



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

Jéssica Nunes Caldeira Cunha

**A tarefa de troca de textos em TTDii em perspectiva processual
(*task-in-process*): um estudo de caso**

São José do Rio Preto
2024

Jéssica Nunes Caldeira Cunha

**A tarefa de troca de textos em TTDii em perspectiva processual
(*task-in-process*): um estudo de caso**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, 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^a. Dr^a. Suzi Marques Spatti Cavalari

São José do Rio Preto
2024

C972t	Cunha, Jéssica Nunes Caldeira A tarefa de troca de textos em TTDii em perspectiva processual (task-in-process) : um estudo de caso / Jéssica Nunes Caldeira Cunha. -- São José do Rio Preto, 2024 151 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari 1. Telecolaboração. 2. Teletandem. 3. Tarefa de Troca de Textos. 4. Análise Temática. 5. MulTeC. I. Título.
-------	---

Jéssica Nunes Caldeira Cunha

**A tarefa de troca de textos em TTDii em perspectiva processual
(*task-in-process*): um estudo de caso**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Banca Examinadora

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

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

Profa. Dra. Melissa Alves Baffi Bonvino
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos
UFV – Câmpus de Viçosa

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar – Câmpus de São Carlos

São José do Rio Preto
05 de setembro de 2024

À minha avó, Profa. Ma. Maria Nunes Caldeira (*in memoriam*), por ter me ensinado o
valor da educação.

Ao meu esposo Alan, por me incentivar e apoiar.

Aos meus pais, avô e irmã por sempre se fazerem presentes na minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, pela oportunidade concedida a mim de ter sua orientação, pela confiança na minha inteligência e habilidade, pela inestimável contribuição como orientadora do meu trabalho, por ser um modelo de pessoa e profissional em sua dedicação, seriedade e amor para desenvolver seu trabalho de professora e pesquisadora.

À Profa. Dra. Solange Aranha e à Profa. Dra. Melissa Alves Baffi Bonvino pela disponibilidade para debater esta pesquisa no Exame de Qualificação, e me ajudar imensamente no direcionamento final da pesquisa.

À Profa. Dra. Paula Tavares Pinto, pela orientação e auxílio no desenvolvimento do meu artigo para a qualificação especial, que foi parte importante da minha formação como doutora.

À Profa. Dra. Solange Aranha, pelos questionamentos certos em diversos momentos do meu trabalho, inclusive durante sua apresentação nas reuniões de grupo de pesquisa, que me fizeram repensar caminhos.

Às Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, Profa. Dra. Melissa Alves Baffi Bonvino, Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Profa. Dra. Solange Aranha, e por integrarem esta banca, lerem e avaliarem meu trabalho, dando valiosas contribuições a ele.

À Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin, pelas sugestões e questionamentos durante o debate deste trabalho no XIII SELIN em 2021.

À “companheira de grupo de pesquisa”, amiga estimada, professora e profissional tão admirada (por mim e todos!) Profa. Dra. Laura Rampazzo, pela constante disposição em me ajudar, pelo companheirismo e intercâmbio de ideias. Sua presença e luz muito me inspiraram durante essa jornada, e continuam a inspirar.

Aos demais professores do PPGEL e professores convidados com quem tive contato em disciplinas e eventos acadêmicos, Profa. Dra. Ana Frankenberg-Garcia, Profa. Dra. Luciani Tenani, Prof. Dr. Marc Swerts, Profa. Dra. Paula Tavares Pinto, Profa. Dra. Talita Storti Garcia e Prof. Dr. Tim Lewis, pelos valiosos ensinamentos.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do IBILCE/UNESP William, Silvia, Sidnei, Priscilla e Renan, pelo compartilhamento das experiências como pós-graduandos e pelos cafés de intervalo das aulas em boa companhia.

Aos participantes desta pesquisa, por cederem seus dados para compor o banco de dados MulTeC da UNESP de São José do Rio Preto.

Ao meu esposo Alan, por me acompanhar de perto durante todo esse processo, me incentivando e me ajudando a me manter firme, focada e confiante. Sua companhia e apoio foram essenciais durante essa etapa tão diferente e nova na minha vida.

Aos meus pais e avós, Miriam, Edson, Daniel e Maria (*in memoriam*) pelo apoio durante toda a minha formação, pela crença inabalável nas minhas habilidades e inteligência, por me escutarem e acalentarem quando eu tive dúvidas e medos.

À minha irmã Janaina, uma amiga inestimável e uma das pessoas que mais admiro, pelos *insights* sobre a vida acadêmica e pelos incentivos no trajeto do doutorado.

Às queridas Profa. Dra. Cida Zolnier e Profa. Dra. Ana Barcelos, modelos de professoras e pesquisadoras, cujos ensinamentos sempre levei e levo comigo, durante toda a minha jornada acadêmica e como docente.

Aos meus colegas e gestores no IFCE campus Tauá, por me apoiarem durante esta jornada dupla como profissional e pós-graduanda.

Aos amigos feitos em Tauá, Raquel Sobrinho, Gabriela Ismerim, Rafael Ireno e Camila Sousa, pelos momentos felizes juntos, que iluminaram o final dessa jornada do doutorado, tornando-a mais leve.

RESUMO

O Teletandem Institucional Integrado (TTDii) agrupa estudantes universitários brasileiros e de outros países em telecolaboração, com o objetivo de que se auxiliem na aprendizagem da língua do outro. O TTDii funciona de modo integrado às disciplinas de língua estrangeira, por meio da incorporação de tarefas integradoras, isto é, tarefas pedagógicas que podem ao mesmo tempo apoiar a prática telecolaborativa e contribuir para os objetivos de ensino da disciplina (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016). Uma destas tarefas é a troca de textos, realizada pelos interagentes de maneira alternada: os participantes escrevem textos em língua estrangeira e os enviam a seus pares, que, por sua vez, revisam os textos e os retornam ao autor, para que sejam discutidos e revisados durante sessões orais de teletandem intermediárias (SOTins) (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016; Aranha; Cavalari; Cunha, 2023). Partindo do conceito de *task-in-process* (Breen, 1987; Nunan, 2004; Dooly, 2011), este trabalho objetiva caracterizar a tarefa de troca de textos no contexto TTDii durante as SOTins de modo processual (*task-in-process*), ou seja, descrever como os interagentes a executam em telecolaboração síncrona em relação às orientações (*task-as-workplan*). Para isso, são analisadas as transcrições das SOTins de dois pares de participantes do TTDii, provenientes do MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (Aranha; Lopes, 2019), com base nos princípios de Análise Temática (Braun e Clarke, 2006, 2012, 2021) para examinar os padrões temáticos que emergem nos dados. São dados secundários também as próprias SOTins, os tutoriais e metadados da turma e os textos trocados pelos interagentes. Os resultados da análise indicam a presença de seis temas, por ordem de expressividade: i) Revisão do texto (66,5% do total de palavras codificadas); ii) Assunto do texto (14,6%); iii) Avaliação (7,8%); iv) Execução da tarefa (7,8%); v) Agradecimentos e expressões de afetividade (1,7%); e vi) Confirmação de envio/recebimento (1,6%). Além disso, a análise mostra uma tendência, dos interagentes investigados, de seguir as instruções (*task-as-workplan*) da tarefa de troca de textos que são diretrizes essenciais para a execução da tarefa (envio do texto original e revisado anteriormente à SOTin, iniciar a SOTin com a revisão etc.), mas de flexibilizar algumas das orientações, de acordo com os

interesses e necessidades dos pares (conversar sobre o assunto do texto, prover explicações gramaticais detalhadas etc.).

Palavras-chave: Telecolaboração. Teletandem. Tarefa de Troca de Textos. Análise Temática. MulTeC.

ABSTRACT

The Institutional Integrated Teletandem (iiTTD) groups Brazilian university students and those from other countries in telecollaboration, with the aim of helping each learn the other's language. iiTTD operates in an integrated way with foreign language courses, through the incorporation of integrating tasks, that is, pedagogical tasks that can at the same time support telecollaborative practice and contribute to the teaching goals of the subject (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016). One of these tasks is the text exchange, carried out by the interactants alternately: participants write texts in a foreign language and send them to their peers, who, in turn, review the texts and return them to the author, so that they can be discussed and reviewed during intermediate teletandem oral sessions (inTOS) (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016; Aranha; Cavalari; Cunha, 2023). Using the concept of task-in-process (Breen, 1987; Nunan, 2004; Dooly, 2011), this research aims to characterize the text exchange task in the iiTTD context during inTOS from a procedural perspective (task-in-process), that is, describe how interactants carry it out in synchronous telecollaboration in comparison to the guidelines (*task-as-workplan*). To this end, we analyze the transcriptions of inTOS from two pairs of interactants in iiTTD from MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) (Aranha; Lopes, 2019), employing the principles of Thematic Analysis (Braun and Clarke, 2006, 2012, 2021) to examine the thematic patterns that emerge in the data. The inTOS themselves, the class tutorials and metadata, and the texts exchanged by the interactants are also secondary data. The results of the analysis indicate the presence of six themes, ordered by prevalence: i) Revision of the text (66.5% of the total coded words); ii) Subject of the text (14.6%); iii) Assessment (7.8%); iv) Execution of the task (7.8%); v) Thanks and expressions of affection (1.7%); and vi) Sending/receiving confirmation (1.6%). Furthermore, the analysis shows that the investigated interactants tend to follow the text exchange task instructions (*task-as-workplan*) that are essential guidelines for carrying out the task (sending the original and previously revised text to SOTin, starting SOTin with review, etc.), but now to follow strictly some of the other guidelines, changing them according to their interests and needs (talking about the subject of the text, providing detailed grammatical explanations, etc.).

Keywords: Telecollaboration. Teletandem. Text Exchange Task. Thematic Analysis. MulTeC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Cenário pedagógico do TTDii.....	35
Figura 2 - Explicação dos princípios do Teletandem.....	55
Figura 3 - Calendário de interações para a turma 2012_UGA2i.....	57
Figura 4 - Instruções para os primeiros encontros e tarefa de troca de textos.....	59
Figura 5 – Organização dos dados em três colunas.....	65
Figura 6 - Trecho de texto revisado da TTT.....	69
Figura 7 - Reprodução de parte do documento para contagem de palavras por código em cada SOTin.....	72
Figura 8 - Procedimentos metodológicos.....	73
Figura 9 - Fases da AT.....	80
Figura 10 - Mudança de língua durante a revisão.....	115
Figura 11 - Momento de avaliação do par B.....	127
Figura 12 - QR code de acesso aos dados.....	151

Quadros

Quadro 1 - Prática de (tele)tandem e níveis de integração.....	29
Quadro 2 - Etapas da TTT em TTDii.....	47
Quadro 3 - Ações da etapa telecolaborativa da TTT e interação entre os papéis.....	48
Quadro 4 - Informações sobre os interagentes dos pares A e B.....	55
Quadro 5 - Pares e SOTins selecionados para análise.....	64
Quadro 6 - Assuntos tratados nos textos da TTT escritos pelos interagentes estadunidenses.....	66
Quadro 7 - Assuntos tratados nos textos da TTT escritos pelos interagentes brasileiros.....	66

Quadro 8 - Temas e códigos decorrentes da AT das transcrições das SOTins.....	81
Quadro 9 - Primeiros trechos codificados como confirmações de envio e recebimento.....	85
Quadro 10 - Expressividade de temas (em nº de palavras) - Par A.....	104
Quadro 11 - Expressividade de códigos (em nº de palavras) - Par A.....	106
Quadro 12 - Expressividade de temas (em nº de palavras) - Par B.....	107
Quadro 13 - Expressividade de códigos (em nº de palavras) - Par B.....	107
Quadro 14 - Temas dos pares em ordem de expressividade (%).....	108
Quadro 15 - Temas totais em ordem de expressividade (%).....	110
Quadro 16 - Códigos totais e sua expressividade (%).....	110
Quadro 17 - <i>Task-in-process</i> : envio dos textos originais e revisados.....	113
Quadro 18 - Marcadores temporais (<i>time stamps</i>) da revisão do texto da TTT.....	114
Quadro 19 - Língua da revisão (primeiros dois turnos).....	117
Quadro 20 - <i>Task-in-process</i> : momento, conteúdo e língua da revisão.....	121
Quadro 21 - Distribuição do código "revisão léxico-gramatical" nas SOTins.....	123
Quadro 22 - Síntese dos fragmentos do tema "Avaliação".....	124
Quadro 23 - <i>Task-in-process</i> : explicações gramaticais e avaliação.....	127
Quadro 24 - Síntese dos procedimentos da TTT para os pares: <i>task-as-workplan</i> e <i>task-in-process</i>	129
Quadro 25 - TTT como <i>task-as-workplan</i>	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Análise Temática
inTOS	Intermediate Teletandem Oral Session
iiTTD	Institutional Integrated Teletandem
MulTeC	Multimodal Teletandem Corpus
SJRP	São José do Rio Preto
SOT	Sessão Oral de Teletandem
SOTf	Sessão Oral de Teletandem Final
SOTi	Sessão Oral de Teletandem Inicial
SOTin	Sessão Oral de Teletandem Intermediária
TOS	Teletandem Oral Session
TTDii	Teletandem Institucional Integrado
TTT	Tarefa de Troca de Textos
UGA	University of Georgia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 O projeto <i>Teletandem Brasil</i> e a modalidade TTDii: histórico, princípios e tarefas	22
2.2 Tarefas em ensino de línguas: <i>task-as-workplan</i> , <i>task-in-process</i> e a tarefa de troca de textos (TTT) em TTDii	36
3 METODOLOGIA	53
3.1 O contexto de investigação, os dados selecionados e o MulTeC	53
3.2 Caracterização e natureza da pesquisa	60
3.3 Procedimentos de análise dos dados	63
3.3.1 Análise Temática	74
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	84
4.1 Análise temática da retomada da TTT durante as SOTins	84
4.1.1 A confirmação de envio/recebimento: “ <i>você recebeu a minha redação?</i> ”	85
4.1.2 A execução da tarefa: “ <i>você deu uma olhada?</i> ”	87
4.1.3 A revisão do texto: “ <i>você tem alguma dúvida sobre a redação?</i> ”	91
4.1.4 O assunto do texto: “ <i>so you don’t like Pelé?</i> ”	95
4.1.5 A avaliação: “ <i>você escreve muito bem</i> ”	98
4.1.6 Os agradecimentos e expressões de afetividade: “ <i>é difícil até pra gente!</i> ”	100
4.2 A TTT como <i>task-in-process</i> : análise da distribuição dos códigos e temas nos pares A e B	103
4.2.1 Expressividade de temas em nossos dados: par A e par B em contraste	103
4.2.2 <i>Task-in-process</i> e <i>task-as-workplan</i> : as ações dos pares em relação à proposta da tarefa	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
5.1 Respostas às perguntas de pesquisa	131

5.2 Limitações deste estudo e encaminhamentos futuros	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A – TTT COMO <i>TASK-AS-WORKPLAN</i>	149
ANEXO A – Transcrições codificadas	151

1 INTRODUÇÃO

O impacto causado pela crescente onda de avanços tecnológicos se faz sentir em todas as práticas sociais e esferas da vida humana (Castells, 2010). O uso de novas tecnologias amplificou o alcance e velocidade para transferência de informações, criando novas formas de interação, o que abriu muitas portas na área da educação e no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas (Thorne; May, 2017).

Nos últimos anos, melhorar a mobilidade estudantil e promover a internacionalização das instituições de ensino superior tem sido um objetivo central das políticas universitárias em várias partes do mundo (O'Dowd, 2013). Um dos caminhos para promover essa internacionalização, como alternativa a programas de mobilidade física, são os projetos de telecolaboração, recentemente também chamados de intercâmbios virtuais, que unem pares ou grupos de estudantes, de locais geográficos distantes, com objetivos compartilhados (Sadler; Dooly, 2016). O Teletandem é um desses projetos telecolaborativos, também chamados de intercâmbios virtuais, focado especialmente na aprendizagem de línguas estrangeiras e no desenvolvimento da competência intercultural dos participantes (Telles; Vassallo, 2006).

O Teletandem (Telles, 2006), um projeto telecolaborativo que enfoca a aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolveu-se a partir do modelo de “tandem” presencial (Brammerts, 1996), que consiste em organizar pares de falantes nativos ou proficientes com o propósito de que aprendam a língua um do outro, por meio de uma conversa bilíngue em encontros síncronos mediados por tecnologias de comunicação. Em sua origem, a prática de tandem acontecia em interações orais face a face entre os falantes, o que tornava o desenvolvimento de suas atividades, no passado, limitado à presença de nativos ou falantes competentes de duas línguas em um mesmo espaço. A limitação da prática de tandem apenas em modo presencial, pela distância geográfica entre os falantes, foi em grande medida vencida pelas possibilidades de comunicação à distância que as tecnologias atuais são capazes de nos proporcionar, em geral, de modo muito acessível.

O desenvolvimento do projeto Teletandem (Telles, 2006) se deu a partir das experiências pessoais de Telles e Vassallo (2006), Vassallo e Telles (2006) e Vassallo e Telles (2008). Estes autores, após interações bem-sucedidas de tandem presencial e uma impossibilidade de continuarem a se encontrar presencialmente, passaram a utilizar um *software* de mensagens instantâneas para prosseguirem com a prática de tandem. A prática de tandem entre falantes de duas línguas distintas realizada à distância com a utilização de recursos tecnológicos foi chamado por Telles e Vassallo (2006) de “teletandem”.

A experiência dos pesquisadores mencionados deu origem a um projeto de pesquisa, chamado “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos”, que se iniciou na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e se expandiu, sendo realizado atualmente em diversas instituições educacionais brasileiras¹ com parcerias de instituições estrangeiras. O objetivo do projeto é parear estudantes² brasileiros e estrangeiros para realizarem encontros semanais virtuais para a aprendizagem de línguas. A prática de teletandem permite aos participantes usufruir de diversos benefícios, dentre os quais podemos destacar a aprendizagem de língua estrangeira, por meio do contato com o outro falante, com alternância entre as posições de “aluno” e “tutor”, e o contato intercultural, com o potencial desenvolvimento da competência intercultural. Em especial, para os alunos de cursos de Licenciatura em Letras que participam do projeto atualmente, podemos apontar como um benefício do projeto também um impacto positivo em sua formação como docentes (Garcia, 2021; Moraes; Salomão, 2022).

Aranha e Cavalari (2014) descrevem em seu artigo a trajetória do projeto Teletandem no campus da UNESP de São José do Rio Preto (SJRP), que, em 2011, passou a ser desenvolvido de maneira integrada a disciplinas de Língua Inglesa dos cursos de graduação de “Licenciatura em Letras” e “Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor”. Isso significa que as atividades relativas ao Teletandem tornaram-se parte obrigatória de algumas disciplinas destes cursos, e tarefas

¹ As instituições brasileiras atualmente desenvolvendo projetos de teletandem podem ser consultadas em <http://www.teletandembrasil.org/other-institutions-in-brazil.html>.

² Utilizaremos os termos “estudantes”, “participantes”, “interagentes” e “parceiros” intercambiavelmente para nos referirmos aos estudantes que participa(ram) do projeto Teletandem.

pedagógicas relacionadas aos objetivos destas disciplinas foram integradas à prática de teletandem.

Este contexto em que o Teletandem faz parte de disciplinas de uma instituição é chamado de Teletandem Institucional Integrado (TTDii)³. O TTDii é, então, uma forma de telecolaboração vinculada a uma instituição que a reconhece e promove (por isso, institucional). Além disso, as tarefas do projeto funcionam como parte integrante e obrigatória de uma disciplina de língua estrangeira (por isso, integrado) e, ao mesmo tempo, visam a apoiar a aprendizagem autônoma e colaborativa no teletandem. Por caracterizarem uma prática de teletandem integrado, as tarefas nesse contexto são chamadas de “integradoras” (Cavalari; Aranha, 2016). Ainda de acordo com Cavalari e Aranha (2016), as principais tarefas integradoras do TTDii são: as sessões orais de teletandem (SOTs)⁴; a escrita de textos em língua estrangeira; a revisão de textos em língua nativa; a escrita de diários reflexivos.

Quando se trata de telecolaboração, não há dúvidas sobre a importância da escolha e estrutura das tarefas de modo a determinar quais aspectos da aprendizagem de línguas serão desenvolvidos durante as interações (O'Dowd; Ware, 2009). No entanto, conforme O'Dowd e Ware (2009), as investigações em telecolaboração têm se concentrado, muitas vezes, nos resultados alcançados na aprendizagem de estudantes em intercâmbio virtual, enquanto que as tarefas desenvolvidas em colaboração, desde a origem de sua escolha, os obstáculos para sua implementação e os possíveis problemas durante sua aplicação, não têm sido pesquisados tão extensivamente. Dessa forma, são necessárias mais pesquisas que examinem tanto aspectos da elaboração de tarefas em contextos telecolaborativos quanto os desafios de sua implementação e realização pelos estudantes, o que pode proporcionar *insight* quanto ao processo de aprendizagem e as possíveis lacunas entre o planejamento e a execução de tarefas (Dooly, 2011).O

³ Descreveremos as modalidades com mais detalhes no capítulo de Fundamentação Teórica.

⁴ As SOTs são as sessões orais de teletandem, ou seja, os momentos em que os pares interagem sincronamente com o uso de ferramentas tecnológicas (*webcam*, *microfone*) por meio de mensageiros instantâneos que permitem compartilhamento de áudio, imagem e texto (*chat*). Veremos, mais adiante, na Fundamentação Teórica, que as SOTs em TTDii são divididas em SOTi (sessão oral de teletandem inicial), SOTins (sessões orais de teletandem intermediárias) e SOTf (sessão oral de teletandem final).

presente trabalho visa a contribuir com essa área, por tratar da realização da tarefa de troca de textos em contexto TTDii durante as sessões orais, ou seja, a tarefa em perspectiva processual (*task-in-process*).

Os conceitos de *task-as-workplan* e *task-in-process*⁵ ou *task-as-process*⁶ (Breen, 1987; Nunan, 2004; Dooly, 2011) evidenciam que há, de fato, duas maneiras bastante distintas de se examinar uma tarefa: uma que considera o desenho da tarefa e que oportunidades ela pode fornecer para a prática e aprendizagem dos estudantes; outra que considera o que os aprendizes de fato fazem ao executar a tarefa, que pode ir além da proposta e da previsão de quem elaborou a tarefa. Lätsch (2017, p. 55) endossa a importância de se investigar como os aprendizes realizam tarefas de aprendizagem de línguas, em especial em contextos telecolaborativos. De acordo com a autora, é essencial compreender como os interagentes utilizam sua autonomia para produzir conteúdo significativo e, talvez, ir além dos requisitos mínimos das tarefas propostas em telecolaboração. Dooly (2011) se alinha a essa visão, pois entende que estudantes e professores podem ter percepções divergentes sobre tarefas telecolaborativas, sendo de suma importância entender as duas visões, e quais potenciais lacunas podem existir entre o que é proposto e planejado em uma tarefa e quais ações e resultados são obtidos. Essa comparação torna-se ainda mais relevante em um contexto como o projeto teletandem, que fomenta a autonomia dos aprendizes participantes (Cavalari, 2009; Bonfim, 2014).

No contexto TTDii, especificamente, os trabalhos que descrevem as tarefas integradoras (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016; Aranha; Cavalari; Cunha, 2023) o fazem da perspectiva de seu desenho, proposta e potencialidades. Aranha e Cavalari (2014) detalham a trajetória do projeto Teletandem de sua modalidade não-integrada até sua modalidade integrada, explorando os procedimentos adotados para a integração e como foram organizadas as tarefas do

⁵ Utilizaremos, no decorrer desta tese, os conceitos *task-as-workplan* e *task-in-process* em língua inglesa, por não serem conceitos comuns na literatura em língua portuguesa. Seu significado aproximado é “tarefa-como-plano-de-trabalho” e “tarefa-em-processo”, respectivamente referindo-se a um olhar sobre uma tarefa da forma como ela é planejada, e um olhar sobre a forma como ela é realizada. Esses conceitos serão discutidos na Fundamentação Teórica.

⁶ A nomenclatura “*task-as-process*”, com mudança na preposição, é utilizada por Dooly (2011) para se referir ao mesmo conceito.

TTDii. Cavalari e Aranha (2016) discorrem sobre as características do TTDii como um contexto de *blended learning*, explicando as tarefas integradoras com base em uma das turmas de TTDii. Aranha, Cavalari e Cunha (2023), por sua vez, tratam da tarefa de troca de textos da perspectiva de seu planejamento (*task-as-workplan*), descrevendo suas etapas em maior detalhe, bem como suas potencialidades. Assim, nossa pesquisa se justifica na medida em que contribui com esse corpo de pesquisas sobre o TTDii, propondo-se a preencher uma lacuna nesses estudos.

Enfatizamos que o nosso objeto é a execução (*task-in-process*) da tarefa de troca de textos, com enfoque nos interagentes agindo sincronamente em telecolaboração, isto é, em como interagentes realizam a tarefa em conversação durante as SOTs. Veremos mais adiante que um entendimento completo da tarefa pressupõe duas etapas assíncronas que não acontecem durante as SOTs – uma que acontece antes, gerando um produto necessário à revisão telecolaborativa síncrona, e outra que acontece depois, em que é gerado um produto da colaboração, validado pelo participante escritor. Os participantes podem, no entanto, fazer referência a esses momentos assíncronos da tarefa durante a SOT, pois eles se relacionam ao momento síncrono. A análise também não será dos textos trocados entre os interagentes – embora eles sejam dados secundários – e sim da execução da tarefa que acontece sincronamente durante as SOTs.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, caracterizar a tarefa telecolaborativa de troca de textos em contexto TTDii, ou seja, determinar como se dá a sua realização durante as sessões orais de teletandem (SOTs), em relação ao que é proposto em seu planejamento, de acordo com a literatura produzida até então (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016; Aranha; Cavalari; Cunha, 2023). Pretendemos uma análise detalhada da execução da tarefa por dois pares de participantes do TTDii, configurando esta investigação como um estudo de caso. Desse modo, propomos a seguinte pergunta de pesquisa:

Como é realizada a tarefa telecolaborativa de troca de textos em contexto TTDii por dois pares de interagentes e quais possíveis semelhanças ou divergências são encontradas entre seu planejamento e as ações deles durante as SOTs?

Assim, o que se pretende observar é como esses interagentes fazem escolhas e negociam suas preferências e limitações durante a tarefa de troca de textos em TTDii, um contexto que fornece oportunidades para a autonomia. Acreditamos que os resultados desta investigação possam levar a um entendimento mais aprofundado da tarefa, que pode, então, propiciar ajustes em seu formato atual, bem como servir como insumo para pesquisadores e professores que buscam implementar tarefas semelhantes em outras práticas telecolaborativas.

Para atingir esse objetivo geral, determinamos objetivos específicos que podem ser escritos como três subperguntas:

- Quando a tarefa de troca de textos é retomada nas SOTs, quais são os aspectos temáticos abordados pelos dois pares investigados?
- Como estes aspectos podem ser entendidos como padrões temáticos relacionados à realização síncrona da tarefa em nossos dados?
- Quais possíveis semelhanças ou divergências são encontradas entre a tarefa entendida como *task-as-workplan* e como *task-in-process* para esses dois pares?

Assim, com base no método da Análise Temática (Braun; Clarke, 2006, 2012, 2021), buscamos, primeiramente, delimitar em nossos dados as porções das SOTs em que os participantes de fato fazem menção à tarefa de troca de textos. A partir dessa identificação, objetivamos agrupá-los e constatar padrões nas escolhas feitas pelos participantes de que aspectos temáticos tratar durante as SOTs. Esperamos observar, por exemplo, se os participantes discutem as correções linguísticas feitas pelos parceiros, a própria execução tarefa, o tema proposto para o texto, dentre outras possibilidades.

A partir dos aspectos temáticos levantados por meio da análise temática, buscaremos caracterizar a execução da tarefa de troca de textos por parte de ambos os pares investigados, contrastando-os e comparando-os às diretrizes (*task-as-workplan*) propostos para a tarefa em questão.

Este trabalho é um estudo de caso descritivo, pretendendo descrever a realização da tarefa de troca de textos por meio da análise dos casos de dois pares, ou quatro interagentes.

Nesta tese, traçamos um percurso teórico que se inicia em nossa fundamentação teórica. Nela, fazemos uma apresentação da trajetória do projeto Teletandem, considerando sua origem, seus princípios basilares e seu desenvolvimento até a modalidade integrada (TTDii). A seguir, discorremos sobre a definição do termo “tarefa” na área de ensino e aprendizagem de línguas, chegando aos conceitos de *task-as-workplan* (tarefa como plano de trabalho) e *task-in-process* (tarefa em processo). Na última parte da fundamentação teórica, exploramos a organização da prática telecolaborativa em TTDii como ela acontece na UNESP, no campus de São José do Rio Preto (IBILCE). Descrevemos essa prática – ou cenário pedagógico – por meio de suas tarefas integradoras, observando seu desenho e sua estrutura hierárquica, e dando atenção especial para a tarefa de troca de textos. No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia desta investigação, descrevendo sua natureza, o contexto e sujeitos de pesquisa, o uso do banco de dados MulTeC (Aranha; Lopes, 2019) e os procedimentos de análise, com base no método da Análise Temática. O quarto capítulo é destinado à análise e discussão dos dados a fim de que a pergunta de pesquisa seja respondida e os objetivos do trabalho sejam alcançados. Esse capítulo foi subdividido de modo a responder, inicialmente, às duas primeiras subperguntas de pesquisa, e, em um segundo momento, à terceira. Nas considerações finais, retomamos e sintetizamos os resultados da investigação, apontando também limitações e possíveis encaminhamentos para futuras pesquisas na área. Ao final, são listadas as referências utilizadas, os anexos e o apêndice.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, para embasar nossa análise de como a tarefa de troca de textos é desenvolvida como *task-in-process* em TTDii, visamos a rever a literatura sobre tarefas em ensino de línguas e sobre as tarefas integradoras no contexto TTDii, especialmente a tarefa de troca de textos (TTT), de um ponto de vista de *task-as-workplan*. Para isso, primeiramente, descrevemos bases teóricas em telecolaboração e em relação ao projeto Teletandem, contexto geral dessa investigação. A seguir, tratamos do conceito de tarefa na área do ensino de línguas e dos conceitos de *task-as-workplan* e *task-in-process*. Por fim, e de certa maneira enlaçando os dois tópicos anteriores, discorremos sobre a organização do contexto TTDii em tarefas integradoras, dando especial ênfase à TTT e sua proposta como *task-as-workplan*.

2.1 O projeto *Teletandem Brasil* e a modalidade TTDii: histórico, princípios e tarefas

O progressivo desenvolvimento tecnológico que vivenciamos oferece a educadores e alunos novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste contexto, surgiram práticas pedagógicas de trabalho remoto e colaborativo entre parceiros, por meio dos variados *softwares* e dispositivos tecnológicos disponíveis. De acordo com O'Dowd (2018), a evolução dessas práticas se deu paralelamente em variados contextos educacionais, com diversas abordagens e objetivos, de maneira notadamente isolada em cada um destes contextos. Assim, diferentes terminologias surgiram para se referir a elas, como “telecolaboração”, “troca intercultural online”⁷, “troca virtual”⁸, “ensino de língua estrangeira intercultural mediado pela internet”⁹, “ambientes de aprendizagem globalmente conectados”¹⁰, “e-tandem” e “teletandem”.

⁷ Tradução nossa de: “online intercultural exchange”.

⁸ Tradução nossa de: “virtual exchange”.

⁹ Tradução nossa de: “internet-mediated intercultural foreign language education”.

¹⁰ Tradução nossa de: “globally networked learning environments”.

A variedade de termos mostra a adaptabilidade de projetos telecolaborativos a diferentes contextos e objetivos. Em nosso trabalho, utilizamos, de modo intercambiável, os termos “telecolaboração”, reconhecido por O’Dowd (2018) como o mais empregado em estudos sobre ensino de línguas estrangeiras, e “intercâmbio virtual”, termo usado para designar esta mesma prática e que veio ganhando espaço e tornando-se o mais usual em geral¹¹. Para prosseguirmos com a discussão desta seção, apresentamos a definição proposta por Dooly e O’Dowd (2018) para “telecolaboração”. Para estes teóricos, o termo se refere a

processos pedagógicos e resultados do envolvimento de alunos em diferentes localizações geográficas em um contexto virtual, mediados pela aplicação de ferramentas de comunicação online, como e-mails, *chats* síncronos e *threads* de discussão de tópicos, bem como ferramentas da Web 2.0, como wikis, blogs, redes sociais e mundos virtuais 3D (Dooly; O’Dowd, 2018, p. 7, tradução nossa).¹²

Dentre estes projetos que emergiram nas últimas décadas está o *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos* (Telles, 2006), criado como um projeto pedagógico e de pesquisa que promove o pareamento de estudantes universitários brasileiros aprendizes de línguas estrangeiras com estudantes estrangeiros aprendizes de português, para que ambos se comuniquem utilizando mensageiros instantâneos para aprendizagem de suas línguas-alvo, ou seja, a língua de seu parceiro. Segundo Telles (2006), o projeto foi pensado a partir de uma demanda de estudantes que, na maioria dos casos, não teriam oportunidade de viajar a países estrangeiros e experienciar um contato intercultural com falantes nativos ou proficientes de outras línguas. De fato, o próprio nome “intercâmbio virtual” sugere, pela palavra “intercâmbio” uma espécie de “mobilidade” a outro país, mas feita de maneira virtual. Podemos relacionar a prática de intercâmbio virtual para aprendizagem de línguas estrangeiras a uma “internacionalização em casa” (Beelen; Jones, 2015), que proporciona também uma oportunidade de troca cultural, em um contexto educacional sob a orientação de professores ou facilitadores (Lewis; O’Dowd, 2016).

¹¹ Considerando-se que a telecolaboração ou intercâmbio virtual não são práticas realizadas apenas com o objetivo de aprendizagem de línguas.

¹² Tradução nossa de: “[...] *pedagogical processes and outcomes of engaging learners in different geographical locations in virtual context together, mediated through the application of online communication tools such as e-mail, synchronous chat and thread discussion as well as tools of Web 2.0, such as wikis, blogs, social networking and 3D virtual worlds*”.

O projeto Teletandem Brasil funciona atualmente na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) nos campi de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto. Sua premissa básica é o pareamento de dois estudantes, em nível universitário, que ajudam um ao outro a aprender sua língua nativa (ou de proficiência) com o amparo de recursos tecnológicos (Telles, 2015). Os pares encontram-se e conversam por meio de ferramentas de comunicação síncrona via internet (*Skype*, *Google Meet*, *Zoom*, entre outras), e também pelo uso de microfones, *headphones* e *webcams*.

A base teórica do projeto advém da prática de “tandem” em ensino de línguas, de origem alemã, no fim da década de 1960 (Vassallo; Telles, 2006), que envolvia interação oral face a face, sendo, inicialmente, limitado pela presença de nativos ou falantes competentes de duas línguas em um mesmo espaço. Atendida essa condição, os pares se encontravam para sessões bilíngues de conversação, em que, alternadamente, conversavam em uma língua e, depois, na outra. Esse contexto, assim, apresenta particularidades desde o seu surgimento, propiciando um ambiente em que cada parceiro é, ao mesmo tempo, aprendiz de uma língua estrangeira e tutor de sua língua materna ou de proficiência.

Mais tarde, com as oportunidades criadas por avanços tecnológicos, Little e Brammerts (1996) editaram um guia sobre a aprendizagem de línguas em tandem por meio da Internet. Nesse volume, os autores propõem uma aplicação da prática presencial de tandem no ambiente virtual, delineando seus princípios norteadores e fornecendo instruções a potenciais participantes e interessados. O tandem virtual era, nesse caso, realizado por meio de emails. Ainda hoje, há projetos de intercâmbio virtual que são também realizados por escrito, com o uso de email ou chat (Kabata; Edasawa, 2011; Stickler; Lewis, 2008). Mais recentemente, com a disponibilidade de conexões de internet mais estáveis e que propiciam transferência de um maior número de dados, e maior popularização de equipamentos de vídeo e áudio para comunicação (como *webcams*), é que foi possível pensar num tandem virtual que envolvesse voz e vídeo, assim como as interações orais presenciais (Telles; Vassallo, 2006; Vassallo; Telles, 2006). Essa implementação, no entanto, foi gradual, podendo-se observar um período inicial do projeto que não incluiu recursos de voz e vídeo plenamente (Ferro, 2021), conforme a proposta inicial.

Vassallo e Telles (2006), ao apresentar o projeto Teletandem Brasil, recuperam e adaptam os princípios da prática de tandem concebidos em Little e Brammerts (1996) – que eram reciprocidade e autonomia. Dentro do princípio de reciprocidade, Brammerts (1996, p. 11) propunha a separação de tempo igualitária para cada língua, além de esforço, investimento e interesses semelhantes nas duas línguas. Vassallo e Telles (2006) acrescentam a “separação de línguas”¹³ como um terceiro princípio separadamente, propondo, então, como os três princípios norteadores da prática de teletandem: separação de línguas, reciprocidade e autonomia.

O princípio de separação de línguas diz respeito à organização temporal das SOTs em duas partes: cada uma dedicada a uma das línguas. Assim, os aprendizes são encorajados, e desafiados, a manterem-se em uma das línguas de cada vez, mesmo que seja mais “rápido” utilizar a língua materna para transmitir uma ideia. Além disso, esse princípio garante que os parceiros terão chances iguais de se comunicar em ambas as línguas (de aprendizagem e de proficiência), independentemente de desconfortos ou preferências pessoais, que poderiam produzir um desequilíbrio entre os interagentes.

A separação de línguas como um princípio em teletandem e outras práticas telecolaborativas tem sido bastante discutida recentemente (Lima-Lopes; Aranha, 2023; Picoli; Salomão, 2020; Satar *et al.*, 2024). Lima-Lopes e Aranha (2023) analisam 16 SOTis para melhor compreender como esse princípio se manifesta na prática de teletandem. Os autores concluem que o princípio tende a ser seguido pelos interagentes, e que as instâncias de alternância de código (*code-switching*) ocorrem para resolver problemas de vocabulário, evitar mal-entendidos fonéticos, ou responder a pedidos de esclarecimento de um dos parceiros. Assim, o uso de língua(s) que não a língua-alvo daquele momento da SOTi não é um fenômeno que suspende o uso da língua-alvo, e sim uma estratégia de comunicação. Picoli e Salomão (2020) também encontram alternância de códigos em dados provenientes

¹³ Em Vassallo e Telles (2006), o princípio é chamado de “línguas não devem ser misturadas” (no original, “*languages must not be mixed*”). Em Telles e Vassallo (2006), é denominado “não mistura de ambas as línguas” (no original, “*non-mixture of both languages*”). O princípio é chamado de “separação de línguas”, como ficou conhecido subsequentemente, a partir de Salomão, Silva e Daniel (2009).

de SOTs de teletandem, usados como estratégias de compensação para lidar com problemas de deficiência de vocabulário, para manter a continuidade da conversa, evitar mal-entendidos etc. Com base em teorias de bilinguismo, elas entendem como uma “idealização teórica” (p. 1621) o pensamento de que bilíngues devem separar completamente os usos das línguas que conhecem. As autoras propõem também a reformulação desse princípio, chamando-o de princípio “da igualdade”, em vez de “da separação de línguas”, por acreditarem que esse nome melhor expressa a ideia de que as línguas devem ter a mesma importância nas interações. Satar *et al.* (2024) vão além, afirmando que a noção de que é possível separar línguas em contextos telecolaborativos bilíngues não funciona realisticamente, e também não se mostra desejável à luz de teorias contemporâneas de ensino e aprendizagem de línguas, como é o caso da translinguagem (Canagarajah, 2013). Satar *et al.* (2024, p. 15) propõem também uma revisitação do princípio de separação de línguas, nomeando-o “princípio da translinguagem”, e reconhecendo os papéis fluidos que os interagentes podem exercer para potencializar oportunidades de ampliar os repertórios semióticos de si mesmos e de seus parceiros. Assim, o princípio de separação de línguas tem sido bastante discutido e questionado, e podemos perceber a inclinação atual a uma maior flexibilidade, com base em teorias mais recentes de bilinguismo e translinguagem.

O princípio da reciprocidade trata do comprometimento que cada parceiro desenvolve com relação aos objetivos e à aprendizagem do outro. Uma vez que há uma alternância de papéis, é necessário que cada interagente se empenhe em contribuir com a aprendizagem do outro, de modo equilibrado, para que ambos progridam em direção a seus objetivos. Assim, esse princípio não se limita à questão da divisão temporal das línguas, mas também ao compromisso dos interagentes com a aprendizagem de seu parceiro (Salomão; Silva; Daniel, 2009). O não atendimento ao princípio da reciprocidade, em especial, pode provocar um mal-estar entre os interagentes, levando até mesmo à descontinuidade das parcerias (Luz, 2012).

Estudos recentes têm buscado definir e ampliar o conceito de reciprocidade em parcerias de tandem (Cappellini; Elstermann; Mompean, 2019; Koch, 2017). Koch (2017) questiona como a reciprocidade, em telecolaboração, é algumas vezes

entendida como oposta à autonomia, como uma diretriz normativa que busca limitar um potencial excesso de egoísmo advindo da autonomia. Embora essa seja uma orientação válida em termos práticos, ela se baseia em um entendimento tipicamente eurocêntrico de autonomia como “independência”, que já foi superado (Lewis, 2014; Little, 2001; Murray, 2014). Cappellini, Elstermann e Mompean (2019) propõe um alargamento da concepção de reciprocidade em telecolaboração. Os autores afirmam que, geralmente, o princípio de reciprocidade é associado a aspectos mais organizacionais, como a divisão igualitária do tempo para as duas línguas, a negociação das decisões em conjunto pelos pares, a maneira que as demandas de cada interagente são atendidas pelos parceiros e as comparações feitas sobre tópicos e habilidades linguísticas. Para além desses aspectos, Cappellini, Elstermann e Mompean (2019) propõem que sejam também considerados como dimensões de reciprocidade o aspecto afetivo e emocional, e a busca por interesses em comum pelos interagentes.

Por fim, o contexto do teletandem baseia-se no princípio da autonomia: cada participante é responsável pela definição de seus objetivos de aprendizagem e pelo desenvolvimento de estratégias para alcançá-los (Cavalari, 2009). A autonomia não é concebida, nesse contexto, na visão eurocêntrica mencionada no parágrafo anterior, e sim a partir de uma perspectiva sociocultural, ou seja, reconhecendo a relação inextricável entre as dimensões social e individual (Cavalari; Aranha, 2016; Cavalari; Del Monte, 2021). Dessa forma, a autonomia em TTDii é co-construída pelos parceiros, desenvolvendo-se na interdependência entre eles e também entre o aprendiz e o professor mediador (Bonfim, 2014; Cavalari; Del Monte, 2021; Luz, 2009). Nas palavras de Little (2001, p. 30), a autonomia “desenvolve-se na interação, e a independência que ela confere é inseparável da interdependência que fomenta seu crescimento”¹⁴.

Há, portanto, uma estreita relação entre os princípios de reciprocidade e autonomia. Koch (2017, p. 119) sustenta que, no processo de autonomização, o indivíduo torna-se mais autônomo por meio de trocas recíprocas interdependentes

¹⁴ Tradução nossa de: “Autonomy develops through interaction, and the independence that it confers is inseparable from the interdependence that frames its growth”. Optamos por traduzir “frames” para “fomenta” pelo significado do texto em geral. Na frase seguinte, por exemplo, o autor fala sobre o crescimento da autonomia “under the stimulus of interaction”.

com outros, sendo, portanto, alteridade e identidade dois lados de uma mesma moeda. Eneau (2012, p. 52) aponta que a própria antecipação de reciprocidade se baseia na autonomia dos atores envolvidos em uma interação, pois há expectativa de uma “troca ‘equilibrada’”¹⁵, que construirá uma colaboração duradoura. Assim, os interagentes experienciam um jogo entre renunciar a alguns dos seus interesses pessoais a curto prazo para beneficiar, em conjunto, ambos os parceiros a longo prazo. Os esforços do par são sempre conjuntos, colaborativos, sendo que cada participante tem responsabilidades quanto ao próprio processo de aprendizagem, mas, também, quanto ao de seu parceiro.

Cavalari e Aranha (2016, p. 329) definem autonomia no contexto TTDii como a “capacidade de os participantes tomarem decisões sobre a sua própria aprendizagem, sempre em relação às condições sociais e contextuais em que [...] estão imersos”¹⁶. Dessa forma, as decisões são tomadas em conjunto, em colaboração com o parceiro, uma vez que os interagentes dependem um do outro (Brammerts, 2003). Os parceiros são livres para determinar, negociando entre si, sobre o que discutem, assim como a maneira como discutem e por quanto tempo permanecem em determinado tópico. Além disso, é recomendado que o participante aprendiz seja quem tem o direcionamento principal de cada parte da SOT, ou seja, no momento em que se fala a língua inglesa, o interagente aprendiz de língua inglesa deve ser o foco, e vice-versa (Little, 2001, p. 32).

Em sua trajetória, o projeto Teletandem Brasil firmou parcerias com várias universidades estrangeiras, e a modalidade integrada do projeto (TTDii) começou a ser realizada em 2012 no campus da UNESP de São José do Rio Preto (Ferro, 2021, p. 20). Aranha e Cavalari (2014) definem o TTDii como uma forma de telecolaboração vinculada a uma instituição que a reconhece e promove, e que funciona como parte integrante e obrigatória de uma disciplina de língua estrangeira. Dessa forma, a participação no projeto deixa de ser voluntária como anteriormente, fazendo parte inclusive da avaliação do(a) professor(a) da disciplina, conforme os critérios que ele(a) estabelecer.

¹⁵ Tradução nossa de: “‘balanced’ exchange”.

¹⁶ Tradução nossa de: “[...] the participants’ ability to make decisions about their own learning, always in relation to the social and contextual conditions in which learners are immersed”.

Cavalari (2018) elabora um quadro baseado em Brammerts (2002, 2003) que demonstra as possíveis modalidades de teletandem, reproduzido no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Prática de (tele)tandem e níveis de integração

Prática de (tele)tandem				
Institucional			Semi-institucional	Não-institucional
Realizado dentro de instituições educacionais (universidades, escolas de ensino básico ou médio, escolas de línguas) que promovem e reconhecem sua prática			Tem o apoio e reconhecimento da instituição educacional de apenas um dos parceiros	Realizado por dois aprendizes de línguas sem nenhum envolvimento ou reconhecimento institucional
Integrado	Semi-integrado	Não-integrado		
Reconhecido pelas duas instituições e integrado a disciplinas de línguas estrangeiras	Integrado a uma disciplina de língua estrangeira em apenas uma das instituições envolvidas	Tem o apoio das instituições, que podem oferecer alguns recursos (meios de encontrar um parceiro, um laboratório para sessões orais etc.)		

Fonte: Cavalari (2018), tradução nossa.

No contexto da UNESP, encontramos, atualmente, as modalidades de teletandem institucional integrado (TTDii) e semi-integrado (TTDisi), ou seja, o projeto sempre conta com o apoio da instituição – por isso é institucional –, mas nem sempre está vinculado a disciplinas nas duas instituições em interação. Quando integra-se a disciplinas nos dois pólos de interação, é chamado de institucional integrado (TTDii); quando integra-se a disciplinas em apenas um dos pólos, é institucional semi-integrado (TTDisi). Em nosso trabalho, utilizamos dados do TTDii, sendo de interesse sua discussão mais aprofundada.

Ao comparar o TTDii à prática original de teletandem, podemos apontar uma série de diferenças. Em primeiro lugar, o teletandem não-integrado, como descrito por Telles (2006), contava com universitários brasileiros que se inscreviam voluntariamente no projeto, e eram, então, pareados individualmente com estudantes estrangeiros que também haviam se inscrito. Os interagentes negociavam com seus parceiros todos os aspectos relacionados à aprendizagem (Aranha; Cavalari, 2014), e contavam com o apoio de um professor-mediador, isto é, um professor das disciplinas de línguas estrangeiras ou um estudante de pós-

graduação que oferece apoio pedagógico aos aprendizes, “supervisiona[ndo] e auxilia[ndo], por meio de encontros presenciais ou virtuais, os pares de interagentes tanto na aprendizagem quanto no ensino de línguas que ocorre nessa relação” (Salomão, 2011, p. 655). Embora essa modalidade tenha sido bem-sucedida em certa medida, houve casos de insucesso nas parcerias. Alguns estudos que mostram dificuldades dos participantes e descontinuidade de parcerias (Cavalari, 2009; Garcia, 2013; Luz, 2012) foram instrumentais no desenvolvimento das tarefas integradoras que vieram a configurar o TTDii, inclusive a tarefa de troca de textos (TTT), objeto do presente estudo. Para melhor compreender o surgimento das tarefas integradoras e do TTDii, buscaremos descrever alguns dos motivos de descontinuidade de parcerias em TTD não-integrado nos parágrafos seguintes.

A (des)continuidade de parcerias de TTD foi investigada por Luz (2012), que concluiu que esta pode estar relacionada a haver ou não: a) uma comunidade teletandem estruturada, com professores, mediadores e monitores oferecendo suporte e orientações; b) interagentes conscientes e motivados a alcançar seus objetivos; c) acesso a instrumentos tecnológicos e didáticos, bem como conhecimento de informática, conhecimento dos princípios do teletandem e competência (razoável) na língua-alvo; d) flexibilidade para negociar com o parceiro; e e) habilidade para lidar com os obstáculos como oportunidade de mudança.

Outra pesquisa relevante para nossa discussão foi a de Garcia (2013), que tratou das negociações entre os pares em teletandem não-integrado, discutindo principalmente o planejamento de temas nas interações. A pesquisadora analisa uma parceria em que as interagentes viam-se “sem assunto”, e recorriam ao uso de uma sequência de perguntas descontextualizadas para manter a conversação. As participantes não chegaram, à época de suas interações, a negociar e decidir temas para as SOTs, o que resultou em uma comunicação sem fluidez. Desse modo, a parceria investigada por Garcia (2013) poderia ter se beneficiado do planejamento prévio de tópicos para as SOTs.

Em outro trabalho importante, Cavalari (2009) investiga, por meio de um estudo de caso, a auto-avaliação de uma interagente em contexto teletandem, em relação aos seus próprios objetivos de aprendizagem. A discussão mostra possíveis

dificuldades encontradas pelos interagentes ao conduzir os encontros síncronos à medida que buscam estratégias para alcançar seus objetivos de aprendizagem. Além disso, a pesquisadora reconhece que, no processo de gerenciamento da aprendizagem em direção a objetivos determinados, diferenças individuais podem interferir, como é o caso da motivação, das emoções, das crenças, da metacognição e das estratégias de aprendizagem adotadas pelos participantes.

Esses desafios parecem estar relacionados às potenciais dificuldades dos aprendizes para administrar sua aprendizagem, em um contexto autônomo como o TTD, de modo a atingir seus objetivos. A operacionalização dos princípios do TTD não é simples para todos os aprendizes de línguas, e as dificuldades chegaram a levar à descontinuidade de interações. Cavalari e Aranha (2016) consideram parcerias que foram interrompidas antes de duas ou três interações como malsucedidas do ponto de vista da aprendizagem, e apontam que, muitas vezes, o encerramento da parceria advém de problemas relacionados: i) à negociação dos tópicos de conversação nas SOTs, que devem ser apropriados para as duas culturas em interação; a data e horário das SOTs; ii) à presença de aspectos culturais incompatíveis; iii) a gêneros desconhecidos que emergem nas interações, dentre outros. Estas responsabilidades são minimizadas para os estudantes engajados em interações em TTDii, pois muitas delas têm relação com decisões tomadas pelo professor na modalidade integrada, ou seja, estão sob maior supervisão e controle do mediador, que pode também auxiliar na resolução de quaisquer problemas detectados.

Podemos entender, assim, que o TTDii é um contexto que propicia aos estudantes um maior suporte e estrutura em relação à modalidade não-integrada (Aranha; Cavalari, 2014). Isso acontece porque, conforme Aranha e Cavalari (2014), em TTDii, os interagentes são alunos de uma disciplina que passou a ser vinculada ao teletandem, sendo sua prática parte da avaliação feita pelo professor, e tendo como obrigatoriedade realizar um certo número de SOTs, com horário, local e duração predeterminados, e com tarefas específicas a cumprir. Cavalari e Aranha (2016, p. 333) endossam que, apesar de a participação obrigatória e a prática avaliativa decorrentes da modalidade integrada parecerem “anti-autônomas”, não é isso que mostram estudos recentes (Bonfim, 2014; Cavalari; Del Monte, 2021; Del

Monte, 2021). Cavalari e Aranha (2016) afirmam que uma maneira mais “guiada” de propor o teletandem se justifica na medida que a autonomia não costuma ser muito encorajada na vida acadêmica de muitos estudantes, e esse processo de aprender a aprender e de tomar decisões sobre a própria aprendizagem deve ser feito sob orientação e apoio contínuos. Em outros contextos telecolaborativos, como o tandem na Universidade de Jena, Lätsch (2017) também reafirma essa ideia, dizendo que o fornecimento de materiais não priva os interagentes de sua autonomia. Uma vez que os alunos “podem não saber o que falar com os seus parceiros, os materiais destinam-se a fornecer incentivos e a ajudá-los a estruturar as suas falas, para que possam concentrar-se totalmente na utilização da língua-alvo e na interação uns com os outros” (Lätsch, 2017, p. 55).

Dessa forma, o TTDii, por ser uma prática obrigatória e vinculada a uma disciplina, proporciona um ambiente frutífero para o desenvolvimento da autonomia dos participantes, oferecendo suporte e orientação contínuos por parte do professor-mediador, e, também, oportunidades de tomada de decisão por parte do aluno sobre seus objetivos de aprendizagem e estratégias que possam ser empregadas para atingi-los.

De acordo com Aranha e Cavalari (2014), a modalidade TTDii foi implementada no campus da UNESP em São José do Rio Preto em 2011, a partir de uma cooperação com a University of Georgia (UGA), nos Estados Unidos. Com essa parceria, as atividades do projeto passaram a ser parte de disciplinas de língua inglesa dos cursos de graduação em Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor na UNESP, e, ao mesmo tempo, a instituição parceira fez o mesmo, vinculando o projeto a disciplinas regulares.

Os procedimentos para implementação da modalidade integrada, de acordo com Cavalari e Aranha (2016), envolveram: i) uma preparação dos aprendizes para a aprendizagem colaborativa e autônoma; ii) uma mesclagem (*blending*) das interações e das atividades da disciplina, por meio de tarefas integradoras; e iii) uma consideração da avaliação feita pelo professor, pelo próprio aprendiz e pelo seu parceiro. Tais procedimentos configuram o TTDii como um contexto de *blended*

learning, com características distintas da prática de teletandem na modalidade não-integrada (Cavalari; Aranha, 2016).

Logisticamente, para que o TTDii funcione, é necessário que os professores das disciplinas de um determinado cenário de aprendizagem alinhem uma mesma quantidade de alunos em ambas as instituições – que formarão os pares. Muitas vezes é necessário contar com voluntários em uma das duas universidades para que o número de participantes seja igualado. Além disso, é preciso que os horários das disciplinas coincidam, uma vez que as SOTs ocorrem durante as aulas de línguas, em laboratórios de computadores com áudio, vídeo e conexão com a Internet, nas duas universidades.

Em geral, são organizados de cinco a oito encontros totais, acontecendo uma vez por semana, a depender do calendário das instituições e dos acordos realizados entre os professores. Também a duração de cada SOT é definida, que é de 50 minutos divididos igualmente em 25 minutos para cada idioma. Desse modo, em TTDii, busca-se garantir que os pares interajam por um tempo mínimo em um número mínimo de encontros durante as aulas das disciplinas. Isso não impede que os encontros possam ser continuados posteriormente, a critério dos interagentes, fora das disciplinas.

Em TTDii, as tarefas integradoras são o que constitui o cerne da prática telecolaborativa. Cavalari e Aranha (2016) são as primeiras autoras a descrevê-las e nomeá-las de “tarefas integradoras”. As tarefas integradoras são, de acordo com as autoras: a) oito SOTs; b) três textos escritos na língua-alvo¹⁷; c) três textos revisados na língua nativa ou de proficiência; d) diários reflexivos relativos a cada SOT.

Aranha e Leone (2016, 2017) utilizam o conceito de cenário pedagógico para apresentar uma descrição da prática telecolaborativa de TTDii entre a UNESP, campus de São José do Rio Preto, e a Unisalento (Università del Salento), na Itália. De acordo com Chanier e Wigham (2016), um cenário pedagógico descreve: a) a totalidade do ambiente online; b) os vários papéis dos participantes durante o curso;

¹⁷ Na prática, a partir de 2016, outros tipos de tarefas também foram implementadas no lugar da troca de textos. Algumas delas são a produção de textos colaborativos sincronamente, a criação de podcasts, e a preparação de seminários sobre questões culturais.

c) cada atividade do curso e o papel de cada participante nelas; d) como as atividades são organizadas em uma sequência; e) quais recursos serão usados e produzidos; e f) as instruções e orientações que direcionam as atividades de aprendizagem.

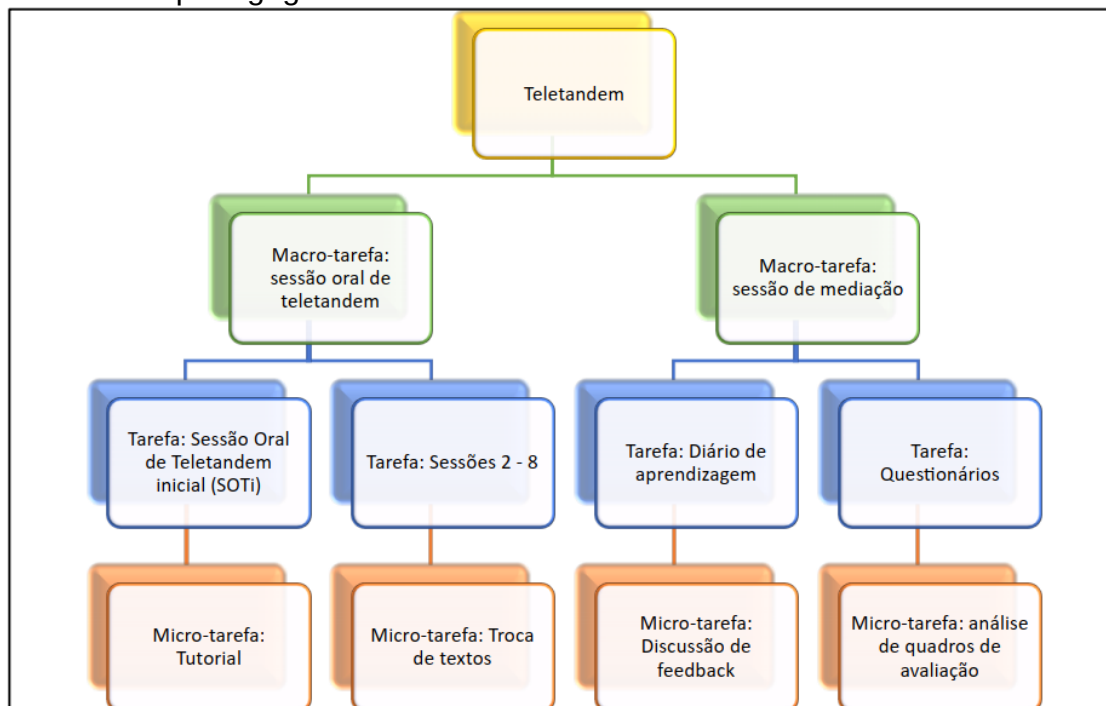
A partir do conceito de cenário pedagógico, é possível definir também cenário de aprendizagem, ou seja, cada instância real de desenvolvimento de um cenário pedagógico, com suas características contextuais e participantes específicos. Assim, cenários de aprendizagem em teletandem, para Aranha e Leone (2016, 2017), incluem a modalidade (integrado, não-integrado ou semi-integrado), as instituições em parceria, os cursos de graduação dos interagentes, os professores e mediadores responsáveis, os períodos de mediação, a duração e datas das atividades de teletandem, o número de interações, o local de sua realização. Essas informações, conforme veremos mais adiante, foram coletadas durante os anos de 2012 a 2015 como metadados no MulTeC, que é o banco de dados que utilizamos neste trabalho.

Para descrever o cenário pedagógico do TTDii, Aranha e Leone (2017) lançam mão dos conceitos de macro-tarefas, tarefas e micro-tarefas, dada a complexidade do contexto. De acordo com a hierarquia entre as atividades realizadas, macro-tarefas seriam aquelas de maior escopo, formadas por tarefas, que as compõem, e que são, por sua vez, compostas de micro-tarefas. A imagem na página seguinte (Figura 1) representa o cenário pedagógico do TTDii, composto pelas tarefas.

A Figura 1 mostra duas macro-tarefas em TTDii, as SOTs e a mediação. No que tange à mediação, os participantes devem escrever diários de aprendizagem, em que refletem, após cada SOT, sobre seus objetivos de aprendizagem e estratégias para atingi-los. Os professores da disciplina leem os diários, e, a partir deles, trazem questões e tópicos de discussão para as aulas de língua e sessões de mediação. Além dos diários, os aprendizes devem também responder a questionários, geralmente um inicial e um final. No inicial, cada interagente avalia sua própria proficiência linguística, de acordo com uma breve descrição dos níveis do Quadro Comum Europeu (Council of Europe, 2001), e estabelece seus objetivos de aprendizagem durante a prática de teletandem. No questionário final, os

participantes avaliam sua experiência no projeto, se cumpriram seus objetivos, e seu nível linguístico após a prática de teletandem.

Figura 1 - Cenário pedagógico do TTDii



Fonte: Aranha; Leone, 2017, p. 180, tradução de Rampazzo (2021).

A macro-tarefa SOT compreende todas as SOTs que ocorrem em uma parceria em TTDii (normalmente, de 5 a 8). Antes de iniciar as SOTs, há uma reunião “tutorial” com o professor da disciplina, em que este introduz o projeto, os princípios do teletandem, as tarefas e datas. As SOTs compreendem uma sessão oral de teletandem inicial (SOTi) e as sessões orais intermediárias (SOTins) e final (SOTf). A SOTi é o primeiro contato síncrono com áudio e vídeo entre os participantes, tendo características específicas (Rampazzo, 2017, 2021). As sessões seguintes são relacionadas à micro-tarefa de troca de textos, e requerem que os participantes produzam textos na língua-alvo sobre um tópico definido, relacionado às disciplinas integradas ao projeto. Após a escrita, os estudantes devem enviar o texto a seus parceiros, de acordo com datas pré-determinadas, para que o parceiro tenha tempo de revisá-lo e enviá-lo de volta com sugestões antes da SOT seguinte, em que se espera que ambos recuperem a revisão e discutam pontos de interesse

sobre o texto e/ou seu tema. A tarefa¹⁸ de troca de textos gera três arquivos de texto no MulTeC (Aranha e Lopes, 2019): a escrita do texto por um interagente, a revisão pelo seu parceiro, e a reescrita pelo interagente¹⁹.

Discutiremos, na próxima seção, sobre tarefas, partindo de uma visão mais geral no campo do ensino de línguas, definindo os conceitos de *task-as-workplan* e *task-in-process*, e descrevendo em detalhes a tarefa de troca de textos (TTT) da perspectiva de *task-as-workplan*.

2.2 Tarefas em ensino de línguas: *task-as-workplan*, *task-in-process* e a tarefa de troca de textos (TTT) em TTDii

No senso comum, as palavras “atividade”, “exercício” e “tarefa” são muitas vezes entendidas como intercambiáveis em um contexto de ensino. Mesmo entre teóricos da educação e da linguagem, algumas vezes esses termos podem remeter a significados distintos (Ellis, 2009a), e devem ser bem definidos em trabalhos de pesquisa acadêmica. Discutiremos a seguir o conceito de “tarefa”, utilizado na nomenclatura das tarefas integradoras em TTDii.

Historicamente, o desenvolvimento da abordagem do ensino de línguas baseado em tarefas, ou *Task-Based Language Teaching* (TBLT), teve enorme importância na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Nunan, 2004). A própria ideia de “tarefa” substituiu, para muitas pessoas, o termo “ensino de línguas comunicativo”, sendo entendido como o que acontece quando o ensino de línguas é baseado no significado, em vez de em formas linguísticas (Bygate, Skehan; Swain, 2001, p. 3). Nunan (2004, p. 458) chega a afirmar, “sob o risco de simplificar demais uma relação complexa”²⁰, que o ensino de línguas comunicativo

¹⁸ A tarefa de troca de textos é entendida no cenário pedagógico de TTDii como uma micro-tarefa (Aranha; Leone, 2017), pois faz parte da tarefa das sessões orais de teletandem intermediárias (de 2 a 8), que, por sua vez, são parte da macro-tarefa “sessão oral de teletandem”. No restante do nosso trabalho, já nos referimos e continuaremos a nos referir à tarefa de troca de textos como “tarefa”, e não micro-tarefa.

¹⁹ Do modo como foi realizada nos dados estudados, a tarefa gera os três arquivos citados no MulTeC. Atualmente, os arquivos de cada redação são compartilhados com o parceiro via Google Drive.

²⁰ Tradução nossa de: “At the risk of oversimplifying a complex relationship”.

responde à questão “por quê?”, enquanto que as tarefas e o ensino baseado em tarefas respondem à questão “como?”.

A noção de “tarefa” em ensino de línguas está intimamente relacionada a um enfoque no significado. Nunan (2004, p. 4) afirma que “a intenção [na tarefa] é transmitir significado ao invés de manipular a forma”²¹. Müller-Hartmann e Schocker-von Dittfurth (2011) acrescentam que, além do foco no significado, ou seja, no *fazer* algo com a língua, as tarefas também concentram-se no estudante e em seu envolvimento com a atividade, visando também à motivação do aprendiz.

Entretanto, Swain (2001) afirma que a definição de tarefa como *apenas* focada no significado seja deveras limitada. Para a pesquisadora, uma tarefa que exija dos alunos a produção de um significado (oral ou escrito) irá muito provavelmente trazer a atenção destes para “problemas linguísticos” a serem resolvidos para prosseguir com seus objetivos. Assim, os estudantes teriam que pensar em qual *forma* linguística melhor expressaria o significado em questão, qual estrutura sintática seria apropriada, quais flexões morfológicas seriam usadas etc. Nas palavras de Swain (2001, p. 45), “[...] quando os alunos focam na forma, eles devem estar engajados no ato de ‘produção de significado’”²². Além disso, Swain (2001) aponta que tarefas de produção oral ou escrita têm três importantes benefícios para a aprendizagem. Ao tentar produzir significado na língua-alvo, os aprendizes, primeiramente, são levados a notar seus próprios problemas e lacunas de aprendizagem (percepção, ou *noticing*); em segundo lugar, essa percepção os leva a produzir e testar hipóteses; por fim, os aprendizes também podem se envolver em conversas sobre o funcionamento da língua (metaconversa, ou *metatalk*).

Breen (1987, p. 29) também aponta essa intrincada relação entre forma e significado em uma tarefa, que ele chama, respectivamente, de conteúdo metacomunicativo e de conteúdo comunicativo. Para o autor, o conteúdo metacomunicativo inerente ao conteúdo de qualquer tarefa linguística é o que

²¹ Tradução nossa de: “[...] the intention is to convey meaning rather than to manipulate form”.

²² Tradução nossa de: “[...] when students focus on form, they must be engaged in the act of ‘meaning-making’”.

“carrega” o conteúdo comunicativo, sendo os dois “interdependentes” e “não facilmente separáveis”²³.

Ellis (2009a) se alinha a essa compreensão de forma e significado linguísticos como interligados, uma vez que reconhece tarefas como atividades com foco “primário”, mas não exclusivo, no significado. O teórico aponta como características definidoras de uma tarefa: i) foco primário no significado; ii) presença de um “gap” (lacuna) a ser preenchido, ou seja, há uma necessidade de os aprendizes trocarem informações, expressarem opiniões ou inferirem significado; iii) os aprendizes lançam mão dos recursos que tiverem (linguísticos ou não); e iv) objetivo claramente definido a ser alcançado por meio da linguagem. Assim, uma tarefa sempre tem como foco principal o significado, mas comumente emergem, durante a realização de tarefas, problemas linguísticos que voltam a atenção dos aprendizes à forma, como afirma Swain (2001).

No entanto, é importante diferenciar a atenção à forma que surge de uma tarefa (foco primário no significado) da atenção à forma provocada por uma atividade descontextualizada com foco na forma. Um exercício do tipo “preencha as lacunas” não é uma tarefa, pois é primariamente focado na forma, a linguagem é o próprio objetivo (e não o meio para se alcançar um objetivo), e os recursos utilizados pelos aprendizes podem ser limitados pelo formato da atividade, pois ela tende a reduzir o uso linguístico a uma ou poucas formas linguísticas possíveis. Assim, a atenção à forma que surge em tarefas diferencia-se de atividades cujo foco é totalmente na forma, e que não têm um objetivo para além do uso correto das formas linguísticas.

De acordo com Ellis (2009a), é possível que uma tarefa seja, no entanto, direcionada a uma forma linguística mais específica, desde que ela mantenha a liberdade de uso do aprendiz. O autor diferencia entre tarefas do tipo *focused* e *unfocused*, distinção feita também em Nunan (2004), sendo a primeira relacionada a formas linguísticas específicas, e a última, ao uso da linguagem de modo comunicativo em geral. Ambas devem satisfazer os quatro critérios citados anteriormente para serem consideradas tarefas. A proposta de uma tarefa do tipo *focused*, no entanto, muitas vezes não garante que o uso dos aprendizes será

²³ Tradução nossa de: “interdependent”; “not easily separable”.

aquele da estrutura prevista pelo professor, que deve manter o foco gramatical da tarefa “escondido” (Ellis, 2009a).

Ao contrário disso, se aos estudantes é tornado explícito qual(is) forma(s) linguística(s) está(ão) sendo trabalhada(s), e o propósito principal de uma atividade é praticar essa(s) forma(s) linguística(s) sem desvios ao invés de processar significado, então estamos diante de um “exercício gramatical situacional²⁴”, e não de uma tarefa (Ellis, 2009a). Assim, a principal diferença entre o que Ellis (2009a) define como tarefa e como exercício é que a tarefa tem objetivo significativo, como dialogar com um colega em *role-play* para pedir comida com base em um cardápio, por exemplo. Em contrapartida, se o objetivo é a língua em si, praticar a língua, produzir linguagem correta, então temos um exercício gramatical situacional. É importante salientar que Ellis (2009a) esclarece que não pretende, com esta distinção, sugerir que um tipo de atividade tenha valor pedagógico superior ao outro, pois ambas podem ser usadas para diferentes propósitos e etapas de ensino.

A partir da definição do que é (ou não) uma tarefa, cabe pensar nos dois “lados” da realização de uma tarefa. De um lado, temos a figura do professor, que desenha e propõe a tarefa; de outro, temos o estudante, que tem acesso às orientações e realiza a tarefa. Breen (1987) propõe a dicotomia “*task-as-workplan*” (tarefa como plano de trabalho) e “*task-in-process*” (tarefa em processo) para nomear, respectivamente, essas duas perspectivas. Assim, a tarefa como “plano de trabalho” refere-se à maneira como ela é apresentada pelo professor ou material didático, enquanto que “em processo” depende do aprendiz e das decisões que este toma durante a realização da tarefa. O interesse principal do trabalho de Breen (1987) é em como os estudantes, ao realizar a tarefa, reinterpretam-na e podem contribuir com seu desenho.

Breen (1987) propõe quatro pontos básicos para se entender melhor o que seria a reinterpretação do aprendiz (*task-in-process*) com relação a uma determinada tarefa: seu objetivo, seu conteúdo, seus procedimentos, seu contexto. Descreveremos brevemente cada um desses aspectos.

²⁴ Tradução nossa de: “situational grammar exercise”

O objetivo diz respeito ao motivo da realização da tarefa, a resposta que o aprendiz dá à pergunta “por que estou fazendo esta tarefa?”. Essa pergunta é respondida de acordo com o valor pessoal que determinado aprendiz dá a uma tarefa, e, para Breen (1987), é uma resposta que se sobrepõe ao objetivo pensado para a tarefa por seu desenvolvedor, como *task-as-workplan*. Aprendizes que conseguem atribuir a uma tarefa um objetivo que esteja em harmonia com o que concebem como suas necessidades e interesses de aprendizagem provavelmente irão realizá-la com um “propósito de conquista”²⁵, ou seja, com o propósito de executá-la bem e aprender por meio dela. Por outro lado, aprendizes que não conseguem identificar em uma tarefa objetivos que acreditam ser caminhos para um progresso genuíno em sua aprendizagem provavelmente irão realizar a tarefa com um “propósito de sobrevivência”, ou seja, um propósito ligado a aspectos externos, como a aprovação em um curso, atender expectativas de pais ou professores etc. Para Breen (1987 p. 26-27), os propósitos de conquista e de sobrevivência para qualquer aprendiz realizando uma tarefa, na verdade, coexistem em contínua justaposição, interagindo de maneira dinâmica.

Ademais, o propósito atribuído a uma tarefa pelo aprendiz também advém, de acordo com Breen (1987), do tipo da tarefa e da situação em que ela está sendo realizada. Tarefas mais avaliativas que informativas tendem a se relacionar com um propósito de sobrevivência. Se o aprendiz definir que a situação da tarefa é uma em que critérios externos impactam fortemente, e, além disso, se houver um descompasso entre esses padrões externos pelos quais o aprendiz será julgado e aqueles que ele considera necessários à sua aprendizagem, requerendo do estudante conformidade, então provavelmente será atribuído à tarefa um propósito de sobrevivência.

Com relação ao conteúdo de tarefas, pelo viés de *task-in-process*, a reinterpretação dos aprendizes responde à pergunta “no que estou trabalhando?” (Breen, 1987). Breen (1987) entende que o conteúdo de uma tarefa é sempre um conteúdo potencial, uma vez que os aprendizes vão perceber o conteúdo de uma tarefa com base em como concebem seu estado de conhecimentos no momento de sua realização. Geralmente, os aprendizes executam uma tarefa partindo daquilo

²⁵ Tradução nossa de: “achievement purpose”.

que consideram mais familiar e avançam para aquilo que lhes é desconhecido. Isso pode acontecer mesmo dentro da problemática dicotomia entre forma e significado linguísticos, uma vez que uma tarefa pode ser proposta para a prática de uma forma específica, mas um estudante pode focar em seu significado, que lhe é mais familiar e chama sua atenção de alguma forma. Do contrário, uma tarefa pode ser proposta para, por exemplo, com o objetivo de delimitar as ideias principais de um texto, e um aprendiz pode se concentrar em como o texto possui certos padrões flexionais que ilustram a voz passiva. Assim, Breen (1987) acredita que é difícil afirmar que podemos de fato controlar o conteúdo de uma tarefa, pois há uma constante interação entre seu conteúdo potencial e o sistema de conhecimentos e interesses de cada aprendiz.

Os procedimentos de uma tarefa também podem ser reinterpretados pelo aprendiz, que responde à pergunta “como devo proceder para realizar essa tarefa?”. Breen (1987, p. 31) afirma que “[q]uando qualquer tarefa é concluída por um grupo de aprendizes, é mais que provável que não haja dois deles que a tenham realizado exatamente da mesma maneira”²⁶. Além disso, é preciso lembrar que apenas parte das ações dos estudantes em sua aprendizagem é de fato observável, uma vez que muito do que é realizado por eles acontece a nível mental, e até mesmo de modo não consciente para os próprios alunos. Para Breen (1987), os procedimentos realizados pelos estudantes durante uma tarefa partem de uma estrutura em níveis, de mais profundos a mais superficiais, envolvendo seu conceito pessoal do que é o processo de aprendizagem de línguas, sua abordagem subjacente com relação à aprendizagem, suas estratégias preferidas, seus processos psicológicos, suas capacidades e suas habilidades²⁷.

Por fim, a situação ou contexto de uma tarefa implica que o estudante responda à pergunta “onde estou trabalhando?”. O aspecto da situação da tarefa extrapola a relação entre aprendiz e tarefa, influenciando como o aprendiz entende a tarefa e sua contribuição para ela. Para Breen, (1987), a situação engloba como cada aprendiz entende as responsabilidades e direitos dos agentes de um

²⁶ Tradução nossa de: “When any one task is completed by a group of learners, it is more than likely that no two learners went about it in exactly the same way”.

²⁷ Em língua inglesa, os últimos dois termos são “abilities” e “skills”. Optamos pela tradução, respectivamente, para “capacidades” e “habilidades”.

determinado contexto, e sua interrelação. Em uma sala de aula de língua estrangeira, por exemplo, os estudantes estão inevitavelmente compartilhando sua aprendizagem com outras pessoas, dentro de uma instituição, sob a orientação de um professor. No TTDii, essa dimensão ganha contornos interessantes se considerarmos que há grande flexibilidade na realização da TTT durante as SOTs. Essa flexibilidade se traduz nas possibilidades de escolhas que o estudante pode fazer com relação às outras dimensões da tarefa como *task-in-process* que já foram mencionadas: o objetivo, o conteúdo e os procedimentos.

A distinção entre *task-as-workplan* e *task-in-process* é recuperada também por Dooly (2011), que traz os conceitos para o campo da telecolaboração. A autora reconhece a importância de se observar uma tarefa da perspectiva dos estudantes, em especial em contextos telecolaborativos, usando a nomenclatura um pouco modificada de *task-as-process* em vez de *task-in-process*. Dooly (2011) analisa um contexto em que uma professora avalia alguns dos interagentes como não realizando a tarefa (“*off-task*”), quando, na verdade, as reproduções das interações indicam que os estudantes estavam desenvolvendo a tarefa, mas de uma maneira diferente da esperada pela professora, o que explicita um descompasso entre as expectativas da professora (*task-as-workplan*) e as ações dos alunos (*task-in-process*). Os resultados do estudo apontam que as ações dos estudantes não estavam de fato “*off-task*”, mas que eles realizaram procedimentos não previstos pelo professor para gerenciar os estágios da tarefa até sua conclusão. Dooly (2011) mostra a importância de se investigar as tarefas de sua perspectiva processual, especialmente em contextos telecolaborativos, para melhor compreender os papéis do professor como proponente de tarefas e mediador em contextos do século XXI que envolvem novos letramentos. É também sugerido pela autora que, para que tarefas sejam realizadas com sucesso, deve haver um equilíbrio entre a iniciativa do professor e a dos estudantes, uma vez que o papel do professor como mediador pode, em certa medida, encorajar e auxiliar os estudantes, mas pode também, se em excesso ou de maneira inapropriada, reprimi-los.

Os termos “tarefa” e “atividade” também já foram utilizados para diferenciar as perspectivas de *task-as-workplan* e *task-in-process*. Coughlan e Duff (1994) afirmam

que a tarefa é uma espécie de “modelo comportamental”²⁸, enquanto que a atividade seria o comportamento que de fato acontece durante a realização de uma tarefa. Foucher (2010) faz uma discussão semelhante ao considerar os conceitos de “atividade” (*activité*, de origem francófona) e tarefa (*task*, de origem anglo-saxônica). A autora afirma que, originalmente, o conceito de tarefa era utilizado como parte de uma perspectiva prescritiva (o que *deve ser feito*), enquanto o conceito de atividade seria a própria aprendizagem (o que *está sendo feito*). Foucher (2010, p. 71-72) prossegue seu raciocínio dizendo que as duas seriam inter-relacionadas: o aprendiz realiza atividades para completar uma tarefa. Essa distinção, apesar de não mais se efetivar no uso das palavras “atividade” e “tarefa”, aponta também para a possibilidade de um duplo olhar para aquilo que é realizado em sala de aula: o olhar do planejamento e do ensino, e o olhar da execução e da aprendizagem. Podemos perceber um paralelismo do uso original desses conceitos em relação aos conceitos de *task-as-workplan* e *task-in-process*. Fazemos essa afirmação não no intuito de “misturar” teorias ou conceitos distintos, e sim de ressaltar que o olhar para a tarefa do ponto de vista tanto de seu planejamento quanto de sua execução já apareceu em estudos anteriores, sob diferentes nomenclaturas.

Nunan (2004), em seu livro *Task-based Language Teaching*, também argumenta que é preciso olhar as tarefas dos dois pontos de vista, uma vez que nós, como docentes, muitas vezes “presumimos que a maneira com que olhamos para uma tarefa será a maneira como os aprendizes olharão para ela”²⁹ (p. 15), e isso pode não ser verdade. Há frequentes disparidades entre aquilo que os professores pretendem como resultado de uma tarefa e aquilo que de fato acontece como resultado dela em sala de aula. Coughlan e Duff (1994), por exemplo, demonstram que uma mesma tarefa como plano de trabalho pode não prever os resultados encontrados na tarefa como processo, quando realizada por diferentes indivíduos, e até mesmo quando realizada pelo mesmo indivíduo em duas ocasiões diferentes.

Bygate, Skehan e Swain (2001) delimitam diversas áreas de estudos e pesquisas em tarefas, uma das quais trata também da realização das tarefas por parte dos estudantes. Os autores reconhecem, nas pesquisas em tarefas, duas

²⁸ Tradução nossa de: “behavioral blueprint”.

²⁹ Tradução nossa de: “[...] assume that the way we look at a task will be the way learners look at it”.

abordagens principais – uma pragmática/pedagógica e outra de pesquisa em aquisição de segunda língua – e com ênfase em três usos ou usuários de tarefas – professores/ensino, aprendizes/aprendizagem e avaliação/testagem. Na interseção entre a abordagem pedagógica e o uso dos aprendizes, os autores apontam que há pesquisas sobre como os estudantes influenciam a escolha, a natureza e a interpretação de uma tarefa. Os aprendizes são “perfeitamente capazes de reinterpretar tarefas” (p. 7), muitas vezes levando-as a direções imprevistas pelo professor que as propôs, mas que podem ser muito interessantes para sua aprendizagem. Isso pode ser muito positivo e motivador aos aprendizes, pois significa que eles conferiram à tarefa um significado pessoal, ou seja, inseriram nela seus interesses e personalidades.

Em nosso trabalho, alinhamo-nos a uma definição do termo “tarefa” que dá destaque ao papel do aprendiz na interpretação daquilo que é proposto, ou seja, dá destaque à perspectiva da tarefa em processo (*task-in-process*). Breen (1987, p. 23) afirma que tarefa é “qualquer esforço estruturado de aprendizagem de línguas que tenha um objetivo específico, conteúdo apropriado, um procedimento de trabalho específico e uma série de resultados para aqueles que realizam a tarefa”³⁰. Em sua definição, já é possível perceber que o pesquisador prevê resultados diversos para uma tarefa, ou seja, o aprendiz a reinterpreta. Bygate, Skehan e Swain (2001, p. 11), por sua vez, afirmam que tarefa é “uma atividade, influenciada pelas escolhas do aprendiz, e suscetível à reinterpretação do aprendiz, que requer uso linguístico, com ênfase no significado, para atingir um objetivo”³¹. Adotamos essa segunda definição de tarefa como a basilar em nosso entendimento desse conceito, já que ela, além de destacar a relevância das escolhas feitas pelo aprendiz ao executar uma tarefa, explicita outros pontos centrais apontados por estudiosos do tema, como o foco primário no significado, o uso linguístico e a busca por atingir determinado objetivo.

³⁰ Tradução nossa de: “[...] any structured language learning endeavor which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task”.

³¹ Tradução nossa de: “A task is an activity, influenced by learner choice, and susceptible to learner reinterpretation, which requires learners to use language, with an emphasis on meaning, to attain an objective”.

Gruba (2004) também apresenta uma definição de tarefa, mas diferentemente das definições anteriores, que se referem a tarefas em ensino de línguas de modo geral, o autor já situa a tarefa em um contexto de intercâmbio virtual. Para Gruba (2004), uma tarefa telecolaborativa é

uma atividade direcionada de maneira **não rígida, moldada e interpretada por membros de uma equipe de aprendizagem**, que requer que os alunos se comuniquem através do uso de computadores em rede, com ênfase na produção e integração de recursos online autênticos, para atingir um marco dentro de um projeto maior, sendo ele mesmo extensível a outros contextos³² (Gruba, 2004, p. 75, grifos nossos).

Essa definição traz também um entendimento da centralidade do papel do aprendiz na execução das tarefas, ou seja, seu papel em reinterpretar a proposta de uma tarefa.

Conforme O'Dowd e Ware (2009), o uso de tarefas de ensino de línguas em contexto de intercâmbio virtual fornece oportunidades mais amplas para a negociação de significados linguísticos e culturais do que em ambientes comuns de sala de aula, que são, em geral, monolíngues e monoculturais. Desse modo, ambientes telecolaborativos são especialmente frutíferos para abordagens de ensino com tarefas, que podem estimular o desenvolvimento de vários conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, como a comunicação intercultural, a proficiência linguística, o letramento digital e a autonomia dos aprendizes. Além disso, o desenho (*design*) de uma tarefa têm importância central na prática telecolaborativa em ensino de línguas, pois sua escolha e estrutura determinam quais aspectos da aprendizagem de línguas serão potencializados durante as interações (O'Dowd; Ware, 2009).

O'Dowd e Ware (2009) apresentam uma tipologia de tarefas telecolaborativas, reconhecendo três categorias principais: a) tarefas de troca de informações, que envolvem alunos fornecendo aos seus parceiros informações pessoais sobre suas culturas, experiências pessoais, cidades etc.; b) tarefas de comparação e análise,

³² Tradução nossa de: "a loosely directed activity, shaped and interpreted by members of a learning team, which requires learners to communicate through the use of networked computers, with an emphasis on the production and integration of authentic online resources, to achieve a milestone within a larger project that itself is extensible to other contexts".

que exigem que os alunos comparem e analisem criticamente produtos culturais de cada uma das suas culturas, tais como livros ou filmes; e c) tarefas colaborativas, nas quais os alunos devem trabalhar juntos para criar um produto final. Os três tipos de tarefas telecolaborativas podem ser utilizados para servir diversos propósitos de aprendizagem, de acordo com os objetivos do intercâmbio virtual. De acordo com Aranha, Cavalari e Cunha (2023), que analisaram a tarefa de troca de textos da perspectiva de *task-as-workplan*, é possível afirmar que os três tipos de tarefas propostos por O'Dowd e Ware (2009) poderiam ocorrer durante uma SOT em TTDii. A tarefa de troca de textos, inclusive, pretende encorajar os três tipos de tarefa, pois os parceiros podem trocar informações linguísticas e culturais sobre a revisão ou o assunto dos textos (primeiro tipo), contrastar aspectos de suas línguas e culturas presentes nos textos ou decorrentes de sua temática (segundo tipo), e trabalhar na revisão do texto colaborativamente (terceiro tipo).

Podemos entender melhor a TTT a partir de uma divisão em etapas. Aranha, Cavalari e Cunha (2023) propõem que a TTT pode ser dividida em três porções: pré-telecolaborativa, telecolaborativa e pós-telecolaborativa. A etapa pré-telecolaborativa diz respeito à escrita do texto, feita, a partir das orientações do professor, individualmente por um dos interagentes. Essa fase é chamada de pré-telecolaborativa porque não é feita em telecolaboração, mas gera um produto prévio necessário à telecolaboração em TTDii durante as SOTs. Após a escrita individual, a tarefa torna-se telecolaborativa: o estudante que fez a produção textual a envia, por email, para o seu parceiro. O parceiro realiza a revisão e envia de volta o documento, com comentários e correções. Por fim, temos a fase pós-telecolaborativa, em que o autor do texto, após a revisão durante a SOT, reescreve-o com base nos comentários e sugestões negociados pelos pares durante a telecolaboração.

Podemos observar algumas peculiaridades de cada etapa da tarefa de troca de textos no Quadro 2, na página seguinte. Nesse quadro, elaborado por Aranha, Cavalari e Cunha (2023), P1 refere-se ao papel de escritor, ou seja, o interagente que inicia a execução da TTT por meio de sua produção textual. P2, por sua vez, refere-se ao papel de revisor, ou seja, o interagente que recebe a produção textual e a revisa.

Quadro 2 - Etapas da TTT em TTDii

Etapa	Colaboração	Sincronicidade	Atividade	Procedimentos
1	Pré-telecolaborativa	-	Escrita	P1 escreve um texto em língua-alvo.
2	Telecolaborativa	assíncrona	Envio ³³ do texto original	P1 compartilha o texto original com P2.
		assíncrona	Envio do texto revisado	P2 revisa o texto e compartilha a revisão com P1.
		síncrona	Revisão	Parceiros discutem os comentários, correções e tópico do texto durante a SOT.
3	Pós-telecolaborativa	-	Reescrita	P1 reescreve o texto original, geralmente a ser avaliado por seu(ua) professor(a), baseado na revisão e negociações feitas com seu(ua) parceiro(a) durante a SOT.

Fonte: Aranha, Cavalari e Cunha (2023, p.9-10). Tradução nossa.

As siglas P1 e P2 referem-se, no trabalho de Aranha, Cavalari e Cunha (2023), aos termos “*partner 1*” e “*partner 2*”, mas indicam, de fato, os papéis. Entenderemos neste trabalho P1 e P2, respectivamente, como “papel 1” e “papel 2”, uma vez que a configuração dos papéis é sempre a mesma (um escritor e um revisor), mas os interagentes – cada um dos parceiros – alternam semanalmente entre os papéis. Assim, o papel 1 (P1) refere-se ao escritor e o papel 2 (P2) refere-se ao revisor, seja qual interagente realizar cada um dos papéis em determinada SOT. Um ciclo completo, formado pelas três etapas da TTT, geralmente acontece seis vezes no total em um cenário de aprendizagem de TTDii, três delas com cada interagente do par atuando como P1.

Continuando a tratar do quadro formulado por Aranha, Cavalari e Cunha (2023), convém dizer que entendemos a (as)sincronicidade das atividades da fase telecolaborativa de acordo com O’Rourke e Stickler (2017). Os pesquisadores afirmam que a comunicação mediada por computador do tipo síncrona é aquela em

³³ Para as turmas de 2012, o envio dos textos da TTT era normalmente feito via e-mail. Em instâncias mais recentes de TTDii, os arquivos de cada redação são compartilhados com o parceiro via Google Drive, carregados em uma pasta identificada com o sobrenome do interagente e a identificação da turma. Essa pasta é compartilhada com a conta do teletandem, que é acessada pelo professor da disciplina. Maiores informações sobre como isso acontece atualmente podem ser consultadas na página <https://teletandemriopreto.wixsite.com/ibilce/informacoes-aos-participantes>, no terceiro tutorial (<https://www.youtube.com/watch?v=jajVdfGTNzk>).

que há “co-presença”³⁴ ou “presença simultânea”³⁵, ou seja, há um espaço virtual compartilhado entre os interagentes, o que incluiria videoconferências e audioconferências, além de sistemas de bate-papo em texto com mensagens de postagem instantânea. A comunicação assíncrona, por sua vez, acontece quando os interlocutores “não compartilham simultaneamente o espaço comunicativo”³⁶, como é o caso dos e-mails (O’Rourke; Stickler, 2017, p. 2).

Observando mais de perto a fase telecolaborativa, que envolve sempre alguma informação compartilhada entre os interagentes, podemos propor, no Quadro 3, um maior esmiuçamento dessa etapa da TTT, indicando os papéis (P1 e P2) responsáveis por cada ação e observando a (as) sincronicidade de cada momento da etapa telecolaborativa. Desmembramos, também, a revisão escrita feita por P2 de seu envio, que estavam juntos no Quadro 2 (na linha “Envio do texto revisado”), entendendo que são duas ações distintas e com interação específica entre os papéis.

Quadro 3 - Ações da etapa telecolaborativa da TTT e interação entre os papéis

Etapa	Atividade	Fluxo de informação	Sincronicidade
Telecolaborativa	Envio do texto original	P1 → P2	assíncrona
	Revisão do texto original	(P1 →) P2	assíncrona
	Envio do texto revisado	P2 → P1	assíncrona
	Revisão na SOT	P1 ↔ P2	síncrona

Fonte: elaborado pela autora.

As setas entre P1 e P2 indicam o fluxo de informação entre os papéis dos parceiros. Assim, uma seta unidirecional (→) indica fluxo de informação apenas de um dos interagentes para o outro. A seta bidirecional (↔), por sua vez, aponta para um fluxo de informação contínuo entre os falantes em comunicação síncrona, durante a SOT, em que ambos constroem conjuntamente a ação de revisão do texto. A seta unidirecional encontra-se entre parênteses durante a atividade de revisão do texto original, porque, embora a revisão escrita do texto seja feita individualmente por P2, ela só acontece com base na informação compartilhada por P1, que é o texto escrito original.

³⁴ Tradução nossa de: “co-presence”.

³⁵ Tradução nossa de: “simultaneous presence”.

³⁶ Tradução nossa de: “[...] do not simultaneously share the communicative space”

À medida que as semanas prosseguem, alternadamente, em cada SOT, é prevista a discussão do texto de um dos participantes, isto é, os interagentes revezam semanalmente os papéis de P1 e P2. Assim, para uma determinada SOT(x), um participante A faz papel de P1, enviando um texto a um participante B em papel de P2, que o lê, revisa e compartilha o texto revisado com P1. Ambos discutem o texto de P1, preferencialmente na parte da SOTin da língua-alvo do texto. Na semana seguinte, para a SOT(x+1), agora o participante B atua como P1, desenvolvendo as mesmas ações de seu parceiro na semana anterior, enquanto que o participante A age como P2, fazendo, também, as mesmas ações de seu parceiro na semana anterior.

É possível encontrar mais informações sobre a TTT da perspectiva de *task-as-workplan* nas seguintes fontes: i) tutoriais disponíveis no MulTeC, que contêm orientações e informações dadas aos interagentes antes das SOTs; ii) Aranha e Cavalari (2014), que explicam a trajetória do projeto teletandem da modalidade não-integrada para a integrada na UNESP de São José do Rio Preto/SP; iii) Cavalari e Aranha (2016), que descrevem o contexto TTDii como híbrido (*blended learning*), utilizando como ilustração as tarefas integradoras em uma turma do primeiro semestre de 2012; e iv) Aranha, Cavalari e Cunha (2023), que discutem a TTT da perspectiva de *task-as-workplan*. As informações sobre a TTT contidas nessas fontes foram organizadas no Quadro 25, que está no apêndice deste trabalho³⁷, e serão discutidas textualmente durante o trabalho. Das quatro referências utilizadas, o tutorial da turma da qual nossos dados provêm será explorado no capítulo de metodologia, quando descreveremos o contexto e os participantes. As outras três fontes, nas quais consultamos as principais instruções gerais da TTT como *task-as-workplan*, serão discutidas a seguir.

Um primeiro ponto mencionado em Aranha, Cavalari e Cunha (2023) é o momento do envio dos textos – escrito e revisado – em relação à SOT. As autoras afirmam que espera-se que os parceiros façam os envios assincronamente, antes

³⁷ O Quadro 25 contém trechos das fontes mencionadas organizados ao redor de três aspectos da TTT como *task-as-workplan*: i) envio dos textos originais e revisados; ii) momento, conteúdo e língua da revisão; e iii) explicações gramaticais e avaliação. Preferimos reproduzir o quadro no apêndice, em vez de no corpo do texto, pelo seu tamanho. As menções a esse quadro contêm um *link* para ele, e o leitor pode utilizar o atalho [*alt*] + [seta para a esquerda] para retornar ao ponto em que estava no texto.

das SOTs. É recomendado, mas não necessário, que o interagente cujo texto foi revisado entre em contato com a revisão também anteriormente à SOT, mas é possível (e a prática revela que é comum) que o escritor veja a revisão apenas no momento da SOT (Aranha; Cavalari; Cunha, 2023, p. 10). Em Cavalari e Aranha (2016, p. 331), orienta-se que a revisão seja realizada antes da SOT, mas não há instruções sobre quando ela deve ser enviada de volta ao interagente que escreveu o texto original. Em Aranha e Cavalari (2014, p. 194), a instrução é de que o interagente revisor revisará o texto e o enviará de volta “antes da interação”.

Com relação ao momento da revisão, há recomendações de que ele seja feito no início da SOT (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016) e na língua em que o texto foi escrito (Aranha; Cavalari, 2014). Aranha, Cavalari e Cunha (2023) abordam essa instrução de modo um pouco diferente, enfatizando a autonomia dos parceiros em TTDii ao decidir como melhor empregar o tempo das SOTs: “[...] cada par pode negociar como usará seu tempo de SOT, desde que este seja dividido em meia hora para cada idioma/parceiro”³⁸.

O conteúdo das revisões durante as SOTs também é mencionado em trabalhos que abordam as instruções da TTT, ou seja, a TTT como *task-as-workplan*. É recomendado aos interagentes discutir suas dúvidas linguísticas sobre a revisão do texto em todas as fontes consultadas (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016; Aranha; Cavalari; Cunha, 2023). Orienta-se também, com base nas mesmas fontes, que o tópico do texto seja usado no restante da SOT como assunto de discussão, caso seja de interesse dos parceiros. Essa segunda orientação procura sanar o problema de “falta de assunto” já relatado em algumas parcerias de teletandem (Garcia, 2013).

Não é esperado que haja explicações gramaticais detalhadas no momento de revisão linguística, até mesmo porque os interagentes estadunidenses da parceria com a UGA não são estudantes de graduação em áreas de línguas (Cavalari; Aranha, 2016). Além disso, Cavalari e Aranha (2016) afirmam que o foco da revisão

³⁸ Tradução nossa de: “each pair can negotiate how they will use their TOS time, as long as it is divided in half an hour for each language/partner”

não deve ser em julgar ou dar uma nota à produção textual do parceiro, e sim em ajudá-lo com suas necessidades e interesses.

A partir dessa discussão, podemos dizer que a TTT possui vários propósitos pedagógicos. Em primeiro lugar, ela fornece aos alunos temas para conversação durante as SOTs, que servem de “‘gatilho’ para a interação” (Aranha; Cavalari, 2014, p. 189), uma vez que, conforme já mencionamos, as dificuldades em encontrar temas para discutir podem levar à desmotivação dos alunos e à descontinuidade de parcerias. Além disso, a tarefa é uma das maneiras de integrar a prática do teletandem ao programa de línguas estrangeiras. Por fim, a TTT promove a aprendizagem colaborativa de aspectos linguísticos e culturais relacionados ao texto (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016).

Para concluir as considerações sobre a TTT como *task-as-workplan*, consideramos suas potencialidades e principais objetivos. Conforme Aranha, Cavalari e Cunha (2023), a TTT pode permitir aos interagentes: i) que se envolvam em uso autêntico da linguagem; ii) que façam escolhas – e as negociem – de acordo com as suas preferências e objetivos individuais; iii) que enfoquem tanto o significado quanto a forma linguística; iv) que reflitam sobre sua própria aprendizagem; e v) que colaborem para um objetivo recíproco. Quanto aos seus objetivos principais, as autoras afirmam que a TTT visa a: i) fornecer tópicos de conversação aos parceiros durante as SOTs, ii) integrar a prática telecolaborativa ao currículo dos cursos de língua estrangeira; e iii) promover a aprendizagem colaborativa de aspectos linguísticos e culturais.

Desse modo, as tarefas integradoras em TTDii, incluindo a TTT, são obrigatórias e têm propósito pedagógico específico na disciplina, ao mesmo tempo que visam a auxiliar os parceiros na escolha de tópicos de conversação durante as SOTs. O uso do tópico dos textos nas SOTs, assim como sua revisão, são, no entanto, em última instância uma decisão de cada par. Os parceiros podem decidir revisar o texto, falar sobre o assunto do texto e/ou conversar sobre outros tópicos de seu interesse.

Este capítulo de Fundamentação Teórica teve o objetivo de apresentar uma revisão de trabalhos sobre tarefas em ensino de línguas, suas características, e seu entendimento das perspectivas de *task-as-workplan* e *task-in-process*. Além disso, trouxemos informações e trabalhos sobre o contexto TTDii e suas tarefas integradoras, em especial a TTT. Passamos, a seguir, ao capítulo de metodologia.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os dados utilizados para esta investigação, além da natureza da pesquisa e dos procedimentos de análise realizados. Na primeira seção, faremos uma descrição do contexto de coleta dos dados, por meio do banco de dados MulTeC (Aranha; Lopes, 2019), e traremos informações sobre os participantes da pesquisa. A seguir, discutiremos a natureza e caracterização dessa investigação. Por fim, trataremos dos procedimentos de análise dos dados, descrevendo-os e explanando o método de Análise Temática.

3.1 O contexto de investigação, os dados selecionados e o MulTeC

Os dados selecionados para nossa análise provêm dos arquivos de metadados e de SOTs de um *corpus* multimodal, o *Multimodal Teletandem Corpus*, ou MulTeC (Aranha e Lopes, 2019), compartilhado com a comunidade científica para que seja utilizado para pesquisas.

A criação do MulTeC decorre de uma considerável quantidade de dados semestrais produzidos pela prática de teletandem no campus da UNESP de São José do Rio Preto, nas modalidades de teletandem institucional integrado e teletandem institucional semi-integrado. Os dados originam-se de interações ocorridas nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, e compõem, no total, 581 horas de gravações em vídeo das sessões orais de teletandem, 666 arquivos de diários de aprendizagem dos participantes, 351 arquivos de *chats*, 921 arquivos de textos produzidos pelos participantes brasileiros e corrigidos por estrangeiros, 91 questionários iniciais e 41 questionários finais (Lopes, 2019).

O *corpus* foi organizado de maneira meticulosa (Aranha; Lopes; 2019). Em primeiro lugar, houve o cuidado com a disponibilização de informações sobre o contexto de cada turma (cenário de aprendizagem), para que os pesquisadores que não trabalharam na coleta e organização dos dados pudessem encontrar esclarecimentos sobre o número de sessões realizadas, a presença e pareamento dos participantes e informações sobre eles, como sua língua materna, idade, sexo e

curso universitário. Além disso, há planilhas que contabilizam a quantidade de arquivos disponíveis no *corpus* e o total em horas de gravação das SOTs – por SOT (inicial, 1, 2...), por par, e por turma (todos os pares).

Em nosso trabalho, selecionamos a turma 2012_UGA2i_1sem. De acordo com a nomenclatura do MulTeC (Aranha; Lopes; 2019), isso significa, em ordem, que é uma turma de 2012, cujos parceiros eram estadunidenses da University of Georgia (UGA), a segunda turma integrada (TTDii) daquele ano a ser catalogada no MulTeC (2i), no primeiro semestre do ano (1sem). A escolha dos dados dessa turma foi feita de maneira aleatória, observando-se apenas a quantidade e disponibilidade dos arquivos das SOTs em boa qualidade no *corpus*. Os pares, em específico, foram selecionados da mesma forma, com base na qualidade dos arquivos de SOTs e na disponibilidade de suas transcrições. Com base em Friedman (2012), podemos dizer que os dados foram selecionados por meio de uma “amostra de conveniência”, ou seja, foram escolhidos porque eram acessíveis à pesquisadora.

Nossa pesquisa se concentra em dois pares da turma 2012_UGA2i_1sem, e consultamos alguns dos metadados disponibilizados no MulTeC para melhor compreendermos os interagentes desses pares e algumas de suas características (Quadro 4). Para entender melhor o contexto da turma de modo geral, também recorreremos aos *slides* de tutorial (Figura 3) que foram apresentados aos participantes com as diretrizes e datas das sessões orais. Essa caracterização do contexto objetiva esclarecer, além das características dos sujeitos participantes, as instruções e orientações recebidas por eles, de modo a entender a proposta da tarefa de troca de textos para a turma em questão.

O cenário de aprendizagem 2012_UGA2i_1sem é formado por uma parceria entre uma turma de 15 brasileiros aprendizes de língua inglesa e uma turma de 15 estadunidenses aprendizes de língua portuguesa, no primeiro semestre de 2012, na modalidade TTDii. Dentre os 30 interagentes, 11 são do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Os interagentes brasileiros eram todos, no momento da coleta, estudantes de graduação em Letras na UNESP de São José do Rio Preto, com idade entre 18 e 39 anos. Os dados sobre a idade e os cursos dos estudantes estadunidenses desta turma não constam no MulTeC.

Os dois pares selecionados constam no MulTeC com a nomenclatura da identidade teletandem³⁹ dos interagentes, ligada por um sinal de travessão (—). Para facilitar nossa referência, chamaremos cada par com uma letra – A e B. Assim, o par A corresponde aos parceiros I9F2 e U0M12 no MulTeC, e o par B, aos parceiros I9M4 e U0F14. Além das informações contidas na própria identidade teletandem, temos as seguintes informações sobre os interagentes nos metadados do *corpus*, decorrentes de questionários aplicados à época, e organizadas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Informações sobre os interagentes dos pares A e B

Par	Interagente da universidade brasileira (UNESP)	Interagente da universidade estadunidense (UGA)
(A) I9F2_U0M12	I9F2 Brasileira, sexo feminino, cursando Letras, idade não declarada, nível de proficiência auto-avaliado em B1.	Sexo masculino.
(B) I9M4_U0F14	I9M4 Brasileiro, sexo masculino, cursando Letras, 18 anos, nível de proficiência auto-avaliado em C1.	Sexo feminino.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do MulTeC.

As informações dos sujeitos de pesquisa estadunidenses são, infelizmente, bastante limitadas. Não temos sua auto-avaliação de proficiência e nem conhecimento sobre seu curso de graduação na UGA. Sabemos, no entanto, que é comum que os interagentes da UGA que participam do TTDii não façam graduação em cursos relacionados às áreas da linguagem, como é o caso mais comum dos interagentes brasileiros em TTDii (Cavalari; Aranha, 2016).

Para nos referirmos a cada um dos interagentes, utilizaremos tanto as siglas “P1” e “P2”, detalhadas no final do capítulo de fundamentação teórica, quanto os termos “interagente E” e “interagente B”. O uso das siglas P1 e P2 permitirá, na

³⁹ A identidade teletandem (IT) no MulTeC é um código criado para a anonimização dos interagentes (Aranha; Lopes; 2019). Cada código é formado por iniciais ou números que indicam informações sobre o interagente: as letras I e U representam, respectivamente, universidade brasileira e universidade estrangeira, os números dizem respeito ao curso de graduação, as letras F e M referem-se aos sexos feminino e masculino, e o número final designa o computador que foi usado no laboratório de Teletandem. Se examinamos um participante de código I8M6, por exemplo, sabemos que é brasileiro (I), cursava Tradução (8), sexo masculino (M) e utilizou o computador 6 durante as SOTs (6).

análise, que observemos padrões de realização da TTT pelos revisores (P2) e escritores (P1), independente de qual interagente esteja em cada papel. Algumas vezes, no entanto, será relevante identificar o interagente. Para isso, utilizaremos a nomenclatura “interagente E” e “interagente B” para nos referirmos, respectivamente, ao interagente estadunidense e ao interagente brasileiro em cada par. As iniciais “E” e B” são usada também nas transcrições do MulTeC.

Além dos sujeitos de pesquisa, observamos também, nos *slides* utilizados para o tutorial e disponíveis no MulTeC, algumas informações que foram apresentadas aos então futuros interagentes. Inicialmente, há um *slide* mostrando os princípios do Teletandem, que são desmembrados no *slide* seguinte em ações mais específicas. A Figura 2 seguir mostra esse *slide*.

Figura 2 - Explicação dos princípios do Teletandem no tutorial da turma 2012_UGA2i

What does that mean?



Fonte: MulTeC (Aranha e Lopes, 2019).

Os interagentes são instruídos, portanto, a se comprometer com o aprendizado dos parceiros, em reciprocidade e colaboração. A cada um cabe a responsabilidade principal por determinar e buscar seus próprios objetivos pedagógicos, e ao parceiro cabe o compromisso de apoiar e auxiliar nessa empreitada. Aspectos relacionados às preferências de cada interagente devem ser negociados, de modo que cada interagente seja atendido no momento da SOT em que está praticando sua língua-alvo.

No *slide* seguinte do tutorial, temos também o calendário de interações da turma em questão, presente no arquivo do tutorial no MulTeC, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3 - Calendário de interações para a turma 2012_UGA2i

Semana/ Mês	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Fev.			14 - 18 Tutorial com alunos da UGA	20-24 Carnaval	27/02-03/03 Tutorial com alunos da UNESP
Março	05-09 interaction I (teste: alunos se conhecem) alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	12-16 Spring break - UGA	19 - 23 interação II (discussão do tema sugerido pela UGA) alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	26 - 30 interação III (discussão do tema sugerido pela UNESP) alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	
Abril	01-06 interação IV (discussão do tema sugerido pela UGA) alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	09-13 interação V (discussão do tema sugerido pela UNESP) alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	16-20 interação VI (discussão do tema sugerido pela UGA) alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	23-27 interação VII (discussão do tema sugerido pela UNESP) alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	Obs: a interação VIII deverá ocorrer fora do horário da aula - a qualquer momento, conforme o horário mais conveniente para os parceiros

Fonte: MulTeC (Aranha e Lopes, 2019).

Na Figura 3, a referência às SOTs é feita pela palavra “interação” (ou “*interaction*”), que usamos também dessa forma algumas vezes neste trabalho. A “*interaction I*”, portanto, prevista como um momento para os interagentes se

conhecerem, seria a SOTi, ou seja, a sessão oral de teletandem inicial. Na mesma semana da SOTi, já há previsão do envio do primeiro texto da TTT, para que seja discutido na próxima SOTin. Os termos “interação” a partir daí são numerados de II a VII, configurando as SOTins, ou sessões orais de teletandem intermediárias. A interação de número VIII seria a SOTf, ou sessão oral de teletandem final, que não está entre os dados gravados no MulTeC para esta turma.

Antes da primeira sessão oral, há o tutorial, colocado no início do calendário, que é uma reunião inicial em que os participantes recebem orientações sobre o que é a prática de teletandem e como funciona o projeto no campus (Aranha e Cavalari, 2014; Cavalari e Aranha, 2016). A Figura 2 e a Figura 3 são reproduções de *slides* utilizados no tutorial da turma que estamos investigando. Além desses *slides*, há também outros, contendo explicações sobre os princípios de autonomia, reciprocidade e separação de línguas, e orientações e dicas sobre o funcionamento das interações. Os futuros interagentes são instruídos também sobre datas, questionários, diários de aprendizagem, tarefas de troca de textos, coleta de dados para pesquisa e termos de consentimento.

Ainda nos *slides* do tutorial desta turma, encontramos mais informações sobre a realização da tarefa de troca de textos, contendo datas e o que deve ser feito em cada uma delas. Um desses *slides*, reproduzido na Figura 4, na próxima página, contém orientações aos participantes estadunidenses (“*send text in Portuguese*” e “*receive text in English*” nos indicam que são instruções dadas aos estadunidenses). Se observamos as datas colocadas nessa Figura 4 e também na anterior (Figura 3), veremos que há uma disparidade, provavelmente decorrente de um equívoco na numeração das SOTs. Na Figura 4, “*interaction I*” está na mesma data que a “interação II” da Figura 3. O uso de cores na Figura 3 – vermelho para a SOTi e SOTf, azul para as SOTins em que são discutidos textos escritos pelos interagentes estadunidenses, e verde para as SOTins em que são discutidos textos escritos pelos interagentes brasileiros – também facilita o entendimento da relação entre as duas figuras, pois há correspondência dessas cores na Figura 4.

Figura 4 - Instruções para os primeiros encontros e tarefa de troca de textos⁴⁰

- 03/06 (Tue) and 03/08 (Thu) – test interaction: introduce yourself, get to know your partner; tell him/her about the material you are going to be working on next week
- up to 03/15 – send text in Portuguese to be revised by your partner
- 03/20 and 03/22 – interaction I : conversation about linguistic details (revised text in Portuguese) and about the topic addressed in the text ;
- up to 03/22 – receive text in English to be revised by you
- 03/27 and 03/29 – interaction II : conversation about linguistic details (revised text in English) and about the material you both read/watched; tell your partner about the material you are going to be working on next week

Fonte: MulTeC (Aranha e Lopes, 2019).

A observação das datas previstas (Figura 3), juntamente com informações disponíveis nos outros *slides* do tutorial (Figura 4), nos permitiu confirmar que apenas as SOTins seriam dados de interesse para esta pesquisa, pois apenas nelas acontece a TTT dessa turma⁴¹. A SOTi (sessão inicial), por exemplo, não poderia conter dados sobre as TTTs nesse cenário, uma vez que os primeiros textos só tinham previsão de envio depois dela, “até o dia 15/03”⁴², conforme a Figura 4, sendo que a SOTi estava prevista para a semana entre 05/03 e 09/03⁴³.

Ainda no *slide* reproduzido na Figura 4, encontramos informações para a caracterização da tarefa como *task-as-workplan* (Breen, 1987; Dooly, 2011; Nunan, 2004). Percebemos que as instruções direcionam à realização da tarefa telecolaborativa de discussão dos textos durante as SOTins, além da escrita dos textos realizada individualmente. As orientações preveem o compartilhamento dos

⁴⁰ Tradução das instruções para a língua portuguesa:

* 06/03 (terça) e 08/03 (quinta) – interação teste: apresente-se, conheça seu parceiro; diga a ele sobre o material em que você trabalhará na próxima semana

* até 15/03 – enviar texto em Português para ser revisado pelo seu parceiro

* 20/03 e 22/03 – interação I: conversação sobre detalhes linguísticos (texto em português revisado) e sobre o tópico abordado no texto;

* até 22/03 – receber texto em Inglês a ser revisado por você

* 27/03 e 29/03 – interação II: conversação sobre detalhes linguísticos (texto em inglês revisado) e sobre o material que vocês dois leram/assistiram; conte ao seu parceiro sobre o material em que você trabalhará na próxima semana.

⁴¹ Nem sempre, em TTDii, a TTT acontece apenas nas SOTins. Ela pode acontecer, por exemplo, desde a SOTi, como pode ser visto em um dos cenários de TTDii analisados em Rampazzo (2021).

⁴² Tradução nossa das diretrizes presentes no *slide* seguinte do tutorial, que dizem “up to 03/15 – send text in Portuguese to be revised by your partner”.

⁴³ O calendário de interações da Figura 3 contém duas datas para cada interação porque as datas são o início e o final de uma semana (segunda-feira a sexta-feira). Assim, o calendário poderia ser mostrado às turmas daquele semestre sem necessidade de modificações para cada turma, mesmo se suas SOTs fossem ocorrer às terças-feiras, ou às quintas-feiras, por exemplo.

textos (“*send text*”) para revisão e incentivam que ocorram, nas SOTins, comentários sobre aspectos linguísticos das tarefas e sobre o próprio tema dos textos (“*conversation about linguistic details [...] and about the topic*”).

Há outras instruções sobre a TTT que podem ter sido dadas oralmente e não constam nos *slides* do tutorial. Ao fazermos a discussão da relação da TTT como *task-as-workplan* e como *task-in-process*, retomaremos, além do tutorial, outras fontes que descrevem as orientações e diretrizes da TTT (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016; Aranha; Cavalari; Cunha, 2023), já discutidas no capítulo de Fundamentação Teórica.

3.2 Caracterização e natureza da pesquisa

Este trabalho é um estudo de caso descritivo, que se alinha a uma abordagem qualitativa para a análise de dados. Estudos de caso ocupam-se de uma ou algumas unidades de análise (André, 2005; Given, 2008) que são estudadas em profundidade, com o objetivo de melhor compreendê-las. Apesar de esse tipo de pesquisa enfatizar o conhecimento de um ou poucos casos em particular, isso não impede que o pesquisador esteja atento ao contexto das unidades de análise e às suas possíveis relações com o todo (André, 2005).

Yin (2018) afirma que a escolha de realizar uma pesquisa como estudo de caso é favorecida quando: i) as perguntas de pesquisa são “como” e “por quê”; ii) há pouco controle sobre eventos comportamentais; e iii) o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo, em vez de histórico.

Um equívoco comum é entender os métodos de pesquisa como parte de uma hierarquia, sendo os estudos de caso apropriados apenas para a fase exploratória de uma investigação, e não para as fases descritiva e explicativa. Para Yin (2018), todo método de pesquisa pode ser usado para todos os três propósitos – estudos exploratórios, descritivos e explicativos, sendo alguns dos melhores e mais famosos estudos de caso de objetivo explicativo ou descritivo.

A principal vantagem de um estudo de caso é fornecer uma ilustração de determinado fenômeno “de modo muito acessível, concreto, imediato e pessoal”⁴⁴ (Duff, 2012, p. 96). Estudos de caso buscam profundidade em vez de amplitude tanto em seu escopo quanto em sua análise, não objetivando universalizar, e sim particularizar. Para Duff (2012), estudos de caso também podem gerar *insights* de relevância potencialmente mais ampla que os casos específicos investigados.

Nossa investigação se caracteriza como estudo de caso porque nos propomos a analisar dois pares em interação em TTDii, observando, de modo detalhado, *como* realizam a TTT nesse contexto. É descritivo pois pretendemos descrever nosso objeto, que é a realização da TTT pelos participantes investigados.

Silverman (2017, p. 506) afirma que “[o] objetivo da pesquisa qualitativa é dizer muito sobre pouco”⁴⁵. Para Mason (2002, p. 1), a abordagem qualitativa possui uma capacidade incomparável para descrever “como as coisas funcionam em contextos específicos”, produzindo um “quadro geral”⁴⁶ do objeto de estudo. Além disso, esta abordagem conecta intimamente o contexto com sua explicação, resultando em conclusões bem fundamentadas e em um entendimento estratégico do mundo social. Silverman (2017) endossa essa visão, pois defende que os tópicos de pesquisa qualitativa muitas vezes surgem da percepção de que características do mundo social comumente aceitas e tidas como “óbvias” dependem, na verdade, de uma organização bem mais complexa.

Os termos “qualitativo” e “quantitativo” podem levar a um entendimento de que a primeira abordagem não faz uso de dados numéricos e a segunda, sim. No entanto, a distinção entre os dois paradigmas vai muito além da escolha dos dados. Maxwell (2010) explica que um melhor entendimento das duas abordagens relaciona-se ao que Mohr (1982 *apud*. Maxwell, 2010) chamou de “teoria de variância” e “teoria de processo”⁴⁷. As abordagens quantitativas seriam aquelas alinhadas à teoria de variância, ou seja, baseadas na comparação entre valores de variáveis específicas, sendo que uma delas assume valores diferentes, enquanto

⁴⁴ Tradução nossa de “[...] in a very accessible, concrete, immediate, and personal manner”.

⁴⁵ Tradução nossa de: “The point of qualitative research is to say a lot about a little”.

⁴⁶ Tradução nossa de: “how things work in particular contexts”; “general picture”.

⁴⁷ Tradução nossa de: “variance theory”, “process theory”.

outras são mantidas constantes ou controladas estatisticamente (Maxwell, 2010, p. 477). Em contrapartida, as abordagens qualitativas se filiam à teoria dos processos, buscando compreender os processos pelos quais alguns eventos influenciam outros (Maxwell, 2010, p. 477). São mais “locais”, ou seja, analisam cenários, eventos e indivíduos específicos, e procuram responder a questões como “por quê” ou “como”, em vez de “se” ou “até que ponto”.

Dados numéricos podem fazer parte de pesquisas quantitativas, de métodos mistos e qualitativas (Maxwell, 2010; Schwandt, 2007; Sandelowski; Voils; Knafl, 2009). Contabilizar ocorrências em dados de uma pesquisa pode ser feito com um viés qualitativo, ou processual, de modo que apresentar números não significa compreender os dados em termos de variáveis, mas simplesmente de apresentá-los de modo a ilustrar a distribuição de algum aspecto no contexto de pesquisa (Maxwell, 2010, p. 478).

O uso de quantificação em pesquisas qualitativas pode ser feito para “facilitar o reconhecimento de padrões” ou “extrair significado de dados qualitativos”, podendo também ser úteis para “verificar interpretações”⁴⁸ (Sandelowski; Voils; Knafl, 2009, p. 210). Além disso, de acordo com Maxwell (2010, p. 478-479), dados numéricos podem contribuir para uma pesquisa qualitativa de quatro maneiras:

- i) favorecendo a “generalizabilidade interna” das afirmações, ou seja, as generalizações dentro do conjunto de dados estudados;
- ii) permitindo a identificação e caracterização de diversidades nos dados analisados;
- iii) propiciando a identificação de padrões não aparentes ao olhar os dados sem quantificá-los;
- iv) fornecendo evidências para as interpretações do pesquisador.

Podemos tecer alguns comentários sobre essas contribuições, ainda de acordo com Maxwell (2010). Sobre o primeiro ponto, é importante enfatizar que ele trata de generalizações internas aos dados da pesquisa em questão, e não que podem ser expandidos para conclusões gerais que se apliquem a outros dados e

⁴⁸ Tradução nossa de: “facilitate pattern recognition”; “extract meaning from qualitative data”; “verify interpretations”.

contextos. Isso se aplica especialmente em nossa pesquisa, que é um estudo de caso. Quanto à identificação de diversidades nos dados, as quantificações auxiliam o pesquisador – e os próprios participantes, no caso de entrevistas, por exemplo - a fugir da “tendência a buscar uniformidade”⁴⁹ (p. 478). Com relação ao último ponto, podemos comentar que a apresentação de dados numéricos funciona como evidência contra a contestação das interpretações do pesquisador, muitas vezes baseadas em afirmações de que os dados foram selecionados especificamente para apoiar determinadas interpretações, e não outras.

Em nossa investigação, os dados numéricos utilizados consistem da contagem de palavras referentes aos códigos e temas da Análise Temática, que será descrita a seguir. O uso desses dados pretende fornecer evidências que favorecem a identificação de padrões internos aos nossos dados.

A seguir, descrevemos os procedimentos de análise de dados deste trabalho, a começar pela preparação dos dados até o uso do método de Análise Temática (Braun; Clarke, 2006, 2012, 2021).

3.3 Procedimentos de análise dos dados

O dados principais para nossa análise provêm das transcrições das SOTins dos pares selecionados, sendo dados secundários os arquivos audiovisuais das SOTins, os textos da TTT e os metadados disponíveis no MulTeC sobre a turma e os interagentes.

A princípio, identificamos no MulTeC os arquivos das SOTs referentes aos dois pares de interagentes selecionados. Nessa seleção, excluímos a SOTi (inicial), prevista como um momento em que os participantes apenas se conhecem, sem ainda haver previsão de revisão de textos, e a SOTf (final), que não está presente nos dados do MulTeC para esta turma e também não prevê a ocorrência da TTT. As SOTins são, assim, as únicas SOTs relevantes para essa investigação, pois são previstas seis SOTins no tutorial da turma como momentos de revisão/discussão das produções textuais da TTT.

⁴⁹ Tradução nossa de: “[...] biases toward seeking uniformity”.

Nos dados disponíveis no MulTeC, temos as SOTins de número 1, 2, 4, 5 e 6 para o par A e as SOTins de número 1, 2, 3, 4, 5 e 6 para o par B, isto é, apenas o arquivo da SOTin3 do par A não está disponível. A partir de uma primeira análise do material audiovisual e das transcrições, identificamos que um dos interagentes, o estadunidense, não esteve presente na SOTin5 do par A, tendo sido substituído por um voluntário que não estava envolvido na realização da TTT. Ao determinarmos que essa SOTin não continha nenhuma menção à tarefa por esse motivo, determinamos que ela seria desconsiderada de nossos dados. Assim, as SOTins que compõem nossos dados estão dispostas no Quadro 5, com informações sobre sua duração e transcrições disponíveis.

Quadro 5 - Pares e SOTins selecionados para análise

Par	SOTins selecionadas para compor os dados	Duração das SOTins que compõem os dados	Transcrições disponíveis no início deste trabalho
(A) I9F2_U0M12	SOTin1, SOTin2, SOTin4, SOTin6.	3h 08m 35s	Todas.
(B) I9M4_U0F14	SOTin1, SOTin2, SOTin3, SOTin4, SOTin5, SOTin6.	4h 30m 57s	Todas.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do MulTeC.

O tempo de cada uma das SOTins selecionadas já estava disponível no MulTeC, nos metadados do cenário pedagógico, e realizamos uma soma simples para alcançar o total de cada par em nossos dados.

O primeiro procedimento de análise foi o contato inicial com os dados. Foi iniciada a análise das transcrições disponíveis com acompanhamento do áudio e vídeo. Apesar de os dados de análise principais serem os textuais, da transcrição, o primeiro contato com o áudio e vídeo das SOTins foi positivo para um entendimento mais global dos dados, por parte da pesquisadora, antes de avançar para a análise das transcrições. As informações audiovisuais ajudaram, por exemplo, na compreensão do diálogo entre os participantes, especialmente considerando-se que é uma interação de aprendizes bilíngues. Essa primeira análise dos vídeos das SOTins juntamente com as transcrições nos levou a perceber que seria necessário realizar correções e ajustes nas transcrições, decorrentes muitas vezes de equívocos na pronúncia da língua-alvo pelos interagentes aprendizes, que

resultaram em mal-entendidos na transcrição. Assim, antes de continuar a análise, todas as transcrições foram revisadas, mantendo-se as orientações e protocolos estabelecidos em Lopes (2019, p. 102-103).

Após a transcrição, o texto transcrito foi organizado em um novo arquivo. O MulTeC utiliza arquivos com a extensão .txt, acessíveis por meio de *softwares* como o “Bloco de Notas”, programa padrão do sistema operacional *Windows*®. Este tipo de *software*, no entanto, não oferece muitas possibilidades de edição e organização dos dados. Assim, copiamos o texto transcrito para o processador de texto *Microsoft Word*®, organizando uma tabela com três colunas: a primeira coluna indicando o interagente (E para estadunidense e B para brasileiro), a segunda coluna contendo a transcrição, e a terceira coluna inicialmente em branco, para que os códigos de Análise Temática fossem lançados por linha transcrita. Na Figura 5 a seguir, vemos uma reprodução de parte dos dados em um desses arquivos no *Microsoft Word*®.

Figura 5 – Organização dos dados em três colunas

E	boa tarde!	
B	boa tarde!	
E	como vai você? tudo bem?	
B	bem também... você recebeu a minha redação?	conf. receb.
E	sim, eu/ eu/ eu... ahn... olhei... leí... leí... ontem... yeah, obrigado.. é: eu comecei a/ a/ a revisar... as for review, aham... ahn... eu tenho... eu tenho muitos [[risos]]... muitos erros	conf. receb., rel. exec. agradec., rel. exec. autoav. texto autoav. texto
B	não, não, você escreve muito bem em português... pra quem não/ não é: tem assim o contato com a língua a gente, às vezes, escreve pior... é: mas você escreve muito bem	av. apr. av. apr. av. apr. av. apr.
E	obrigado como vai você hoje?...	agradec.

Fonte: dados deste trabalho, com transcrição originalmente disponível no MulTeC.

A transferência dos dados para essa tabela facilita a visualização dos turnos de conversação e dos interagentes, além de permitir que sejam atribuídos códigos a cada linha.

O primeiro procedimento de análise, após a transferência do texto transcrito para a tabela, foi sua leitura em busca de ocorrências da retomada da TTT durante as SOTins. As instâncias mais evidentes de menção à TTT foram trechos em que, por exemplo, um interagente pergunta ao outro se a tarefa foi enviada/recebida, se o parceiro viu as correções, o momento de revisão em si etc. Por meio da familiaridade

com as transcrições, feitas ou revistas, já sabíamos que haveria esse tipo de interação durante as SOTins. Para determinar outras referências à TTT, realizamos uma leitura inicial dos textos escritos enviados pelos interagentes, conforme constam no MulTeC, em sua versão original, buscando extrair deles seu assunto central⁵⁰. Esse conhecimento foi fundamental à codificação, uma vez que algumas vezes a menção à TTT poderia não ser explícita ou facilmente identificável, mas recuperável por meio de consulta aos textos e/ou seus tópicos. O Quadro 6 e o Quadro 7 a seguir apresentam os assuntos das redações dos pares estudados neste trabalho.

Quadro 6 - Assuntos tratados nos textos da TTT escritos pelos interagentes estadunidenses

Interagentes Estadunidenses		
SOTin	U0M12 (Par A)	U0F14 (Par B)
1	Assunto: Narrativa com base em filme “Se Eu Fosse Você”.	Assunto: Narrativa hipotética sobre ser presidente dos Estados Unidos.
	Título: “Si Eu Fosse Você”.	Trecho inicial: “Se eu fosse a presidente dos estados unidos [...]” ⁵¹ .
3	Assunto: Narrativa relacionada a uma máquina do tempo.	Assunto: Narrativa relacionada a uma máquina do tempo.
	Título: “COMPOSICAO DE PORTUGUESE 2”	Trecho inicial: “Se eu criaria uma máquina do tempo [...]”.
5	Assunto: -	Assunto: Carta do eu atual para o eu do futuro.
	Título: -	Trecho inicial: “Para o seu eu do futuro [...]”.

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do MulTeC.

Quadro 7 - Assuntos tratados nos textos da TTT escritos pelos interagentes brasileiros

(continua)

Interagentes Brasileiros		
SOTin	I9F2 (Par A)	I9M4 (Par B)
2	Assunto: Amigos, amizade.	Assunto: Série televisiva <i>Friends</i> .
	Título: “Everybody need of friends”.	Trecho inicial: “One of my favorite series of all time is ‘Friends’ [...]”

⁵⁰ No capítulo de Análise e Discussão dos Dados, o Quadro 6 mostra esses assuntos principais dos textos.

⁵¹ A interagente U0F14 não deu título a nenhuma de suas redações, mas transcrevemos aqui as palavras iniciais do texto, que ilustram um pouco o assunto de cada redação. Fizemos o mesmo para o interagente I9M4, no quadro seguinte. As transcrições das palavras iniciais estão sempre sinalizadas como “trecho inicial” e terminam com um “[...]”, indicando trecho incompleto transcrito.

(continuação)

Interagentes Brasileiros (cont.)		
SOTin	I9F2 (Par A)	I9M4 (Par B)
4	Assunto: Desafios enfrentados por pessoas famosas.	Assunto: Crítica à fama e a pessoas famosas.
	Título: “Some problems of famous people”.	Trecho inicial: “To be famous is a hard thing to acquire [...]”.
6	Assunto: Autonomia no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.	Assunto: Autonomia no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.
	Título: “Autonomy in foreign language”.	Trecho inicial: “The learning of a foreign language may be very difficult [...]”

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados do MulTeC.

Durante a análise dos dados, retornamos tanto a esses quadros, contendo os assuntos dos textos, quanto aos textos em si, especialmente quando houve dúvida se um trecho da SOTin fazia ou não referência à TTT. Para identificar o código “comentários sobre o assunto do texto”, por exemplo, os quadros foram essenciais. Por outro lado, a consulta aos próprios textos foi de muita ajuda ao selecionar instâncias do código de “revisão léxico-gramatical”.

Por sua complexidade metodológica, cabe descrever como foi feita a seleção dos trechos do código de “revisão léxico-gramatical” apresentando alguns exemplos. Durante a análise dos dados relativos a correções e explicações lexicais e gramaticais, fez-se necessária, muitas vezes, a consulta aos arquivos dos textos escritos pelos participantes. Muitas correções e explicações são dadas durante as SOTins, mas nem todas são resultantes da TTT: algumas são apenas dúvidas que surgem durante a conversação dos interagentes. Assim, os dados dos textos escritos foram utilizados como ferramenta complementar para possibilitar a seleção de dúvidas que de fato apresentam relação com o texto da tarefa. Para ilustrar essa diferença, apresentaremos três excertos: o primeiro mostra uma dúvida sobre a revisão da TTT e os interagentes mencionam a TTT e/ou o texto; o segundo mostra também uma dúvida sobre a revisão da TTT, mas os interagentes não mencionam a tarefa ou o texto; o terceiro é um trecho que mostra uma dúvida não relacionada à revisão da TTT.

Os dois primeiros excertos são parte do código de “revisão léxico-gramatical”, ambos apresentam dúvidas decorrentes da revisão do texto da TTT. A única diferença entre eles é que, no momento da codificação, o trecho do Excerto 1 foi imediatamente codificado. O trecho do Excerto 2, em contrapartida, requereu a releitura dos arquivos dos textos. Como não havia menção à TTT, a única maneira de determinar se a dúvida do Excerto 2 era relacionada ao texto foi de fato ler o texto e buscar se havia ali alguma evidência disso – e havia. Vemos, a seguir, os Excertos 1 e 2.

Excerto 1 (SOTin2 – par A)

- E if you see your document... ahn I would like to clarify some little things...
 B yes, please
 E ok, for example ahn... when é: the plurals, when you have for example the terminology of i, let's see... let's see how [incompreensível]... oh, I don't see the options to, ok, here it is, for example life when you plural the “ife” is going to be “lives”...
 B lives, lives in the first line?
 E yeah, like life is for singular, lives is for plural

Excerto 2 (SOTin2 – par A)

- E so sometimes you have those kind of irregular plural... and another thing, when you say difficult is an adjective
 B yes
 E when you say difficulty you convert it into a noun...
 B yes... and/ and when/ when is ad/ adj/ adjective?
 E aham, adjective...
 B is it? adjective I/ I don't mark the/ the plural, is it?...
 E exactly, but in this case it's difficulty because it is a noun

Conforme descrevemos, no Excerto 1, a relação com a TTT está explícita, uma vez que os interagentes iniciam a revisão mencionando a TTT, abrindo o arquivo, e o interagente E como P2 faz referência ao documento e a esclarecimentos que gostaria de fazer (“*if you see your document... ahn I would like to clarify some little things*”). A partir daí, começa uma discussão sobre várias regras gramaticais, das quais vemos nos excertos apenas as primeiras: a flexão de plural em língua inglesa e a diferença entre o adjetivo “*difficult*” e o substantivo “*difficulty*”. Espera-se que a primeira discussão, no Excerto 1, seja certamente relacionada à TTT, o que o texto escrito corrobora. Para discussões posteriores, isso já não está tão claro: são dúvidas relacionadas à TTT ou dúvidas decorrentes da conversa sobre tópicos gramaticais? No caso do Excerto 2, em que os interagentes não fazem menção ao

texto e à tarefa, o que confirma que a dúvida se refere ao texto é a consulta ao próprio texto. Só soubemos que deveríamos codificar o fragmento do Excerto 2 como parte da TTT porque recorremos ao texto e vimos que a interagente B havia escrito “*we can share ours difficult*”, que foi corrigido para “*we can share our difficulties*”, como mostra a Figura 6, contendo um trecho do texto em questão revisado, extraído do MulTeC.

Figura 6 - Trecho de texto revisado da TTT

Everybody needs~~s~~(~~of~~) friends.

Friends do our life(Lives) more colorful. With them we can share ours~~s~~ difficulties, fears, sorrows, enjoys, travel, works, conquests. A lonely people, probably is so sad because goods~~s~~ relationships are very important for everyone. We don't ~~to~~ predict when and how ~~to appear~~ new friends appear, it's an unexpected event.

Fonte: MulTeC.

O terceiro trecho que apresentamos como exemplo é diferente. Ele também acontece na sequência de trechos codificados como “revisão léxico-gramatical”, mas, ao consultarmos o texto da tarefa, vemos que a dúvida da interagente na SOT não se relaciona à TTT diretamente. No Excerto 3, vemos o final de uma discussão sobre o uso de artigos em língua inglesa (“*the*”, “*a*” e “*an*”), codificada como “revisão léxico-gramatical”, pois recuperável no texto. Em certo ponto, a interagente B faz outra pergunta, para a qual não foram encontradas evidências textuais, ou seja, não há no texto algo que justifique entendermos essa dúvida como parte da TTT, ela não se associa ao conteúdo do texto ou às correções realizadas pelo parceiro no arquivo do texto revisado. Nesse caso, não codificamos esse trecho, uma vez que entendemos que ele não faz parte da TTT, sendo a dúvida da interagente B percebida como uma pergunta geral, possivelmente incitada pelo momento da revisão.

Excerto 3 (SOTin2 – par A)

B when I have to use arti/ definido, I use the, yes?...

- E exactly, definite is the
 B ok, and I have one/ one doubt, doubt?
 E yeah, doubts uhum...
 B when use that... I/ I... seria o que em Portug/ in Portuguese, I/ I put the... that she as
 que... é it/ it is the same, sorry... when I u/ use that I/ I put the... I, can I say?... that/
 that I have... I don't/ I don't know when I/ when I... quando eu tiro, quando eu/ eu
 não preciso omitir alguma coisa ou não, entendeu?... quando eu posso omitir o that
 que em português seria... in Portuguese...
 E uhum... oh yeah, sometimes you can omit, sometimes you can omit it when “that” is
 “que”

Assim, especialmente para os códigos de revisão – “revisão léxico-gramatical” e “revisão pragmático-textual” – a consulta aos arquivos dos textos escritos e revisados como dado secundário foi de grande valor para selecionarmos os trechos para codificação.

A partir da identificação de fragmentos das SOTins relacionados à TTT, passou-se à fase de codificá-los. Uma primeira leitura das transcrições, nesse momento, gerou uma codificação inicial, que foi aperfeiçoada a partir de releituras, conforme a descrição das etapas de Análise Temática. Para entender melhor como funcionou a codificação, trataremos na subseção seguinte sobre as fases da Análise Temática propostas por Braun e Clarke (2006, 2012, 2021), que guiaram a realização da codificação e agrupamento de temas em nossos dados. Nesse momento da codificação, retornamos também algumas vezes aos vídeos das SOTins, para melhor perceber a entonação e expressão facial dos interagentes e, desse modo, melhor compreender sua conversação.

A codificação do texto na organização em colunas que fizemos apresentou logo uma dificuldade: não havia espaço suficiente para escrever os nomes dos códigos, que ficaram relativamente extensos, na terceira coluna. Isso acontecia especialmente quando havia mais de um código por linha. Solucionamos esse problema criando abreviações para cada código, de modo que fosse possível utilizar até três códigos por linha sem que eles “escapassem” para a linha seguinte. Os códigos e suas abreviações serão apresentados no final deste capítulo (Quadro 8).

Após a codificação recursiva do texto, passamos aos procedimentos de contagem de palavras para a geração dos dados numéricos complementares à nossa interpretação. O objetivo de realizar essa contagem foi, conforme já

mencionamos, apresentar um desenho mais exato da distribuição dos códigos e temas em nossos dados, de modo que pudéssemos identificar padrões internos.

Para a contagem de palavras, o primeiro procedimento foi copiar apenas o texto da conversação de cada SOTin novamente para um outro arquivo, ou seja, somente a segunda coluna da tabela que havíamos feito. O sistema de transcrição proposto para o MulTeC (Lopes, 2019, p. 102-103) orienta o uso de colchetes duplos para comentários do analista ou descrição da imagem e de colchetes simples para trechos incompreensíveis, interrupções e anonimização de cidades e emails dos interagentes. Removemos os colchetes relativos a comentários do analista/transcritor, trechos incompreensíveis e interrupções, pois todos contêm palavras inseridas pelo transcritor, que não fizeram parte da conversação entre os interagentes. Mantivemos, no entanto, os colchetes de anonimização, como “[email de I9F2]” ou “[cidade onde I9M4 mora]”. Optamos por incluí-los na contagem porque fazem parte da conversação, das palavras emitidas pelos interagentes, embora tenham sido anonimizados. O impacto da diferença entre a palavra, ou palavras, original e a anonimização beira o insignificante, pois foram pouquíssimas ocorrências, além de a natureza da nossa pesquisa não ser quantitativa, e os dados numéricos são um apoio à atividade central de interpretação qualitativa.

Para a remoção dos trechos mencionados, utilizamos a ferramenta de busca do *Microsoft Word*®, procurando por “[” e manualmente apagando as ocorrências mencionadas, até que a busca retornasse nenhum resultado ou apenas resultados referentes à anonimização dos dados dos interagentes, que foram mantidos. Assim, trechos como “[[risos]]”, “[[digitando]]”, “[E interrompe]” etc. foram removidos da contagem. A partir daí, utilizamos a ferramenta de seleção – pois havia um cabeçalho que não seria considerado na contagem – e a ferramenta de contagem de palavras do *Microsoft Word*® para gerar o número total de palavras da SOTin. Esse procedimento foi repetido para cada SOTin, e o número total de palavras de cada uma delas foi registrado no próprio arquivo de cada SOTin.

A outra contagem realizada, dos códigos e temas, demandou que copiássemos os trechos do arquivo inicial, codificado, referentes a cada código, de modo agrupado. Fizemos isso para todas as SOTins dos dados, copiando os trechos

referentes a cada código sob um título desse código em um novo arquivo. Criamos um arquivo para cada par, e inserimos um cabeçalho para cada SOTin, com títulos dos temas e códigos. Para cada SOTin, copiamos novamente apenas o texto, ou seja, a segunda coluna do arquivo de codificação, sem a informação dos códigos – terceira coluna – ou dos turnos dos interagentes – primeira coluna, indicada por “E” e “B”. As cópias foram feitas sob os títulos correspondentes a cada código. A seguir, fizemos novamente o procedimento de remoção dos trechos entre colchetes que contêm informações inseridas pelo transcritor. Por fim, utilizando mais uma vez as ferramentas de seleção e de contagem de palavras, contabilizamos e registramos o número de palavras de cada código em cada SOTin. A seguir, vemos na Figura 7 a reprodução da organização das porções textuais referentes a cada código em cada SOTin.

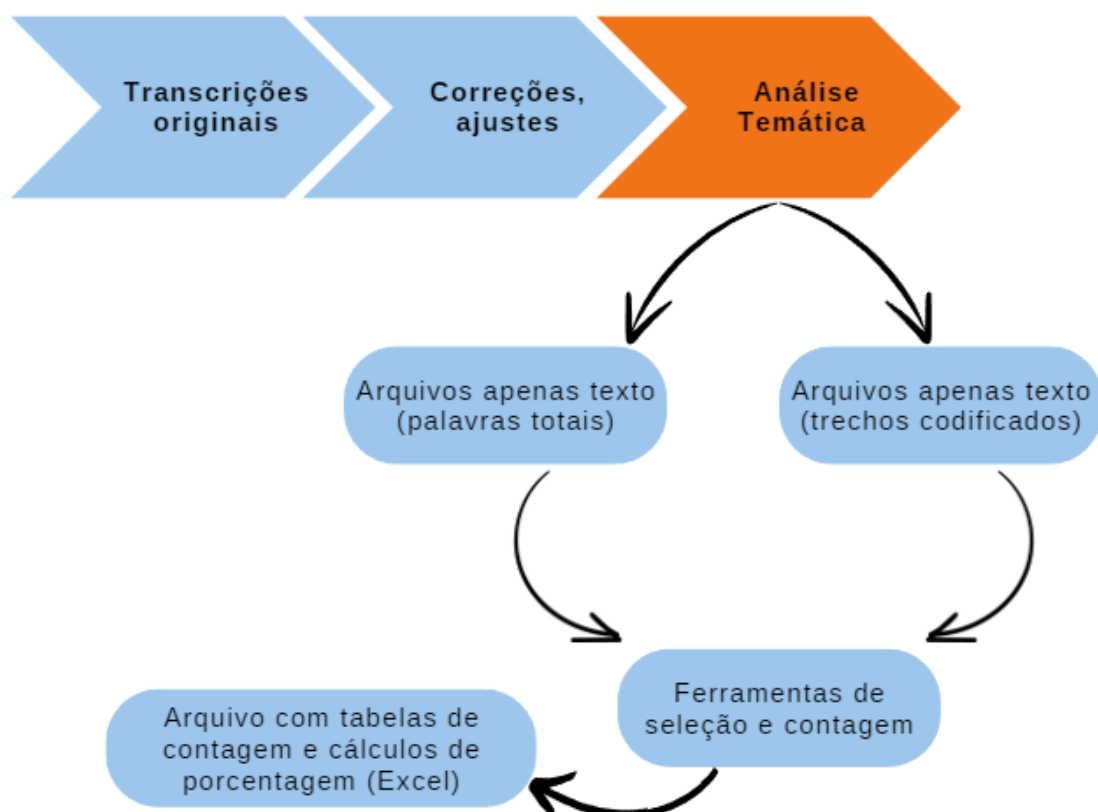
Figura 7 - Reprodução de parte do documento para contagem de palavras por código em cada SOTin

DADOS PARA CONTAGEM DE PALAVRAS	
PAR A	
SOTIN 1	
CONFIRMAÇÃO DE ENVIO/RECEBIMENTO	
conf. env.	
conf. receb.	
	você recebeu a minha redação?
	sim
EXECUÇÃO DA TAREFA	
rel. exec.	
	eu/ eu/ eu... ahn... olhei... leí... leí... ontem...
	é: eu comecei a/ a/ a revisar... as for review, aham... ahn...
	é:... é ah sobre a redação, vocês assistiram o filme?

Fonte: dados deste trabalho, organizados pela autora.

Para registrar e organizar os valores de cada código em cada SOTin, assim como para o cálculo das porcentagens, criamos planilhas no *Microsoft Excel*®. Colocamos os valores de cada código e, para contabilizar os temas, somamos os valores dos códigos pertencentes a cada tema. Geramos tabelas nessas planilhas para calcular os códigos e temas de cada par, em cada SOTin, em relação ao total de palavras da TTT e ao total de palavras da SOTin, de modo geral. Fizemos também os cálculos totais de cada par como um todo, considerando todas as SOTins de cada par, e dos dois pares em conjunto, considerando todas as SOTins analisadas⁵². O fluxo completo de organização logística dos dados, desde sua primeira análise até as fases de contagem de palavras pode ser observado na Figura 8, a seguir.

Figura 8 - Procedimentos metodológicos



Fonte: elaborado pela autora.

⁵² As tabelas e planilhas, contendo todos os valores, assim como os arquivos utilizados para a contagem de palavras, estão todos disponíveis em uma pasta no *Google Drive*, com acesso via link e *QR code* em anexo, na página 151 deste trabalho.

Após a codificação e organização dos dados numéricos, passamos à análise de cada tema e código nos pares. Durante essa análise interpretativa, recorremos a vários desses arquivos para buscar maior contextualização (arquivos de codificação) ou entender a expressividade dos códigos e temas (arquivos de contagem de palavras e de texto separado em cada código). Durante a análise, foi necessário também, para algumas discussões, determinar o ponto temporal da SOTin em que certas falas aconteceram. Para isso, consultamos novamente os arquivos em vídeo (formato .mp4) disponíveis no MulTeC e identificamos marcas temporais (*time stamps*) no programa *VLC media player*⁵³.

A seguir, na próxima subseção, descrevemos o método de Análise Temática conforme Braun e Clarke (2006, 2012, 2021), cujos princípios foram utilizados para a codificação e geração de temas nesta investigação.

3.3.1 Análise Temática

A Análise Temática (AT) é um método amplamente utilizado na análise qualitativa de dados, por sua acessibilidade e flexibilidade (Braun e Clarke, 2012). Em seu trabalho mais recente, Braun e Clarke (2021) utilizam o nome “Análise Temática Reflexiva” (*Reflexive Thematic Analysis*) para se referir à sua proposta de AT.

Por meio da AT, é possível “sistematicamente identificar, organizar e obter *insight* sobre padrões de significado (temas) em um conjunto de dados”⁵⁴ (Braun e Clarke, 2012, p. 57). Para nosso trabalho, buscamos identificar padrões de significado (temas) nos dados, ou seja, objetivamos caracterizar o conteúdo do que é discutido sobre a TTT durante as SOTins.

⁵³ Essa marcação foi feita, primeiramente, para o início do primeiro fragmento dos temas “confirmação de envio/recebimento” nas SOTins, que foi um ponto de interesse durante a análise, pois nossos dados mostraram um padrão semelhante ao já encontrado por Rampazzo (2021). Identificamos *time stamps* também para o momento da revisão de texto – a primeira e a última fala com esse código em cada SOTin. Esses dados estão disponíveis, respectivamente, no Quadro 9 e no Quadro 18.

⁵⁴ Tradução nossa de: “[...] systematically identifying, organizing, and offering insight into patterns of meaning (themes) across a data set”.

Por ser um método flexível, a AT pode se ajustar a diversas abordagens. Nossa abordagem é majoritariamente indutiva, ou seja, o processo de codificação e análise parte dos dados e vai sendo construído a partir dos temas que emergirem deles, não sendo baseada em uma teoria ou hipótese preliminar, embora houvesse algumas expectativas com base em nossa experiência com o projeto teletandem. De fato, não é possível que haja uma abordagem totalmente indutiva em AT, porque o pesquisador sempre traz algo para os dados ao analisá-los, seja sua experiência, sua base teórica ou suas próprias expectativas. Além disso, o pesquisador se debruça sobre os dados buscando responder uma pergunta de pesquisa, o que terá um impacto na maneira como será feita a codificação.

Ao fazer AT, vários padrões podem ser encontrados nos dados. Aquilo que é comum, ou seja, recorrente, logo se faz notar. Cabe ao pesquisador que realiza AT determinar quais desses padrões dos dados são relevantes e importantes para responder determinada pergunta de pesquisa. Assim, a AT fornece uma ferramenta, mas o pesquisador deve estar atento para alinhar sua análise aos objetivos da sua investigação.

Braun e Clarke (2006, 2012, 2021) descrevem seis fases para a realização de uma AT, que descreveremos a seguir. Antes disso, no entanto, enfatizamos que as fases não devem ser entendidas como etapas ou regras que não permitem flexibilidade, e sim como um guia geral para a prática de AT. O próprio uso do termo “fase” (*phase*) pelas autoras, ao invés de “passo” ou “etapa” (*step*), é deliberado, uma vez que “as diferentes fases da AT reflexiva não são sempre claramente delineadas”⁵⁵, além de que não necessariamente representam um “modelo linear e unidirecional”⁵⁶ (Braun e Clarke, 2021, p. 36). Assim, o trajeto da AT é progressivo, mas recursivo, sendo positivo que o pesquisador se movimente entre as fases de acordo com o que for necessário para gerar um resultado coerente à sua pergunta de pesquisa.

Uma vez determinados os objetivos de uma pesquisa, a primeira fase de desenvolvimento de uma AT é a familiarização do pesquisador com os dados. O

⁵⁵ Tradução nossa de: “[...] the different phases of reflexive TA are not always sharply delineated”.

⁵⁶ Tradução nossa de: “[...] linear and unidirectional model”.

analista deve lê-los e relê-los, fazendo anotações para começar a observar o que pode ser relevante. As anotações, nesse ponto, não são sistemáticas, mas casuais e “curiosas”.

As primeiras leituras de nossos dados foram bastante demandantes. Elas geraram consultas constantes tanto às SOTins, às quais assistimos integralmente mais de uma vez, quanto aos textos da TTT dos interagentes investigados. As SOTins foram revistas tanto para o ajuste das transcrições quanto para melhor entendimento das interações por meio de informações audiovisuais. Os textos foram revistos para melhor identificação das menções à tarefa de troca de textos.

A segunda fase da AT é quando o pesquisador inicia a análise sistemática dos dados, gerando códigos iniciais. Os códigos “identificam e fornecem um rótulo para a característica dos dados que é potencialmente relevante para a pergunta de pesquisa”⁵⁷ (Braun e Clarke, 2012, p. 61). Códigos não precisam ser explicações longas, em geral, eles são curtos e indicam algo que o pesquisador compreende rapidamente. Os códigos podem identificar significados explícitos ou latentes, ou seja, podem ser mais descritivos ou interpretativos. Códigos podem, também, utilizar palavras dos próprios dados ou indicar categorias teóricas da área de pesquisa do investigador. Em nosso caso, geramos códigos que buscam descrever o que os interagentes estão fazendo em certo momento da SOTin para realizar a TTT, como, por exemplo, “confirmação de recebimento”, “revisão léxico-gramatical”, “avaliação do texto”, etc.

Em AT, não há muitas regras sobre como produzir códigos: é possível codificar trechos maiores ou menores; alguns trechos não terão código algum; um mesmo trecho pode ter mais de um código; é possível codificar em papel ou utilizando *softwares*. Nessa etapa, recomenda-se que qualquer trecho potencialmente relevante para a pergunta de pesquisa seja codificado. Ao continuar lendo o material e deparar-se com um novo trecho relevante, o pesquisador deve codificá-lo com algum dos códigos anteriores ou, caso nenhum seja adequado, criar um novo código.

⁵⁷ Tradução nossa de: “[...] provide a label for a feature of the data that is potentially relevant to the research question”.

É importante frisar que fragmentos de negociação de sentido que aconteceram durante as SOTins analisadas não receberam códigos ou temas. Instâncias de negociação de sentido são entendidas como existindo “dentro, mas de modo separado, do discurso principal, de fato colocando a progressão do discurso em ‘pausa’”⁵⁸ (Varonis e Gass, 1985, p. 81 *apud*. Aranha e Rampazzo, 2022, p. 237). Assim, se os participantes estavam fazendo um comentário sobre o assunto do texto e precisaram parar para esclarecer o significado de uma palavra que surgiu em sua conversação, ou seja, não decorrente da revisão do texto, isso não foi incluído como parte do código em andamento. A codificação foi suspensa e então retomada assim que a conversa retornou ao tópico anterior, relacionado à TTT⁵⁹.

Conforme já mencionado, a codificação dos nossos dados foi feita em uma tabela no processador de textos *Microsoft Word*®. com três colunas, uma indicando o interagente com o turno de fala, a seguinte contendo a transcrição, e a última coluna com espaço para o lançamento de códigos (vide Figura 5). As categorias de nossos códigos dizem respeito ao conteúdo temático da conversação entre os interagentes com o propósito de responder à nossa pergunta de pesquisa, que visa a caracterizar a realização da TTT.

Braun e Clarke (2012, p. 63) preveem que a codificação pode precisar de revisitações, porque os códigos evoluem à medida que o pesquisador analisa os dados. Nossa experiência foi exatamente essa: ao fim da codificação de todas as transcrições das SOTins do par A, tivemos que retornar ao início para modificar códigos. O mesmo aconteceu quando incluímos a análise do par B, que foi feita posteriormente ao exame de qualificação. Como exemplo, a princípio geramos um código “busca por arquivos”, para marcar instâncias em que os interagentes estavam tendo alguma dificuldade em encontrar o arquivo do texto e conversavam sobre isso durante a SOTin. Em análises subsequentes, acabamos por entender que as instâncias sinalizadas com esse código poderiam ser simplesmente consideradas

⁵⁸ Tradução nossa de: “[...] within, but separate from, the main discourse, in effect putting the progression of the discourse on ‘hold’”.

⁵⁹ O critério básico para a codificação foi “relação com a TTT”, e as negociações de significado são “pausas” no assunto para esclarecer o significado, além de poderem ocorrer em qualquer momento das SOTins, não apenas durante a realização da TTT. Assim, a decisão de não incluir instâncias de negociação de significado nos códigos é baseada no fato de que elas não fazem parte do escopo deste trabalho.

parte do código “relato de execução”, então descartamos o código “busca por arquivos”. Fizemos movimentos recursivos de releitura e adaptação dos códigos algumas vezes, até que os códigos parecessem de fato indicar instâncias relevantes e coerentes. O que se procura são códigos adequados e suficientes para capturar tanto a diversidade quanto os padrões nos dados.

A próxima fase, que é a terceira, é a fase inicial de geração de temas. Temas representam “algum nível de resposta ou significado padrão nos dados” (Braun e Clarke, 2006, p. 82). Dizemos “geração” de temas ao invés de “busca” por temas porque essa fase representa na verdade um processo ativo, de criação, ao invés de descoberta. Os temas não “emergem” passivamente dos dados” (Braun e Clarke, 2021, p. 9). O pesquisador ativamente produz temas por meio de seu engajamento sistemático com os dados, buscando tópicos relevantes ao objetivo da pesquisa, ao redor dos quais os códigos poderiam ser agrupados. Muitas vezes, como foi também nosso caso, é necessário que o pesquisador faça mais de uma tentativa de organização para responder de modo mais adequado possível às suas perguntas de pesquisa. A geração dos temas para este trabalho centrou-se na busca por padrões da realização da TTT. A codificação revelou a presença de códigos que se repetiam, e esses códigos foram agrupados em temas a partir de sua relação com algum aspecto da execução da TTT, proporcionando um entendimento descritivo de como a tarefa foi feita pelos pares. Dessa forma, por exemplo, códigos como “avaliação do texto”, “avaliação da aprendizagem” e “avaliação da revisão” foram agrupados no tema “avaliação”.

É possível que códigos pertençam a mais de um tema ao mesmo tempo, se este pertencimento de fato ilustrar que alguns aspectos encontrados nos códigos se relacionam a mais de um tema. O que é essencial, de acordo com Braun e Clarke, (2012, p. 65), é que os temas transmitam a complexidade dos dados e permitam ao pesquisador que conte uma história que responda às suas perguntas de pesquisa. Essa fase deve ter como produto um mapa temático ou uma tabela demonstrando os possíveis temas encontrados.

A quarta fase é a revisão dos temas, que envolve um processo recursivo e revisional dos dados. Nessa fase, de acordo com Braun e Clarke (2012), observa-se

a qualidade dos temas gerados, e o pesquisador deve direcionar sua atenção a várias possibilidades de ajustes. Um exemplo seria questionar-se se um tema poderia ser um código, ou vice-versa. Outra indagação seria se os limites entre um tema e outro estão claros e coerentes, inclusive permitindo que os temas sejam repensados. É possível, assim, dividir um tema se for observado que este está incluindo dados muito diversos e distintos entre si, ou unir dois temas cujos limites entre si não estejam nítidos. Após essas adaptações, o pesquisador deve ler novamente todos os dados, revisando os temas e códigos. Em nosso caso, por exemplo, geramos os códigos de “revisão lexical” e “revisão gramatical” separadamente em um primeiro momento. Ao revê-los, percebemos que os limites entre eles não eram tão claros quanto gostaríamos, além de sua divisão em dois códigos não revelar aspectos tão relevantes para o propósito desta investigação. Portanto, unimos os dois códigos em um: “revisão léxico-gramatical”.

A fase cinco é a fase de definição e nomeação dos temas, que é quando o pesquisador traz a organização final dos temas e códigos e organiza trechos relevantes para apresentar uma análise interpretativa. Braun e Clarke (2012, p. 67) enfatizam que os “dados não falam *por si mesmos*”⁶⁰, e a narrativa analítica do pesquisador é que direciona o leitor a quais trechos são relevantes para o objetivo da pesquisa e por quê. Assim, a análise é tanto descritiva, pois os dados são usados para ilustrar e caracterizar, quanto conceitual e interpretativa, pois muitas vezes os trechos analisados com mais detalhes podem mostrar significados velados.

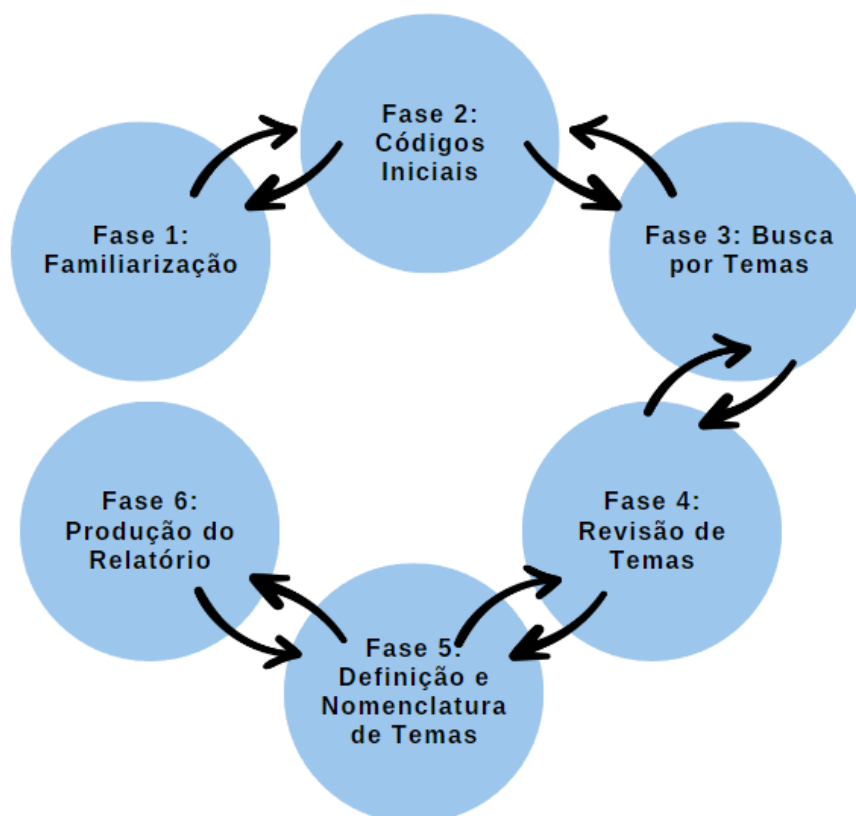
A sexta e última fase é a escrita do relatório. Por vezes, essa escrita acontece não como uma última etapa, mas no decorrer de todas as outras: “[e]scrita e análise estão profundamente interligadas na pesquisa qualitativa”⁶¹ (Braun e Clarke, 2012, p. 69).

A Figura 9 a seguir resume as fases da AT.

⁶⁰ Tradução nossa de “Data do not speak *for themselves*”.

⁶¹ Tradução nossa de: “Writing and analysis are thoroughly interwoven in qualitative research”.

Figura 9 - Fases da AT



Fonte: elaborado pela autora, com base nas fases descritas por Braun e Clarke (2012).

Braun e Clarke (2012, p. 67) afirmam que a análise “se move para *além* dos dados”⁶². Assim, a AT não se propõe a apenas relatar palavras, mas a interpretá-las e organizá-las dentro de um abrangente quadro conceitual. A AT utiliza os dados para “defender uma ideia”⁶³, ou seja, os dados são a matéria utilizada para que o pesquisador faça sua interpretação e análise. A subjetividade do pesquisador é, então, uma ferramenta e um recurso, e não um “problema com o qual lidar ou o qual controlar, do qual se livrar”⁶⁴ (Braun e Clarke, 2021, p. 9).

A interpretação dos dados na AT não é avaliada em termos de “precisão” e “objetividade”. Se a subjetividade do pesquisador é parte da análise, então a qualidade dessa análise pode variar para mais ou para menos convincente, desenvolvida, perspicaz, aprofundada.

⁶² Tradução nossa de: “[...] moves *beyond* the data”.

⁶³ Tradução nossa de: “[...] to make a point”.

⁶⁴ Tradução nossa de: “[...] problem to be managed or controlled, to be gotten rid of”.

Ressaltamos novamente que nosso alinhamento com relação à classificação dos dados em códigos e temas, por meio da AT, é qualitativo. Fazemos uso de dados numéricos para descrever a extensão das porções de dados encontrados em cada tema, de modo a complementar nossa análise central, que é qualitativa, pois busca caracterizar o que acontece durante as SOTins com relação à TTT.

Apresentamos, na página seguinte, o Quadro 8, que mostra o resultado geral dos temas e códigos gerados a partir da análise das transcrições das SOTins dos pares A e B, de acordo com os procedimentos de Análise Temática (Braun; Clarke, 2006, 2012, 2021). No próximo capítulo, exploraremos cada um dos temas em subseções, explicando e ilustrando os códigos que compõem cada tema.

Cada código possui uma abreviação, indicada entre parênteses no Quadro 8. Conforme mencionamos, os nomes completos dos códigos, especialmente quando houve mais de um código por linha, inicialmente causaram desconfigurações no documento devido à sua extensão, ou seja, seu número de caracteres. Optamos, portanto, por utilizar abreviações no processo de codificação, o que solucionou o problema.

Quadro 8 - Temas e códigos decorrentes da AT das transcrições das SOTins

(continua)

TEMAS	CÓDIGOS
Confirmação de envio/recebimento Fragmentos cujo assunto é se certificar de que o arquivo foi enviado ou recebido pelo parceiro.	Confirmação de envio (conf. env.) Fragmentos cujo assunto é se certificar de que o arquivo foi enviado pelo parceiro. Confirmação de recebimento (conf. receb.) Fragmentos cujo assunto é se certificar de que o arquivo foi recebido pelo parceiro.
Execução da tarefa Fragmentos em que os participantes conversam sobre o que foi feito (passado), o que está sendo feito (presente) ou o que será feito (futuro) com relação à tarefa, envolvendo descrição ou negociação das atividades dos participantes.	Relato de execução (rel. exec.) Fragmentos em que os participantes relatam o que realizaram ou estão realizando, ou perguntam sobre o que foi realizado ou está sendo realizado pelo parceiro (ações passadas e presentes). Planejamento de execução (plan. exec.) Fragmentos em que os participantes planejam o que deve ser feito por cada um deles e/ou discutem prazos (ações futuras).

(continuação)

TEMAS	CÓDIGOS
Revisão do texto Fragmentos em que os participantes conversam sobre a revisão do texto, principalmente buscando esclarecer dúvidas.	Organização da revisão (org. rev.) Fragmentos em que os participantes se oferecem, pedem ou aceitam esclarecer dúvidas sobre o texto, com o objetivo de iniciar a revisão, confirmar se ela continuará, ou encerrá-la. Revisão léxico-gramatical (rev. lex-gr.) Fragmentos que envolvem perguntas, explicações, sugestões e expressões de compreensão (“aham”, “entendi”) decorrentes do uso inadequado de alguma estrutura lexical (por exemplo, troca de um vocábulo por outro) ou gramatical (por exemplo, incorreções em flexões). Revisão pragmático-textual (rev. prag-text.) Fragmentos que envolvem perguntas, explicações, sugestões e expressões de compreensão (“aham”, “entendi”) com relação ao uso da linguagem na tarefa de troca de textos, em aspectos como registro, organização textual etc. Esclarecimento (esclarec.) Fragmentos que envolvem pedidos ou comentários que elucidam o significado pretendido pelo autor do texto, geralmente em situações de incompreensão por parte do revisor.
Assunto do texto Fragmentos em que os participantes conversam sobre o assunto ou o conteúdo do texto.	Comentário sobre o assunto do texto (com. assun.) Fragmentos que envolvem perguntas, respostas e comentários sobre o assunto do texto ou decorrentes deste, sem envolver incompreensão ou correções. O tópico de conversação é entendido como relacionado ao assunto do texto se com ele estabelece uma relação de conteúdo recuperável pelo pesquisador.
Avaliação Fragmentos em que os participantes pedem ou oferecem avaliações (comentários, elogios, críticas) sobre o texto (seu ou do parceiro), a aprendizagem (sua ou do parceiro) e a própria revisão (sua ou do parceiro).	Avaliação do texto (av. texto) Fragmentos que envolvem comentários, elogios, críticas ou julgamentos de valor em geral sobre o texto, por parte do escritor ou do revisor. Avaliação de aprendizagem (av. apr.) Fragmentos que envolvem comentários, elogios, críticas ou julgamentos de valor em geral sobre a aprendizagem e esforço próprios ou do parceiro, em decorrência da tarefa de troca de textos. Avaliação da revisão (av. rev.) Fragmentos em que os participantes perguntam, comentam, elogiam ou discutem a qualidade e as características da revisão.

(conclusão)

TEMAS	CÓDIGOS
Agradecimentos e expressões de afetividade Fragmentos em que os participantes agradecem, ou respondem a um agradecimento, ou que demonstram emoção em resposta a algo relacionado à tarefa.	Agradecimento (agradec.) Fragmentos em que os participantes agradecem, ou respondem a um agradecimento (“de nada”) com relação à tarefa de troca de textos. Expressão de afetividade (exp. af.) Fragmentos em que os participantes respondem emocionalmente a algo relacionado à tarefa, em geral com o intuito de expressar empatia ou solidariedade ao parceiro, como ao dizer “eu também cometo muito esse erro” após discutir um erro do parceiro. Outras instâncias também expressam satisfação, como quando um interagente no papel de escritor diz “que bom!” em resposta a um elogio ao seu texto ou ao seu progresso. Foram codificados também como “expressão de afetividade” as instâncias de humor, geralmente também para demonstrar empatia com o parceiro.

Fonte: elaborado pela autora com base na análise dos dados.

A seguir, prosseguiremos para o capítulo de análise dos dados, com base nos conceitos e metodologia discutidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Sabemos que o contexto de TTDii da UNESP de SJRP é estruturado com base em tarefas integradoras, que são parte obrigatória de uma disciplina de língua inglesa nos cursos de graduação de “Licenciatura em Letras” e “Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor”. Esse contexto permite aos interagentes certa liberdade de escolher e negociar como melhor conduzir as tarefas integradoras, incluindo a revisão e discussão de textos realizada durante as SOTins. Vimos nos capítulos de fundamentação teórica e metodologia as orientações dadas aos alunos e o que se espera que eles realizem durante a prática de TTDii. Em nossa análise, buscamos entender o que os interagentes de fato fazem durante a porção telecolaborativa síncrona da TTT. Para isso, primeiramente prosseguiremos com a discussão dos códigos e temas gerados pela análise das transcrições, com base nos princípios da Análise Temática (Braun; Clarke, 2006, 2012, 2021). Após discutir os temas, discutiremos, em uma segunda seção, sua expressividade nos dois pares analisados e o que pudemos observar quanto à TTT como *task-in-process*. Assim, as primeiras duas perguntas de pesquisa são respondidas na seção 4.1 e a terceira subpergunta é respondida na seção 4.2.

4.1 Análise temática da retomada da TTT durante as SOTins

Nossas duas primeiras subperguntas de pesquisa buscam entender quais aspectos da tarefa de troca de textos são abordados durante as SOTins, e se há padrões nesses aspectos, ou seja, se podemos agrupar aspectos recorrentes e relevantes à realização da tarefa. São elas: i) “Quando a tarefa de troca de textos é retomada nas SOTins, quais são os aspectos temáticos abordados pelos dois pares investigados?”, ii) “Como estes aspectos podem ser entendidos como padrões temáticos relacionados à realização síncrona da tarefa em nossos dados?”.

O Quadro 8, apresentado no final do último capítulo, trouxe os códigos e temas encontrados durante a análise dos dados, conforme os procedimentos de AT (Braun; Clarke, 2006, 2012, 2021). A seguir, exploraremos cada um dos temas e códigos gerados a partir dos dados desta investigação. As subseções correspondem

aos seis temas, sendo que os códigos internos a cada tema são abordados dentro da subseção, com trechos que os exemplificam. Ademais, os próprios títulos das subseções incluem um fragmento dos nossos dados que ilustra cada tema e já dá ao leitor uma ideia de seu conteúdo.

4.1.1 A confirmação de envio/recebimento: “você recebeu a minha redação?”

A codificação das confirmações de envio e recebimento se deu com base em fragmentos das interações cujo objetivo era de se certificar de que o arquivo foi enviado ou recebido pelo parceiro. Os códigos “confirmação de envio” e “confirmação de recebimento” estiveram presentes na maioria das SOTins analisadas, formando, em conjunto, o tema “confirmação de envio/recebimento”. No caso do par A, identificamos menções ao envio ou recebimento dos arquivos da TTT em todas as SOTins analisadas. Já para o par B, apenas as SOTins 3 e 6 não tiveram presença desse tema. Consideramos esse tema separadamente, e não junto ao tema “Execução da tarefa”, porque percebemos algumas singularidades com relação a ele, que discutiremos a seguir.

Primeiramente, podemos falar sobre o momento, durante as SOTins, em que esse tema aparece. No Quadro 9 a seguir, temos as transcrições do primeiro fragmento codificado no tema “confirmação de envio/recebimento” em cada SOTin analisada, além da informação de quando ocorrem.

Quadro 9 - Primeiros trechos codificados como confirmações de envio e recebimento
(continua)

Par	SOTin	Primeiro trecho de confirmações de envio e recebimento	Confirmação de envio ou recebimento	Momento de início do trecho na SOTin (time stamp)
Par A I9F2_UOM12	1	B: você recebeu a minha redação?	conf. receb.	00h 00m 09s
	2	E: ok... ahn/ahn você/você é: eu não sei se você... você é recebeu... ahn...	conf. receb.	00h 00m 27s
	4	E: e é: hoje... é: ahn eu recebi ahn... a sua/ a sua composição a sua correção da minha composição	conf. receb.	00h 00m 08s
	6	E: ok... hum... ok... eu enviei...	conf. env.	00h 00m 49s

(continuação)

Par	SOTin	Primeiro trecho de confirmações de envio e recebimento	Confirmação de envio ou recebimento	Momento de início do trecho na SOTin (time stamp)
Par B I9M4_U0F14	1	B: aham então você recebeu minha redação corrigida?	conf. receb.	00h 00m 21s
	2	B: hum so did you correct my/ my/	conf. env.	00h 00m 07s
	3	-	-	-
	4	B: yes you send me the the e-mail at two/ two AM here in Brazil	conf. receb.	00h 00m 21s
	5	B: é então é você/ você viu a a correção que eu/ que eu mandei?	conf. receb.	00h 00m 39s
	6	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados.

Como podemos observar, o tema “confirmação de envio/recebimento”, quando ocorre, aparece sempre no início das SOTins, sendo, de modo geral, a primeira menção à TTT. As SOTins em que os códigos de confirmação de envio e recebimento *não* são a primeira menção à TTT são: i) as SOTins 3 e 6 do par B, em que não há confirmação de envio e recebimento em nenhum momento, ii) a SOTin4 do par A, em que a o código “confirmação de recebimento” é precedido por um breve agradecimento – de duas palavras – pelo envio da redação; iii) a SOTin6 do par A, que se inicia com uma codificação “relato de execução”, pois o interagente E está enviando o texto revisado no momento do início da SOTin, e logo depois confirma que o enviou. Assim, excluindo-se as SOTins 3 e 6 do par B em que não há presença do tema “confirmação de envio/recebimento”, em todas as outras podemos dizer que este tema ocorreu sempre muito cedo nas SOTins dos nossos dados, nos segundos iniciais, antes do primeiro minuto transcorrido.

A diferença entre os dois códigos do tema, de confirmação de envio e de confirmação de recebimento, vai um pouco além do que apenas o nome indica. As confirmações de recebimento, que foram mais comuns em nossos dados, surgiram normalmente de um interagente P2 – em quatro das seis confirmações de recebimento. Nesses casos, P2 inicia sua fala sobre a TTT perguntando se o interagente P1 recebeu a revisão que lhe foi enviada. Já as duas confirmações de envio parecem indicar situações atípicas: na SOTin2 do par B, o interagente P1 não

recebeu sua revisão e questiona P2 se a revisão foi enviada – ou sequer realizada; já na SOTin6 do par A, o que acontece é que o interagente P2 envia o texto revisado durante os segundos iniciais da SOTin, e logo depois confirma que foi enviado. Assim, em nossos dados, as confirmações de envio parecem tender a se relacionar com um não recebimento da revisão por P1, enquanto que as confirmações de recebimento tendem a partir de um P2 que enviou a revisão e quer saber se seu parceiro a viu. O caso mais frequente do tema “confirmação de envio/recebimento” em nossos dados é este último, em que P2 pede uma confirmação de que P1 recebeu o texto revisado.

A presença marcante desse procedimento de confirmar se o texto foi enviado e recebido mostra a reinterpretação das instruções da TTT que é feita pelos interagentes. Essa instrução não é dada diretamente aos interagentes, mas os dois pares investigados realizaram essa etapa da TTT na maioria das SOTins. Essa indagação sobre o compartilhamento do texto revisado também se relaciona ao princípio da reciprocidade, pois um interagente quer confirmar se o parceiro fez sua parte para o bom andamento da tarefa e se ambos estão prontos para a próxima etapa, que é discutir o texto na SOTin – ou negociar se haverá discussão, quanta discussão e de que tipo.

4.1.2 A execução da tarefa: “*você deu uma olhada?*”

Diferentemente do tema “confirmação de envio/recebimento”, o tema “execução da tarefa” agrupa fragmentos das transcrições de diversos momentos das SOTins e cujo objetivo principal é o questionamento ou confirmação do que foi ou está sendo feito com relação à tarefa. Também são incluídas aqui instâncias em que os interagentes propõem ou planejam o que será feito futuramente por cada um. Os códigos gerados que foram agrupados sob esse tema são os seguintes:

- relato de execução: fragmentos em que os participantes relatam o que realizaram ou estão realizando, ou perguntam sobre o que foi realizado ou está sendo realizado pelo parceiro (ações passadas e presentes);

- planejamento de execução: fragmentos em que os participantes planejam o que deve ser feito por cada um deles e/ou discutem prazos (ações futuras).

Os trechos dos dois códigos desse tema são mais longos e complexos que os incluídos no tema anterior, e, muitas vezes, alternam-se com trechos de outros códigos. Dessa forma, ao reproduzir, nesta subseção, alguns fragmentos que ilustram os dois códigos do presente tema, teremos também a presença de outros códigos intercalados. Optamos por não remover esses outros códigos e manter o fragmento sem cortes, para proporcionar melhor entendimento da conversação entre os interagentes. Isso acontecerá também nas próximas subseções do trabalho, que tratam dos outros temas.

Mostraremos, inicialmente, alguns exemplos de instâncias codificadas como “relato de execução”. Nesse código, foram incluídos trechos em que os participantes descrevem o que fizeram ou estão fazendo com relação à TTT. Um exemplo desse código está na SOTin2 do par B, quando o interagente B que atuou como P1, relata ter olhado no dicionário para fazer uma escolha lexical que foi discutida em sua revisão. Outro exemplo, proveniente da SOTin1 do par A, mostra os interagentes conversando sobre quais foram as instruções, ou passos, para a escrita do primeiro texto do interagente E, conforme o Excerto 4 a seguir.

Excerto 4 (SOTin1 – par A)

B	é:... é ah sobre a redação, vocês assistiram o filme?	rel. exec.
E	sim sim, ma/ ma/ mas a redação... é você... é tinha	rel. exec.
	que fazer uma/ uma história... a story?...	rel. exec.
B	ah história... isso	
E	a história... uma história creada por você	rel. exec.
B	sim... foi/ ficou muito legal a sua	av. texto

O fragmento revela como foi proposta a porção pré-telecolaborativa da tarefa ao interagente E, como P1. A proposta e orientação da escrita dos textos é feita pelo professor de cada turma, em cada instituição. A interagente B, nesse caso, demonstra curiosidade com relação a como foi feita a instrução da tarefa ao interagente E.

Neste código de “relato de execução”, também encontramos instâncias em que os parceiros perguntam ou relatam se o interagente P1 leu a revisão que foi enviada antes do momento da SOTin (SOTin1, SOTin4 do par A e SOTin3 do par B), e instâncias em que os parceiros conversam sobre abrir ou localizar o arquivo no momento da revisão (SOTin2, SOTin6 do par A e SOTin1 do par B), dentre outros casos. Outro exemplo de “relato de execução” pode ser lido no Excerto 5 que se segue, em que os interagentes comentam o uso de cores para marcar correções, feito pela interagente E como P2 na SOTin4.

Excerto 5 (SOTin4 – par B)

E	yeah I said I put well all that is wrong and then I put a period	rel. exec.
B	uhum	rel. exec.
E	I think I/ I made it blue but you can't really see it	rel. exec.
B	yeah oh yeah maybe	rel. exec.
E	yeah	rel. exec.
B	I/ I/ I can't see there because ah my computer my my printer did not have the black color so I had to/ to/ to put color color in the text so I think I did something	rel. exec.

Outro exemplo desse código está transcrito, a seguir, no Excerto 6 , em que a interagente E como P1 relata que havia se esquecido da tarefa, e escreveu o texto às pressas.

Excerto 6 (SOTin5 – par B)

E	when I like when I sent it I knew this was gonna be bad	av. texto
B	aham	av. texto
E	I/ I didn't remember to do it until that day	rel. exec.
B	uhum ok	rel. exec.
E	I was like oh no! I wrote it in like thirty minutes	rel. exec.
B	uhum yeah that's fine... hum... do you have any doubts?	rel. exec., org. rev. org. rev.

Além de perguntarem ou relatarem ao parceiro sobre o que foi feito ou está sendo feito no momento, os interagentes também planejam o que será feito. Fragmentos dessa natureza compõem o código “planejamento de execução”. O trecho a seguir, da SOTin2 do par A, ilustra esse código.

Excerto 7 (SOTin2 – par A)

E	no, eu/ eu entendi/ eu entendi... solo por favor tente poer/ poner/ colocar a linha/ a linha que a linha em	av. rev., plan. exec. plan. exec.
----------	---	--------------------------------------

	que you... will always remember that because they marks your life negatively or positively... that line that I wrote this one... and you will remember... [[digitando]] and you will remember them because they mark your life negatively or positively [[digitando]]... that line é: na frase	plan. exec. plan. exec. plan. exec. plan. exec. plan. exec. plan. exec. plan. exec.
B	sim, na/ na frase	plan. exec.
E	para substituir/ substituir, a outra frase... ok, mui/ muito obrigado, [I9F2]...	plan. exec., agradec. agradec.

Nesse excerto, o interagente E pede à interagente B – cuja identificação no MulTeC é I9F2 – que faça uma mudança em seu texto escrito, quando for entregá-lo à professora da disciplina. Outras interações de “planejamento de execução” incluem combinar a data de envio do texto ou da revisão (SOTin2 e SOTin4 do par A e SOTin1, SOTin2 do par B), escolher o canal que será utilizado para o envio, como email ou *facebook* (SOTin2 do par A), conversar sobre se o texto reescrito deve ser enviado de volta ao interagente P2 (SOTin2 do par B), propor-se a fazer uma pesquisa para melhor responder a uma dúvida sobre a TTT em um próximo encontro (SOTin3 do par B), dentre outros.

As interações codificadas como “planejamento de execução” referem-se sempre a uma atividade futura ao momento da SOTin. Trechos como “eu vou abrir a redação também” (SOTin6 do par A) foram incluídos no código de “relato de execução”, por ilustrarem uma ação em um futuro muito próximo, de segundos ou minutos a partir da enunciação, e ainda durante a SOTin. Assim, são vistos como interações sobre o presente, sobre o que está sendo feito durante a SOTin, e codificados como “relato de execução”.

Os trechos codificados dentro do tema “execução da tarefa” dizem respeito, portanto, a questões logísticas e organizacionais da tarefa, tanto na modalidade síncrona (ações sendo feitas no momento da SOTin) quanto assíncrona (ações já realizadas ou que serão realizadas fora do momento da SOTin). Em alguns momentos, instâncias de “relato de execução” podem se relacionar a fatores afetivos, como no caso do Excerto 6, em que a interagente E explica seu desempenho ruim no texto pelo fato de que havia se esquecido da tarefa e a realizou às pressas.

Esse tema mostra, assim como o anterior, como os interagentes desenvolvem procedimentos menores de organização da tarefa, internos a cada par. As estratégias utilizadas pelos interagentes também são compartilhadas algumas vezes, como o uso de cores para fazer a revisão (Excerto 5), uso de dicionário para ajudar na escrita do texto (SOTin2 do par B), dentre outros. Desse modo, a TTT como *task-in-process* inclui também conversas sobre os próprios procedimentos da tarefa, bem como estratégias utilizadas pelos interagentes para buscar soluções e melhorias na execução da tarefa.

4.1.3 A revisão do texto: “*você tem alguma dúvida sobre a redação?*”

O tema de revisão do texto compreende os trechos das SOTins em que os parceiros conversam sobre a revisão e correções feitas, especialmente para esclarecer possíveis dúvidas. Dentro desse tema, foram agrupados os códigos de:

- organização da revisão: incluindo pedidos e ofertas para iniciar a revisão, confirmar se ela deve continuar, ou encerrá-la;
- revisão léxico-gramatical: constituído por interações de revisão linguística a nível formal, geralmente discussão de desvios lexicais e gramaticais no texto;
- revisão pragmático-textual: interações de revisão a nível de organização textual, registro, etc.;
- esclarecimento: fragmentos em que P1 explica o significado pretendido em determinados trechos do texto que geraram dificuldade de compreensão a P2.

Como instância ilustrativa do código “organização da revisão”, temos um trecho da SOTin4 do par A. Nesse ponto, os interagentes estão falando sobre seus cursos de graduação e disciplinas desafiadoras que estão cursando, e há uma interrupção para negociação de significado das palavras “*subject*” e “*topic*”. Ao concluir essa negociação, o interagente E muda o assunto para propor o início da revisão do texto da interagente B.

Excerto 8 (SOTin4 – par A)

B é so/ so I can use topic because there are many topics |

	in the poem and I/ and I have to find/ to find this...	
E	uhum... exactly... to find them, aham...	
B	yes	
E	ok...ahn let's review something quick about/ about your... your ahn presen/composition... remember that people is actually plural already...	org. rev. org. rev., rev. lex-gr. rev. lex-gr.

Outros trechos que ilustram esse primeiro código ocorrem no meio ou final da revisão, para confirmar se o parceiro quer continuar ou encerrar essa porção da TTT. Um exemplo disso é o trecho seguinte, da SOTin2 do par B, a seguir.

Excerto 9 (SOTin2 – par B)

B	so do do you want to say something else about the/ about my text or?	org. rev. org. rev.
E	ahm I'm still looking	org. rev.

O código de “organização da revisão” se relaciona, então, a decisões logísticas sobre como e quando iniciar, prosseguir e concluir o momento da revisão. Ele também é um micro-procedimento desenvolvido pelos interagentes para determinar a duração da revisão. A maioria dos fragmentos nesse código se inicia com uma pergunta, buscando negociar com o parceiro quanto tempo deve ser dispendido para a revisão, respeitando o princípio da reciprocidade. Em alguns casos, no entanto, e especialmente para o par A, temos momentos em que o interagente no papel de P2 inicia ou retoma a revisão sem pedir a anuência do parceiro (“*ok...ahn let's review something quick*”).

Com relação ao segundo código, de “revisão léxico-gramatical”⁶⁵, temos que os trechos que fazem parte dele ilustram, muitas vezes, exemplos do que Swain (2001) propõe que acontece em tarefas em que os estudantes se engajam na produção de significado: o *noticing*, a testagem de hipóteses e a metaconversa. O *noticing*, definido pela autora como situação em que o aprendiz percebe uma lacuna linguística ao tentar produzir significado, é, nesse caso, feito com a ajuda do parceiro mais competente, que fez a revisão do texto. O Excerto 10 a seguir, retirado da

⁶⁵ Inicialmente, havíamos separado dois códigos, um de “correção e explicação gramatical”, com foco em desvios de flexões, tempos verbais, etc. e um de “correção e explicação lexical”, tratando de trocas de um vocábulo por outro e problemas de expressão de significado. Essa divisão não se sustentou, pois muitas vezes fica difícil distinguir uma coisa da outra, uma vez que os estudantes estão buscando exprimir determinado significado e, para isso, discutem a forma linguística que seria apropriada para isso.

SOTin6 do par B, ilustra uma instância do código de “revisão léxico-gramatical”, em que o interagente B percebe um problema, apontado por E, em seu texto, e levanta uma hipótese (“mas aí é *optimist*?”), enquanto os dois engajam em metaconversa.

Excerto 10 (SOTin6 – par B)

E	substan yes sim ahm você você usa substantivos ahm	rev. lex-gr.
	quando você ah ah precisa ah ver os verbos	rev. lex-gr.
B	é tipo aonde?	rev. lex-gr.
E	ahm tipo ah na/ na última/ última parágrafo	rev. lex-gr.
B	uhum	rev. lex-gr.
E	ah optimist optimistic	rev. lex-gr.
B	hum mas aí é optimist?	rev. lex-gr.
E	oh não não os verbos os adjetivos desculpe	rev. lex-gr.
B	uhum ah tá aham é eu tenho um pouquinho de dúvida	rev. lex-gr.
	quando é substantivo adjetivo	rev. lex-gr.

O terceiro código deste tema é o de revisão pragmático-textual, que foi gerado apenas a partir da análise do par B. O par A realiza revisões e comentários exclusivamente a nível linguístico, considerando problemas gramaticais e lexicais. Já o par B possui instâncias de revisão que ultrapassam os desvios linguísticos e partem para o campo do uso. Um exemplo de trecho codificado como “revisão pragmático-textual” pode ser visto no Excerto 11 a seguir, retirado da SOTin4 do par B.

Excerto 11 (SOTin4 – par B)

E	ahm oh there was one I didn't ahm highlight it was in	rev. prag-text.
	ahm/ in the third paragraph you said there are some	rev. prag-text.
	people who are oh no not it starts hold on [[risos]]	rev. prag-text.
B	[[risos]]	rev. prag-text.
E	when you/ when you say ahm we like beaches but it is	rev. prag-text.
	expensive to go to these places we have a lot of	rev. prag-text.
	forests although we are destroying the ones left like	rev. prag-text.
	that entire sentence it's/ I/ it's like correct	rev. prag-text.
B	ok	rev. prag-text.
E	but it's really long	rev. prag-text.
B	yes I thought it too	rev. prag-text.
E	so yeah so I would/ I would have just like broken it up	rev. prag-text.

Vemos, nesse fragmento, uma discussão sobre o tamanho de um período no texto do interagente B. De acordo com E, seria melhor que a frase fosse dividida em

duas, e B concorda com essa modificação. A interagente E enfatiza, no entanto, que a frase está correta, e a mudança é uma sugestão para melhorar o texto.

O último código desse tema, que é o de “esclarecimentos”, foi gerado a partir de momentos nas interações em que há uma explicação de P1 (escritor do texto) de qual foi sua intenção de significado na escrita do texto, ou seja, que sentido pretendia expressar em determinada parte do texto. Tivemos a presença desse código para o par A apenas na SOTin2, e para o par B nas SOTins 2, 3 e 5. No caso da SOTin2 do par A, temos um pedido explícito de esclarecimento do interagente E como P2 sobre um trecho do texto escrito, pedido esse atendido pela interagente B, conforme o Excerto 12 a seguir.

Excerto 12 (SOTin2 – par A)

E	eso é a cosa que no entendi... de sua composición foi... marca que ello/ele/eles... ah... trazem... but you finish with a do	esclarec. esclarec. esclarec.
B	ah! é no sentido assim quando a gente tem um amigo, aquela pessoa marca a sua vida, entendeu?	esclarec. esclarec.
E	ah!	esclarec.
B	por exemplo, ela acrescenta alguma coisa que você não sabia, ela te ajuda em momentos difícil/ difíceis, ela também/ você pode ter algum desentendimento com ela, mas depois você é: se acerta e/ e vocês se acertam e resolvem o problema, é mais nesse sentido de marcar a sua vida, de deixar uma marca, entendeu?	esclarec. esclarec. esclarec. esclarec. esclarec. esclarec. esclarec.

A categorização de excertos desse tipo não foi incluída em outros códigos de revisão pelas seguintes singularidades: i) é iniciada por uma incompreensão da parte do interagente P2; ii) gera uma explicação a nível de intenção de significado de P1, e não de uso ou forma linguística. Em geral, os esclarecimentos ocorrem de maneira intercalada aos códigos de revisão – léxico-gramatical e pragmático-textual – durante as SOTins. Além disso, em todas as instâncias de ocorrência de esclarecimento em nossos dados, os interagentes discutem e negociam qual seria a melhor maneira de expressar o significado pretendido por P1.

Os códigos incluídos no tema “Revisão do texto” mostram como os interagentes investigados desdobram esse momento em procedimentos menores. Além da revisão textual *per se*, que se divide em léxico-gramatical e pragmático-textual, há a necessidade de dois procedimentos auxiliares, que chamamos de

“organização da revisão” e “esclarecimento”. Para revisar, é necessário saber se os dois parceiros estão na mesma página: “Começaremos a revisão agora?”, “Continuaremos a revisar?”, “Podemos concluir a revisão?”. Além disso, para realizar a revisão, é necessário que o interagente P2 compreenda a intenção de significado de P1 quando o seu texto não foi capaz de expressar um significado na língua estrangeira que fez sentido para P2 como seu leitor. Assim, o procedimento de “esclarecimento” dá conta dessa lacuna de entendimento para que os pares prossigam com a revisão.

4.1.4 O assunto do texto: “so you don’t like Pelé?”

O tema “assunto do texto” é composto por um único código, “comentário sobre o assunto do texto”. Esse código e tema foram gerados para incluir trechos em que os parceiros perguntam, respondem ou comentam sobre o tópico do texto ou algo decorrente dele, sem envolver incompreensão ou correções do texto.

Delimitar os trechos codificados como “comentário sobre o assunto do texto” foi, em certa medida, um desafio. Após termos traçado os tópicos de cada texto da TTT (conforme Quadro 6 e Quadro 7), buscamos identificar esses tópicos na conversação dos interagentes. Para o par A, esse código aparece apenas na SOTin4, enquanto que, para o par B, os parceiros discutem o assunto do texto nas SOTins 1, 2, 4 e 5. A seguir, vemos, no Excerto 13, um fragmento da conversação sobre o tópico textual feita pelos interagentes do par A na SOTin4.

Excerto 13 (SOTin4 – par A)

E	ahn... uma/ uma cosa ahn que eu queria ahn perguntar a você... ahn... é: sobre... a/ ahn o documento de é o/ sua composição da é sobre a fama/ a fame?...	com. assun. com. assun. com. assun.
B	uhum... fama	com. assun.
E	ahn... es fama? ah, ok... você/ você conhece/ conhecei/ conheceu a uma pessoa que se famosa? que seja famosa...	com. assun. com. assun. com. assun.
B	já... mas é:... xô ver... você fala de conversar com a pessoa?...	com. assun. com. assun.
E	si	com. assun.
B	hum... eu já vi, eu cheguei a ver uma pessoa famosa, um cantor	com. assun. com. assun.
E	ah, um cantor...	com. assun.
B	mas eu conversei muito pouco com ele, eu acho que foi a única vez que teve alguém assim que eu conheci	com. assun.

assim, mas foi muito rápido...

| com. assun.

Identificamos, como tópicos textuais da TTT para as SOTins de número 4, os assuntos “Desafios enfrentados por pessoas famosas” (par A) e “Crítica à fama e a pessoas famosas” (par B). Com base no fato de que os interagentes dos dois pares receberam as mesmas instruções, podemos deduzir que o tema desse texto foi, de modo geral, “fama”.

No caso do par A, que interage no Excerto 13, temos que o título dado pela interagente B ao seu texto foi “Some problems of famous people”. A pergunta feita pelo interagente E surge do tópico geral “fama”, mas apenas tangencia o foco mais específico da redação revisada, que fala principalmente de impactos negativos da fama, como lidar com a mídia, problemas mentais e de imagem corporal etc. O interagente E, assim, está propondo uma pergunta de cunho pessoal que surge do tema da redação, indagando se a interagente B já conheceu uma pessoa famosa. Assim, o assunto da redação não necessariamente é utilizado, durante a SOTin, exatamente da mesma forma em que foi colocado como tópico do texto escrito da TTT. Em vez de falar mais sobre o tópico específico do texto, ou seja problemas de pessoas famosas, o interagente E deriva do tema uma pergunta que envolve os interagentes em uma conversa mais pessoal, de troca de experiências.

A interação continua quando a interagente B nomeia o famoso que conheceu e dá algumas informações. Depois, o assunto muda para a região do Brasil onde a pessoa famosa nasceu, e daí para outros tópicos. O trecho considerado como parte do tema “assunto do texto”, e código “comentário sobre o assunto do texto”, é até o ponto que a interagente B está falando do cantor famoso que conheceu. Uma vez que o assunto se torna sua região de origem, o trecho não foi mais codificado, pois entendemos que o assunto não é mais relacionado ao texto escrito para a TTT. Vemos este trecho no Excerto 14 a seguir.

Excerto 14 (SOTin4 – par A)

E	[[risos]] que cantor fue?	com. assun.
B	hum, acho que você não vai saber. é Asaph Borba, ele é brasileiro... e são músicas cristãs, então acho que você não vai saber... mas/ mas ele é bem famoso aqui em Rio/ aqui no Brasil	com. assun. com. assun. com. assun. com. assun.
E	como/ como se escreve é: o nome de ele?...	com. assun.

B	assim... [[digitando]] Asaph Borba... ele é/ ele é da região do Rio Grande do Sul, cê já ouviu falar?	com. assun.
E	eu escuté sobre... e/ eu he escutado sobre/ sobre Rio Grande do Sul, ma/	com. assun.
B	Rio Grande do Sul é a parte do Brasil, uma das partes mais desenvolvidas que tem... eles têm muita/ muitas culturas assim é: europeias, a maioria das pessoas que/ que vivem no Rio Grande do Sul são imigrantes geralmente... [...]	

Após essa mudança de tópico para o estado de origem do cantor, a conversação acaba evoluindo para outros assuntos no restante da SOTin, como as diferentes regiões do Brasil e suas peculiaridades, especialmente no que tange à opinião da interagente B sobre o desenvolvimento das diferentes regiões e seus problemas. Assim, a temática do texto acaba por instigar um assunto de conversação na SOT, mesmo que de maneira inicialmente tangencial, que procede para uma discussão mais longa.

No caso do par B, um ponto de interesse com relação ao código “comentário sobre o assunto do texto” é o fato de que os interagentes recuperam, na SOTin5, o assunto do texto da SOTin4. Conforme acabamos de discutir com relação ao par A, a SOTin4 previa um texto escrito pelos interagentes B sobre fama. O interagente B do par B comenta, nesse texto, sobre uma canção e um cantor específicos, os quais sua parceira não conhecia. Na SOTin5, no entanto, num momento em que os interagentes discutiam música de modo geral, a interagente E retoma o assunto do texto referente à SOTin4, conforme o Excerto 15 a seguir.

Excerto 15 (SOTin5 – par B)

B	hum let me see I'll check it in in Google bu/ but I/ I heard a lot of/ a lot of their songs in the/ in the youtube	
E	yeah they're my favorite	
B	it's nice uhum yeah... hum wait a second	
E	I listened to that song ah what is it called? the one that you hate [[risos]] this I forgot what it was called	com. assun.
B	the Michel Teló?	com. assun.
E	something ai se te pego? [[risos]]	com. assun.
B	Ai Se Eu te Pego [[risos]] yes... really bad [[risos]] the the/ worst thing is/ is the song ah it/ it stays in the head	com. assun.
E	oh! [[risos]]	com. assun.
B	and I wrote the composition it stayed in my head like a long time	com. assun.

Mais desafiador do que determinar o início dos códigos de “comentário sobre o assunto do texto” foi determinar seu final, uma vez que, em muitos momentos, a conversação continua a partir de tópicos anteriores, sem uma ruptura muito óbvia. No caso do exemplo transcrito no Excerto 14, paramos de codificar o assunto da SOTin (famoso que interagente B conheceu) como relacionado ao do texto (fama), quando o local de origem da pessoa famosa se torna o tópico central. No caso reproduzido no Excerto 15, por sua vez, a codificação é interrompida quando os parceiros deixam de fazer referência a uma pessoa famosa específica citada no texto do interagente B e voltam a falar sobre música de modo geral, que era também o assunto anterior ao texto codificado.

4.1.5 A avaliação: “*você escreve muito bem*”

O tema “avaliação” inclui vários segmentos codificados com pedidos ou ofertas de avaliação diversos (críticas, elogios, comentários), tanto sobre o texto, quanto sobre a aprendizagem e o esforço, ou a própria revisão. Os códigos incluem avaliação pelo parceiro e autoavaliação de modo conjunto. Os códigos gerados foram os seguintes:

- avaliação do texto: fragmentos que envolvem comentários, elogios ou críticas sobre o texto, por parte do escritor ou do revisor;
- avaliação de aprendizagem: trechos que envolvem comentários, elogios ou críticas sobre a aprendizagem e esforço próprios ou do parceiro, em decorrência da TTT;
- avaliação da revisão: fragmentos em que os parceiros perguntam, comentam, elogiam ou discutem a qualidade e as características da revisão assíncrona feita por P2.

As avaliações do texto e da aprendizagem, quando feitas por P2, são marcadamente mais positivas que negativas. Para o par A, todas as avaliações de P2 a P1 são positivas, enquanto que, no caso do par B, as avaliações positivas coexistem com comentários como “você teve alguns erros né”, embora o tom predominante seja também positivo. Em contrapartida, as autoavaliações variaram,

com exemplos de comentários que diminuem o próprio trabalho ou reconhecem erros, mas também exemplos de satisfação com o próprio texto ou esforço. Vemos um exemplo de interação com códigos de “avaliação da aprendizagem” e “avaliação do texto” no Excerto 16 a seguir, da SOTin6 do par A.

Excerto 16 (SOTin6 – par A)

E	é:... você ahn... eu/ eu notei que você é pode escrever muito melhor...	av. apr. av. apr.
B	sério?... eu achei que ficou ruim/ eu achei que tivesse ficado muito ruim a última redação	av. texto av. texto
E	no, é/ ma é... eu encontrei que você é: ahn est/ está aplicando as cosas/ as coisas que/ que eu dizia a você... e:...	av. apr. av. apr. av. apr.
B	ah, que bom!...	exp. af.
E	sim...	exp. af.
B	eu acho que o mais difícil... que... que eu tentei pelo menos cuidar era/ era do negócio de sempre colocar o sujeito na frase, sabe?... porque não é tão comum pra mim... mas eu acho que eu/ eu deixei alguns sem sujeito ainda, né?	av. texto av. texto av. texto av. texto av. texto
E	ah, sí?...	av. texto

Nesse excerto, o interagente E elogia a interagente B, que demonstra insegurança com relação à sua redação. O interagente E, então, insiste que viu evolução no desempenho escrito da parceira, indicando que ela escutou e aplicou o que ele havia explicado em SOTins anteriores. Temos exemplos, assim, dos dois primeiros códigos, de “avaliação do texto” (“eu achei que tivesse ficado muito ruim a última redação”) e de “avaliação da aprendizagem” (“eu notei que você é pode escrever muito melhor”).

Este tipo de comportamento de proteger e elogiar o parceiro em telecolaboração corrobora o que foi identificado em outros trabalhos. No próprio contexto TTDii, Rampazzo (2021), analisando as estratégias de polidez e salvamento de face nas SOTis, revela que a maior parte das estratégias de polidez usadas nas SOTis analisadas dirigia-se à face positiva do outro, ou seja, são voltadas ao desejo do interlocutor por aprovação, como em elogios, buscas por concordância, identificação de pontos em comum, etc. Para além do contexto do TTDii, este tipo de estratégia de polidez é comum em outros ambientes de colaboração virtual (Vinagre, 2008).

No Excerto 17 a seguir, da SOTin1 do par A, temos outro exemplo do tema “avaliação”, desta vez no terceiro e último código deste tema, que é “avaliação da revisão”.

Excerto 17 (SOTin1 – par A)

B	é: mas você tem alguma dúvida sobre a redação?... que que.. eu/ eu fui muito exagerada? você não entendeu?	intro. rev., av. rev. av. rev., intro. rev.
E	não é... não, não é: eu sinto que está bem... porque é:... eu/ eu/ eu sinto que eu é: estou aprendendo é novas é ahn coisas... então pa/ pra mim é eu é: eu ahn... amo... esse... ser detalhista... like I like to... to all the time looking details... pra mim é perfeito... pra mim é perfeito	av. rev., av. apr. av. apr. av. apr., av. rev. av. rev. av. rev.

Nesse caso, percebemos que os parceiros avaliam e comentam a própria revisão realizada por P2. A interagente B, como P2, busca uma aprovação do interagente E sobre a sua revisão. Ela parece temer que sua correção possa ter sido exagerada, pois é senso comum e resultado de pesquisas que o *feedback* corretivo, a depender de como é feito, pode ocasionar reações emocionais negativas (Ellis, 2009b). Ambos os interagentes, nesse excerto, também se valem de estratégias de polidez. O questionamento de B sobre sua revisão ter sido “exagerada” é seguido da negativa de E, que aprova sua revisão, elogiando-a e buscando pontos em comum entre os estilos de revisão de ambos. A interagente B do par A, portanto, demonstra preocupação em se adequar aos objetivos de aprendizagem do parceiro que está no papel de P1. Podemos entender esse comportamento como uma busca por estabelecer uma relação de respeito e comprometimento recíprocos com a aprendizagem um do outro, conforme a proposta do princípio da reciprocidade em teletandem.

4.1.6 Os agradecimentos e expressões de afetividade: “é difícil até pra gente!”

O último tema inclui agradecimentos e expressões de afetividade em trechos das SOTins relacionados à TTT. Codificamos como agradecimentos trechos com expressões como “thank you” ou “muito obrigada”, e também com respostas

formulaicas a agradecimentos, como “de nada”. O código “expressões de afetividade” foi gerado para incluir uma variedade de fragmentos⁶⁶ que expressam, principalmente, empatia, solidariedade e satisfação mútua entre os parceiros. Alguns dos fragmentos com esse código contêm comentários generosos ou humorísticos, especialmente com relação a erros ou problemas na revisão do texto da TTT, outros podem conter reações positivas a elogios, por exemplo. Podemos ver uma instância do código “expressões de afetividade” no Excerto 18 a seguir, que acontece logo após a interagente E ter feito sugestões ao texto do interagente B com relação ao uso de conectivos mais formais. Após a correção, vemos que a interagente E diminui a importância de sua correção, dizendo primeiro que não é tão útil (*“I doubt you will write that complicated papers soon so”*), que não deve ser motivo de preocupação (*“I wouldn’t worry about it”*) e depois afirmando que ela mesma não sabe escrever textos formais (*“I can’t write papers so”*). Todas essas afirmações foram entendidas como tentativas de minimizar o possível impacto negativo da correção no parceiro, e são feitas entre risos, de modo a criar um ambiente confortável logo após as correções.

Excerto 18 (SOTin2 – par B)

E	I doubt you will write that complicated papers soon so	exp. af.
B	[[risos]]	
E	I would I wouldn't worry about it	exp. af.
B	yeah	exp. af.
E	I can't write papers so [[risos]]	exp. af.
B	[[risos]] oh	exp. af.

Os dois códigos, “agradecimentos” e “expressões de afetividade”, foram agrupados no mesmo tema por demonstrarem fragmentos das SOTins relacionados à afetividade, sendo respostas comuns a elogios ou favores e por terem expressividade pequena no conjunto dos nossos dados, conforme veremos também na seção 4.2 deste trabalho.

⁶⁶ O código “expressões de afetividade” foi gerado, inicialmente, devido a um fragmento de conversação do par A em que há um elogio e o interagente elogiado responde “que bom!”. Entendemos que essa não é uma expressão de agradecimento, mas de satisfação com relação ao comentário positivo do parceiro. O elogio, que está no Excerto 16, já reproduzido na página 94, dizia que a interagente B está aplicando o que o interagente E a havia ensinado, e ela demonstra satisfação por esse reconhecimento. Esse trecho faz parte dos trechos relacionados à TTT, mas, por não se encaixar em nenhum dos outros códigos, provocou a geração do código “expressões de afetividade”. O código foi mantido durante as leituras recursivas das transcrições, por de fato ser composto por instâncias centradas em fatores afetivos

O Excerto 19 a seguir, da SOTin1 do par A, mostra uma instância em que o interagente E agradece em dois momentos, sendo os fragmentos codificados como “agradecimento”.

Excerto 19 (SOTin1 – par A)

B	bem também... você recebeu a minha redação?	conf. receb.
E	sim, eu/ eu/ eu... ahn... olhei... leí... leí... ontem... yeah, obrigado... é: eu comecei a/ a/ a revisar... as for review, aham... ahn... eu tenho... eu tenho muitos [[risos]]... muitos erros	conf. receb., rel. exec. agradec., rel. exec. rel. exec., av. texto av. texto
B	não, não, você escreve muito bem em português... pra quem não/ não é: tem assim o contato com a língua a gente, às vezes, escreve pior... é: mas você escreve muito bem	av. apr. av. apr. av. apr. av. apr.
E	obrigado	agradec.

O interagente E agradece tanto o envio da revisão quanto o elogio feito pela interagente B com relação à escrita do texto. Conforme mencionamos anteriormente, instâncias de elogios, agradecimentos e outras estratégias de polidez são comuns em ambientes de telecolaboração (Rampazzo, 2021; Vinagre, 2008). Em nossos dados com relação à TTT, os fragmentos que podem estar relacionados a estratégias de polidez estão divididos entre temas, sendo agradecimentos e o que chamamos de “expressões de afetividade”, já definidas no início desta subseção, incluídos no tema que estamos discutindo. Outros exemplos de polidez poderiam incluir, por exemplo, elogios, que foram codificados no tema “avaliação”. Assim, a pequena ocorrência dos códigos de “agradecimentos” e “expressões de afetividade” não necessariamente contradiz o que foi encontrado sobre a grande ocorrência de expressões de polidez em telecolaboração, porque esse tema abarca apenas parte delas⁶⁷.

Discutiremos, a seguir, sobre a expressividade dos temas nos pares A e B e sobre sua execução da tarefa como *task-in-process*, referindo-nos também a fontes sobre a TTT como *task-as-workplan* para comparação.

⁶⁷ Com o nosso recorte dos dados, não é possível fazer um levantamento preciso do uso de polidez, porque fizemos um recorte temático dos dados buscando caracterizar a TTT, e não identificar esse uso.

4.2 A TTT como *task-in-process*: análise da distribuição dos códigos e temas nos pares A e B

Discutimos, na seção anterior, sobre os resultados da análise temática realizada nas SOTins dos pares A e B com relação à TTT. Esses resultados nos indicaram quais foram os aspectos da TTT abordados pelos pares nas SOTins e seus possíveis agrupamentos em códigos e temas, respondendo, assim, às duas primeiras subperguntas de pesquisa propostas nesta investigação. Nesta seção que se inicia, buscamos responder à terceira subpergunta, que retomamos: “Quais possíveis semelhanças ou divergências são encontradas entre a tarefa entendida como *task-as-workplan* e como *task-in-process* para esses dois pares?”. Para respondê-la, primeiramente discutiremos os resultados do levantamento quantitativo, em número de palavras, realizado com relação aos temas e códigos dos pares A e B, separadamente e em conjunto. A discussão desses dados já nos mostrará mais informações sobre como a TTT foi executada por esses pares, em termos da expressividade de cada tema e código com relação ao total da conversação das SOTins e ao total da conversação sobre a TTT. A partir desses dados, descreveremos a execução da tarefa como *task-in-process* pelos pares A e B, referindo-nos a fontes sobre a TTT como *task-as-workplan*. Trataremos também dos pontos de comparação levantados por Breen (1987) com relação à TTT como *task-in-process*.

4.2.1 Expressividade de temas em nossos dados: par A e par B em contraste

É relevante discutir, além dos temas e códigos encontrados nas SOTins com relação à TTT, qual foi sua expressividade em cada um dos pares, e se houve alguma tendência diferente entre eles.

Primeiramente, vamos observar a distribuição dos temas do par A, conforme o Quadro 10 a seguir, que apresenta o número de palavras para cada tema em cada SOTin desse par. Na coluna “Total”, temos o total de cada tema, ou seja, a soma do número de palavras daquele tema em cada SOTin do par, e, nas duas últimas

colunas, temos a porcentagem de quanto esse número representa dentro do número total de palavras codificadas como parte da TTT e dentro do número total de palavras da SOTin.

Quadro 10 - Expressividade de temas (em nº de palavras) - Par A

TEMAS - Par A	SOTin1	SOTin2	SOTin4	SOTin6	Total	% da tarefa	% do todo
Confirmação de envio/recebimento	6	24	19	26	75	1.2%	0.4%
Execução da tarefa	84	169	162	81	496	7.9%	2.8%
Revisão do texto	12	2964	666	1367	5009	79.4%	28.7%
Assunto do texto	0	0	172	0	172	2.7%	1.0%
Avaliação	104	84	196	108	492	7.8%	2.8%
Agradec. e exp. de afetividade	22	29	6	6	63	1.0%	0.4%
Palavras totais tarefa:	228	3270	1221	1588	6307	% das SOTins com TTT:	
Palavras totais SOTin:	4753	4116	5007	3576	17452	36.1%	

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 10, vemos, por exemplo, que o tema mais expressivo para o par A é “Revisão do texto”, com 5009 palavras no total, somando-se as ocorrências nas SOTins 1, 2, 4 e 6. Esse valor representa 79,4% do total de número de palavras utilizadas para realizar a TTT pelo par A e 28,7% do total de palavras totais contidas nas SOTins em geral. Para comparação, o próximo tema mais tratado nas SOTins do par A representa 7,9% do total da TTT e 2,8% do total geral, ou seja, o tema da revisão do texto para o par A é realmente de grande expressividade. Observando esses dados de outra maneira, poderíamos pensar que o tema “revisão do texto” ocupa mais que uma SOTin inteira⁶⁸ do total das SOTins, considerando que analisamos o total de quatro SOTins.

Há uma limitação com relação aos dados do tema “revisão do texto” do par A que pode demonstrar preferências individuais dos interagentes. Os dados disponíveis no MulTeC estão desbalanceados a favor da interagente B como P1 e do interagente E como P2: das quatro SOTins do par A, em três delas o papel de revisor (P2) é feito pelo interagente E e de escritora (P1) pela interagente B, e em apenas uma SOTin acontece o oposto. Nas três SOTins em que E é revisor, temos que a revisão de texto integra 39,3% do total dessas SOTins (4997 palavras de

⁶⁸ Como referência, se observarmos as palavras totais das SOTins no Quadro 10, vemos que a maior delas contém 5007 palavras totais, ou seja, o tema “Revisão do texto” contém mais palavras que a maior das SOTins desse par em sua totalidade.

12699 totais), ou 82,2% do total dedicado à TTT nessas SOTins (4997 de 6079 palavras). Comparando esses dados aos valores da SOTin1, única em que a interagente B é P2, temos que a revisão de texto compõe 0,3% do total da SOTin (12 de 4753 palavras) e 5,3% do total codificado como parte da TTT na SOTin (12 de 228 palavras). É possível pensar, com base nesses dados, que seja uma preferência individual do interagente E oferecer revisões textuais mais longas durante as SOTins, com foco em aspectos gramaticais, preferência essa aceita pela interagente B como P1.

Se olharmos melhor para a única SOTin em que temos E como P1 e B como P2, temos outro ponto de interesse. O Excerto 17, já reproduzido na página 96, mostra o segundo momento da SOTin1 em que B menciona a revisão da TTT e se oferece para esclarecer dúvidas de E. O interagente E, portanto, rejeitou duas vezes a oferta de revisão de seu texto durante a SOTin prevista para realizá-la, apenas elogiando a revisão feita por B e agradecendo. Isso pode ser uma coincidência, uma vez que temos apenas uma SOTin disponível nos dados do par A com essa configuração de papéis. Além disso, por essa ser a primeira vez que o par realiza a tarefa, E poderia estar inseguro ou desconfortável quanto a aceitar a revisão durante a SOTin, tendo conhecido B em apenas um outro encontro. De qualquer forma, é um dado inicial que mostra a revisão não realizada durante a SOTin na primeira instância da tarefa de troca de textos do par A, isto é, a *task-in-process* realizada pelo par A na SOTin1 foi, na verdade, uma opção do interagente em papel P1 por não realizar a porção síncrona da TTT.

Observando a expressividade de cada um dos códigos (Quadro 11, a seguir), vemos ainda que esse mesmo tema da “Revisão do texto” é quase totalmente (89,1%) representado pelo código “Revisão léxico-gramatical”, isto é, discussões acerca de questões formais – lexicais e gramaticais – com relação ao texto da TTT. O código “Revisão léxico-gramatical” compõe 70,8% do total de palavras da realização da TTT nas SOTins e 25,6% do total geral de palavras das SOTins. É como se, mais uma vez, uma SOTin inteira fosse dedicada à discussão de problemas linguísticos formais nos textos. Esses dados mostram que grande parte da interação do par A – sobre a TTT e de modo geral – é relacionada à revisão textual, especialmente à correção gramatical.

Quadro 11 - Expressividade de códigos⁶⁹ (em nº de palavras) - Par A

Quadro 11 Expressividade de códigos (em n. de palavras) - Par A

CÓDIGOS - Par A	SOTin1	SOTin2	SOTin4	SOTin6	TOTAL	% da tarefa	% do todo
conf. env.	0	0	0	10	10	0.2%	0.1%
conf. receb.	6	24	19	16	65	1.0%	0.4%
rel. exec.	84	51	47	81	263	4.2%	1.5%
plan. exec.	0	118	115	0	233	3.7%	1.3%
org. rev.	12	106	16	13	147	2.3%	0.8%
rev. lex-gr.	0	2657	650	1158	4465	70.8%	25.6%
rev. prag-text.	0	0	0	0	0	0.0%	0.0%
esclarec.	0	201	0	196	397	6.3%	2.3%
com. assun.	0	0	172	0	172	2.7%	1.0%
av. texto	40	19	0	62	121	1.9%	0.7%
av. apr.	16	0	0	46	62	1.0%	0.4%
av. rev.	48	65	196	0	309	4.9%	1.8%
agradec.	3	14	6	2	25	0.4%	0.1%
exp. af.	19	15	0	4	38	0.6%	0.2%
Palavras totais tarefa:	228	3270	1221	1588	6307	% das SOTins com TTT:	
Palavras totais SOTin:	4753	4116	5007	3576	17452	36.1%	

Fonte: elaborado pela autora.

Os interagentes do par A, dessa forma, parecem ter bastante interesse no momento de pensar aspectos linguísticos do texto, com correções gramaticais detalhadas, explicações metalinguísticas e exemplos. Esta informação é, de certo modo, surpreendente. Aranha e Cavalari (2016) afirmam não ser esperado, especialmente dos interagentes estadunidenses, que deem explicações gramaticais detalhadas, pois a maioria deles são estudantes de graduação em áreas não relacionadas à aprendizagem de línguas. No entanto, no caso do par A, temos um interagente E que atuou como P2 (revisor) nas SOTins 2, 4 e 6, ou seja, três das quatro SOTins do par analisadas, e uma grande extensão textual de explicações gramaticais da parte desse interagente. Comparando-se a proposta de *task-as-workplan* com a realização da tarefa pelo par A, temos uma disparidade que mostra uma tendência desse par em focar os aspectos gramaticais no momento da revisão, deixando outros aspectos, como o assunto do texto, por exemplo, em segundo plano.

⁶⁹ Os quadros contendo a distribuição dos códigos (12, 14, 17) contêm linhas horizontais que agrupam os códigos do mesmo tema. Assim, por exemplo, os dois primeiros códigos pertencem a um tema, depois o terceiro e quarto códigos a outro tema, e assim por diante. Os códigos também estão na mesma ordem de organização que os temas nos quadros, que é também a mesma ordem em que foram apresentados na seção 4.1.

Se observamos os dados do par B, conforme o Quadro 12, vemos que o tema de maior valor numérico é também o da “revisão do texto”. O que esse número de palavras representa com relação ao total da TTT e da SOTin como um todo é, no entanto, consideravelmente menor. Temos que esse tema representa 55,8% do total de palavras codificadas como parte da TTT e 17,4% do total de palavras das SOTins analisadas (comparando-se, respectivamente, a 82,2% e 39,3% do par A).

Quadro 12 - Expressividade de temas (em nº de palavras) - Par B

TEMAS - Par B	SOTin1	SOTin2	SOTin3	SOTin4	SOTin5	SOTin6	TOTAL	% da tarefa	% do todo
Confirmação de envio/recebimento	83	24	0	14	24	0	145	1.9%	0.6%
Execução da tarefa	115	138	62	164	91	11	581	7.7%	2.4%
Revisão do texto	387	1168	1294	391	685	310	4235	55.8%	17.4%
Assunto do texto	747	306	0	726	76	0	1855	24.5%	7.6%
Avaliação	256	116	71	7	133	14	597	7.9%	2.5%
Agradec. e exp. de afetividade	20	65	15	20	23	28	171	2.3%	0.7%
Palavras totais tarefa:	1608	1817	1442	1322	1032	363	7584	% das SOTins com TTT:	
Palavras totais SOTin:	4627	4275	4608	3480	3886	3465	24341	31.2%	

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos também a distribuição dos códigos para o par B, conforme o Quadro 13, que comentaremos na sequência.

Quadro 13 - Expressividade de códigos (em nº de palavras) - Par B

CÓDIGOS - Par B	SOTin1	SOTin2	SOTin3	SOTin4	SOTin5	SOTin6	TOTAL	% da tarefa	% do todo
conf. env.	38	20	0	0	0	0	58	0.8%	0.2%
conf. receb.	45	4	0	14	24	0	87	1.1%	0.2%
rel. exec.	36	66	23	164	76	11	376	5.0%	1.5%
plan. exec.	79	72	39	0	15	0	205	2.7%	0.8%
org. rev.	69	38	47	0	83	32	269	3.5%	1.1%
rev. lex-gr.	318	579	950	90	434	164	2535	33.4%	10.4%
rev. prag-text.	0	320	0	301	88	114	823	10.9%	3.4%
esclarec.	0	231	297	0	80	0	608	8.0%	2.5%
com. assun.	747	306	0	726	76	0	1855	24.5%	7.6%
av. texto	245	94	71	7	83	14	514	6.8%	2.1%
av. apr.	11	0	0	0	9	0	20	0.3%	0.1%
av. rev.	0	22	0	0	41	0	63	0.8%	0.3%
agradec.	0	3	0	0	0	1	4	0.1%	0.0%
exp. af.	20	62	15	20	23	27	167	2.2%	0.7%
Palavras totais tarefa:	1608	1817	1442	1322	1032	363	7584	% das SOTins com TTT:	
Palavras totais SOTin:	4627	4275	4608	3480	3886	3465	24341	31.2%	

Fonte: elaborado pela autora.

Esse quadro mostra outra diferença entre os pares, que é a distribuição dos códigos dentro do tema de “revisão do texto”. É possível observar que, apesar de o código de maior expressividade também ser o de “Revisão léxico-gramatical”, esse código divide mais espaço dentro do tema com outros códigos. Uma grande diferença entre os pares é a presença do código de “Revisão pragmático-textual”, que não aparece em nenhum momento para o par A, e aqui representa 19,4% do total do tema. A proposta da TTT encoraja os interagentes a fazerem uma revisão mais geral do texto, que não se concentra apenas em aspectos gramaticais. Observando a TTT como *task-in-process* para o par B, vemos que os interagentes revisaram também aspectos mais globais das produções textuais.

Apesar dessas diferenças, os pares são, em geral, semelhantes com relação aos temas e códigos mais e menos expressivos. Os temas e códigos mais recorrentes são os mesmos, tema “revisão do texto” e código “revisão léxico-gramatical”, embora tenham diferente representatividade dentro do total de cada par. Os dois temas de menor extensão também são os mesmos: “confirmação de envio/recebimento” e “agradecimentos e expressões de afetividade”, embora estejam em ordens inversas entre os dois pares, sendo o primeiro o de menor extensão para o par B, e o segundo o de menor extensão para o par A. O tema “Avaliação” também é muito próximo em distribuição entre os pares, sendo o terceiro mais expressivo para ambos. Em contrapartida, os códigos ⁷⁰ de menor expressividade foram diferentes, sendo “agradecimento” o menor para o par B e “confirmação de envio” o menor para o par A. O Quadro 14, a seguir, mostra um paralelo entre a distribuição dos temas para os dois pares.

Quadro 14 - Temas dos pares em ordem de expressividade (%)

Par A	% da TTT	% do total	Par B	% da TTT	% do total
Revisão do texto	79,4	28,7	Revisão do texto	55,8	17,4
Execução da tarefa	7,9	2,8	Assunto do texto	24,5	7,6
Avaliação	7,8	2,8	Avaliação	7,9	2,5
Assunto do texto	2,7	1,0	Execução da tarefa	7,7	2,4
Conf. de envio/recebimento	1,2	0,4	Agradec. e exp. de afetividade	2,3	0,7
Agradec. e exp. de afetividade	1,0	0,4	Conf. de envio/recebimento	1,9	0,6

Fonte: elaborado pela autora.

⁷⁰ A expressividade total dos códigos será melhor explorada no Quadro 16.

Quanto aos outros dois temas, “Assunto do texto” e “Execução da tarefa”, há algumas diferenças importantes. Observamos que o par B conversou muito mais sobre o assunto do texto do que o par A, mas o par A trocou informações sobre a execução da tarefa mais que o par B. Essa diferença pode mostrar diferentes objetivos de aprendizagem dos interagentes, ao realizarem a TTT. O par B parece ter entendido o objetivo de conversar sobre o assunto do texto como significativo e importante, para a realização da tarefa e para a aprendizagem, de modo geral. O par A, no entanto, parece ter considerado a discussão sobre o assunto do texto como secundária, ou não alinhada a seus objetivos pessoais de aprendizagem. Quanto ao tema “Execução da tarefa”, foi o segundo mais tratado pelo par A, enquanto que foi o quarto para o par B. Apesar da diferença de ordenação ao se comparar com os outros temas de cada par, a representatividade real desse tema dentro do todo da TTT e das SOTins de cada par é semelhante, pois ele representa 7,9% do total da TTT para o par A e 7,7% do total da TTT para o par B.

Por fim, na última linha dos Quadros 10, 11, 12 e 13, podemos ver o cálculo do número de palavras totais relacionadas à TTT comparado ao número de palavras totais das SOTins. Vemos que, para o par A, a TTT ocupou 36,1% das SOTins, enquanto que, para o par B, ocupou 31,2%. Esse número demonstra que, em geral, aproximadamente um terço das SOTins dos pares analisados foi dedicado à TTT.

Desconsiderando as diferenças entre os pares e observando o total absoluto de todos os dados observados, temos a distribuição temática conforme o Quadro 15 a seguir. Vemos que o tema mais tratado pelos dois pares, considerados como um todo, foi a “Revisão do texto”, que é o enfoque principal da TTT. Os dados também mostram grande expressividade de conversação sobre o tema “Assunto do texto”, embora, em nossa investigação, esse tema esteja mais distribuído em um dos pares, que é o par B.

Quadro 15 - Temas totais em ordem de expressividade (%)

TEMAS - Ambos	TOTAL	% da tarefa	% do todo
Revisão do texto	9244	66.5%	22.1%
Assunto do texto	2027	14.6%	4.9%
Avaliação	1089	7.8% ⁷¹	2.6%
Execução da tarefa	1077	7.8%	2.6%
Agradecimentos e expressões de afetividade	234	1.7%	0.6%
Confirmação de envio/recebimento	220	1.6%	0.5%
Palavras totais tarefa:	13891	% das SOTins com TTT:	
Palavras totais SOTin:	41793	33.2%	

Fonte: elaborado pela autora.

Fazendo a mesma análise dos pares em conjunto, mas agora com relação aos códigos, como mostra o Quadro 16, os dados revelam uma maior presença de revisões linguísticas formais, com dúvidas e explicações gramaticais, e, em seguida, também mostram o código de comentários sobre o assunto do texto em segundo lugar.

Quadro 16 - Códigos totais e sua expressividade (%)

CÓDIGOS - Ambos	TOTAL	% da tarefa	% do todo
conf. env.	68	0.5%	0.2%
conf. receb.	152	1.1%	0.4%
rel. exec.	639	4.6%	1.5%
plan. exec.	438	3.2%	1.0%
org. rev.	416	3.0%	1.0%
rev. lex-gr.	7000	50.4%	16.7%
rev. prag-text.	823	5.9%	2.0%
esclarec.	1005	7.2%	2.4%
com. assun.	2027	14.6%	4.9%
av. texto	635	4.6%	1.5%
av. apr.	82	0.6%	0.2%
av. rev.	372	2.7%	0.9%
agradec.	29	0.2%	0.1%
exp. af.	205	1.5%	0.5%
Palavras totais tarefa:	13891	% das SOTins com TTT:	
Palavras totais SOTin:	41793	33.2%	

Fonte: elaborado pela autora.

⁷¹ O tema “Avaliação” foi levemente mais expressivo que o de “Execução da Tarefa”. Se acrescentamos uma casa decimal, temos 7,84% no tema “Avaliação” e 7,78% no tema “Execução da Tarefa”.

Reafirmamos, antes de concluir esta seção, que os dados numéricos aqui presentes são um auxílio à nossa interpretação qualitativa. Eles ilustram e evidenciam tendências observadas durante a análise qualitativa, dando materialidade às interpretações que temos feito.

Sintetizando as informações aqui discutidas, temos que ambos os pares apresentam semelhança no tema de maior expressividade e nos dois temas de menor expressividade, mas alguma diferença em sua distribuição no total da TTT e das SOTins. Também há semelhança na expressividade da TTT, de modo geral, no total das SOTins – que foi de aproximadamente um terço. As diferenças mais contrastantes estão na distribuição e ordenação dos temas intermediários.

Antes de concluir esta seção, ressaltamos um ponto interessante quanto à expressividade da TTT dentro das SOTins dos pares investigados. Conforme mencionamos, ambos tiveram grande expressividade (36,1% das SOTins do par A foram dedicadas à TTT e 31,2% do par B). Esse dado contrasta com os resultados encontrados por Rampazzo (2021), que, em sua análise das SOTis de uma turma de TTDii, encontrou que a menção à TTT era breve. Mais pesquisas poderiam revelar se há alguma correlação entre o início dos encontros entre os parceiros e a duração da TTT.

A seguir, a partir dos dados discutidos até então, prosseguimos para a análise da TTT como *task-in-process*.

4.2.2 *Task-in-process* e *task-as-workplan*: as ações dos pares em relação à proposta da tarefa

Nos capítulos de Fundamentação Teórica e Metodologia, discorreremos sobre a TTT como *task-as-workplan* com base em quatro fontes: i) tutorial disponível no MulTeC, ii) Aranha e Cavalari (2014), iii) Cavalari e Aranha (2016), e iv) Aranha, Cavalari e Cunha (2023). A primeira fonte, contendo orientações e informações dadas aos interagentes da turma da qual selecionamos os pares, foi discutida na Metodologia, na caracterização do contexto, enquanto que as outras referências

foram descritas na Fundamentação Teórica. Conforme já mencionado, o Quadro 25 - TTT como *task-as-workplan*, disponível no apêndice deste trabalho, concentra trechos dessas fontes agrupados ao redor de três assuntos principais das instruções: i) envio dos textos originais e revisados; ii) momento, conteúdo e língua da revisão; e iii) explicações gramaticais e avaliação. Retomaremos brevemente as instruções de cada grupo para então compará-las com o que foi realizado pelos pares investigados.

Retomando as instruções da TTT para discussão do *task-in-process*, temos que o primeiro agrupamento (conforme Quadro 25), relaciona-se ao envio dos textos originais e revisados, contendo orientações principalmente sobre a antecedência de envio dos textos. O tutorial da turma afirma que o texto original deve ser enviado ao parceiro com cinco dias de antecedência em relação à SOTin, mas não há instruções sobre o envio do texto revisado. Os outros textos não são explícitos quanto à antecedência exata do envio do texto original, dizendo apenas que deve acontecer antes da SOTin. Quanto ao envio do texto revisado, Aranha e Cavalari (2014) e Aranha, Cavalari e Cunha (2023) afirmam que é recomendado que ela aconteça “antes da interação” (Aranha; Cavalari, 2014, p. 194), inclusive para que P1 possa se familiarizar com a revisão antes da SOTin (Aranha; Cavalari; Cunha, 2023). Assim, as instruções principais sobre esse agrupamento são o envio do texto original e a realização de sua revisão antes da SOTin. As recomendações adicionais são que o envio da revisão e sua vista por P1 também sejam feitos antes da SOTin. Essa instrução refere-se principalmente à porção telecolaborativa assíncrona da TTT, uma vez que ela gera um produto necessário à revisão durante a SOTin, mas anterior à SOTin. No entanto, encontramos algumas evidências de como ela foi realizada pelos pares A e B.

Primeiramente, todas as SOTins analisadas apresentam evidência de que o texto original foi enviado com antecedência ao parceiro, pois em todas há a menção do texto já revisado, e, na maioria delas (excetuando-se a SOTin1 do par A), há a revisão telecolaborativa do texto. Quanto ao envio do texto revisado, só foi mencionado expressamente na SOTin6 do par A que o envio foi feito sem antecedência, pois o interagente P2 envia a revisão nos segundos iniciais dessa SOTin. Na SOTin2 do par B há um mal-entendido ou uma falha técnica, pois P2

afirma ter enviado a revisão, mas P1 não a recebeu, e assim P2 a envia novamente durante a SOTin. Por fim, com relação à recomendação de que P1 se familiarize com a revisão antes da SOTin, temos evidência explícita de que isso ocorreu apenas na SOTin1 do par A e na SOTin5 do par B.

O *task-in-process* realizado pelos pares mostra que o envio da revisão pode ser feito logo no início da SOTin, e os parceiros podem olhar e comentar a revisão juntos no decorrer da interação. No entanto, não é possível ter certeza se isso ocasionou em algum impacto na qualidade ou extensão da discussão dos parceiros. Se comparamos as SOTins do par A, temos que a SOTin6, em que o envio acontece logo no início da interação, é a segunda com maior expressividade do tema “Revisão do texto”. Essa informação poderia ser um indício de que o envio do texto revisado no começo da SOTin não resultaria em discussões menos ricas sobre sua revisão.

As informações sobre o primeiro agrupamento de instruções, quanto ao envio dos textos originais e revisados, estão sintetizadas no Quadro 17 a seguir.

Quadro 17 - *Task-in-process*: envio dos textos originais e revisados

Instrução (<i>task-as-workplan</i>)	Par A (<i>task-in-process</i>)	Par B (<i>task-in-process</i>)
Envio do texto original com antecedência	Realizado em todas as SOTins analisadas, pois em todas elas ocorreram menções ao texto já revisado.	Realizado em todas as SOTins analisadas, pois em todas elas ocorreram menções ao texto já revisado.
Envio do texto revisado antes da SOTin	Não enviado com antecedência apenas na SOTin6, em que o envio foi feito nos segundos iniciais.	Na SOTin2, P1 não havia recebido o texto revisado, embora P2 afirmasse que já o havia enviado. P2 o envia novamente durante a SOTin.
Vista do texto revisado por P1 antes da SOTin	Apenas na SOTin1.	Apenas na SOTin5.

Fonte: elaborado pela autora.

O segundo agrupamento de instruções é denominado, no Quadro 25 no apêndice deste trabalho, de “Momento, conteúdo e língua da revisão”. Reunimos nessa categoria algumas diretrizes principais da TTT pelo viés de *task-as-workplan*, que são: i) a SOTin se inicia com a revisão do texto da TTT (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016); ii) a revisão é feita na língua em que o texto foi escrito (Aranha; Cavalari, 2014); iii) os parceiros discutem as dúvidas de P1 com relação ao

texto e sua revisão (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016; Aranha; Cavalari; Cunha, 2023); iv) os parceiros podem utilizar o tópico do texto como tópico para conversação após a revisão, caso queiram (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016; Aranha; Cavalari; Cunha, 2023). Os pontos i, iii e iv aparecem também no tutorial da turma.

O primeiro ponto é aquele que propõe que a SOTin se inicie com a revisão do texto da TTT (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016). Se observarmos os marcos temporais de início e fim, em cada SOTin, do tema “revisão do texto”, temos que o início mais tardio do tema “Revisão do texto” se dá aos 5min e 55s, na SOTin4 do par A. Assim, em todas as SOTins analisadas o início da revisão acontece de fato nos minutos iniciais, geralmente após cumprimentos e ocorrências do tema “Confirmação de envio/recebimento”, conforme vimos (Quadro 9). Quanto à última ocorrência do tema “Revisão do texto”, temos como a mais tardia a da SOTin2 do par A, aos 39min e 27s. Todas as outras ocorreram antes de 30 minutos transcorridos na SOTin. Essas informações temporais estão organizadas no Quadro 18.

Quadro 18 - Marcadores temporais (*time stamps*) da revisão do texto da TTT

Par	SOTin	Início do tema “revisão do texto” na SOTin (<i>time stamp</i>)	Final do tema “revisão do texto” na SOTin (<i>time stamp</i>)
A	1	00h 03m 47s	00h 03m 55s
	2	00h 00m 42s	00h 39m 27s
	4	00h 05m 55s	00h 13m 04s
	6	00h 02m 36s	00h 28m 17s
B	1	00h 00m 27s	00h 10m 16s
	2	00h 00m 52s	00h 14m 41s
	3	00h 00m 49s	00h 21m 54s
	4	00h 02m 33s	00h 07m 49s
	5	00h 01m 47s	00h 11m 22s
	6	00h 01m 37s	00h 07m 30s

Fonte: elaborado pela autora.

Na SOTin2 do par A, que é a de final mais tardio, os interagentes inclusive mudam a língua no meio da revisão, pois esta se estende até o momento da troca e após. Apesar de continuarem alternando códigos em diversos momentos, a língua dominante passa a ser a língua portuguesa. Acreditamos que o interagente E inicia a

mudança com base em algo dito a ele, provavelmente por sua professora, pois E olha para o lado e diz “ok” logo antes de se repetir em língua portuguesa, conforme o Excerto 20 e a

Figura 10, a seguir.

Excerto 20 (SOTin2 – par A) – Grifo nosso

- | | |
|---|---|
| <p>E there thing that I cannot translate, there are things that I can't do... hum, another thing that I have noticed is... ok,
 otra cosa/ outra coisa que eu tenho notado é por
 exemplo ahn...</p> | <p>org. rev.
 org. rev., rev. lex-gr.
 rev. lex-gr.</p> |
|---|---|

Figura 10 - Mudança de língua durante a revisão



Fonte: MulTeC.

Embora tenhamos os marcos temporais de início e fim do tema “Revisão de texto”, não faz sentido falarmos em duração, uma vez que os temas e códigos se alternam durante a SOTin, e mesmo trechos não relacionados à TTT acontecem de modo alternado durante a conversação. Mas podemos afirmar que as revisões de texto foram iniciadas pelos pares investigados sempre nos primeiros minutos das SOTins.

O ponto ii desse agrupamento, sobre a língua usada durante a revisão, é o menos mencionado nas fontes, aparecendo apenas em Aranha e Cavalari (2014). O pensamento de que apenas uma língua deva ser usada durante certo momento da SOTin – nesse caso, o momento da revisão da TTT – parte de uma visão de cada uma das línguas como sistemas autônomos para um falante bilíngue ou multilíngue. Essa visão, que também pode ser associada ao princípio de separação de línguas,

já foi questionada em alguns trabalhos a partir de teorias mais recentes de bilinguismo e translinguagem (Lima-Lopes; Aranha, 2023; Picoli; Salomão, 2020; Satar *et al.*, 2024). Observando alguns exemplos de nossos dados, podemos ver que corroboram os resultados encontrados e discutidos nos trabalhos citados. Há ocorrências de alternância de códigos em diversos momentos, geralmente para esclarecer mal-entendidos ou como estratégias de compensação. Os interagentes do par A, por exemplo, fazem alternância de códigos entre as línguas portuguesa, inglesa e espanhola⁷², conforme mostra o Excerto 21.

Excerto 21 (SOTin2 – par A)

E	participio passado por exemplo é eu tenho olvidado/ tenho olvidado, olvidado és participio passado, or tenho perdonado é: that is different if you say perdonar, right? for example/ for example	rev. lex-gr. rev. lex-gr. rev. lex-gr. rev. lex-gr.
B	perdoar?	rev. lex-gr.
E	in the last line you say sometime it means forgiven	rev. lex-gr.
B	pera, um minutinho, é: qual/ qual sentença?	rev. lex-gr.
E	ahn é: aham é after the/ depois de else	rev. lex-gr.
B	ah, tá!... entendi	rev. lex-gr.

A alternância de códigos tende a ser uma estratégia de comunicação, e não um “desvio” da tarefa em questão (Dooly, 2011). Esse tipo de estratégia reforça a importância de não interromper a comunicação, ou seja, de manter a progressão da interação, seja em uma língua ou outra. Em geral, os interagentes retornam à língua prevista assim que resolvem as dificuldades comunicativas (Lima-Lopes; Aranha, 2023).

Para analisar a língua da revisão neste trabalho, observamos os primeiros dois turnos que compõem o tema “Revisão do texto” em cada SOTin para ter uma base do uso linguísticos dos interagentes dos pares A e B, conforme pode ser visto no Quadro 19. Para o par A, a revisão feita nas SOTins 1 e 4 se inicia na língua esperada, respectivamente português e inglês. Quanto ao par B, a revisão se inicia na língua prevista nas SOTins 1, 2, 3 e 4. Os casos das outras SOTins serão descritos nos próximos parágrafos.

⁷² O interagente E do par A apresenta-se bastante proficiente em espanhol, uma língua de família próxima ao português, enquanto a interagente B também faz alguns comentários sobre a língua espanhola, dizendo que já teve a oportunidade de estudá-la antes e tem alguma proficiência. Assim, os interagentes se apoiam, além de no português e no inglês, também no espanhol como parte de seu repertório.

Quadro 19 - Língua da revisão (primeiros dois turnos)

SOTin	Língua esperada para a revisão	Língua usada pelo par A	Língua usada pelo par B
1	Português	Português	Português
2	Inglês	Português*	Inglês
3	Português	-	Português
4	Inglês	Inglês	Inglês
5	Português	-	Inglês
6	Inglês	Português	Português

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação ao par A, temos que a SOTin2 se inicia em língua portuguesa e assim permanece até o ponto 2min e 12s. Aos 42s, há o primeiro trecho codificado no tema “Revisão do texto”, em que o interagente E diz que gostaria de mostrar pontos que notou no texto da parceira em língua portuguesa. Após esse momento, enquanto abrem o documento e conversam sobre como estão, aos 2min e 12s, a interagente B questiona qual seria a língua dessa SOTin, conforme o Excerto 22. Na sequência, a revisão segue na língua prevista, que é a língua inglesa.

Excerto 22 (SOTin2 – par A)

- | | |
|--|---|
| <p>B e/ e a gente vai falar em português mesmo ou em inglês, o que você prefere agora no começo?</p> <p>E ah, let... ahn... é qual... é: a última vez como/ como foi que/ que empe/ que começamos?</p> <p>B a gente começou com o português também... ok [[suspiros]] [[risos]]</p> <p>E ok, so let's start in English at this time... ok? ok, ahn if you see your document... ahn I would like to clarify some little things...</p> | <div style="border-left: 1px solid black; padding-left: 10px;"> <p>org. rev.</p> <p>org. rev.</p> <p>org. rev.</p> </div> |
|--|---|

Nesse caso, portanto, a análise dos dois primeiros turnos leva a um resultado que não condiz com a língua em que a revisão de fato foi feita. A revisão se inicia aos 42s em português, e muda para o inglês a partir dos 2min e 12s, mantendo-se nessa língua, que é a língua esperada. Marcamos essa ocorrência no Quadro 19 com um asterisco (*), por se tratar de um resultado que induz ao erro, uma vez que os dois primeiros turnos não foram representativos do restante da revisão.

Na SOTin6 desse mesmo par, não há qualquer negociação dos parceiros quanto à língua, eles simplesmente iniciam em língua portuguesa e assim prosseguem, sem que nenhum dos dois questione essa escolha.

Quanto ao par B, na SOTin5, ambos iniciam a conversa em língua portuguesa, que é a língua prevista para o início da SOTin5 e a revisão do texto. Aos 59s, a interagente E afirma que a professora os instruiu a iniciar em língua inglesa – e é possível escutar no áudio da SOTin a professora falando aos alunos estadunidenses que devem começar em inglês. Assim, a revisão se inicia em língua inglesa alguns momentos depois.

Excerto 23 (SOTin5 – par B)

- | | |
|---|---|
| <p>B quatro horas nossa que horror [[risos]] é então é você/ você viu a a correção que eu/ que eu mandei?</p> <p>E ah um momentinho do we talk in English or Portuguese first? [[falando com a professora]] so oh my teacher said we have to start in English</p> | <p>conf. receb.</p> <p>conf. receb.</p> |
|---|---|

A instrução da professora é inesperada, pois não está em conformidade com o calendário da turma e as instruções da tarefa, sendo provavelmente um equívoco momentâneo. Os interagentes obedecem a essa orientação, realizando a revisão em língua inglesa.

Na SOTin6 do mesmo par B, temos a interagente E perguntando se a professora do interagente B instruiu a começar a SOTin em língua inglesa. Essa pergunta acontece logo após cumprimentos dos interagentes em inglês, e o interagente E diz que a professora não deu essa instrução. A partir daí, a interagente E utiliza a língua portuguesa para interagir e para revisar o texto, como podemos ver no Excerto 24.

Excerto 24 (SOTin6 – par B)

- | | |
|---|--|
| <p>E hi</p> <p>B how are you?</p> <p>E good</p> <p>B uhum</p> <p>E ah did your teacher say start in English?</p> <p>B no [[risos]]</p> <p>E oh ok hold on ah ah não posso ver você</p> | |
|---|--|

Assim, temos que, das dez SOTins analisadas⁷³, em apenas três delas a revisão não é realizada na língua esperada, que é a língua do texto. São elas: SOTin6 do par A, SOTin5 e SOTin6 do par B.

O próximo ponto a ser tratado nesse agrupamento de instruções de *task-as-workplan* diz respeito à própria ocorrência da revisão, ou seja, os parceiros discutirem as dúvidas de P1 com relação ao texto e aos comentários feitos por P2 de modo assíncrono. Essa instrução está presente em todas as fontes consultadas para *task-as-workplan* e está presente também em todas as SOTins analisadas como *task-in-process*. Poder-se-ia argumentar que, na SOTin1 do par A, a revisão não acontece. De fato, ela não progride para comentários sobre as correções e sugestões feitas ao texto, mas há oportunidade de isso acontecer, oportunidade essa rejeitada por P1. Dentro dos códigos do tema “Revisão do texto”, temos apenas o da “Organização da revisão” (org. rev.), ou seja, apenas instâncias em que os participantes discutem se farão a revisão. Nesse caso, optam por não fazê-la. Mas não ignoraram a tarefa de todo, P1 toma a decisão de não tirar suas dúvidas – não sabemos se porque não as tem ou por outro motivo, talvez ligado a fatores afetivos, dado que essa é a primeira vez que o par realiza a TTT. Alguns fragmentos sobre o texto nessa SOTin foram codificados dentro do tema “Avaliação” e se limitam a comentários gerais, como P1 dizendo “eu tenho [...] muitos erros”.

Com relação à revisão do texto, podemos dizer que, em nossos dados, os pares a discutem em todas as SOTins. Sua extensão, no entanto, pode variar desde a não discussão de pontos de dúvida até uma discussão longa, que adentra inclusive a segunda parte da SOTin, em que os participantes trocam de língua.

O último ponto desse agrupamento de instruções de *task-as-workplan* da TTT diz respeito ao uso do tópico do texto como tópico para conversação após a revisão. As instruções esclarecem que falar sobre o assunto do texto da TTT é uma escolha do par, ou seja, um ato facultativo. Nas palavras de Aranha e Cavalari (2014, p. 193), após a revisão, “os alunos podem conversar sobre o tema daquele texto, caso

⁷³ Os dois primeiros turnos, que foram analisados, produzem uma ilustração inicial da distribuição do uso de línguas para a revisão da TTT pelos pares investigados. Para melhor compreender como os pares utilizam as diferentes línguas e a alternância de códigos durante a revisão do texto da TTT, são necessárias mais pesquisas.

seja de interesse dos parceiros”, mas podem também “negociar outro tema sobre o qual interagir naquela sessão”. Em nossos dados, o par A teve longas revisões, mas quase não conversou sobre o assunto do texto. A única SOTin de ocorrência desse tema para o par é a SOTin4, com 172 palavras das 1221 totais da TTT naquela SOTin, ou 14,1%, e 5007 totais da SOTin, ou 3,4% (Quadro 10). A expressividade dentro da SOTin4 já é pequena, mas considerando-se a totalidade das interações do par, com todas as SOTins, vimos que a conversação sobre o assunto do texto ocupa apenas 2,7% do total da conversação sobre a TTT e 1% do total da interação do par A (Quadro 14). Os resultados do par B, por sua vez, são muito diferentes. Os interagentes conversaram sobre o assunto do texto em quase todas as SOTins, excetuando-se a SOTin3 e a SOTin6. O número de palavras é superior ao do par A em quase todas as SOTins que contêm esse tema, exceto na SOTin5, que conta com 76 palavras codificadas no tema “Assunto do texto” (Quadro 12). Esse tema é, para o par B, o segundo mais expressivo, atrás apenas de “Revisão do texto”, e representando 24,5% do número de palavras sobre a TTT e 7,6% do número de palavras total das SOTins.

O *task-as-workplan* já prevê a decisão dos participantes quanto ao uso do assunto do texto para a conversação. O propósito dessa instrução é contribuir para a interação dos pares, dando-os insumo para um assunto de discussão quando os interagentes, possivelmente, não tiverem sobre o que conversar. Desse modo, como todos os participantes preencheram o tempo total das SOTins, sem momentos notáveis de silêncio, entendemos que o *task-in-process* dos pares aconteceu de acordo com a instrução do *task-as-workplan*.

As informações sobre o segundo agrupamento de instruções, quanto ao momento, conteúdo e língua da revisão, estão organizadas no Quadro 20 a seguir.

Quadro 20 - *Task-in-process*: momento, conteúdo e língua da revisão

Instrução (<i>task-as-workplan</i>)	Par A (<i>task-in-process</i>)	Par B (<i>task-in-process</i>)
A SOTin se inicia com a revisão do texto da TTT	Em todas as SOTins desse par, a revisão se inicia até no máximo 5min e 55s.	Em todas as SOTins desse par, a revisão se inicia até no máximo 2min e 33s.
A revisão é feita na língua em que o texto foi escrito	Em todas as SOTins desse par, exceto na SOTin6.	Em todas as SOTins desse par, exceto nas SOTin5 (instrução da professora) e SOTin6.
Os parceiros discutem as dúvidas de P1 com relação ao texto e sua revisão	Em todas as SOTins desse par.	Em todas as SOTins desse par.
Os parceiros podem utilizar o tópico do texto como tópico para conversação após a revisão, caso queiram	Apenas na SOTin4.	Em todas as SOTins desse par, exceto nas SOTin3 e SOTin6.

Fonte: elaborado pela autora.

O último agrupamento de instruções da TTT, ou seja, da TTT pela perspectiva de *task-as-workplan*, inclui orientações e expectativas a respeito de explicações gramaticais e avaliação. De acordo com Aranha e Cavalari (2016), não é esperado que explicações gramaticais sejam detalhadas⁷⁴, especialmente pelo motivo de que a maioria dos estudantes estadunidenses que participam do TTDii fazem cursos de graduação diversos, e não relacionados à área da linguagem. Outro ponto é que a correção por pares realizada durante a revisão não deve ser uma atividade para julgar ou atribuir uma nota aos textos, e sim para atender aos interesses e necessidades de aprendizagem do parceiro, ajudando-o.

Quanto às explicações gramaticais, entendemos que uma maneira de analisar sua presença e expressividade seria por meio do código “revisão léxico-gramatical”,

⁷⁴ Mais recentemente, no site <https://teletandemriopreto.wixsite.com/ibilce/informacoes-aos-participantes>, há quatro tutoriais em vídeo disponíveis aos participantes do TTDii, postados na plataforma Youtube em 2017. No quarto tutorial, há orientações sobre a revisão textual, instruindo os interagentes a não se preocupar “[...] em oferecer as explicações gramaticais às dúvidas linguísticas do seu parceiro, mas se compromet[er] a ajudá-lo na medida do possível”. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dRmkORr4vBI>.

que contém explicações e dúvidas linguísticas formais, relacionadas a desvios gramaticais e lexicais presentes nos textos da TTT.

Para o par A, o código “revisão léxico-gramatical” é extremamente extenso, com grande disparidade em relação aos demais. De acordo com nossa análise de sua frequência em número de palavras (Quadro 11), esse código representa 70,8% do total da TTT e 25,6% do total das SOTins desse par. Como vimos, a maioria das SOTins desse par – três das quatro disponíveis – tem o interagente E no papel de P2, dando explicações gramaticais com grande detalhamento, conforme o Excerto 25 que se segue.

Excerto 25 (SOTin6 – par A)

E	você tem que poner/ pôr é primeiro substantivo, verbo e depois reflexivo... você ahn...	rev. lex-gr.
B	por exemplo... é:.. eu vou/...	rev. lex-gr.
E	ahn el problema/ o problema é: em/ em inglês é que	rev. lex-gr.
	você não tem/ no...	rev. lex-gr.
B	o correto é dizer they mo/ moni/ monitor themselves?	rev. lex-gr.

No trecho, o interagente E se utiliza de termos metalinguísticos – substantivo, verbo, reflexivo – para fazer as explicações. Em outros momentos, ele também faz menção a verbos modais, pronomes, infinitivo etc.. O nível de detalhamento expresso no uso desse vocabulário e na extensão das explicações não é o esperado para a revisão da TTT. A interagente B do par, no entanto, que está na maioria das SOTins como P1, não parece se opor às explicações, normalmente encorajando-as por meio de mais perguntas. A própria proficiência linguística da interagente B pode ser, em certa medida, um motivo para as explicações detalhadas. Ela demonstra, em outros momentos das SOTins, certa dificuldade em manter uma conversação fluida em língua inglesa⁷⁵. Ocupar o tempo de língua inglesa com a revisão e explicações gramaticais do interagente E seria, assim, uma possível solução para manter a conversação acontecendo.

Quanto ao par B, a distribuição do código “revisão léxico-gramatical” é menos acentuada (Quadro 13), representando bem menos do que o valor do par A para o

⁷⁵ A interagente B se autoavaliou como B1, de acordo com o Quadro Comum Europeu, durante o Questionário Inicial do TTDii.

total da TTT – 33,4% comparado a 70,8% do par A – e para o total geral das SOTins – 10,4% comparado a 25,6% do par A. Se comparamos a distribuição desse código ao total da TTT em cada SOTin, temos as porcentagens expressas no Quadro 21 a seguir.

Quadro 21 - Distribuição do código "revisão léxico-gramatical" nas SOTins

Par A	SOTin1	SOTin2	SOTin3	SOTin4	SOTin5	SOTin6	TOTAL
nº de palavras rev. lex-gr.	0	2657		650		1158	4465
nº de palavras total da TTT	228	3270		1221		1588	6307
% relativa:	0.0%	81.3%		53.2%		72.9%	70.8%
Par B	SOTin1	SOTin2	SOTin3	SOTin4	SOTin5	SOTin6	TOTAL
nº de palavras rev. lex-gr.	318	579	950	90	434	164	2535
nº de palavras total da TTT	1608	1817	1442	1322	1032	363	7584
% relativa:	19.8%	31.9%	65.9%	6.8%	42.1%	45.2%	33.4%

Fonte: elaborado pela autora.

Vemos, portanto, que, além de a representatividade total desse código no par A ser maior, ela é mais expressiva também em cada SOTin em que a revisão léxico-gramatical foi realizada, ocupando mais que metade do total de palavras da TTT. Para o par B, ele só ultrapassa a metade da TTT na SOTin3. Esse dado é mais uma evidência de que, para o par A, a realização da TTT esteve muito ligada à discussões linguísticas formais⁷⁶.

Para nossa análise de *task-in-process* com relação ao detalhamento das explicações gramaticais, devemos nos atentar ao fato de que, para além das porcentagens, o número bruto de palavras relacionadas à TTT, em alguns casos, já é pequeno, como, por exemplo, na SOTin6 do par B. Sendo assim, consideramos como explicações gramaticais detalhadas aquelas que ultrapassam 1000 palavras em uma SOTin. Teríamos, portanto, as SOTins 2 e 6 do par A classificadas por esse critério.

O segundo e último ponto desse agrupamento de instruções da TTT, isto é, do viés de *task-as-workplan*, orienta que a atividade de correção e revisão do texto pelos pares não deve focar um julgamento do texto do parceiro no sentido de dar-

⁷⁶ A grande expressividade das revisões gramaticais, especialmente no caso do par A, assemelha-se ao que foi encontrado por Rampazzo (2021) na análise das SOTis de uma turma de TTDii. Em seus dados, a autora encontrou que a porção da SOTi relacionada à TTT tendia a se centrar em revisões quanto ao uso da norma padrão.

lhe uma nota, sendo entendida como uma avaliação formativa (Topping *et al.*, 2000). Dentre os temas gerados em nossa análise, poderíamos considerar que o tema que mais se associa a processos avaliativos é “Avaliação”, que inclui trechos em que os parceiros avaliam o texto, a aprendizagem e a revisão próprios ou do parceiro. O tema “Revisão do texto”, embora inclua, em certa medida, uma avaliação, enfoca majoritariamente o conteúdo das sugestões de P2 ao trabalho de P1.

O tema “Avaliação” tem extensão significativa para ambos os pares, sendo o terceiro mais expressivo para ambos, após “Revisão do texto” e “Execução da tarefa” para o par A, e depois de “Revisão do texto” e “Assunto do texto” para o par B.

No Quadro 22 a seguir, fizemos uma descrição resumida dos trechos que compõem o tema “Avaliação”, de ambos os pares. A descrição inclui informações do contexto imediato dos trechos, quando relevantes, incluídas em outros códigos, como “expressões de afetividade” (exp. af.) ou “relato de execução” (rel. exec.).

Quadro 22 - Síntese dos fragmentos do tema "Avaliação"

(continua)

Par	SOTin	Tema “Avaliação”
A	1	- <u>Momento 1</u> : P1 inicia, afirmando que cometeu muitos erros em seu texto, P2 discorda e o encoraja. - <u>Momento 2</u> : P2 pergunta se sua revisão foi muito “detalhista” e “exagerada”, P1 diz que não, que está aprendendo, que ama ser detalhista, e que está “perfeito”.
	2	- <u>Momento 1</u> : P2 afirma, durante a revisão, que não há muitos erros no final do texto. - <u>Momento 2</u> : P2 afirma que gostou de revisar e pede desculpas por ser muito detalhista, a que P1 responde que foi “bom”, e que aprendeu “muitas coisas”, e questiona novamente se sua revisão anterior – da SOTin1, quando ela foi P2 – foi boa, a que o parceiro responde que sim.
	4	- <u>Momento 1</u> : A interagente B, que é P1 nessa SOTin, pergunta, como P2 na SOTin3 ⁷⁷ , se sua correção foi boa, e o parceiro responde que sim. - <u>Momento 2</u> : Ainda com relação ao texto da SOTin3, B como P2 detalha suas dúvidas sobre quanto deve corrigir, se deve se guiar mais pela gramática ou pelo uso, e E afirma que sua revisão é muito “interessante”.

⁷⁷ Um ponto interessante com relação ao par A é que a revisão prevista para a SOTin4 seria o segundo texto escrito em língua inglesa pela interagente B. No entanto, o interagente E abre a SOTin4 dizendo que recebeu a revisão de seu texto feita pela parceira. Possivelmente, e pela própria ausência do arquivo da SOTin3 no MulTeC, os participantes não puderam se encontrar, ou então se encontraram, houve alguma falha na gravação, mas a troca de textos ainda não tinha acontecido. No decorrer da SOTin4, apesar dessa abertura sobre o texto escrito por E, o texto revisado mais adiante é o previsto para essa SOTin, ou seja, o segundo texto escrito por B.

(continuação)

Par	SOTin	Tema “Avaliação”
A	6	- <u>Momento 1</u> : P2 parabeniza P1 pelo texto, e P1 se mostra surpresa. P2 continua dizendo que P1 está “aplicando” os aspectos que foram discutidos em SOTins anteriores.
B	1	- <u>Momento 1</u> : P2 aponta que o texto está bem articulado, mas contém alguns erros gramaticais. Continua dizendo que gostou da redação, achou as ideias “legais”, apesar dos erros. - <u>Momento 2</u> : P2 reafirma que o texto tem ideias legais, mas tem alguns erros. P1 reconhece que precisa praticar, e P2 a encoraja, dizendo que com a prática ela irá melhorar, e que conseguiu entender o texto de P1. - <u>Momento 3</u> : P1 avalia que os verbos são sua maior dificuldade, enquanto P2 diz que ela os utilizou bem, e que talvez tenha alguns problemas com preposições. P2 continua dizendo que não corrigiu nada de pontuação, e que só faltou utilizar a cedilha no c, mas o resto está bom. - <u>Momento 4</u> : após falarem sobre o envio da próxima redação, P1 afirma que a redação de P2 será provavelmente muito melhor, enquanto P2 diz que a de P1 já está boa e que irá melhorar com a prática.
	2	- <u>Momento 1</u> : P1 diz que P2 havia comentado no texto que seu principal problema foi o uso de verbos no passado, P2 concorda. P1 prossegue dizendo que também comete esses erros em língua portuguesa. P2 diz que também os comete em sua língua nativa, que é o inglês. - <u>Momento 2</u> : P2 afirma que foi difícil realizar a revisão, pois ela ficou na dúvida se os verbos estavam no tempo correto. - <u>Momento 3</u> : P2 elogia P1, dizendo que fez um ótimo trabalho, melhor do que ela havia feito em sua redação na SOTin anterior. P1 diz que não foi tão bom, porque cometeu muitos erros no uso de verbos. P2 diz que parece que são muitos erros, mas é na verdade um erro só em diferentes lugares. P1 afirma que o texto da parceira também foi bom.
	3	- <u>Momento 1</u> : P2 elogia a redação de P1, dizendo que foi “muito boa” e que “melhorou” com relação à anterior. - <u>Momento 2</u> : P2 afirma que o maior erro no texto foi com relação aos verbos, mas que o restante está muito melhor com relação ao texto anterior.
	4	- <u>Momento 1</u> : P2 diz que achou o texto muito engraçado, a que P1 responde que estava bravo quando escreveu (P1 está rindo ao afirmar isso).
	5	- <u>Momento 1</u> : P1 diz que teve muitos erros, pede desculpas, e afirma que escreveu o texto às pressas. P2 diz que não tem problema, que entende que P1 estava ocupada. - <u>Momento 2</u> : P2 afirma que P1 cometeu vários erros, não só em um aspecto, mas em muitos. P1 ri, e P2 também. P2 continua dizendo que P1 tem dificuldade com verbos. - <u>Momento 3</u> : P2 diz que P1 foi bem e não precisou corrigir muito com relação aos verbos, e P1 ri, dizendo que precisou sim. P2 ri também, corrigindo-se de que não precisou corrigir muito com relação aos tempos verbais. - <u>Momento 4</u> : P2 pergunta se P1 gosta de como ele faz a revisão com comentários, e diz que, se P1 preferir, ele pode fazer diferente.
	6	- <u>Momento 1</u> : P2 elogia o texto de P1, e este afirma que se esforçou para fazer o texto.

Fonte: elaborado pela autora.

Na subseção 4.1.5, já tecemos alguns comentários quanto ao tema avaliação, constatando que, de modo geral, as avaliações do texto e da aprendizagem feitas

pelo interagente em papel P2 foram significativamente mais positivas que negativas. Em oposição, as autoavaliações tenderam a observações negativas, sobre erros e dificuldades na escrita do texto, ou perguntas sobre a própria revisão realizada quando em papel de revisor, questionando se esta está atendendo às expectativas e necessidades do parceiro.

Os fragmentos de avaliação de ambos os pares investigados estão em consonância com a proposta da TTT de auxiliar o parceiro, e não de julgá-lo. Mesmo para o par B, que, em alguns momentos, tem instâncias de avaliação negativa de P2 a P1, a avaliação não se mostra constrangedora aos interagentes. Como exemplo, podemos ver que a avaliação que acontece, entre risos, na SOTin5, em que os interagentes parecem confortáveis, e não se sentindo julgados, conforme o Excerto 26 a seguir.

Excerto 26 (SOTin5 – par B)

E	ok ahm you can just tell me like what was like the main/	org. rev.
B	what's the main thing?	org. rev.
E	'cause I can't see it right now	rel. exec.
B	[[risos]] ok ahm... I think you/ you/ you/ you made a lot	av. texto
	of mistakes not just in one/ in one aspect I think é: you/	av. texto
	you committed a lot of mistakes in/ in every in	av. texto
	everything... no not everything but [[risos]] ah in/ in a lot	av. texto
	of aspects	av. texto
E	[[risos]] sorry	exp. af.
B	[[risos]] ahm it's all right you/ you have difficults/	av. apr.
	difficulties with the verbs	av. apr.

Nesse excerto, a interagente E pergunta sobre o que foi o ponto principal da revisão de seu texto, pois não estava conseguindo abrir o texto revisado em seu computador. O interagente B responde que ela cometeu erros em “tudo” (“*everything*”), e se corrige logo após dizendo que “não tudo” (“*not everything*”), rindo. A interagente E também ri e se desculpa. Nessa SOTin, ela havia já reconhecido que fez o texto às pressas. A Figura 11 a seguir mostra os rostos dos interagentes logo após o interagente B corrigir sua fala, afirmando que os erros da interagente E não foram em absolutamente “tudo”. Nessa imagem, é possível ver que os participantes estão rindo durante as observações sobre os erros da interagente E.

Figura 11 - Momento de avaliação do par B



Fonte: MulTeC.

Podemos sintetizar as informações quanto ao terceiro e último agrupamento de instruções da TTT (*task-as-workplan*) e sua execução (*task-in-process*) no Quadro 23 a seguir.

Quadro 23 - *Task-in-process*: explicações gramaticais e avaliação

Instrução (<i>task-as-workplan</i>)	Par A (<i>task-in-process</i>)	Par B (<i>task-in-process</i>)
Não são esperadas explicações gramaticais detalhadas.	Grande detalhamento nas SOTin2 e SOTin6.	Explicações gramaticais menos extensas e detalhadas.
A revisão não deve ser feita no intuito de julgar ou “dar uma nota” ao(à) parceiro(a), e sim de auxiliá-lo(a).	Avaliações majoritariamente positivas e encorajadoras.	Preponderância de avaliações positivas e encorajadoras. Avaliações negativas não demonstram constrangimento dos interagentes.

Fonte: elaborado pela autora.

Após esse levantamento da TTT como *task-in-process* em contraste com suas fontes como *task-as-workplan*, propomos uma discussão da tarefa com base nos quatro pontos básicos de análise para Breen (1987): seu objetivo, seu conteúdo, seus procedimentos e seu contexto.

Os objetivos da TTT estão descritos em Aranha, Cavalari e Cunha (2023) como i) para fornecer aos alunos assuntos de conversação durante as SOTs; ii) para integrar a prática de teletandem a disciplinas de língua estrangeira; iii) para promover aprendizagem colaborativa linguística e cultural. Desses três objetivos, o

segundo não cabe na análise de *task-in-process*, pois não diz respeito a atividades e escolhas pedagógicas dos alunos. Quanto ao primeiro, observamos que o par B viu no assunto do texto da TTT uma possibilidade de assunto de conversação, e pareceu entender esse como um dos objetivos centrais de sua realização. O par A, no entanto, quase não utilizou o assunto do texto para conversação. Sobre o terceiro ponto, que fala de aprendizagem linguística e cultural, nossos dados apontam que ambos os pares entenderam a aprendizagem linguística como um dos aspectos centrais da TTT, mas o mesmo não foi necessariamente o caso com relação ao aspecto cultural. Não encontramos na nossa análise questões culturais sendo discutidas a partir da TTT. Os dois pares enfatizaram a aprendizagem linguística formal. O par A, especialmente, dedicou muito tempo à revisão, e explicação, de pontos gramaticais nos textos. O par B também o fez, embora com menos preponderância. Por fim, e retomando os conceitos de Breen (1987), todos os interagentes dedicaram bastante tempo das SOTins à execução da TTT (36,1% para o par A e 31,2% para o par B), o que pode ser interpretado como um engajamento na tarefa com um “propósito de conquista”, ou seja, os aprendizes entenderam a TTT como alinhada a suas necessidades e interesses e pretenderam executá-la bem para aprender por meio dela.

O segundo ponto descrito por Breen (1987) é o conteúdo da tarefa. A TTT não possui um conteúdo exato de antemão: os conteúdos são estabelecidos com base na escrita dos interagentes e em seus interesses, necessidades e objetivos de aprendizagem. Assim, os próprios aprendizes têm a oportunidade – e a responsabilidade – de harmonizar a discussão de seu texto com seus objetivos e interesses, negociando-os com o parceiro. Os quatro interagentes analisados mostraram-se interessados e engajados em suas discussões da TTT, buscando entender dúvidas pessoais que surgiram a partir da revisão dos textos.

Quanto aos procedimentos da TTT, vimos que os interagentes seguiram majoritariamente as instruções e recomendações dadas, com raras exceções. Por meio de uma consulta aos quadros da subseção atual, fizemos uma síntese de como os principais procedimentos da TTT foram seguidos – ou não – pelos interagentes investigados. O quadro sintético (Quadro 24 a seguir) mostra que a maioria dos procedimentos propostos como *task-as-workplan* foram seguidos pelos pares

totalmente (linhas 1, 4, 6 e 9), ou em grande parte (linhas 2, 5 e 8). A recomendação sobre não haver explicações gramaticais detalhadas, dentro do nosso critério para identificá-las, que foi a extensão em número de palavras, foi seguida pelo par B, mas não totalmente pelo par A. Por fim, a instrução de que P1 visse o texto revisado antes da SOTin não foi observada por nenhum dos pares analisados. A síntese das informações sobre os procedimentos realizados pelos pares pode ser vista no Quadro 24 a seguir.

Quadro 24 - Síntese dos procedimentos da TTT para os pares: *task-as-workplan* e *task-in-process*

	Instrução (<i>task-as-workplan</i>)	Par A (<i>task-in-process</i>)	Par B (<i>task-in-process</i>)
1	Envio do texto original com antecedência	✓	✓
2	Envio do texto revisado antes da SOTin	Maioria (exceção: SOTin6).	Maioria (exceção: SOTin2).
3	Vista do texto revisado por P1 antes da SOTin	Minoria (exceção: SOTin1).	Minoria (exceção: SOTin5).
4	A SOTin se inicia com a revisão do texto da TTT	✓	✓
5	A revisão é feita na língua em que o texto foi escrito	Maioria (exceção: SOTin6).	Maioria (exceções: SOTin5 e SOTin6).
6	Os parceiros discutem as dúvidas de P1 com relação ao texto e sua revisão	✓	✓
7	Os parceiros podem utilizar o tópico do texto como tópico para conversação após a revisão, caso queiram	Minoria (exceção: SOTin4).	Maioria (exceções: SOTin3 e SOTin6).
8	Não são esperadas explicações gramaticais detalhadas.	Metade (exceções: SOTin2 e SOTin6).	✓
9	A revisão não deve ser feita no intuito de julgar ou “dar uma nota” ao(à) parceiro(a), e sim de auxiliá-lo(a).	✓	✓

Fonte: elaborado pela autora.

O último ponto levantado por Breen (1987) é o contexto ou situação da tarefa, que se relaciona muito com as oportunidades de escolha de que os aprendizes usufruem em TTDii. O contexto TTDii permite que os aprendizes façam escolhas quanto ao que enfocar nas diversas tarefas integradoras, o que é coerente com a uma proposta pedagógica embasada no princípio de autonomia. No caso da TTT, os estudantes podem escolher e negociar: que aspectos serão revisados em seus textos e no dos parceiros; se, como e por quanto tempo farão a revisão do texto durante as SOTins; se, como e por quanto tempo falarão sobre o assunto do texto

etc. O Quadro 24 mostra algumas dessas decisões que os pares investigados tomaram.

Algumas das instruções para a TTT são melhor entendidas como recomendações, abertas à decisão e ao interesse de cada par. Desse modo, não é necessariamente ruim que um par tenha decidido realizar a TTT de uma maneira um pouco diferente da esperada. Os aprendizes podem ir além dos requisitos mínimos das tarefas propostas (Dooly, 2011; Lätsch, 2017), reinterpretando-as de acordo com seus interesses e objetivos pessoais (Bygate; Skehan; Swain, 2001). As explicações gramaticais detalhadas do par A, por exemplo, não estavam nas expectativas dos proponentes da TTT, mas pareceram funcionar na dinâmica desse par. Breen (1987, p. 34, grifo no original) afirma que, como professores e criadores de tarefas, não podemos presumir que os procedimentos que recomendamos em determinada tarefa fornecem, de alguma forma, “**a** rota infalível para o sucesso”⁷⁸, e devemos, portanto, estar atentos e abertos às reinterpretações de nossas tarefas e às ações dos aprendizes ao realizá-las.

Este capítulo de Análise e Discussão dos Dados teve como objetivo apresentar nossa análise interpretativa dos dados, por meio do método de Análise Temática, conforme descrito no terceiro capítulo, e com base no conceito de *task-in-process*, discutido no segundo capítulo. A análise considerou padrões temáticos relacionados à TTT presentes nas transcrições das SOTins dos pares investigados, considerando sua expressividade e distribuição. A análise revelou que os temas mais presentes nas SOTins dos pares investigados foram a revisão do texto, o assunto do texto, a avaliação, a execução da tarefa, agradecimentos e expressões de afetividade, e confirmações de envio ou recebimento do texto. Pudemos observar, também, como a maioria das instruções propostas na TTT como *task-as-workplan* foi seguida pelos pares em *task-in-process*, com algumas adaptações individuais e preferenciais de cada um dos pares. No próximo capítulo, discutiremos as respostas às perguntas de pesquisa, as limitações deste estudo, e os encaminhamentos futuros.

⁷⁸ Tradução nossa de: “[...] *the infallible route to success*”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo do trabalho, de considerações finais, respondemos e discutimos as perguntas de pesquisa a partir das reflexões feitas na análise dos dados e, a seguir, discorremos sobre as limitações desta investigação e os encaminhamentos para trabalhos futuros.

5.1 Respostas às perguntas de pesquisa

A partir das discussões e da análise que realizamos neste trabalho, objetivamos caracterizar a tarefa telecolaborativa de troca de textos no contexto TTDii de uma perspectiva processual (*task-in-process*), através do método de Análise Temática. Para atingir esse objetivo, foram propostas as seguintes subperguntas de pesquisa:

- Quando a tarefa de troca de textos é retomada nas SOTins, quais são os aspectos temáticos abordados pelos dois pares investigados?
- Como estes aspectos podem ser entendidos como padrões temáticos relacionados à realização síncrona da tarefa em nossos dados?
- Quais possíveis semelhanças ou divergências são encontradas entre a tarefa entendida como *task-as-workplan* e como *task-in-process* para esses dois pares?

Para responder às duas primeiras perguntas de pesquisa, realizamos uma Análise Temática das transcrições das SOTins dos dois pares investigados, buscando as porções relacionadas à TTT, conforme os procedimentos descritos no capítulo 3.

Os resultados da Análise Temática geraram 14 códigos, que foram agrupados em seis temas. Os códigos, que são os aspectos temáticos abordados pelos pares (primeira subpergunta), foram os seguintes, em ordem de expressividade:

- i) revisão léxico-gramatical (50,4% do total da TTT);
- ii) comentário sobre o assunto do texto (14,6% do total da TTT);
- iii) esclarecimento (7,2% do total da TTT);
- iv) revisão pragmático-textual (5,9% do total da TTT);
- v) relato de execução (4,6% do total da TTT);
- vi) avaliação do texto (4,6% do total da TTT);
- vii) planejamento de execução (3,2% do total da TTT);
- viii) organização da revisão (3,0% do total da TTT);
- ix) avaliação da revisão (2,7% do total da TTT);
- x) expressão de afetividade (1,5% do total da TTT);
- xi) confirmação de recebimento (1,1% do total da TTT);
- xii) avaliação de aprendizagem (0,6% do total da TTT);
- xiii) confirmação de envio (0,5% do total da TTT);
- xiv) agradecimento (0,2% do total da TTT);

Os seis temas que englobam esses 14 códigos foram, também em ordem: i) Revisão do texto (66,5%⁷⁹); ii) Assunto do texto (14,6%); iii) Avaliação (7,8%); iv) Execução da tarefa (7,8%); v) Agradecimentos e expressões de afetividade (1,7%); e vi) Confirmação de envio/recebimento (1,6%). Podemos entender, portanto, que os pares investigados dedicaram grande parte do tempo da TTT durante as SOTins à revisão do texto propriamente dita, discutindo, principalmente, questões gramaticais e lexicais com relação ao texto, conforme podemos ver na lista de códigos reproduzida anteriormente.

Em segundo lugar, e de maneira distinta entre os pares, ficou o tema “Assunto do texto”, em que os interagentes utilizam o tópico proposto para a redação da TTT como assunto de conversação durante as SOTins. Embora seja o segundo maior tema em ordem de expressividade, devemos dizer que esse valor refere-se basicamente ao par B, uma vez que o par A não utilizou muito o assunto do texto para conversação. Isso está de acordo com as instruções da TTT, que preveem a decisão dos participantes quanto a utilizar, ou não, o assunto do texto como tema de conversação durante as SOTins.

⁷⁹ Porcentagens referentes ao total de palavras deste tema com relação ao total de palavras codificadas, ou seja, o total de palavras da TTT, da mesma forma que na lista de códigos.

O tema “Avaliação” incluiu avaliações e autoavaliações sobre o texto em si, sobre a aprendizagem ou desenvolvimento visto com base no texto, e sobre a própria revisão. Esperava-se encontrar fragmentos que expressassem uma avaliação do texto, e foi interessante constatar que os participantes se preocupam também em avaliar a própria revisão, ou a do parceiro. Essa preocupação demonstra um comprometimento com o parceiro, com realizar uma revisão que atenda às necessidades e aos objetivos dele(a). Além disso, a avaliação entre os pares seguiu a proposta da TTT como *task-as-workplan* na medida em que buscou, ao invés de julgar ou atribuir uma nota, de fato auxiliar o parceiro com suas necessidades. As avaliações sobre o texto foram predominantemente positivas de um interagente P2 a um P1, sendo que o par B teve mais fragmentos de avaliações negativas que o par A, mas sempre atenuadas por avaliações positivas ditas em conjunto. As autoavaliações, em contrapartida, tenderam a ser negativas, demonstrando uma possível insegurança dos interagentes quanto ao próprio trabalho e também uma estratégia de polidez, de não parecer arrogante perante o parceiro.

A seguir, o tema “Execução da tarefa” englobou os fragmentos em que os participantes conversaram sobre o que fizeram para a TTT – quando ou como corrigiram, quando ou como escreveram o texto etc. – ou o que fariam no futuro – quando enviariam o próximo texto, como fariam a próxima revisão etc.. Esse tema demonstra a organização logística que os parceiros fazem, entre si, para realizar a TTT, uma vez que ela conta com uma porção assíncrona anterior à revisão síncrona, e também com uma porção assíncrona posterior. Vemos, por exemplo, o interagente P2 do par A enfatizando uma correção que deve ser feita no texto de P1 para a versão final (SOTin2, conforme Excerto 7 na página 87). Observamos também o interagente P2 do par B na SOTin4 descrevendo como coloriu de azul as correções feitas em sua revisão (SOTin4, conforme Excerto 6 na página 87). Essas informações fazem parte dos procedimentos da TTT que não são explícitos no *task-as-workplan*. Embora haja uma instrução geral sobre revisar os textos – e há atualmente um vídeo tutorial com mais instruções – as particularidades de como a TTT acontece cabem a pequenas decisões e ações dos interagentes nos momentos de realização da tarefa, tanto assíncrona quanto sincronamente.

O penúltimo tema em expressividade nos dados é “Agradecimentos e expressões de afetividade”. Sua distribuição no par A é menor que no par B, que conta com mais momentos em que um interagente tenta minimizar o erro do parceiro, ou solidarizar-se com ele, o que apareceu, algumas vezes, como afirmações no modelo “você errou, mas eu também errei/erro”. Os agradecimentos – pela revisão assíncrona ou síncrona, por elogios, ao final da SOTin etc. – foram mais frequentes para o par A do que para o par B. Assim, percebemos que enquanto os interagentes do par A agradeceram mais, os do par B se utilizaram mais de outras expressões de polidez ou afetividade, como as que expressam solidariedade ou empatia pelo parceiro.

O último tema, de confirmação de envio/recebimento, foi o de menor expressividade em número de palavras, o que era esperado. Os fragmentos desse tema são breves e buscam resolver o problema do compartilhamento do texto revisado – confirmar se houve envio e se houve recebimento do texto. O tema foi tratado de modo separado por relacionar as etapas assíncronas da TTT à etapa síncrona de modo fundamental, ou seja, sem o envio/recebimento do texto revisado não é possível realizar a revisão, ou pelo menos perderia-se muito, pois o interagente P1 não teria acesso ao texto. As confirmações, em nossos dados, aconteceram nos segundos iniciais das SOTins.

A terceira subpergunta de pesquisa indaga sobre as semelhanças e divergências entre a TTT como *task-in-process* realizada pelos pares investigados e como *task-as-workplan*, conforme proposta no tutorial da turma e em Aranha e Cavalari (2014), Cavalari e Aranha (2016) e Aranha, Cavalari e Cunha (2023). Temos que os pares executaram a TTT do modo previsto em *task-as-workplan* nas diretrizes sobre: i) envio do texto original com antecedência; ii) a SOTin se inicia com a revisão do texto; iii) os parceiros discutem as dúvidas de P1 com relação ao texto e sua revisão; iv) a revisão não é feita no intuito de julgar ou “dar uma nota” ao parceiro, e sim de auxiliá-lo.

Com relação às outras instruções, vemos maior ou menor aderência dos pares analisados. Por exemplo, as instruções para envio do texto revisado antes da SOTin e realização da revisão na língua do texto são majoritariamente seguidas por

ambos os pares. Quanto à recomendação de se utilizar o assunto do texto como tópico de conversação, temos que o par B realiza a TTT dessa forma mais que o par A. Sobre a vista do texto revisado antes da SOTin, vimos que os dois pares não seguem essa instrução na maioria das SOTins, o que não pareceu prejudicar o momento da revisão. Por fim, quanto a não haver explicações gramaticais muito detalhadas e extensas, vemos que o par B segue essa instrução, enquanto o par A, em alguns momentos, não. Isso não é necessariamente prejudicial a qualquer dos pares, pelo contrário, os interagentes fazem escolhas diferentes de acordo com suas concepções sobre os objetivos da tarefa e sobre seus próprios objetivos de aprendizagem. Desde que as ações sejam acordadas pelos dois interagentes de cada par, as escolhas diversas revelam, em última instância, que a tarefa fornece espaço para o exercício da autonomia dos aprendizes. Além disso, essa instrução das explicações gramaticais, como outras da TTT, funciona mais como uma recomendação ou expectativa do que de fato uma instrução.

Foram discutidas também as questões de Breen (1987) sobre o objetivo, conteúdo, procedimentos e contexto da TTT de um ponto de vista processual nos dois pares analisados. Os objetivos principais da tarefa parecem ser, para os interagentes investigados, a aprendizagem linguística e um assunto de conversação a partir do texto. Não identificamos momentos de discussão cultural na TTT em nossos dados. O conteúdo principal da tarefa é aberto, advindo do texto e dos interesses e necessidades dos interagentes, o que se apresenta como algo muito positivo em nossos dados. Todos os interagentes demonstraram engajamento em esclarecer dúvidas decorrentes do texto. Sobre os procedimentos, vimos que há algumas divergências da proposta de *task-as-workplan*, mas que os pares seguiram as diretrizes principais da TTT. Por fim, quanto ao contexto, podemos relacioná-lo tanto aos objetivos, quanto ao conteúdo e aos procedimentos, pois o contexto TTDii permite que haja essa flexibilidade em diversos momentos da TTT, o que atende a demandas individuais dos interagentes.

Considerando as respostas dadas às subperguntas, podemos apresentar uma resposta à pergunta de pesquisa central: “Como é realizada a tarefa telecolaborativa de troca de textos em contexto TTDii por dois pares de interagentes e quais

possíveis semelhanças ou divergências são encontradas entre seu planejamento e as ações deles durante as SOTins?”.

A TTT foi realizada pelos dois pares de interagentes investigados com similaridades e algumas divergências. Os dois pares seguem as instruções principais da TTT, como enviar o texto original e o revisado antes da SOTin. Sem executar esses procedimentos, os pares certamente teriam tido problemas para fazer a revisão síncrona durante a SOTin. Além disso, os pares analisados são cuidadosos ao realizar correções e fazer a avaliação do texto do parceiro, buscando estabelecer conexões afetivas ou de polidez, o que se revela pelos temas “Avaliação” (com a presença de elogios) e “Agradecimentos e expressões de afetividade” (com fragmentos de solidariedade, empatia, humor etc.). Quanto às divergências, percebemos que os pares A e B parecem favorecer aquilo que lhes interessa mais durante a realização da TTT, seja o assunto do texto, a revisão com explicações linguísticas formais, a revisão de aspectos mais pragmáticos do texto, dentre outros. Além de expressarem diferentes preferências dos pares, essas divergências mostram a imprevisibilidade existente na TTT, em tarefas abertas (*open-ended*) de modo geral, e na própria aprendizagem de línguas estrangeiras como um todo. Os interagentes, com suas peculiaridades, têm objetivos e necessidades distintos, assim como seus textos terão problemas específicos. As próprias concepções de aprendizagem e de língua dos interagentes variam: eles podem acreditar, por exemplo, que aprender uma língua é aprender tópicos gramaticais; ou, em contrapartida, que aprender uma língua é utilizá-la para expressar suas ideias. A concepção de revisão também pode ser diferente, e os parceiros em papel P2 demonstraram entendimentos variados do processo de revisão, e tentaram – em maior ou menor medida – revisar de acordo com aquilo que consideram importante, com aquilo que acreditam que o parceiro considera importante, e com aquilo sobre o qual têm conhecimento e segurança. Assim, a TTT cria um espaço frutífero e oportuno para que os interagentes possam desempenhar a prática telecolaborativa com algum direcionamento, advindo das diretrizes de *task-as-workplan*, mas com espaço para tomarem suas decisões e trazerem sua individualidade para a tarefa como *task-in-process*.

Com relação aos princípios do teletandem, e como eles se relacionam com a TTT, as ações dos pares em questão mostraram um bom alinhamento a eles, de modo geral. Os princípios têm um impacto na realização da TTT, e também são, ao mesmo tempo, impactados por ela, em uma relação de interdependência. A TTT mostra aprendizes exercendo sua autonomia: tomando decisões em conjunto, negociando os procedimentos de execução da tarefa, criando estratégias para o bom andamento da tarefa, tentando extrair dela uma aprendizagem relacionada a seus interesses e objetivos, dentre outros. Além disso, os parceiros investigados demonstraram, na maior parte do tempo, reciprocidade entre si, uma vez que buscaram atender às demandas e interesses dos parceiros. Quanto à separação de línguas, foi possível observar, por exemplo, um caso em que os participantes estavam discutindo a revisão de um texto na língua desse texto, e, porque a revisão se estendeu muito, trocaram de língua durante a revisão, e passaram a corrigir o texto em língua inglesa usando a língua portuguesa. Todos esses pontos poderiam ser investigados com maior detalhamento.

Ainda com relação aos princípios, poderíamos apontar como um caso de possível não alinhamento os momentos de longas revisões gramaticais “lideradas” pelo interagente E do par A. É possível questionar se ele de fato abriu espaço para que a interagente B direcionasse o momento de correção de seus textos. A reciprocidade, no caso desse par, foi um pouco comprometida tanto pelo fato de que os textos corrigidos foram majoritariamente os escritos pela interagente B (3 dos 4 textos previstos para as SOTins analisadas) quanto pelo fato que o interagente E como P2 parecia “liderar” o momento da revisão dos textos de B. Assim, poderia ser benéfico enfatizar mais, nas instruções, que o momento de revisão do texto de um dos parceiros deve ser para atender às necessidades e objetivos daquele parceiro (Little, 2001), e não um momento em que o parceiro revisor “dá aula” ou age como professor.

A partir da discussão feita neste trabalho, podemos pensar em implicações para ajustes nas orientações dadas aos participantes para a realização da TTT. Não defendemos que as instruções sejam mais “fechadas” ou que tentem controlar mais as decisões dos interagentes. No entanto, acreditamos que fornecer um maior leque de opções de ação durante as instruções poderia ser positivo, proporcionando um

maior esclarecimento sobre as diversas possibilidades de realização da TTT. Por exemplo, no caso do par A, que fez as revisões com grande foco em aspectos gramaticais, algo poderia ter sido diferente se as instruções mencionassem que é possível corrigir aspectos pragmáticos ou textuais, como a organização do texto, o tamanho e clareza das frases, etc. Além de citar as diversas maneiras possíveis de retomar o texto da TTT durante a SOTin, poderiam ser apresentados também, durante a instrução, exemplos aos futuros interagentes, que ilustrassem aspectos que podem ser revisados nos textos.

Com relação a como os princípios interagem com a execução da TTT, acreditamos que sejam necessárias mais pesquisas para orientar melhor os interagentes quanto a casos como o de troca de língua durante a revisão do texto. Esse é um ponto desafiador, pois sugerir que os participantes mantenham a troca resguarda o princípio da separação de línguas, mas pode comprometer a revisão, ou torná-la mais difícil. Por outro lado, orientar os participantes a manter a língua do texto durante o momento da revisão, mesmo que esse ultrapasse a metade da SOT, pode prejudicar a divisão igualitária das línguas durante o andamento do projeto. Desse modo, mais pesquisas devem ser realizadas para melhor compreender como os participantes lidam com esse desafio e com que frequência ele tem acontecido em TTDii.

5.2 Limitações deste estudo e encaminhamentos futuros

Como limitações deste trabalho, indicamos, primeiramente, a pouca extensão dos dados. Por limites temporais de desenvolvimento da pesquisa, a análise conta com dados de apenas dois pares. Para resultados mais abrangentes, seria necessário analisar mais pares, especialmente de turmas distintas, que possivelmente apresentariam uma maior diversidade nos resultados. A análise de um menor número de pares, no entanto, permitiu que executássemos um estudo de caso aprofundado, levando em consideração os dados das transcrições das SOTins como principais, mas também, como secundários, os dados audiovisuais das

próprias SOTins, dos textos escritos para a TTT e dos metadados da turma disponíveis no MulTeC (Aranha; Lopes, 2019).

Uma segunda limitação deste estudo decorreu da complexidade da pergunta de pesquisa central. “Caracterizar” a execução de uma tarefa desenvolvida seis vezes, por dois pares, desdobrou-se em diversas temáticas que poderiam ser melhor exploradas – e devem sê-lo em pesquisas futuras. Apontamos como exemplo a análise que fizemos da língua utilizada na revisão dos textos da TTT. Utilizamos, como critério, a língua dos primeiros dois turnos codificados dentro do tema “Revisão do texto”. A análise da revisão de modo global provavelmente levaria a resultados muito relevantes quanto ao uso das línguas no momento da revisão, a como a alternância de códigos poderia ser utilizada com referência a um material linguístico – o texto da TTT – que já está em uma das duas línguas da prática de teletandem. Os próprios casos de *task-in-process* que fugissem à regra de “revisar na língua do texto” poderiam retornar resultados muito interessantes quanto à alternância de códigos nesse contexto.

Além de limitações metodológicas relacionadas ao tempo necessário para analisar aspectos variados da caracterização da TTT, também teria sido positivo poder consultar referenciais teóricos mais extensos para aprofundamento nos diversos temas que surgiram da análise de dados. Cada um deles poderia ser estudado, com referências específicas, de modo mais detalhado. Nossa pesquisa tencionou trazer uma visão ampla inicial, que pode ser desdobrada em trabalhos subsequentes com diversos recortes.

Durante a realização deste estudo, deparamo-nos também com instâncias que poderiam ser estudadas a partir de teorias de negociação, a nível pessoal, procedural e interativo (Aranha e Rampazzo, 2022), uma vez que podemos observar os interagentes negociando alguns dos procedimentos da TTT.

As interações entre a TTT e os princípios também poderiam ser pesquisadas, especialmente quanto à mudança de língua durante a revisão, ou seja, a interação entre o princípio de separação de línguas e a uma possível duração mais extensa da revisão. Seria necessário entender com que frequência a revisão se prolonga até a

mudança de língua, se isso parece ter implicações sobre como a revisão acontece e quais seriam possíveis soluções caso a mudança de língua durante a revisão evidencie um impacto negativo nesta.

Por fim, mais estudos sobre a realização (*task-in-process*) da TTT poderiam endossar, ou refutar, os resultados encontrados neste trabalho. Desse modo, seria possível entender melhor como essa tarefa é reinterpretada e executada pelos interagentes, de modo a contribuir para a melhoria de seu formato, bem como para dar subsídio ao desenho de outras tarefas para outros contextos telecolaborativos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESpecialist**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. Institutional Integrated Teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? **Delta**, v. 31, n. 3, p. 763-780, 2015.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. CUNHA, J. N. C. Task Design within Virtual Exchange: the Case of Institutionally Integrated Teletandem. In: RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. (Eds.). **Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts**. Springer, 2023. p. 1-16.
- ARANHA, S.; LEONE, P. DOTI: Databank of Oral Teletandem Interactions. In: JAGER, S.; KUREK, M. (ed.). **New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education**. Dublin: Research-publishing.net, 2016. p. 1-6.
- ARANHA, S.; LEONE, P. The development of DOTI (Databank of oral teletandem interaction). In: FIŠER, D.; BEIßWENGER, M. **Investigating computer-mediated communication corpus-based approaches to language in the digital world**. Ljubljana: Ljubljana University Press, 2017. p. 172-190.
- ARANHA, S.; LOPES, Q. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. **The ESpecialist**, v. 40, n. 1, n. p., 2019.
- ARANHA, S.; RAMPAZZO, L. Towards a Working Definition of Negotiation in Telecollaboration: Analysis of Teletandem Oral Sessions. **Colomb. Appl. Linguistic. J.**, v. 24, n. 2, p. 234-245, 2022.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (eds.) **The European Higher Education Area**. Springer, 2015. p. 59-71.
- BONFIM, M. V. **A autonomia no contexto Teletandem Institucional Integrado**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014. Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari.
- BRAGAGNOLLO, R. M. **Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no Teletandem Institucional-Integrado**. 2016. 261 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016. Orientadora: Solange Aranha.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Orgs.). **Autonomous language learning in-tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 27-36.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H. (Org.). **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, p. 9-21, 1996.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Thematic Analysis**: a practical guide. Sage, 2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic Analysis. In: COOPER, H.; CAMIC, P. M.; LONG, D. L.; PANTER, A. T.; RINDSKOPF, D.; SHER, K. J. (Eds.). **APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2**. Research designs: quantitative, qualitative, neuropsychological and biological. American Psychological Association, 2012. p. 57-71.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, p. 77-101, 2006.

BREEN, M. Learner contribution to the task design. In: CANDLIN, C. N.; MURPHY, D. (Eds.). **Language learning tasks**, v. 7. Prentice-Hall International: 1987. p. 23–46.

BROCCO, A. S. **Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto teletandem: contribuições para a formação inicial de professores**. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014. Orientador: Douglas Altamiro Consolo.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. Introduction. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (eds.). **Researching Pedagogic Tasks**: Second Language Learning, Teaching and Testing. Pearson Education, 2001.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. Routledge, 2013. In:

CAPPELLINI, M.; ELSTERMANN, A.; MOMPEAN, A. R. Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of learners' logs. In: TARDIEU, C.; HORGUES, C. (eds.) **Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education**. Routledge, 2019. p. 15-30.

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society**. 2. ed. Wiley-Blackwell, 2010.

CAVALARI, S. M. S. Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice. **BELT**, v. 9, n. 2, p. 417-432, 2018.

CAVALARI, S. M. S. Institutional Integrated Teletandem: Students' Perceptions about Collaborative Writing. **EntreLínguas**, v. 2, n. 2, p. 249-260, 2016.

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

CHANIER, T.; WIGHAM, C. A scientific methodology for researching CALL interaction data: Multimodal LEarning and TEaching Corpora. In: CAWS, C.; HAMEL, M. (Eds.). **Language-Learner Computer Interactions**: Theory, methodology and CALL applications. Johns Benjamins, 2016.

COUGHLAN, P.; DUFF, P. Same task, different activities: analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994. p. 173-94.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages**: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DEL MONTE, S. C. S. **A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto Teletandem Institucional Integrado**: um estudo longitudinal. 2021. 154 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2021. Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavaliari.

DOOLY, M. Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: task-as-workplan vs. task-as-process. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 2, p. 69-91, 2011.

DOOLY, M.; O'DOWD, R. Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. In: DOOLY, M.; O'DOWD, R. (ed.) **In This Together**: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects. Bern: Peter Lang, 2018. p. 11-34.

DUFF, P. A. How to Carry Out Case Study Research. In: MACKEY, A.; GASS, S. M. **Research methods in second language acquisition**: a practical guide. Blackwell: 2012. p. 95-116.

ELLIS, R. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009a. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>. Acesso em: abr. 2020.

ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development. **L2 Journal**, v. 1, p. 3-18, 2009b. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>. Acesso em: jun. 2024.

ENEAU, J. Educational Reciprocity and Developing Autonomy: The Social Dimension of Becoming Oneself. In: SCHNEIDER, K. (Ed.): **Becoming oneself: Dimensions of 'Bildung' and the facilitation of personality development**. Springer, 2012. p. 29–54.

FERRO, P. S. **Mapeamento das ferramentas de comunicação síncrona em Teletandem**: um estudo longitudinal do uso dos chats. 209 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2021. Orientadora: Solange Aranha.

FRESCHI, A. C. **Avaliação e intercâmbio virtual**: um estudo de caso sobre avaliação formativa no teletandem institucional integrado. 2023. 138 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2023. Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari.

FRESCHI, A. C. **A avaliação por pares no Teletandem institucional integrado**: um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2017. Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari.

FERREIRA, M. B. **O processo de escrita colaborativa síncrona em língua inglesa nas sessões orais do teletandem institucional integrado**. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2019. Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari.

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

FRIEDMAN, D. A. How to Collect and Analyze Qualitative Data. In: MACKEY, A.; GASS, S. M. **Research methods in second language acquisition**: a practical guide. Blackwell: 2012. p.180-200.

GARCIA, D. N. M. A telecolaboração como contexto para a formação de professores. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 50, n. 3, p. 1064–1082, 2021. <https://doi.org/10.21165/el.v50i3.2970>.

GARCIA, D. N. M. **O que os pares de Teletandem (não) negociam**: Práticas para um novo contexto online, interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

GIVEN, L. M. (ed.) **The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. v. 1 and 2. Los Angeles: SAGE Publications, 2008.

GRUBA, P. Designing tasks for online collaborative language learning. **Prospect**, v. 19, n. 2, p. 72-81, 2004.

KABATA, K.; EDASAWA, Y. Tandem language learning through a cross-cultural keypal project. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 1, p. 104-121, 2011.

KOCH, L. T. Principles of Tandem Interaction – Reciprocity. In: FUNK, H.; GERLACH, M.; SPANIEL-WEISE, D. (eds.). **Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings**. Peter Lang, 2017. p. 117-132.

LÄTSCH, J. The Notion of Task in the Context of Online Tandems. In: FUNK, H.; GERLACH, M.; SPANIEL-WEISE, D. (eds.). **Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings**. Frankfurt: Peter Lang Edition, 2017.

LEWIS, T.; O'DOWD, R. Introduction to Online Intercultural Exchange and This Volume. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. Routledge, 2016. p. 3-20.

LIMA-LOPES, R.; ARANHA, S. Language separation in Teletandem: what corpus analysis can tell us. **Ilha do Desterro**, v. 76, n. 3, p. 329-351, 2023.

LITTLE, D. Learner autonomy and the challenge of tandem language learner via the Internet. In: Chambers, A.; Davies, G. (Eds.). **ICT and Language Learning: a European Perspective**. Lisse: Swets & Zeitlinger, 2001. p. 29–38.

LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, 1996.

LOPES, Q. B. **MulTeC: a construção de um corpus multimodal em teletandem**. 2019. 161 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019. Orientadora: Solange Aranha.

LUZ, E. B. P. **Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de Teletandem à luz da teoria da atividade**. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012. Orientadora: Ana Mariza Benedetti.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2nd ed. London: Sage Publications, 2002.

MAXWELL, J. A. Using Numbers in Qualitative Research. **Qualitative Inquiry**, v. 16, n. 6, p. 475-482, 2010.

MORAES, A. L. G.; SALOMÃO, A. C. B. Mediation in Teletandem: a *locus* to experience teacher learning and reflection. **The ESpecialist**, v. 43, n. 1, p. 1-26, 2022. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i1a11>.

MÜLLER-HARTMANN, A.; SCHOCKER-VON DITFURTH, M. (Eds.). **Task-supported language learning**. Schöningh: Paderborn, 2011.

NUNAN, D. **Task-based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, p. 1-23, 2018.

O'DOWD, R. Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration. **Internet and Higher Education**, v. 18, p. 47-53, 2013.

O'DOWD, R.; WARE, P. Critical issues in telecollaborative task design. **Computer Assisted Language Learning**, v. 22, n. 2, p. 173-188, 2009.

PEREIRA FILHO, S. A. **A correção por pares nas sessões orais de teletandem em língua inglesa**: um estudo longitudinal. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2022. Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavallari.

PICOLI, F.; SALOMÃO, A. C. B. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Revista Estudos Linguísticos São Paulo**. 1978), v. 49, n. 3, p. 1605-1623, 2020.

RAMPAZZO, L. **Gêneros do intercâmbio virtual: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono**. 2021. 168 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2021. Orientadora: Solange Aranha.

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

SADLER, R.; DOOLY, M. Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. **ELT Journal**, v. 70, n. 4, p. 401-413, 2016

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.

SANDELOWSKI, M.; VOILS, C. I.; KNAFL, G. On Quantitizing. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 3, n. 3, p. 208-222, 2009.

SATAR, M.; ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S.; ALMIJIWL, W. Low proficiency level learners' translingual and transmodal practices in teletandem: Challenging the separation of languages principle. **System**, v. 120, p.103-187, 2024.

SCHWANDT, T. A. **The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry**. 3. ed. Sage Publications, 2007.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research**. 5th. ed. Thousand Oaks, Sage Publications, 2017.

STICKLER, U.; LEWIS, T. Collaborative Language Learning Strategies in an Email Tandem Exchange. In: HURD, S.; LEWIS, T. (Eds.). **Language Learning Strategies in Independent Settings**. Multilingual Matters, 2008.

SWAIN, M. Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. **Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes**, v. 58, n. 1, p. 44–63, 2001.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: resources and strategies. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The Especialist**, v. 27, p. 189-212, 2006.

THORNE, S.; MAY, S. (Ed.). **Language, Education and Technology**. 3. e. [S.l.]: Springer International Publishing, 2017.

TOLEDO, L. D. L. **Um estudo sobre o uso de vocabulário rico por aprendizes de inglês na sessão oral do teletandem institucional integrado**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017. Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavallari.

TOPPING, K. J.; SMITH, E. F.; SWANSON, I.; ELLIOT, A. Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 25, n. 2, p. 149-169, 2000.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras *in-tandem*: histórias de identidades. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 341-381, 2008.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VINAGRE, M.; SUÁREZ, M. El uso de la cortesía lingüística en la petición en español y alemán en un intercambio de colaboración virtual. **Revista Española de Lingüística Aplicada**, v. 31, n. 2, p. 686-709, 2018.

YIN, R. K. **Case Study Research and Applications: Design and Methods**. 6. ed. Sage, 2018.

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

APÊNDICE A – TTT COMO *TASK-AS-WORKPLAN*

Quadro 25 - TTT como *task-as-workplan*

(continua)

<i>TASK-AS-WORKPLAN</i>			
Fonte	Envio dos textos originais e revisados	Momento, Conteúdo e Língua da Revisão	Explicações gramaticais e avaliação
Tutorial da turma	Espera-se que os participantes tenham feito o envio da versão original do texto até 5 dias antes da SOTin, como se pode ver na Figura 3 e Figura 4, retiradas dos metadados da turma no MulTeC. Não há instruções explícitas com relação à antecedência de envio do texto revisado. As instruções indicam, por exemplo, a SOTin1 ("Interaction I" na Figura 4) acontecendo nas datas de 20/03 e 22/03 sobre um texto em português revisado, cujo envio deveria ser feito até 15/03. O mesmo acontece com a SOTin2 ("Interaction II" na Figura 4), nas datas de 27/03 e 29/03, em que é prevista a discussão de um texto em inglês revisado, já tendo sido recebido até 22/03.	Conforme a Figura 4, os interagentes devem, durante a SOTin, estabelecer uma "conversação sobre detalhes linguísticos (texto [...] revisado) e sobre o tópico abordado no texto".	
Aranha e Cavallari (2014)	"[...] 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-lo de volta para que tal revisão seja comentada na interação seguinte" (p. 193) "irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação" (p. 194 , Quadro 2)	"[...] [O]s 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 <i>warm-up</i>" (p.189) "[...] [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". (p. 193) "A cada interação, após os comentários da revisão, os alunos podem conversar sobre o tema daquele texto, caso seja de interesse dos parceiros. Do contrário, eles podem negociar outro tema sobre o qual interagir naquela sessão". (p. 193)	

(continuação)

TASK-AS-WORKPLAN			
Fonte	Envio dos textos originais e revisados	Momento, Conteúdo e Língua da Revisão	Explicações gramaticais e avaliação
Cavalari e Aranha (2016)	"In the subsequent week, students reverse roles – each Brazilian student receives a text from their partner and should revise it before the next interaction." (p. 331)	"The text is revised by the partner and this revision will be discussed in the beginning of the following interaction, when students may address both the linguistic features and the topic of the text as they interact". (p. 331) "Besides, this procedure may encourage those students who feel that they do not have much to share during interactions. According to John and White (2003) and Garcia (2007), (tele)tandem partners may feel they run out of topics during interactions. In this iiTTD experience, the theme addressed by students in their texts is the suggested topic of the interaction, i.e., every week, either the Brazilian or the American teacher offers input that their students may bring for the interaction". (p. 331)	"It is important to mention that, as most American students' majors are not related to language studies, detailed explanations on grammar rules are not expected as they revise the Brazilians' texts. Instead, the revision may offer the native's perspective of 'awkward' grammar constructions, inadequate or offensive language use, or, yet, a misinterpretation of what has been written about. It is believed that by encouraging a discussion on the revision work in the beginning of the interaction students may be helped to deepen their knowledge on language use and focus on certain (linguistic or cultural) aspects brought about by the revision". (p. 331-332) "The second element that constitutes assessment in iiTTD is coherent with a collaborative proposal of FL teaching-learning: peer assessment or the revision work participants have to do of their partners' oral and written production. There is no focus on grading or on judging such production. Instead, attention is directed to the partners' needs and interests and the only orientation participants get is concerning the use of tools that might help the revision of written production and the sharing of files between the two partners" (p. 333)
Aranha, Cavalari e Cunha (2023)	"After this pre-telecollaborative stage, the task becomes telecollaborative when the student who produced the text (P1 for 'partner 1') shares it with his partner (P2 for 'partner 2'). P2 revises it, making comments and suggesting corrections. It is expected that the partners do this asynchronously, i.e., before the TOS in which they should discuss the text. For P1, checking the revision previously is recommended, but it is not a prerequisite to discuss the text during the TOS, and it is not uncommon that the writer only sees the revision during the TOS." (p. 10)	"In general, [...] it is expected that learners ask questions about the revision and discuss points of doubt and/or interest in each revised text" (p. 11) "It is relevant to note that due to the nature of the teletandem context, which is based on students making autonomous decisions about their learning, each pair can negotiate how they will use their TOS time, as long as it is divided in half an hour for each language/partner. Thus, exceptionally, a pair of students may decide not to discuss the written texts during the TOS and work on that only asynchronously. Another pair could opt for using ideas and topics from the text as a starting point for informal conversation, forgoing the revision process." (p. 11)	

ANEXO A – Transcrições codificadas

Disponíveis virtualmente por meio:

- do link: <https://drive.google.com/drive/folders/18G7xt25c-zKn2ND1cJ-HEV1tbAR1R-fB?usp=sharing> (o link deve ser copiado e colado no navegador, em vez de apenas clicado)
- do QR code:

Figura 12 - QR code de acesso aos dados

