

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS E PORTUGUÊS EM *TELETANDEM*: FOCO NO USO DE RECURSOS MEDIACIONAIS¹

Suelene Vaz da SILVA
Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Goiás
Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO
Universidade Federal de Goiás

RESUMO: Este artigo tem como temática as interações em *teletandem* realizadas entre aprendizes brasileiros de língua inglesa e universitários estrangeiros, aprendizes de língua portuguesa. A investigação qualitativa foi conduzida nos meses de agosto e setembro de 2010. Os dados, coletados do aplicativo computacional síncrono gratuito *Openmeetings*, foram analisados à luz da teoria sociocultural, enfatizando-se a mediação e as ferramentas mediacionais, e de teorias relativas à aprendizagem de línguas em *tandem*. Entre as conclusões obtidas, observou-se que os interagentes utilizam-se, tanto para ensinar como para aprender línguas, além do áudio e do *chat*, outros recursos midiáticos disponibilizados pelo aplicativo e pela *web*, como, por exemplo, a lousa interativa e tradutores eletrônicos.
PALAVRAS-CHAVE: ferramentas mediacionais; *teletandem*; aprendizagem de línguas

ABSTRACT: *This article has as its theme teletandem interactions between Brazilian students learning English and foreign university students learning Portuguese. The study was developed following the qualitative methodology perspective and it was conducted in August and September 2010. The data, collected from the free synchronous computer application called Openmeetings, were analyzed in the light of sociocultural theory, emphasizing the concept of mediation and of mediational tools, and theories related to tandem language learning. Among the conclusions we arrived at, we observed that the teletandem partners used, besides audio and chat, some other media resources available at Openmeetings and also some that could be accessed through the internet, such as electronic translators.*

KEYWORDS: *mediational tools; teletandem; language learning*

Introdução

Desde o início da humanidade, o homem se utiliza da mediação instrumental criando ferramentas que lhe possibilitam agir sobre a natureza e, assim, transformá-la em seu próprio benefício (FIGUEIREDO, 2006; REGO, 1995; WERTSCH, 1998; WERTSCH; DEL RÍO; ALVAREZ, 1998). Segundo Wertsch, Del Ríó e Alvarez (1998) a mediação, constitui-se como o cerne da Teoria Sociocultural, pois as pessoas têm acesso ao mundo somente de forma indireta, ou mediata, em vez de direta ou imediata. Isso se aplica tanto em relação ao modo como as pessoas obtêm informações sobre o mundo e ao modo como agem sobre ele. Para Cole (1990), a mediação já traz consigo a ideia básica de que os

¹ Este artigo é parte de um trabalho de doutorado vinculado ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, intitulado *O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo*.

seres humanos vivem em ambientes transformados por artefatos criados pelas gerações anteriores. Dixon-Krauss (1996) acrescenta que os recursos mediacionais são modelados pelo contexto cultural em que a interação se desenvolve, bem como transformados pelo indivíduo.

Contudo, sendo a mediação um processo dinâmico, é importante considerar que as ferramentas mediacionais, por elas próprias, não determinam ou causam qualquer tipo de ação; ou seja, elas somente acarretam algum impacto quando os indivíduos as usam (WERTSCH *et al.*, 1998). Rego (1995) salienta que é o homem quem produz as ferramentas, conserva-as ou aprimora-as. Portanto, torna-se relevante não idealizar nenhuma ferramenta, pois são elas que estão subordinadas à ação humana e não o contrário. Cole (1990), Lantolf (2006) e Wertsch (1998) acrescentam que a introdução de um novo recurso mediacional transforma qualitativamente uma forma de ação mediada em outra. Nesse sentido, Vygotsky (1930, p. 3) afirma que, ao se incluir uma ferramenta, vários processos naturais se tornam desnecessários, visto que o trabalho é realizado por essa ferramenta. É nesse sentido que compartilhamos, com diversos estudiosos (FIGUEIREDO, 2006; LANTOLF, 2006; VAN LIER, 2000, entre outros), a transposição do conceito de mediação instrumental para o contexto de sala de aula de línguas. Para esses autores, as ferramentas técnicas enriquecem o processo de ensino e aprendizagem por proporcionar, aos aprendizes e aos professores, mais recursos a favor da aprendizagem dos alunos.

Donato e McCormick (1994) e Figueiredo (2006), por exemplo, afirmam que a mediação pode ser observada no papel desempenhado por ferramentas técnicas, tais como livros e materiais audiovisuais. A esse respeito, Van Lier (2000) acrescenta que o uso de gestos, figuras, objetos, bem como da língua materna (LM) se misturam na comunicação com o uso da própria língua estrangeira (LE). Lantolf (2006) também afirma que o contexto educacional incorpora artefatos físicos e simbólicos (livros, papel, computador, línguas, diagramas etc.) para auxiliar os aprendizes a desenvolver um conhecimento coerente de mundo. Acrescentamos que, em contexto virtual de aprendizagem, esses recursos também incluem, além do equipamento computacional, aplicativos e componentes que o próprio ambiente disponibiliza (*chat*, lousa interativa, *emoticons* etc.) e ainda outros que podem ser associados aos aplicativos, como os tradutores e dicionários eletrônicos.

No que concerne ao uso de tecnologias em contexto educacional, Höfling, Silva e Tosqui (2006) afirmam que tradutores eletrônicos contribuem para o esclarecimento de dúvidas, principalmente dos significados de termos não usuais e/ou muito recentes no contexto de aprendizagem de línguas do aprendiz. Contudo, Vitek (2011) assevera que há de se observar que traduções realizadas por máquinas possuem limitações, visto que traduzir de uma língua para outra é mais do que um processo de substituição de palavras. Sánchez (2006) pondera que, apesar de não serem apropriadas para todas as situações, as traduções realizadas por máquinas de tradução (MT) serão cada vez mais utilizadas em diferentes contextos, incluindo o acadêmico, principalmente por elas proporcionarem, a seus usuários, rapidez e conveniência de pesquisa. Além disso, o dicionário *on-line* contempla a fluidez temporal por operar em um ritmo bastante próximo da fala.

Desse modo, concordamos com as afirmações de que a introdução de uma nova ferramenta técnica na relação entre o indivíduo e o ambiente implica em transformações nas ações desse indivíduo, as quais também resultam em mudanças cognitivas, não só em contextos de salas de aula, mas também em contextos virtuais, como veremos a seguir.

Aprendizagem em tandem

O vocábulo *tandem*, além de nomear a bicicleta que possui dois ou mais assentos (*tandem bicycle*), é usado para expressar o esforço mútuo de duas ou mais pessoas para juntas colocarem a bicicleta em movimento (SOUZA, 2003, 2006). O termo foi usado em contextos educacionais e, dessa forma, segundo Brammerts (1996, p. 10),

[a]prendizagem em *tandem* pode ser definida como uma forma de aprendizagem aberta em que duas pessoas com línguas nativas diferentes trabalham conjuntamente em pares para aprender mais sobre a personalidade e a cultura um do outro, ajudar-se mutuamente a aprimorar as habilidades linguísticas e, frequentemente, também para compartilhar conhecimento adicional, por exemplo, sobre suas vidas profissionais.²

Vassalo e Telles (2009) corroboram as afirmações do autor de que essa modalidade de aprendizagem favorece a troca livre, gratuita e mútua de conhecimentos não só da língua, mas também da cultura. Para Benedetti (2010), Vassalo e Telles (2009), o vocábulo *tandem* está relacionado a uma forma de aprendizagem baseado em comunicação autêntica e colaborativa que se configurou, ao longo do tempo, como **aberta**, por não seguir um programa curricular fixo; **intercultural**, por envolver diferentes línguas e culturas; **interpessoal**, por ser praticada por pares de aprendizes, **socialmente simétrica**, por promover a alternância de papéis, e **criativa**, por suscitar a livre exploração da criatividade. Nesse sentido, Brammerts (2002) acrescenta que o objetivo principal da aprendizagem em tandem é desenvolver a capacidade de comunicação na LE e, para tanto, os interagentes praticam a língua de competência de seu parceiro como um meio de aprendizagem e como um objeto da comunicação.

Essa prática é sustentada na aprendizagem colaborativa de línguas, ou seja, em “situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas [...] por meio de interações cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações” (FIGUEIREDO, 2006. p. 12). Para Dixon-Krauss (1996), Figueiredo (2006), Nyikos e Hashimoto (1997) e Rego (1995), a aprendizagem colaborativa possibilita aos aprendizes, além do aprimoramento da competência comunicativa, o desenvolvimento de algumas habilidades, tais como ouvir o colega, trocar informações, argumentar, apresentar e confrontar pontos de vista, explicar-se de um modo claro, falar sobre o que se está fazendo e compartilhar responsabilidades em relação à

² *Learning in tandem can be defined as a form of open learning, whereby two people with different native languages work together in pairs in order to learn more about one another's character and culture, to help one another improve their language skills, and often also to exchange additional knowledge – for example, about their professional life.*

própria aprendizagem e a do parceiro, principalmente ao dividir papéis para a execução de tarefas. Além do mais, para esses autores, é por meio de interações, reflexões e inquietações que os aprendizes vão delineando a própria aprendizagem e, nesse movimento, desenvolvem pensamentos mais independentes e reflexivos, tornando-se cada vez mais autônomos. De acordo com Figueiredo (2006, p. 17, grifo do autor), quando os aprendizes trabalham em pares ou em grupo “[u]m dos grandes benefícios observados é o fato de que a interação maximiza a aquisição da nova língua por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output*”.³ Para Swain (1995, 1997, 1999) e Swain e Lapkin (1998), o *output* é necessário para que a aprendizagem da LE ocorra, pois, ao produzir na LE, o aprendiz também amplia as oportunidades para compreender e internalizar, além do sentido da mensagem, a estrutura linguística da língua.

O avanço da tecnologia possibilitou que a aprendizagem colaborativa também se fizesse presente em contextos virtuais. Assim, recursos utilizados para a comunicação mediada por computador também se tornam parte de contextos educacionais. Na aprendizagem em tandem, surgem novas vertentes mediadas por recursos digitais, entre elas o *e-tandem*, *tandem* por correspondência eletrônica, e o *teletandem*, vertente que integra, ao mesmo tempo, diferentes modalidades de mídia (áudio – via microfone e fone de ouvido, imagem – via câmera de vídeo, e escrita – via *chat*). Essa modalidade é a contemplada no projeto de aprendizagem em *tandem* desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista, nos Campi de Assis e de São José do Rio Preto, São Paulo. Segundo Telles (2009, p. 17), o *teletandem* é o *tandem* “realizado em um contexto virtual, assistido pelo computador, à distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura, e videoconferência de aplicativos de mensagens instantâneas”. O *teletandem* apresenta três princípios norteadores: separação de línguas – cada língua tem seu momento de prática; reciprocidade – cada interagente compromete-se em auxiliar o parceiro na aprendizagem da língua de sua competência; e autonomia – os interagentes são responsáveis pelo gerenciamento de seus próprios processos de aprendizagem (CAVALARI, 2009).

Segundo Vassalo e Telles (2009), a observância desses três princípios contribui para que os interagentes tenham sucesso na aprendizagem das LEs. Entretanto, segundo os autores, esse sucesso também está relacionado a outras peculiaridades, como características individuais dos aprendizes, prazer em construir uma interação intercultural e relações mais simétricas entre os membros do par, as quais proporcionam a diminuição do filtro afetivo. Assim, “os parceiros do *tandem* são livres para decidirem sobre o *quê*, *quando*, *onde* e *como* estudar e, também, *por quanto tempo* desejam fazê-lo” (VASSALO; TELLES, 2009, p. 24, grifo dos autores). Porém, os autores chamam a nossa atenção para o fato de que, em contexto de *tandem*, as atividades devem ser realizadas de forma colaborativa. Nesse sentido, os parceiros agem como membros de uma equipe, cujas ações e atitudes individuais são complementadas pelas do outro, constituindo, assim, uma identidade de parceria.

³ *Input* é entendido como as mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas. *Output*, por sua vez, é compreendido como a produção linguística, seja oral ou escrita (FIGUEIREDO, 2006). Neste estudo, optamos por manter esses termos sem tradução.

O estudo

Este estudo de caso qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) tem como contexto dois ambientes: um presencial e outro virtual. Em relação ao contexto presencial, temos o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), no Brasil, e a Universidade de Trier (Uni Trier) e a Universidade de Ciências Aplicadas de Worms (Uni Worms), na Alemanha. O contexto virtual refere-se ao aplicativo *Openmeetings*, um *software* de webconferência, síncrono e gratuito. Esse aplicativo permite, entre outros recursos, teleconferência com os seguintes componentes e funções: áudio, vídeo, *chat*, lousa interativa, gerenciamento de permissões, compartilhamento de tela e gravação de áudio e de vídeo no próprio ambiente.

Quanto aos participantes, temos quatro pares de interagentes, sendo os quatro brasileiros vinculados ao Curso Superior Tecnológico em Turismo do IFG e seus parceiros estrangeiros, três da Uni Worms e um da Uni Trier. Em relação aos pares de língua envolvidos neste estudo, os interagentes brasileiros auxiliaram seus pares estrangeiros na aprendizagem da língua portuguesa (LP) e receberam apoio na aprendizagem da língua inglesa (LI). As interações via *Openmeetings* ocorreram entre 28 de agosto a 4 de setembro de 2010 e foram gravadas em áudio e vídeo por meio dos recursos do próprio aplicativo, tendo sido posteriormente transcritas. É importante ressaltar que, na transcrição dos recortes das interações, utilizamos alguns recursos tipográficos, ilustrados no Anexo A.

O quadro, a seguir, apresenta os pares de interagentes, identificados por seus pseudônimos, bem como os recursos mediacionais por eles utilizados durante as sessões de interação em *teletandem*.

Par de interagentes		Recursos utilizados pelo interagentes
Brasileiro	Estrangeiro	
Natalie	Teego	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa, anexação de fotos; dicionários e tradutores eletrônicos, <i>e-mails</i>
Nath	Eve	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa, tradutores eletrônicos
Drica	Red	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa, <i>e-mails</i>
Jujuba	Peregrino	Áudio, <i>chat</i> , vídeo, lousa interativa

Quadro 1 - Os pares de interagentes e os recursos mediacionais por eles utilizados

Os resultados

Os recursos presentes no aplicativo *Openmeetings* e os associados a ele configuram-se como ferramentas mediacionais técnicas que auxiliam os interagentes na realização das interações e, por conseguinte, na aprendizagem de línguas em *teletandem*. Nessa perspectiva, apresentamos, primeiramente, os recursos integrados ao aplicativo *Openmeetings* – o vídeo, o áudio, o *chat* e a lousa interativa –, em seguida, os recursos a ele associados – *emoticons*, tradutor e dicionário eletrônico.

Os recursos mediacionais vídeo, áudio e chat

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

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

((As interagentes balançam as mãos num gesto de cumprimento))

Drica: I'm listening you. Are you listening me?

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

Drica: [Chat]. I'm fine, prepare your picture machine, it will work a lot here.

Red: [Chat] Yes. Can you hear me?

Drica: [Chat] I can't hear you. I can't... It's bad...

Red: [Chat] humm 📧 you can talk i write :o

Drica: Ok. So, I'm one of the people responsible to receive you here in Brazil. [...]

Red: [Chat] thank you 📧 it will be great 📧 can't hardly wait to meet you and the others

Drica: I saw that you take some pictures and you have to... how can I say... 'picture machine'? [...]

Drica: I saw that you take some pictures and you have to... how can I say... 'picture machine'? ((aguarda por uma reação de Red)) ...The 'camera'? ((Red então balança a cabeça afirmativamente)) 'Camera'! You have to, you will have here many places to take much, many, many pictures here, we are going to see falls...

Red: [Chat] o:o:o:o:o yeah that's really beautiful :o yeah one of my hobby and Love is photography.

A sugestão de Red, prontamente aceita por Drica, revela-nos o exercício de autonomia na tomada de decisão das duas interagentes. Elas contornam o entrave na comunicação imposto pela ausência de áudio, optando por fazer uso de canais distintos de comunicação: fala e escrita. Nesse sentido, as interagentes lançam mão dos recursos mediacionais oferecidas pelo próprio ambiente, o áudio e o *chat*, bem como da câmera de vídeo, para que o encontro se concretize. Essa utilização conjugada do falar, ouvir, escrever, ler e ver proporciona a Drica e a Red um uso amplo da língua, unificando conteúdo e forma e acrescentando elementos não linguísticos, como os *emoticons* utilizados por Red, também importantes à comunicação e, por conseguinte, à aprendizagem de línguas.

Drica havia se referido à máquina fotográfica como '*picture machine*'. Porém, ao usar novamente o termo, ela solicita auxílio a Red. Drica, como atesta Swain (1995, 1997, 1999), a partir de seu próprio conhecimento, busca sanar uma necessidade comunicativa, fazendo do *output* um meio para testar sua hipótese e, assim, averiguar qual termo seria


correto no contexto comunicativo em pauta. Red, por meio do gesto de balançar a cabeça, indica-lhe que ‘camera’ é o termo apropriado. Para Lantolf (2006) e Van Lier (2000), em contexto de aprendizagem de línguas, a presença de gestos e imagens são recursos mediacionais que auxiliam os aprendizes a desenvolver um conhecimento coerente de mundo, bem como se configuram como componentes da própria comunicação. Nesse sentido, o balançar das mãos torna-se parte da composição da interação via *Openmeetings*, pois, mesmo não tendo ocorrido negociação metalinguística, a gesticulação de Red contribuiu para solucionar a dúvida de Drica. Corroborando as afirmações de Benedetti (2010) e Vassalo e Telles (2009) de que a aprendizagem em *teletandem* suscita a criatividade, observamos que Drica e Red fazem uso de elementos extralinguísticos em favor da comunicação. Conseqüentemente, esses elementos também contribuem para solucionar questões referentes ao uso da língua.


Os interagentes Natalie e Teego, por sua vez, negociam se eles fariam ou não a interação com o uso apenas do *chat*, enquanto canal de comunicação. Natalie já havia fechado a mensageira e reiniciado a interação por duas vezes, antes de sugerir que o encontro fosse adiado para o dia seguinte. Na busca por uma definição, cada um dos interagentes deixa as possibilidades em aberto para que o outro possa manifestar a sua própria opinião. Nessa negociação, o par chega à conclusão de que a oralidade é fundamental na interação. Portanto, o par opta por marcar a interação para outro dia, como ilustra o recorte 2.

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

Natalie: [Chat] No... now I can't listen you too...

Teego: Perhaps it is working now. I don't know. I don't know what the problem is.

Natalie: [Chat] I think is better we try tomorrow because today here is everything closed  or do you prefer talk only for Chat?

Teego: [Chat] well I don't know  what do you think?

Natalie: [Chat] I think is better to talk than to write... [...]

Teego: [Chat] I haven't planned anything yet so it would be ok, if there are any changes I would contact you again... so let's keep it at 5/10pm, and if I have to cancel it I would write you an email

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

A substituição do áudio pelo *chat* demonstrou ser, no primeiro recorte, um recurso mediacional favorável à realização da interação em *teletandem*, visto que oportunizou outras formas de mediação, complementando aquelas já realizadas pelo áudio. Para Wertsch, Del Río e Alvarez (1998), as ferramentas mediacionais técnicas somente causam algum impacto nas ações dos indivíduos quando eles as usam. Nesse sentido, a opção ou renúncia pelo uso do *chat* nos possibilita observar como a autonomia e a reciprocidade, conjugada aos recursos mediacionais, se manifestam de forma diferente na ação de cada

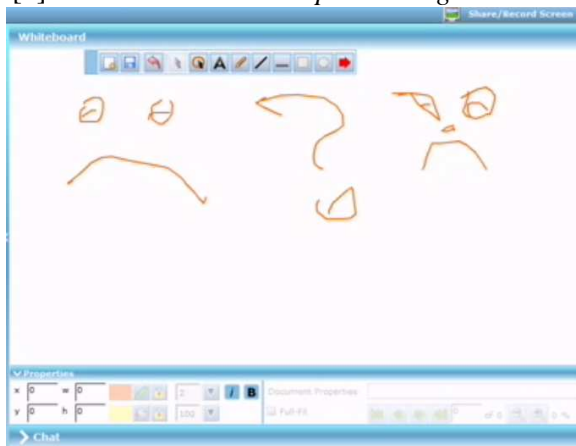
par de interagente. Drica e Red definiram de imediato, sem a necessidade de negociação, pelo uso de áudio e *chat*. Já Natalie e Teego, no segundo recorte, negociaram, apenas por meio de *chat*, que adiariam a interação, visto que consideravam o áudio essencial para a aprendizagem de ambos, co-construindo, assim, uma autonomia de parceria.

A presença e ausência de áudio, bem como a possibilidade de uso da escrita exigiram dos interagentes tomadas de decisões para o direcionamento da ocorrência ou não da sessão de interação. Como pudemos observar, esses pares não desistiram da interação em função dos entraves tecnológicos. Ao contrário, cada qual, a seu modo, fez uso da autonomia e, com criatividade, seguiu em frente com a interação.

O recurso mediacional lousa interativa

A lousa interativa também é utilizada pelos participantes como um recurso auxiliar à comunicação e, por extensão, à aprendizagem das línguas. No recorte 3, os desenhos presentes na lousa são *emoticons* que representam, conforme Drica nos informou, seu estado emocional ao verificar que sua parceira não estava na sala de interação e devido ao fato de ela apenas ter entrado no ambiente mais de 20 minutos após o horário previamente combinado pelo par via *e-mail*. Red, ao entrar na sala de interação não comenta sobre os desenhos na lousa, mas, com certeza, ela os percebe, pois já inicia a interação via *chat*, pedindo desculpas pelo atraso.

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

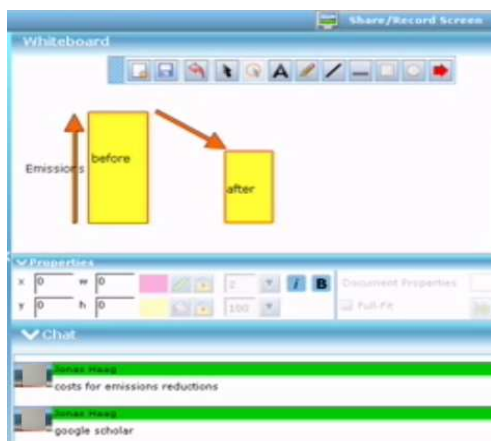


Red: [Chat] Hello, Drica. I'm sorry. I'm so late. I needed to work on some pictures and I also had some problems with my PC—📧 Because I work as a photographer in my spare time —📧 and needed to change some pictures —📧o how are you?

O pedido de desculpa de Red e as justificativas pelo seu atraso demonstram os seus sentimentos por não ter cumprido com o horário combinado com Drica. Mesmo tendo ferido o 'princípio de reciprocidade', o qual, segundo Cavalari (2009), refere-se ao comprometimento de que cada interagente com a aprendizagem em *teletandem*, Red, ao se desculpar, deixa claro que tem ciência desse princípio.

No próximo recorte, o interagente utiliza a lousa interativa para explicar à sua parceira que eles poderiam desenvolver um estudo colaborativo sobre o tema ‘emissão de carbono’. Enquanto explica, Peregrino vai desenhando retângulos com as palavras ‘before’ e ‘after’, para esclarecer a Jujuba o assunto da interação, como mostra a ilustração da lousa, seguida pelo diálogo.

[4] – Lousa interativa – Interação via *Openmeetings* – 03/09/2010



Jujuba: Emission...

Peregrino: Do you see on the whiteboard? Like this one would be a normal and you have another scenario, just like this, so you have a reduction here to here, and this reduction, hã, costs something ((Peregrino vai desenhando na lousa interativa enquanto explica sobre redução de carbono)).

Jujuba: Hum, ok.

A opção de Peregrino pelo uso da lousa interativa corrobora as colocações de Wertsch (1998) e Lantolf (2006). Segundo esses autores, o indivíduo, ao fazer uso de um novo recurso mediacional, influencia e é influenciado por ele, pois a introdução de uma nova ferramenta transforma o processo de mediação ao alterar uma ação e, por conseguinte, introduz novas formas de representação do mundo real. Peregrino, da mesma forma que Drica, percebe a lousa interativa como um recurso complementar à comunicação, auxiliando na ação deles de se expressarem, bem como na de seus parceiros de compreendê-los.

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

Os recursos mediacionais *Google Translator* e dicionário *on-line*

O diálogo seguinte é um recorte da interação entre Nath e Eve, na qual a interagente brasileira faz uso do *Google Translator* para auxiliá-la na produção das mensagens em inglês.

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

Nath: Well, so what do you like to eat?

Eve: [Chat] actually i like everything... almost... except meat 😊 i'm a vegetarian for some years...

Nath: Ah, yes, no, it's not a problem in Brazil, but here we make (+++) barbecue, every weekend (+++) but is not a problem, hã (++) I'm (++) just 'eating chicken', (++) I'm 'not eating meat'.

Nath: (2.32) ((usa o *Google Translator* para traduzir: 'você está conseguindo me entender?' e tem 'you're getting me in?', digita na barra do chat, porém não fala/envia a Eve)).

Eve: [Chat] oh really? i love barbecue... we do it quite often in Germany, too... but i usually eat it without meat... so like grilled vegetables or cheese and salad and bread and so on

Nath: (0.74) Ah, so you eat meat? You are vegetarian (+++) but you eat meat too, that's right?

O uso que Nath faz do *Google Translator* como apoio para a sua própria aprendizagem nos parece ser positivo. No entanto, ao continuar dando preferência ao *Google Translator* ao invés de tentar negociar com sua parceira os significados não compreendidos, a interagente acaba por criar um entrave à dinamicidade da interação. Essa atitude de Nath desconsidera que o dicionário, como postula Vitek (2011), é um recurso limitado. Nath, provavelmente por estar insegura em relação à sua parceira, ao ambiente de aprendizagem e talvez ao seu próprio conhecimento da LI, acaba por desconsiderar a aprendizagem colaborativa, que, segundo Figueiredo (2006), enfatiza a co-construção do conhecimento dentro e a partir das interações. Nesse sentido, entre as formas de mediação, o auxílio advindo do colega é o recurso mediacional mais evidente.

No recorte 6, Natalie e Teego conversavam sobre comidas típicas do Estado de Goiás. Os interagentes iniciam um processo de negociação em busca da compreensão da mensagem, especificamente do fruto 'pequi'. A interagente utiliza-se do dicionário eletrônico para auxiliá-la na produção do termo 'espinhos' e assim explicar sobre o fato de esse fruto ser comestível, apesar de apresentar espinhos.

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

Natalie: And have you ever know about 'pequi'?

Teego: 'PEQUI'? No.

Natalie: It is, it is for you have lunch, when you almoça, have lunch. It is uhmm (++++) salt, but it has... ((verifica no dicionário <<http://translito.com>> a tradução de 'espinhos')). I don't know the pronunciation, but I think is 'thorns'.

Natalie: [Chat] thorns

A utilização do dicionário por Natalie vai ao encontro das afirmações de Höfling, Silva e Tosqui (2006) e Sánchez (2006). Segundo esses autores, esses recursos auxiliam no

esclarecimento de dúvidas e proporcionam a seus usuários rapidez e conveniência de pesquisa, além de operarem em um ritmo bastante próximo da fala.

Nesse sentido, esse recurso, bem como o áudio, o *chat* e a lousa interativa configuram-se como ferramentas mediacionais potencializadoras da aprendizagem de línguas em *teletandem*.

Considerações finais

O aplicativo *Openmeetings* possui todas as características necessárias para desempenhar bem as sessões de aprendizagem em *teletandem*, mas o uso de recursos mediacionais depende, além de condições técnicas favoráveis, da atitude do interagente. Nesse sentido, a percepção dos aprendizes acerca do *Openmeetings*, dos recursos disponibilizados por ele e a ele associados, bem como da aprendizagem de línguas mediada por esse aplicativo influencia no fato de ele atender ou não às necessidades inerentes à aprendizagem em *teletandem* e, por conseguinte, às expectativas dos aprendizes em relação a essa modalidade de aprendizagem. É o grau de autonomia do aprendiz em relação aos recursos disponíveis no aplicativo que possibilita a ele próprio e a seu parceiro ampliar qualitativamente as oportunidades de aprendizagem da modalidade *teletandem*.

Os dados nos permitem afirmar que os recursos de *chat* e lousa interativa desempenharam papéis de recursos mediacionais complementares ao áudio e, ao auxiliar na compreensão das mensagens, causaram mudanças qualitativas nas ações dos interagentes. Já o *Google Translator*, diferentemente do *chat*, nem sempre apresentou uma perspectiva favorável à aprendizagem em *teletandem*. A opção por esse recurso, por exemplo, no caso de Nath, em alguns momentos prejudicou a negociação com sua parceira. Por outro lado, o dicionário eletrônico auxiliou Natalie e Teego no esclarecimento das dúvidas sobre a fruta ‘pequi’.

Nessa perspectiva, recursos midiáticos são ferramentas, como assevera Rego (1995), construídas pelos indivíduos. Portanto, elas não devem ser idealizadas como aptas a solucionar quaisquer problemas de incompreensões nas interações entre os parceiros de *teletandem*. Ao contrário, elas constituem-se como recursos a serviço da aprendizagem, e, dessa forma, podem contribuir com essa aprendizagem, principalmente quando o próprio contexto já disponibiliza esses recursos. Isto é o que ocorre nos ambientes de aprendizagem mediados por ferramentas computacionais, como o *teletandem*.

Referências

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 21-45.

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

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). **A guide to language learning in tandem via the internet**. CLCS Occasional Paper, n. 46, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, p. 9-22, 1996. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399789.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

_____. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H. (Org.). **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Edições Colibri, 2002, p. 15-25.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. 269 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

COLE, M. Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In: MOLL, L. C. (Ed.). **Vygotsky and education: instructional implications and applications on sociohistorical psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 89-110.

DIXON-KRAUSS, L. Vygotsky's sociohistorical perspective on learning and its application to western literacy instruction. In: DIXON-KRAUSS, L. (Ed.). **Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment**. New York: Longman, 1996. p. 7- 24.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. **Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.

HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P. da; TOSQUI, P. Técnicas de utilização de dicionário como material didático na aula de LE para fins específicos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 51-64, 2006.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2: state of the art. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 28, n. 1, p. 67-109, 2006. Disponível em: <<http://www.mendeley.com/research/sociocultural-theory-l2-state-art/>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.

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

SÁNCHEZ, P. M. Electronic tools for translators in the 21st century. **Translation Journal**, v. 10, n. 4, p. 1-20, 2006. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal/38tools.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

SOUZA, R. A. de. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003.

_____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 255-276.

SWAIN, M. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, n. 34, p. 115-132, 1995.

_____. The functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDELHOFER, B. (Ed.). **Principles and practice in Applied Linguistics**: studies in honor of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1997, p. 115-132.

_____. Integrating language and content: teaching through collaborative tasks. **Canadian Modern Language Review**, v. 52, n. 4, p. 44-63, 1999. Disponível em: <<http://tesl.tcnj.edu/PDF%20Resources/EJ635196%20Mainstreaming%20ESL%20Learners.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. **Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

TELLES, J. A. Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009. p. 17-18.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000. p. 245-259.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.

VITEK, S. V. More reflections of a human translator on machine translation in the field of patent translation. **Translation Journal**, v. 15, n. 3, p. 1-6, 2011. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal/57mt.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2012.


YVYGYOTSKY, L. S. **The instrumental method in Psychology**. Texto de uma apresentação realizada na Academia Krupskaya de Educação Comunista, 1930, p. 1-6. Disponível em:

<<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2012.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 11-38.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 56-71.

ANEXO

Ocorrências	Sinais e exemplos
1. Indicação dos participantes	- Pseudônimos: Drica
2. Pausas	- Até 6 segundos por meio de cruzinhas (++). Mais de 6 segundos é feita a indicação do tempo (2.32).
3. Corte no segmento transcrito	- Uso de reticências entre colchetes: [...]
4. Comentário da pesquisadora	- Uso de parênteses duplos: ((envia um emoticon))
5. Marcação de elevação do tom da voz	- Uso de letra maiúscula: OH, MY
6. Dado copiado da barra de rolagem do <i>chat</i>	- Uso da palavra <i>chat</i> entre colchetes: [<i>chat</i>]
7. Envio de trecho ao parceiro	- 
8. Realce de letras ou termos no diálogo e no corpo do texto	- Aspas simples: ‘irmã’
9. Termo em LE	- Itálico: <i>Openmeetings</i>

Quadro 2 - Marcas tipográficas presentes neste estudo (Adaptado de MARCUSCHI, L. A. *A análise da conversação*, São Paulo: Ática, 1986).