

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

dany7garcia@gmail.com

Maisa de Alcântara Zakir

maisazakir@gmail.com

Gerson Rossi dos Santos

rossigerson@gmail.com

## Aprendizagem de línguas e léxico: a negociação de significado em práticas telecolaborativas

### Language learning and lexicon: meaning negotiation in telecollaborative practices

**RESUMO** - Este artigo é um estudo de natureza qualitativa e cunho etnográfico que visa a apresentar reflexões sobre eventos de negociação em interações de teletandem, um contexto telecolaborativo síncrono de aprendizagem de línguas, pelo viés das estratégias empregadas pelos participantes para garantir compreensibilidade. O projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (Telles, 2006) coloca falantes nativos ou proficientes em uma língua estrangeira em contato com alunos universitários brasileiros para que aprendam a língua do parceiro, comunicando-se sincronicamente por meio de aplicativos como *Skype*, *Oovoo* ou *MSN*. Neste trabalho, são analisados, sob a perspectiva interpretativista da hermenêutica, excertos de interações de teletandem de parcerias estabelecidas entre alunos de uma universidade brasileira e universidades americanas. Os excertos apresentados são provenientes de momentos distintos em atividades de pesquisa realizadas nos laboratórios de teletandem da UNESP de Assis e de São José do Rio Preto e fazem parte do banco de dados dos trabalhos de Santos (2008) e Garcia (2010). No presente artigo, a partir da análise de dados, destacamos como características das interações o enfoque na forma e no léxico e analisamos de que modo as negociações se constituem nesse contexto de aprendizagem mediado pela tecnologia. Entre os resultados dessa análise destacam-se a predominância de *feedback* externo como fator a deflagrar movimentos de negociação de significado, a ocorrência de processos de ajuste a que os participantes se submetem para se acomodarem ao comportamento interativo um do outro, bem como a observação da evolução desse comportamento interativo à medida que os participantes se familiarizam com o contexto digital de comunicação a distância, representada por mudanças nas escolhas de procedimentos de negociação de significado ao longo de suas experiências de interação.

**Palavras-chave:** aprendizagem de línguas; tecnologia; negociação de significado.

**ABSTRACT** - This paper is a qualitative ethnographic study that aims to present reflections on negotiation events in teletandem interactions, a synchronous telecollaborative context of language learning, within the scope of the interaction strategies adopted by participants to achieve comprehensibility. The project *Teletandem Brasil: foreign languages for all* (Telles, 2006) matches up native or proficient speakers of a foreign language with Brazilian undergraduate students to learn each other's language, by communicating synchronically with application softwares like *Skype*, *Oovoo* or *MSN*. On this paper, based on the interpretive perspective of Hermeneutics, we analyze excerpts of teletandem interactions of partnerships established between students of a Brazilian university and American universities. The excerpts presented here have been taken from different moments of the research studies conducted at the teletandem laboratories of UNESP Assis and São José do Rio Preto and are part of the database of the works of Santos (2008) and Garcia (2010). In this article, in the data analysis, we highlight the focus on form and on lexicon as characteristics of the interactions and analyze how the negotiations happen in this learning context mediated by technology. Among results we may highlight the prevailing of external feedback as a trigger to negotiation moves, the occurrence of adjustment processes between participants to get adapted to each other's interaction behavior, as well as the evolution of this behavior as interactants get familiarized with the computer-mediated communication context, under the shape of changes in the participants choices regarding negotiation of meaning along their interaction experience.

**Key words:** language learning; technology; meaning negotiation.

## Introdução

As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm promovido um cenário de mudanças em diversos setores da sociedade, incluindo as ações pedagógicas e o acesso a diferentes línguas e culturas. Atualmente, parece praticamente impossível pensar as esferas da vida pessoal, social e profissional sem considerar os impactos que as tecnologias exercem nas diferentes atividades que desenvolvemos cotidianamente.

Dentre as muitas mudanças trazidas pelo desenvolvimento das TICs, está a diminuição de fronteiras geográficas pela evidente aproximação entre pessoas de diferentes, e distantes, partes do mundo. Se até poucos anos atrás era difícil ter contato frequente com pessoas de países estrangeiros, nos dias de hoje, em contrapartida, esse contato é muito comum, rápido, síncrono e, em muitos casos, tem um custo baixo. Devido a essa possibilidade de aproximação entre pessoas que falam diferentes línguas, têm diferentes culturas e moram em diferentes partes do mundo, o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LEs) adquire novas proporções a partir das conexões à internet e do encurtamento de fronteiras com vistas à comunicação autêntica. Desse modo, professores e aprendizes têm visto possibilidades motivadoras que envolvem o ensinar e o aprender e que ultrapassam as paredes da sala de aula.

De acordo com Telles e Vassallo (2009), amplas perspectivas são oferecidas a professores e alunos de LEs pelos novos ambientes de aprendizagem que são mediados pelo computador. Os autores ressaltam que, mediante a associação dos ambientes virtuais de aprendizagem aos recursos de escrita, voz e imagem, novas perspectivas para o ensino de LEs são potencializadas. Afirmam que os aprendizes “[...] podem ter acesso direto à comunicação do dia-a-dia, em diferentes línguas e com diferentes pessoas ao redor do mundo, via internet” (Telles e Vassallo, 2009, p. 41).

A telecolaboração é um termo que tem sido recorrente em Linguística Aplicada e implica o uso de redes globais de comunicação no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (Belz, 2002, 2003a, 2003b). A telecolaboração não somente tem permitido a complementação da instrução realizada em sala de aula, mas também desvendado oportunidades proficuas para comunicação, informação, ensino e aprendizagem.

Para Belz (2003a, p. 2)

a telecolaboração envolve a aplicação de redes globais de computador para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua em ambientes institucionalizados. Nas parcerias telecolaborativas, aprendizes, internacionalmente distantes, paralelamente às aulas de línguas, usam ferramentas

de comunicação propiciadas pela Internet como e-mail, bate-papo, listas de discussão, e MOOs (assim como outras formas de comunicação eletronicamente mediada), como suporte para a interação social, diálogo, debate e troca intercultural. A razão imbricada neste tipo de aprendizagem é oferecer aos participantes o acesso barato e engajamento com representantes da respectiva “línguacultura” (Agar, 1994) estudada. A telecolaboração pode ter um valor específico para os estudantes que não possuem a oportunidade significativa (orientada pelo professor) de interagir com pessoas de outras culturas.

Segundo Ware e O’Dowd (2008), a comunidade de ensino de línguas estrangeiras tem focado as ferramentas de comunicação *on-line* em suas discussões, identificando dois estágios: um que aborda a comunicação na aula com alunos estrangeiros e outro que trata do ensino de línguas baseado na rede no final dos anos 1990. Para os autores, as pesquisas recentes têm explorado, em profundidade, as diferentes configurações da telecolaboração e seu impacto no desenvolvimento linguístico dos estudantes a partir da interação *on-line* com pares usando a língua alvo.

Dessa maneira, a partir das TICs e das oportunidades de telecolaboração, vislumbramos um redimensionamento para o ensino/aprendizagem de LEs. Este trabalho aborda as negociações de significado presentes em interações de teletandem<sup>1</sup> e se debruça nas estratégias e nas características dessas negociações que perpassam pelo enfoque na forma e no léxico.

Assim, inicialmente, exploramos o contexto teletandem e suas vertentes teóricas. Em seguida, passamos ao aporte teórico do estudo realizado, discorrendo sobre o enfoque na forma e a abordagem lexical dentro do referido contexto. Depois de expor o método e metodologia do estudo realizado, analisamos os dados coletados e, por fim, tecemos algumas considerações finais.

## O contexto teletandem

Aprender línguas *in-tandem* pressupõe pares de participantes que falam línguas maternas diferentes, ou que sejam proficientes em línguas diferentes, engajando-se em um trabalho colaborativo para ensinar a sua língua e aprender e/ou se aprimorar na língua do outro. O objetivo principal do trabalho *in-tandem* é, portanto, a aprendizagem de línguas, aprendizagem esta que, de acordo com Brammerts (2003, p. 29-31), ocorre por meio da comunicação autêntica, em pares, e baseada em trocas. Aprender por meio de trocas pressupõe um trabalho apoiado em reciprocidade, pelo benefício da interdependência e comprometimento mútuos estabelecidos entre os parceiros de tandem. Aprender por meio da comunicação autêntica implica a adoção de um enfoque sobre aspectos de habilidades comunicativas que geralmente se perdem em eventos de interação simulada. Trabalhar em pares

<sup>1</sup> O teletandem é um contexto virtual síncrono de aprendizagem de LEs e será detalhado adiante. Para maiores informações, ver Telles (2006).

(e não em grupos) pressupõe a manutenção da simetria entre os participantes e uma distribuição de oportunidades de fala condicionada a um número mais reduzido de variáveis (Brammerts, 2003, p. 30-31). Como afirmam Vassallo e Telles (2006, p. 84),

Basicamente, [Tandem] consiste em sessões regulares de trabalho colaborativo bilíngue para fins didáticos. Essas sessões são estabelecidas voluntariamente por dois falantes de línguas diferentes. Eles podem ser ou não nativos, não ser professores profissionais e ambos estarem interessados em estudar a língua na qual o outro é mais proficiente.

O trabalho in-tandem constitui, portanto, um contexto de aprendizagem com certos princípios definidos e invariáveis – a saber, autonomia, reciprocidade e colaboração – bem como outros aspectos de natureza mais propriamente negociável e, desta forma, variável. O teletandem, contexto de aprendizagem imediato ao qual os dados deste estudo correspondem, consiste em uma variedade de tandem a distância, que faz uso predominante da modalidade oral da língua, eletronicamente, por meio de recursos multimídiais de comunicação pelo computador (áudio, vídeo e escrita) de forma síncrona. Como afirma Telles (2006, p. 8), o teletandem é

[...] um tandem a distância que faz uso do aspecto oral (ouvir e falar) e do aspecto escrito (escrever e ler), por meio de conferência em áudio/vídeo, utilizando o MSN Messenger 7.5, um aplicativo da Microsoft que dispõe de recursos que permitem que o usuário efetue interações na língua estrangeira com o seu parceiro, utilizando a voz, o texto (leitura e escrita) e imagens de vídeo por meio de uma webcam – em tempo real.

Apoiadas nesses princípios, as parcerias apresentadas neste estudo conduziram, igualmente, sessões de interação síncrona (em tempo real) por meio eletrônico (CMC<sup>2</sup>), valendo-se de aplicativos como *Oovo*, *Skype* e *MSN Messenger* para comunicação oral (por meio de microfones e caixas acústicas), tendo diferido em algumas variações operacionais do trabalho colaborativo que competem a cada parceria decidir, no exercício da autonomia. Por exemplo, os participantes Glória e Phillip<sup>3</sup> conduziram todas as interações oralmente sem, contudo, utilizar o recurso da *webcam* para terem acesso à imagem um do outro – o que, no que diz respeito à interação, representa

a não interferência de comunicação extralinguística no processo de comunicação entre esses dois interagentes, especificamente. O mesmo não ocorreu com as demais parcerias analisadas neste artigo – Luciana e Mia, Luciana e Ellen, Priscila e Martha, Juliet e Juliana e Maria e Susan – que recorreram ao aparato tecnológico completo indicado para as práticas em teletandem. Mas é importante salientar que, em virtude de eventuais problemas técnicos, algumas dessas parcerias contaram com imprevistos temporários que afetaram o áudio ou o vídeo da interação, ocasionando o reagendamento<sup>4</sup> da sessão em que houve problemas.

## Fundamentação teórica

Conforme explicitado anteriormente, destacaremos, neste artigo, as estratégias de negociação de significado relacionadas à aprendizagem de LEs pelos pares interagentes, sobretudo no que diz respeito ao enfoque na forma e à abordagem lexical em sessões de teletandem. É interessante destacar que tais aspectos foram observados inicialmente em contextos presenciais de aprendizagem de LEs, nos quais, geralmente, existem papéis tradicionalmente pré-definidos de professores e alunos, que ensinam e aprendem, respectivamente. O teletandem, por sua vez, não é um contexto que reproduz a lógica de uma sala de aula presencial, uma vez que um de seus princípios teóricos é a reciprocidade (Vassallo e Telles, 2006). Ainda assim, por se tratar de um contexto de aprendizagem de LEs, observamos que, recorrentemente, os pares interagentes enfocam a forma e utilizam a abordagem lexical nas sessões de teletandem para a construção dos significados das palavras aprendidas na interação. Dessa maneira, identificamos no léxico um objeto de estudo relevante, pois auxiliará as parcerias na aprendizagem e na compreensão da estrutura das línguas estudadas com vistas ao desenvolvimento do vocabulário por meio da comunicação autêntica e da co-construção do conhecimento. É importante salientar que, no teletandem, a aprendizagem ganha um novo redimensionamento, considerando-se que os próprios pares se dispõem a tal prática, mediante interesses e objetivos bem delineados. Há uma atmosfera motivadora e, ao mesmo tempo, desafiadora porque os pares se comprometem a engajar-se em

<sup>2</sup> *Computer-mediated Technology* – ou Comunicação mediada pela tecnologia (Belz, 2002).

<sup>3</sup> Os nomes dos participantes da pesquisa são todos fictícios, para preservar sua identidade. Os nomes (tipicamente masculinos e femininos e de grafia tipicamente brasileira e estrangeira) foram escolhidos de modo apenas a facilitar a identificação do gênero dos participantes e a diferenciar se correspondiam a brasileiros ou estrangeiros.

<sup>4</sup> Na fase de coleta dos dados utilizados neste artigo, o processo de acordos e negociação entre os pares interagentes podia durar um tempo específico para cada parceria, visto que, inicialmente, ocorria por e-mail e de forma autônoma. Assim, as trocas de mensagens, algumas vezes, eram estendidas e isso era considerado como uma tentativa de agendamento das sessões. Depois de fazerem isso, os parceiros, algumas vezes, trocavam novas mensagens, configurando, assim, um reagendamento das sessões. Dados os objetivos deste estudo, que estão relacionados às estratégias de negociação durante as interações em teletandem, optamos por enfatizar as interações que efetivamente foram realizadas e não as tentativas de reagendamento. No entanto, muito embora não seja possível precisar neste artigo o número de sessões que foram reagendadas, por se tratar de parcerias realizadas autonomamente, consideramos importante mencionar que, eventualmente, devido a problemas técnicos e até a fatores de ordem pessoal dos interagentes, é relativamente comum ocorrer este reagendamento entre os parceiros de teletandem.

uma conversa na língua alvo em tempo real, geralmente sem temas pré-definidos. Diferentemente da sala de aula, a atenção e o foco estão sempre sobre os pares que se encontram por vontade própria para ensinar/aprender a língua do outro, auxiliando seu par a atingir os objetivos. Assim, a forma é um suporte utilizado para a prática oral, diferenciando-se das ações pedagógicas que, muitas vezes, não promovem engajamento com os aprendizes. A interação e a (tele)colaboração se fazem diferenciais neste estudo ao focar a forma e o léxico como explicaremos na análise dos dados.

### **Enfoque na forma**

Embora haja variação terminológica ao longo dos anos, Long e Richards (1998) reconhecem que permanece o questionamento de estudiosos no que diz respeito ao tratar a língua como objeto de aprendizagem ou deixá-la para ser adquirida incidentalmente. Assim, afirmam que, enquanto alguns defendem atenção a uma série de características linguísticas, utilizando combinações de regras gramaticais, contrastes, padrões, correções, memorização e tradução, outros se posicionam a favor de experiências na língua alvo que foquem em exposição natural, em significado e comunicação e não na aprendizagem implícita e acidental. Outra posição, segundo eles, intermediária, pensa em uma eclética combinação das duas, considerando-se os tipos de aprendizes, seus níveis de proficiência, bem como os itens da língua alvo.

Nesse contexto, surgem os estudos acerca do enfoque na forma – *Focus on Form – FonF* (Long, 1991; Doughty e Williams, 1998). Ellis *et al.* (2002, p. 419) entendem o enfoque na forma como “um tipo específico de instrução com o foco na forma – o tratamento da forma lingüística em um contexto de desempenho de uma tarefa comunicativa”.

Telles (2006, p. 17) reconhece que o enfoque na forma

contrapõe-se tanto aos métodos de ensino enfocados exclusivamente no conteúdo e baseados na aprendizagem implícita ou incidental (Dulay e Burt, 1973, Krashen, 1985, dentre outros), quanto à reflexão metalingüística somente sobre formas em isolamento.

Segundo Doughty e Williams (1998, p. 2), “alguma, ao invés de nenhuma, atenção à forma na sala de aula de segunda língua é benéfica”. O enfoque na forma, para Long e Richards (1998, p. 23), “geralmente consiste em uma mudança ocasional de atenção às características linguísticas do código – pelo professor e/ou mais alunos – desencadeada por problemas notados com a compreensão ou produção”.

Além de esta constar em contextos de aprendizagem presencial, observamos que o enfoque na forma também existe em contextos de aprendizagem em tandem, pois a forma é associada ao uso em situações comunicativas. O'Rourke (2005, p. 434) aponta que

a aprendizagem em tandem pode sustentar uma combinação de aprendizagem explícita em enfoque na forma e comunicação significativa que é, além disso, altamente autêntica tendo-se em vista que os parceiros de tandem deveriam, em princípio, estar interessados um no outro como indivíduos e não somente como fonte de input linguístico.

Corroborando a forte tendência de aprendizagem mediada pela tecnologia, o teletandem<sup>5</sup> é um contexto virtual síncrono de aprendizagem de línguas cuja comunicação autêntica advinda das interações abre portas para o uso e a forma promovendo, também, reflexão. Telles (2006, p. 17-18) esclarece:

nos métodos de ensino e de aprendizagem relacionados a este enfoque, a reflexão acerca da forma depende do uso e desenvolve-se a partir de um conteúdo comunicativo específico. Esta é a mesma impoção do projeto TELETANDEM BRASIL: as sessões de *teletandem* consistem, antes de tudo, em interações reais, as quais visam a focalizar as 18 estruturas lingüísticas durante o uso da língua. O objetivo de aprendizagem lingüística nunca desaparece no *teletandem*, por ser o falante competente encarregado de ajudar o parceiro aprendiz durante a conversação e de manter um registro de assuntos metalingüísticos a serem discutidos ao final da aula, na parte da interação reservada para a reflexão lingüística. O *teletandem*, assim, vai ao encontro dos métodos relacionados ao *FonF*, cujas linhas teóricas sustentam e confirmam o método por ele utilizado.

Na conversação desenvolvida pelos pares nas sessões de interação em teletandem, a atenção deve ser dirigida não somente ao *quê* o parceiro fala, mas também ao *como* fala. Registra-se um duplo enfoque, sendo o *que* tão importante quanto o *como*. Vassallo (2006, p. 8) observa que

o teletandem se baseia na conversação; isso não só significa que durante as sessões os parceiros só conversem. Se refletirmos sobre o que fazemos, quando tentamos aprender ou ajudar o parceiro, confrontando nossas ações com o que os outros fazem, descobriremos provavelmente formas diferentes de se usar as ferramentas de mensagens instantâneas.

Concordamos com esta autora e gostaríamos de ir além. Acreditamos que a reflexão acerca do que fazemos promove grandes descobertas para diversas questões. No teletandem, essa reflexão ocorre em nível lingüístico, tecnológico, pessoal e cultural, tendo um impacto sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e a formação do indivíduo, como pessoa e como profissional.

<sup>5</sup> Para maiores informações, ver Telles (2006).

Telles e Vassallo (2006, p. 200), ao descreverem uma sessão regular de teletandem, afirmam que

[...] os parceiros conversam sobre o que quiserem e sobre qualquer coisa que os interessem. O participante 1 (falante proficiente) deve prestar atenção sobre O QUE e COMO o participante 2 diz as coisas na língua-alvo. O participante 1 deve ser um bom ouvinte e responder o que o participante 2 diz a fim de manter o fluxo da conversa. Ao mesmo tempo (e isso exige prática!) o falante proficiente deve tomar ALGUMAS (não todas) notas do vocabulário que seu/sua aluno (a) precisa, seus erros gramaticais e problemas de pronúncia (SOMENTE os que afetam a compreensão).

A própria experiência em tandem face-a-face (italiano e português) dos autores (Telles e Vassallo, 2006), que durou oito meses, deflagrou neles reflexões interessantes e lançou luz para a compreensão do processo de aprendizagem no teletandem: “Estávamos interessados em uma abordagem centrada no aprendiz que pudesse nos trazer o equilíbrio entre o enfoque nas formas e o enfoque no significado...” (Telles e Vassallo, 2006, p. 202).

É possível que, pelo caráter comunicativo, o contexto de teletandem propicie esse equilíbrio mencionado pelos autores. Tanto Lee (2008) quanto Meskill e Anthony (2007) visualizam condições acessíveis de aprendizagem para sustentar tanto a comunicação orientada pelo significado e a reflexão acerca do enfoque na forma na comunicação mediada por computador (CMC), como nos mostra esta descrição da sessão de tandem realizada por Telles e Vassallo:

a forma de tandem que praticamos enfocava a conversação livre. Enquanto esta evoluía, o falante proficiente toma notas dos erros mais relevantes (morfológico, lexical, sintático ou pronúncia) do parceiro sem interromper sua fala – estávamos focados *no conteúdo e no uso* do italiano e do português [...] A discussão e a reflexão na forma poderia acontecer sempre que precisássemos, mas os últimos quinze minutos eram especialmente dedicados a isso – estávamos, então, concentrados em *falar sobre* a língua. (Telles e Vassallo, 2006, p. 203).

É possível perceber, na experiência dos autores, a reflexão linguística gerada a partir do registro de assuntos metalinguísticos mencionados por Telles (Telles e Vassallo, 2006). Assim, novamente, nota-se o caráter distintivo do contexto tandem de um simples bate-papo ou uma conversa entre amigos; aquele é, antes, permeado por características e propósitos bem delimitados, não ocorrendo ao acaso.

Ao refletirem sobre suas próprias experiências com o tandem face-a-face, os referidos autores pontuaram três vantagens: (i) o sistema é flexível; (ii) não interrompe o fluxo da conversa e das ideias dos participantes; (iii) evita que a aula foque somente no significado sem foco explícito e sistemático nas formas da língua alvo. A partir

das vantagens vivenciadas por Telles e Vassallo, é possível concluir que o teletandem é um fértil espaço para associar forma e significado pela interação, o ensino, a aprendizagem e reflexão.

### Abordagem lexical

Em oposição às abordagens que enfocavam a gramática a todo custo, surge em 1993 a abordagem lexical, proposta por Lewis, para quem o ensino de uma língua é mais significativo quando se baseia em combinações de palavras ou em itens lexicais. Telles (2006, p. 18) reconhece que “nos anos noventa e mais recentemente, contudo, dentro de um quadro de referência comunicativo, o léxico tem sido encarado de forma mais problematizada e aprofundada do que antes, especialmente pela *Abordagem Lexical*.”

Essa abordagem consiste na ideia de que a língua se baseia no léxico e não na gramática, como defendem outras tantas abordagens (Lewis, 1993). Qin (2005) afirma que a abordagem lexical une elementos da língua, como palavras e gramática, anteriormente tratados separadamente e volta a atenção dos alunos aos *chunks of language*<sup>6</sup>.

A relação entre vocabulário e gramática é defendida por Lewis (1993), que reconhece na língua um léxico gramaticalizado e não uma gramática lexicalizada. Em outras palavras, é a gramática que está integrada aos itens lexicais, que, como postula essa abordagem, devem ser a base do ensino de línguas.

Segundo Qin (2005, p. 9), “a abordagem lexical coloca a comunicação de significado no centro da aprendizagem de língua, enfatizando o principal portador de significado: o vocabulário”. Dessa forma, nota-se que, nas sessões de interação no teletandem, os parceiros recorrem ao vocabulário, que acaba adquirindo grande relevância neste contexto específico de ensino e aprendizagem. Telles (2006, p. 18) reconhece, assim, que, no teletandem, esse aspecto “merece uma atenção maior daquela geralmente recebida, uma vez que, no léxico, concentra-se uma parte importante dos significados construídos pelos parceiros”.

O autor observa que

a abordagem lexical representa mais um viés para se estudar a aprendizagem das estruturas da língua de forma indutiva e ajuda a explicar, legitimar e aprofundar o intenso trabalho sobre vocabulário que os pares de *teletandem* são obrigados a desenvolver para se comunicarem e manterem a interação (Telles, 2006, p. 18).

A abordagem lexical, portanto, traz grandes contribuições que envolvem o vocabulário quando enfocamos os processos de negociação na interação entre os pares de teletandem. Consideramos esse viés da abordagem lexical

<sup>6</sup> ‘Chunks’ são definidos por Telles (2006) como conjuntos lexicais não processados gramaticalmente.

mencionada por Telles (2006) bastante importante, pois o vocabulário, ainda que não seja conscientemente enfatizado, é base para as práticas no contexto teletandem, permeando a comunicação autêntica e as tarefas desenvolvidas.

### Metodologia e método

O estudo que ora apresentamos integra as pesquisas realizadas no projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (Telles, 2006). Considerando a co-construção não apenas das relações estabelecidas entre pesquisadores e participantes da pesquisa, mas também do conhecimento, este estudo pode ser definido como sendo de natureza qualitativa e de cunho etnográfico. Observamos e investigamos o enfoque na forma e a abordagem lexical presentes nos processos de negociação nas interações entre os pares de teletandem sob a perspectiva interpretativista da hermenêutica.

A hermenêutica foi consolidada como um método empírico de investigação no final da década de 60 como resistência ao positivismo. Para Hermann (2002, p. 16), “a hermenêutica se opõe ao ‘mito do objetivismo’, ou seja, à crença em uma verdade objetiva, trazendo a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da possibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado”. Van Manen (1990, p. 4) afirma que a “[...] hermenêutica descreve como se interpretam os ‘textos’ da vida [...]”. Ricoeur (1981, p. 43) define a hermenêutica como a “[...] teoria das operações de entendimento em sua relação à interpretação de textos”. Dessa forma, a interpretação se constitui um importante fator na busca do entendimento do significado.

Os excertos de interações analisados neste artigo são provenientes de sessões de teletandem de vinte pares formados por alunos brasileiros do curso de graduação em Letras da UNESP de Assis e São José do Rio Preto, e alunos de universidades no exterior que cursam a Língua Portuguesa como língua estrangeira. Os dados, que, conforme mencionado, fazem parte do banco de dados dos trabalhos de Santos (2008) e Garcia (2010), foram coletados durante quarenta e três meses, envolvendo várias parcerias em momentos distintos nos laboratórios de teletandem das duas cidades supracitadas, por meio de (a) e-mails trocados entre os parceiros e entre parceiros e professor-mediador das sessões de teletandem; (b) DVDs de registros das sessões de interação; (c) registros escritos das sessões de interação; (d) gravações de entrevistas entre parceiros e pesquisadores no ooVoo; (e) notas de campo coletadas no Laboratório de Teletandem da UNESP - Assis; (f) relatos escritos dos participantes; (g) questionários respondidos pelos participantes.

Os alunos participantes da pesquisa, cujas interações são representadas por excertos retirados das sessões que realizaram, vivenciaram a experiência voluntária, embora em um contexto institucional<sup>7</sup>, de estabelecer as sessões de trabalho colaborativo e de tomar decisões operacionais sobre ele, no exercício de sua autonomia. Esse princípio, como vimos, é fundamental no teletandem (Vassallo e Telles, 2006) e deve ser desenvolvido paulatina e reciprocamente, à medida que a parceria toma forma.

É importante esclarecer que não houve intervenção nos dados coletados. Assim, as tabelas com os excertos trazem os registros da maneira como foram recebidos dos alunos, esclarecendo o instrumento e data de coleta de dados e as línguas das parcerias, *P- I*, por exemplo, português e inglês. As interações foram registradas em áudio e vídeo (ou apenas áudio no caso de parcerias que não dispunham de recursos de vídeo) por softwares específicos acionados pelos participantes no início de cada sessão de interação. Uma vez salvas em mídia digital, as interações eram transcritas e, em seguida, submetidas a procedimentos de análise hermenêutica, algumas vezes calcadas em informações quantitativas (como informações utilizadas para a geração de gráficos). O tom sombreado nas tabelas dos excertos ilustra os dados provenientes dos estudantes estrangeiros.

### Análise de dados – “Do you know pomegranate?”

Como observamos, as sessões de interação em teletandem constituem um espaço profícuo para a negociação de significado, bem como para o enfoque na forma e para a abordagem lexical. Os estudantes tentam transpor as dificuldades que dizem respeito à compreensão de vocábulos e expressões na LE com o auxílio do par mais proficiente. E, nessas tentativas, identificamos a negociação de significado que assume formas diferentes segundo os acordos estabelecidos pelas parcerias, conforme indica o estudo de Santos (2008), que faz importantes classificações que dizem respeito à negociação de significado, aos movimentos conversacionais e *feedback* no teletandem.

Em algumas situações, o par proficiente apenas fornece o significado e não negocia nem oferece andaimes para que o outro construa conhecimento e faça relações com sua bagagem cultural. Não se vê o processo, mas somente a entrega de um produto, que é o significado.

O excerto 149<sup>8</sup> ilustra a não ocorrência de processos de negociação de significado em determinada interação de Luciana e Mia. Segundo Santos (2008), essa é uma situação de lacuna de conhecimento na qual o *feedback* é externo, prontamente oferecido por Mia. As lacunas de

<sup>7</sup> Em laboratórios de Teletandem situados em universidades brasileiras e uma universidade norte-americana.

<sup>8</sup> Os excertos estão identificados conforme os bancos de dados dos trabalhos de Santos (2008, excertos 23 e 24) e Garcia (2010, excertos de 149 a 163).

conhecimento estão relacionadas diretamente ao surgimento de uma informação linguística nova, quer no campo da compreensão, quer no campo da produção. Isso implica que uma lacuna de conhecimento pode ser tratada de duas maneiras: (i) porque há uma informação linguística na fala

do interlocutor desconhecida cujo tratamento é fundamental para que ocorra *compreensão* ou (ii) porque o falante não dispõe de acesso, em seu repertório linguístico, a uma forma para expressar o que pretende para dar continuidade à sua *produção*, como ocorre no seguinte excerto:

**Excerto 149.** Registro escrito do ooVoo da interação de 29/10/2008 de Luciana e Mia (P- I).

1	Luciana	how can i say aquecendo in English?	15:54
2	Mia	getting warm or turning up the heat	15:55

No teletandem de Juliana e Juliet, esse procedimento de simplesmente apontar uma tradução é bastante

recorrente, como se vê em trechos variados das interações de 31/08, 14/09 e 21/09/2007, a seguir:

**Excerto 150.** Registro escrito do MSN da interação de 31/08/2007 de Juliana e Juliet (P- I).

1	Juliana	pra você também = igualmente	14:15:50
2	Juliana	door = porta	14:21:46
3	Juliana	A = the (article)	14:47:39
4	Juliana	so we say camisa pretA	14:48:33

**Excerto 151.** Registro escrito do MSN da interação de 14/09/2007 de Juliana e Juliet (P- I).

1	Juliana	e = and	13:47:41
2	Juliana	é = verb to be	13:47:49

**Excerto 152.** Registro escrito do MSN da interação de 21/09/2007 de Juliana e Juliet (P- I).

1	Juliana	<i>what's your name = qual é o seu nome?</i>	13:39:03
2	Juliana	<i>what do you want to do this evening? = o que você quer</i>	
3		<i>fazer esta noite?</i>	13:39:35
4	Juliana	<i>what = o que</i>	13:39:52

Entendemos que o fato de Juliana apenas apresentar a tradução da palavra que Juliet desconhece, além de envolver as duas línguas no momento de prática da língua portuguesa – o que contraria o princípio de uso separado das línguas (Vassallo e Telles, 2006) – possa ser justificado pela diferença inicial nos níveis de proficiência, já que Juliana apresentava uma excelente desenvoltura no inglês e Juliet era iniciante no português como reconhece: “*i am kinda not good at portuguese*” (registro escrito do MSN, interação com Juliana, 31/08/2007).

Seis meses depois das interações acima descritas, Juliana avalia alguns aspectos de sua parceria em teletandem com Juliet, como mostra o excerto 153.

Juliana reconhece as dificuldades iniciais com sua parceria causadas pela discrepância no nível linguístico: “*antigamente ela, pra começar, nem falava em português, sabe, mesmo na hora do português, ela falava em inglês, só perguntando as correções das coisas que ela tinha aprendido na aula, ficava muito restrito, sabe? E só isso*” (linhas 3 a 7). Dessa forma, fica mais fácil compreender os motivos pelos quais Juliana somente apresentava a tradução das palavras que Juliet desconhecia no português, sem, ao menos, tentar negociar o significado com sua parceira.

No excerto 154, Juliana reafirma a diferença nos níveis de proficiência e, conseqüentemente, a não obser-

**Excerto 153.** Conversa informal em áudio com Juliana da parceria Juliana e Juliet (P - I).

1	Juliana	(...) quando ela não sabia alguma palavra, ela tentava me	28Mar.2008
2		explicar o que era, só que quando ela via que ela não	
3		conseguia, ela digitava. (...) antigamente ela, pra	
4		começar, nem falava em português, sabe, mesmo na hora	
5		do português, ela falava em inglês, só perguntando as	
6		correções das coisas que ela tinha aprendido na aula,	
7		ficava muito restrito, sabe? E só isso. E agora não, ela já	
8		tá tentando falar coisas do dia-a-dia dela em português.	

**Excerto 154.** Conversa informal em áudio com Juliana da parceria Juliana e Juliet (P - I).

1	Juliana	O que eu senti, assim que quebrava um pouco no nosso	28Mar.2008
2		tandem era o uso separado das línguas porque o inglês	
3		prevalecia. Por quê? Porque o nível dela de proficiência é	
4		o básico e o meu seria de um, de um intermediário até pro	
5		upper. Então, ficava muito mais cômodo pra ela, ouvir o	
6		inglês, né, porque ela não tinha muita bagagem de	
7		português prá ficar uma hora falando em português.	
8		(...) no começo o que ela sabia falar era ‘bom dia, boa	
9		tarde, boa noite, meu nome é fulana de tal’, só aquelas	
10		coisas que você aprende em aula de iniciante mesmo em	
11		escola de idiomas.	

vância ao pilar do teletandem, que defende o uso separado de línguas, cada qual em seu momento.

Apesar da situação descrita pela brasileira, até com certo desconforto pelo uso misturado das línguas, a reciprocidade e a autonomia, além da motivação e das agendas compartilhadas para aprender, levaram essa parceria, como afirmam as participantes, ao sucesso e ao crescimento, não somente linguístico, mas também pessoal e profissional, considerando-se que Juliana é uma estudante do curso de Letras e professora em formação.

Embora Telles e Vassallo (2009) defendam o perfil de um participante de teletandem como um falante (razoavelmente) competente (e esse não parecia ser o caso de Juliet, como mostram os relatos de sua parceira), o interesse em aprender, também comentado pelos autores, foi determinante nesta parceria.

No próximo excerto, 155, Juliana, muito satisfeita, reconhece avanços no desempenho da parceira, comparando o início das interações e uma das últimas que fez, no dia da conversa informal com a pesquisadora. A brasileira diz com euforia: “*mas ela já falou bem mais e eu senti ela falando mais*” (linhas 1 e 2) e “*...hoje ela falou assim, falou até bastante, comparando*” (linhas 12 e 13).

Destacamos, ainda, dois outros exemplos de interação inseridos neste contexto. O primeiro diz respeito à sessão em inglês na qual Priscila afirma que comeu bolo de

fubá. Martha, por sua vez, questiona a parceira acerca do termo ‘fubá’ (excerto 156). O procedimento da brasileira é ir ao dicionário para localizar a tradução da palavra. Depois de quarenta segundos de silêncio, revela que não encontrou a tradução.

Nesta situação, de acordo com Santos (2008), há uma lacuna de produção, que é uma falha de compreensão de ordem semântica, no caso, ‘fubá’. A brasileira busca tratá-la, em forma de *feedback* interno. Quando vai para o dicionário, Priscila sugere a intenção de fazer a reformulação, usando o bilinguismo. Entretanto, não localiza o vocábulo no dicionário, sendo a lacuna de produção e o *feedback* ignorados, e a conversa retomada por Martha.

A brasileira inicia uma estratégia de desistência, não fornecendo nem elementos para caracterizar a palavra de desconhecimento de sua parceira. Poderia ter especificado, por exemplo, que o fubá é produzido a partir do milho ou algo semelhante. Todavia, não há iniciativa para a negociação de significado do item lexical desconhecido e, após essa situação, a interação prossegue.

O segundo exemplo, na sessão do português, diz respeito ao momento no qual Martha fala sobre sua fruta preferida, a ‘pomegranate’, romã (excerto 157).

As palavras destacadas no corpo da conversa remetem às ações que ocorreram junto com as falas das parceiras e, por isso, julgamos importante considerá-las aqui.

**Excerto 155.** Conversa informal em áudio com Juliana da parceria Juliana e Juliet (P - I).

1	Juliana	Hoje ainda foi um pouco misturado, mas ela já falou bem	28 Mar. 2008
2		mais e eu senti ela falando mais. Me deu confiança prá	
3		falar mais em português com ela também. Porque antes	
4		eu tinha muito medo de falar e ela não entender, sabe? Aí	
5		hoje eu falei, falei aí ela ‘ahh’, ela fazia aquela cara de	
6		quem tava entendendo, quando ela fazia que não tava	
7		entendendo, aí eu tentava explicar de novo né? Eu fico	
8		muito preocupada se ela tá entendendo o que eu tô	
9		falando ou não, sabe?	
10		Antes ela não arriscava falar sobre alguma coisa em	
11		português porque ela ficava “Oh, my Portuguese is too	
12		bad”, “I can’t, I can’t, I can’t” e hoje ela falou assim,	
13		falou até bastante, comparando.	

**Excerto 156.** Interação no ooVoo de 08/10/2008 de Priscila e Martha (P- I).

1	Martha	It’s okay.	-
2	Priscila	It’s a cool cake.	-
3	Martha	Okay..... I like cakes.	-

**Excerto 157.** Interação no ooVoo de 08/10/2008 de Priscila e Martha (P- I).

1	Martha	Oh. Let’s see. Pomegranate. Do you know pomegranate?	-
2	Priscila	No.	-
3	Martha	Não? <b>(Martha vai para o dicionário neste momento)</b>	-
4	Martha	They don’t have it. It’s a fruta vermelha, a red fruit com	-
5		pequenha seeds. You eat the seeds. They’re really sweet.	-
6	Priscila	Okay. <b>(Risos)</b>	-
7	Martha	You eat it com leite, with milk	-
8	Priscila	Okay.	-
9	Martha	It’s good	-
10	Priscila	<b>(Risos)</b> Eu não conheço.	-

Assim como Juliet, Martha é pouco proficiente na língua portuguesa, o que explica a mistura das línguas e a predominância do inglês na sessão do português. Nota-se o esforço de Martha, apresentando uma explicação da fruta – romã, misturando LM e LE. Priscila, com poucas palavras, concorda com a parceira e, por fim, afirma: “*Eu não conheço*” (linha 10).

Nessa interação, mostrada no excerto 157, fica evidente que as dificuldades de comunicação de Martha são grandes e há falta de apoio, dos andaimes (Hartman, 2002) pelo par mais proficiente que é Priscila. Santos (2008, p. 123) aponta algumas formas de tratamento para se lidar com a informação nova que seriam a metalinguagem, o bilinguismo, o apoio escrito, a soletração e o envio de material digital. Contudo,

a brasileira, como apontam os excertos, não oferece o *feedback* à parceira.

As situações presentes nas interações de Priscila e Martha não se aprofundam, ficam em plano superficial. As parceiras não desempenham um trabalho de comunicação, negociação e suporte no tratamento do vocabulário, o que poderia ser diferente considerando-se a relevância do vocabulário nesse contexto de aprendizagem colaborativa de teletandem.

Os registros de gravação de interação pelo ooVoo retratam que, no momento destinado à prática do português, Martha toma notas de novas palavras e expressões (com certa dificuldade), sem que as veja por escrito, mas também não solicita à brasileira que as digite ou as soletre e tampouco a parceira se propõe a tais ações.

Em certo momento, na língua portuguesa, diante da grande dificuldade para estruturar uma frase, Martha diz: “*I’m not very good*” (interação no *ooVoo* de 08/10/2008 com Priscila), e Priscila apenas sorri neste momento. Em outros momentos, Priscila acrescenta um “*muito bom*” à produção linguística de Martha, mas isso não acontece com frequência nem é inserido em um contexto de suporte à parceira estrangeira.

No caso das interagentes Priscila e Martha, (excertos 156 e 157), a negociação de significado foi apática. Os novos vocábulos ou expressões eram, às vezes, repetidos e, em seguida, ignorados, sem explicações ou

uma compreensão precisa dos significados. Os dados não evidenciam a “[...] combinação de aprendizagem explícita em enfoque na forma e comunicação significativa [...]” (O’Rourke, 2005, p. 434). Nas tentativas de comunicação, Priscila e Martha navegam na descontextualização e superficialidade de assuntos. Segundo o material coletado dessa parceria, não fica evidente uma preocupação com o enfoque na forma (Long, 1991), presente na aprendizagem em tandem.

Nas interações entre Glória e Phillip, há tendência semelhante em ignorar vocabulário novo, como no excerto a seguir:

### Excerto 23

Phillip and then... she... works at a place where...for example if you’re having a/ a big party... you can call the company to make all the food for you and serve all the food  
 Glória [[ahm  
 Phillip [[and she helps out with all the food... it’s called catering  
 Glória [ahm  
 Phillip do you know that word?  
 Glória No  
 Phillip ((enviando por escrito: “catering”: 4s)) it’s basically where... like I said for a big party or a big event  
 Glória [[ahm  
 Phillip [[( ) and make all the food for you ((3 s)) and then... during the summers... she goes from house to house selling books ((risos))

Nesse trecho, embora Glória desconheça a forma “*catering*”, e a compreensão do enunciado possa se tornar deficiente diante dessa lacuna, a aprendiz não sinaliza por meio de nenhum tipo de *feedback*. Contudo, diferentemente do que ocorre entre Priscila e Martha, Phillip lança mão de uma verificação de compreensão (“*do you know that word?*”) para identificar a lacuna como tal. Uma vez identificado, o problema é tratado por meio do recurso do apoio escrito (envio, por meio da janela de *chat* do Windows Live Messenger, da forma por escrito), seguido de uma definição metalinguística do termo.

Iniciativas como essa, por parte do falante mais proficiente, fazem parte das últimas sessões de interação da parceria, quando já se dispunha de tempo suficiente de contato para conhecerem um ao outro. Como amostra adicional, o excerto 24 ilustra a maneira como os parceiros lidam com algumas lacunas de conhecimento linguístico em uma sessão de interações, ocorrida aproximadamente três meses depois da primeira.

A lacuna no repertório cognitivo de Glória corresponde a “SUV”, o tipo de veículo utilitário ao qual Phillip se refere. No entanto, mediante essa lacuna, Phillip proporciona eventos de soletração, envio da forma por escrito e envio de links que conduzem a imagens representativas

de “SUV” como estratégias para assegurar a compreensão de Glória. Com base nessa evidência, é correto afirmar que um ambiente multimodal como o teletandem, para garantir compreensibilidade, oferece uma variedade de opções que podem substituir ajustes conversacionais que seriam mais favoráveis à aprendizagem do léxico. Os pares interagentes podem recorrer ao apoio escrito com extrema facilidade quando não compreendem uma expressão oralmente. Se a falha na compreensão persistir, eles podem recorrer a outras estratégias, como desenhar, enviar imagens, sons e até vídeos. Se necessário, eles podem facilmente compartilhar páginas da Internet que contenham um elemento esclarecedor, seja ele escrito, sonoro ou visual. Os interagentes não se engajam em eventos interativos para superar a lacuna “SUV” e, dessa forma, não fazem uso de reformulações e metalinguagem que podem enriquecer o trabalho linguístico e levar Glória a rever suas hipóteses sobre o uso da língua.

Telles e Vassallo (2006) tratam do duplo enfoque que deve fazer parte de uma sessão regular de teletandem. Isso significa “[...] desenvolver a habilidade de prestar atenção simultânea para os dois níveis da conversação – o *nível de conteúdo/significado* (o *quê* o parceiro diz) e o *nível da forma* (como o parceiro diz)” (Vassallo e Telles, 2009, p. 35).

## Excerto 24

Glória ((3 s)) no/ have/ we... we have... a car  
 Phillip is it/ is it a big one or is it smaller?  
 Glória ahm I don't know  
 Phillip regular?  
 Glória [what's/ what's a small? ((risos)) what is a big car?  
 Phillip ahm ((risos)) in america almost of the vehicles are big  
 Glória Ahm  
 Phillip like/ it's/ you know what trucks are right?  
 Glória Uhum  
 Phillip and then do you know what an suv ((soletração)) is?  
 Glória ((2 s)) no  
 Phillip [[ahm  
 Glória [[how can I spell it?  
 Phillip ahm ((enviando por escrito: "SUV")) suv ((soletração)) stands for standard utility vehicle ((risos)) ((enviando por escrito: "standard-utility-vehicle"))  
 Glória Ahm  
 Phillip they're/ it's what/ it's what I drive... ahm... hold on... ( ) picture ( ) like... like this thing ((enviando link: <http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg> ))  
 Glória uhm... ahm... ok ((visualizando imagem do link <http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg> ))  
 Phillip do you/ do you have those in brazil as well?  
 Glória Yeah  
 Phillip wha/ what do you call them? do you know?  
 Glória ((2 s)) uhm... I don't know

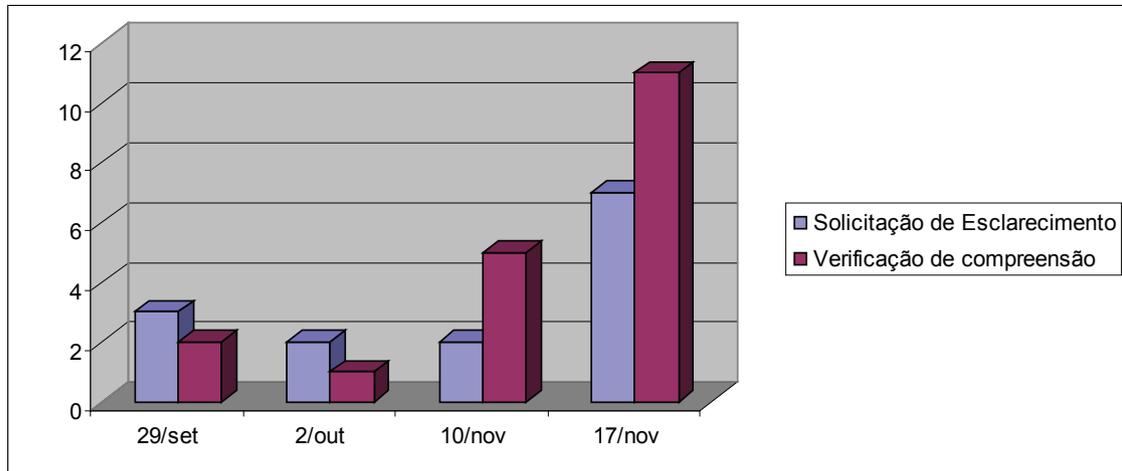
Dessa forma, os pares têm condições de “[...] ajudar um ao outro para melhorar as habilidades linguísticas” (Brammerts, 1995, p. 10) e “[...] corrigir um ao outro e pedir e receber ajuda do parceiro” (Brammerts e Calvert, 2003, p. 43).

No caso de Glória e Phillip (excertos 23 e 24), à medida que as interações tornam evidente a atenção predominante de Glória sobre aspectos fonológicos e morfossintáticos<sup>9</sup>, Phillip, na função de falante especialista na língua inglesa, adquire o hábito de direcionar a atenção da parceira para o componente lexical. Nisso consiste a atenção direcionada pela parceria (Santos, 2008), processo em que são tomadas decisões para que o parceiro aprendiz fique atento a aspectos da linguagem para os quais não estaria predisposto. Isso acontece depois de serem identificados – ainda que intuitivamente – os estilos de aprendizagem dos parceiros entre si e, portanto, de como cada um exerce a atenção individual. Esse processo tem a finalidade de melhorar o repertório linguístico dos interagentes de maneira menos restrita aos componentes da linguagem relacionados aos seus objetivos de aprendizagem imediatos.

A evolução do comportamento interativo da parceria apresenta outras mudanças graduais, conforme ilustra o gráfico da Figura 1.

No gráfico, o eixo horizontal corresponde à sequência de interações constituintes do corpus de Glória e Phillip, representadas por datas, e o eixo vertical refere-se à quantidade de ocorrências do fenômeno sob enfoque: eventos que desencadeiam tratamento de lacunas de verificação de compreensão. Esses eventos podem apresentar duas formas: (i) solicitações de esclarecimento (barras em tom claro, esquerda de cada par), que são concretizadas sob a forma de pedidos de ajuda por parte da aprendiz (como, por exemplo, “*how can I say...?*”, “*what's the word for... ?*” etc.) e circunscritas exclusivamente no campo de ação de Glória; (ii) eventos de verificação de compreensão (barras mais escuras à direita de cada par), que se baseiam em oferta de ajuda por parte do interagente mais proficiente (por exemplo, “*do you know what that is?*”, “*do you understand what I mean?*”, “*is that expression familiar to you?*” etc.), contribuições exclusivas da participação de Phillip. O gráfico da Figura 1 ilustra a tendência ascendente na

<sup>9</sup> De fato, Glória manifesta explicitamente, em entrevista semi-estruturada, a intenção de direcionar sua aprendizagem in-tandem para aprimorar suas competências relacionadas à pronúncia e à formação frasal.



**Figura 1.** A evolução do comportamento interativo dos participantes relacionado ao *feedback* sobre lacunas.  
**Figure 1.** The evolution of the participants' interactive behavior related to the feedback on gaps.

ocorrência de eventos de verificação de compreensão por parte de Phillip ao longo do período de interações. Isso evidencia um ajuste de sua participação na função de professor ao estilo de aprendizagem de Glória.

A ausência de negociação na interação de Luciana e Mia foi apontada no excerto 149. Mas, nesta parceria, também, encontram-se momentos de negociação de significado como mostra o excerto 158 acerca da palavra 'break'.

**Excerto 158.** Registro escrito do ooVoo da interação de 20/12/2008 de Luciana e Mia (P- I).

1	Luciana	break it's like (descanso)	12:33
2	Luciana	what is the translation?	12:33
3	Mia	break can mean descanso or ferias	12:33
4	Luciana	Ow	12:33
5	Mia	winter break = ferias de inverno	12:33
6	Mia	take a break = tomar descanso	12:33
7	Luciana	so it's more common say break or vacations?	12:34
8	Mia	both are fine. usually u would use the singular form	
9		(vacation) instead of vacations	12:34
10	Mia	i personally say break	12:35
11	Luciana	Ok	12:35

Mia vai além da dúvida de Luciana e oferece orientações à brasileira de outras expressões relacionadas à palavra desconhecida: "*winter break...*" (linha 5) e "*take a break...*" (linha 6). Observa-se que há envolvimento entre as parceiras, não é um simples perguntar por perguntar, mas uma co-construção de conhecimento. Luciana faz uma comparação entre 'break' e 'vacation' (linha 7), e Mia mostra-se prestativa e continua auxiliando a parceira com explicações acerca de suas dúvidas (linhas 8 a 10).

Semelhantemente, Susan oferece uma explicação acerca do significado de 'dormitory' (linhas 6 a 8) a Maria, mediante um pedido de confirmação (linha 3), como consta no excerto 159.

Nesse mesmo excerto, 160, verifica-se, também, um *feedback* interno, iniciado pelo próprio interlocutor, que é Maria, nas linhas 4 e 5. A brasileira se autocorrigue, fazendo uma reformulação instantânea (Santos, 2008).

Os dois excertos seguintes (160 e 161), da parceria Luciana e Ellen, abordam expressões utilizadas na língua portuguesa que a americana desconhecia. Trata-se de negociação de significado envolvendo questões culturais.

No primeiro (160), Luciana explica a Ellen o significado da expressão '*semana do saco cheio*': "*que quer dizer que não aguentamos mais tanto trabalho e queremos descanso*" (linhas 8 e 9).

No excerto 161, Luciana apresenta uma explanação da expressão 'tudo acabou em pizza'. A brasileira

**Excerto 159.** Registro escrito do MSN da interação de 04/11/2005 de Maria e Susan (P- I).

1	Susan	No, I live with one other girl	18:22:51
2	Susan	In a dormitory	18:22:57
3	Susan	do you know what that is?	18:23:01
4	Maria	more less	18:23:16
5	Maria	more or less	18:23:21
6	Susan	It's a big building with a lot of rooms. And there's one	
7		bathroom, and we all share rooms with one other person.	18:24:13
8	Susan	There's about 600 people in each building	18:24:31
9	Susan	they are all students	18:24:39

**Excerto 160.** Registro escrito do ooVoo da interação de 11/10/2008 de Luciana e Ellen (P- I).

1	Luciana	então, como não temos feriado neste semestre, a minha	
2		sala fez a semana do saco cheio	-
3	Ellen	saco cheio?	-
4	Luciana	isso é normal no Brasil, nesta época do ano, se não tiver	
5		feriado	-
6	Ellen	Sim	-
7	Luciana	é uma expressão	-
8	Luciana	que quer dizer que não aguentamos mais tanto trabalho e	
9		queremos descanso	-
10	Luciana	estou de saco cheio desta coisa= não aguento mais isso	-
11	Ellen	e quer dizer uma semana sem aulas?	-
12	Luciana	weeks without classes	-
13	Ellen	Ok	-

**Excerto 161.** Registro escrito do ooVoo da interação de 15/11/2008 de Luciana e Ellen (P- I).

1	Luciana	mas agora como sempre dizemos tudo acabou em pizza	-
2	Luciana	Rsrtrs	-
3	Luciana	nada foi resolvido e tudo ficou como estava	-
4	Ellen	tudo acabou em pizza??	-
5	Ellen	que quer dizer isso?	-
6	Luciana	Sim	-
7	Luciana	tudo acabou em festa	-
8	Luciana	para eles	-
9	Luciana	nada resolvido e disseram que estava tudo certo	-
10	Luciana	quando isso acontece	-
11	Luciana	usamos esta expressão	-
12	Luciana	entendeu?	-
13	Ellen	Sim	-
14	Ellen	Haha	-
15	Ellen	e engraçado	-

diz: “*nada foi resolvido e tudo ficou como estava*” (linha 3).

Nos excertos seguintes, 162 e 163, é possível verificar o modelo de negociação de significado proposto por Varonis e Gass (1985).

No caso de Luciana e Mia, existe um *trigger*, um vocábulo que desencadeia a incompreensão do ouvinte, que é ‘*vestibular*’ (linha 2), em seguida, o sinal do ouvinte que indica a não compreensão do termo (linha 3), o reparo, ou seja, o esclarecimento do falante sobre o insumo que

**Excerto 162.** Registro escrito do ooVoo da interação de 18/10/2008 de Luciana e Mia (P- I).

1	Luciana	por causa do vestibular para entrar na minha universidade	16:00
2			
3	Mia	que significa vestibular	16:00
4	Luciana	fui obrigada a parar com o inglês	16:00
5	Luciana	prova que fazemos para entrar na universidade	16:00
6	Luciana	chama-se vestibular	16:00
7	Mia	ah, entendo	16:00

**Excerto 163.** Registro escrito do MSN da interação de 16/11/2005 de Maria e Susan (P- I).

1	Susan	eu tenho um midterm na sexta feira por quimica!	06:28:12
2	Maria	midterm?	06:29:17
3	Susan	exame?	06:30:28
4	Maria	ah yes .....or “prova”	06:31:43
6	Susan	Ok	06:32:28

não foi compreendido (linha 5) e, finalmente, a reação à resposta, a sinalização do ouvinte de que a dificuldade foi sanada (linha 7).

Susan e Maria negociam o significado de ‘midterm’. Esse vocábulo utilizado por Susan (linha 1) e desconhecido por Maria é o desencadeador do processo de negociação. Maria, por sua vez, sinaliza sua incompreensão (linha 2), e Susan faz uma tentativa de esclarecimento (linha 3) que é aceita por Maria (linha 4), indicando que a dificuldade não mais persiste.

É interessante destacar aqui a ligação entre vocabulário e gramática (Lewis, 1993). Diferentemente de outros contextos formais de aprendizagem, nos quais o tratamento do vocabulário e da gramática ocorre em momentos distintos, o teletandem oferece um espaço de contextualização, por meio da comunicação autêntica (Brammerts, 2003), rompendo com as práticas tradicionais ainda vistas em sala de aula, de “transmitir” e “receber” conhecimento. No teletandem, as maneiras escolhidas pelos pares para comunicação (‘como’) se atrelam aos significados co-construídos (‘o quê’) em uma relação equitativa, o que reafirma a ligação de Lewis (1993).

Dessa forma, a parceria deveria conceber as ações no teletandem com bases consolidadas na prática, em um espaço para usar, testar, errar e acertar. Muitas vezes, o contato e o auxílio do par mais proficiente sana dúvidas trazidas há longo tempo e as dissipa dentro de uma aprendizagem contextualizada e motivadora, que associa uso e forma, vocabulário e gramática (Lewis, 1993; Qin, 2005). O ir e vir nas palavras e nas explicações promove a vontade de explorar contextos e conteúdos e permite que os estudantes se engajem em práticas significativas para aprender.

No caso de Juliana e Juliet, diante de tudo que foi

dito, a brasileira apenas mostrou-lhe a tradução de “igualmente” e, ao final da sessão, passados vários minutos, Juliet pode empregar esse vocábulo após Juliana lhe desejar uma boa semana. Houve uma contextualização, uma associação de teoria e prática que foi negociada pelas parceiras.

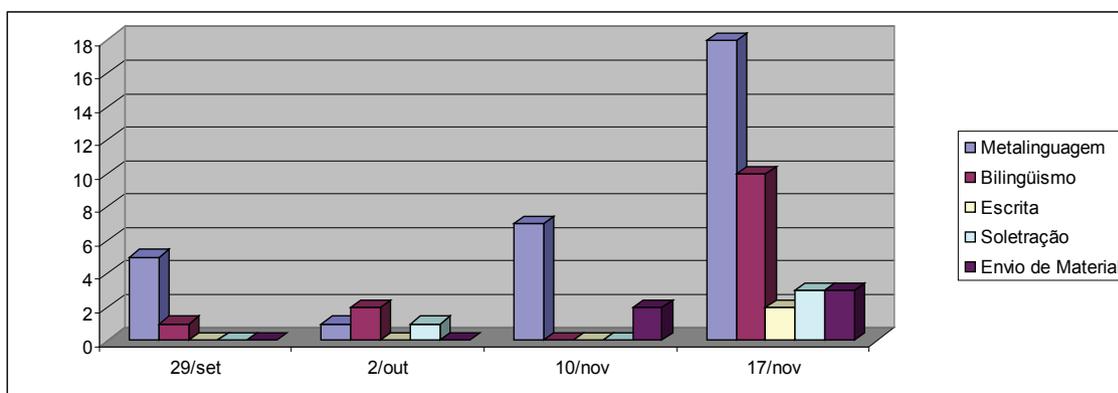
Em contrapartida, Glória e Phillip apresentam padrões variáveis e crescentes de tratamento de lacunas. O gráfico a seguir mostra a evolução do comportamento relacionado ao tratamento de lacunas, entre setembro e novembro de 2006, período em que a parceria realizou interações (Figura 2).

Como é observável no gráfico da Figura 2, os índices de tratamento de lacunas aumentam ao longo do período, sendo que o uso da metalinguagem é sempre presente e, em geral, predominante. Outra informação importante é a adoção do recurso de envio de material digital *on-line* (por exemplo, uma imagem encontrada na rede) que possa suprir a falha de comunicação, apenas no final do período.

### Considerações finais

A partir dos excertos de interações em contexto teletandem analisados, observamos que, de fato, a força exercida pelo contexto digital específico da aprendizagem teletandem sobre o comportamento interativo dos participantes pode impulsioná-los à utilização de “atalhos” para garantir compreensibilidade por meio dos recursos digitais (como envio de imagens, sons e vídeos) que substituem outros eventos de ajuste conversacional mais propensos a favorecer a aprendizagem, como a metalinguagem, por exemplo.

Entre as estratégias de cobertura de lacunas de conhecimento – ou de verificação de compreensão – iden-



**Figura 2.** A evolução do comportamento relacionado ao tratamento de lacunas.  
**Figure 2.** The evolution of behavior related to the treatment of gaps.

tificadas, sobretudo no que diz respeito ao léxico (apoio escrito, soletração, apoio bilingue, metalinguagem e envio de material *on-line*), destacamos a metalinguagem como a estratégia mais favorável ao tratamento linguístico e, portanto, à aprendizagem, em detrimento do envio de material *on-line*. Esse último consiste em um procedimento desenvolvido à medida que os parceiros se familiarizam com o contexto teletandem e, embora seja eficaz na garantia de compreensibilidade, tende a não impulsionar os falantes ao tratamento da língua propriamente pelo uso da mesma, o que reduz as oportunidades de produção e revisão dessa produção bem como do fornecimento de insumo e enriquecimento do mesmo.

Considerando-se os excertos analisados neste artigo, abordamos não somente a negociação de significado, mas também as interações no contexto teletandem (Santos, 2008). As reflexões apresentadas trazem implicações para se pensar esse contexto de aprendizagem telecolaborativa *on-line* no sentido de que as negociações entre os pares interagentes se constituem como uma parte importante da co-construção de significados e, portanto, da co-construção de conhecimento em direção a um aumento no nível de proficiência dos interagentes na língua alvo.

Desse modo, ao propor uma reflexão sobre as estratégias de negociação a partir da análise de excertos de interações de teletandem entre alunos de uma universidade brasileira e universidades americanas, este artigo apontou os efeitos dessas estratégias em um contexto telecolaborativo e autônomo de aprendizagem de LEs, que tem se tornado mais frequente com o acesso à tecnologia cada vez maior pelas pessoas. Dentre essas estratégias, destacou-se o enfoque na forma e no léxico como uma maneira de se construir significados e se desenvolver a aprendizagem da língua-alvo.

Nesse sentido, este estudo aponta encaminhamentos não apenas para professores em formação mas

também para aprendizes de LEs, que, nos dias de hoje, podem contar com contextos mediados pela tecnologia, que os aproximam da comunicação autêntica e síncrona com falantes nativos e/ou proficientes em diferentes línguas. A partir dessas reflexões, abrimos um diálogo com pesquisadores da área de ensino de LEs mediado pela tecnologia para que novos olhares sobre estratégias de negociação em contextos telecolaborativos sejam lançados.

## Referências

- BELZ, J.A. 2002. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6(1):60-81. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol6num1/BELZ/default.html>. Acesso em: 25/05/2011.
- BELZ, J.A. 2003a. From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, 7(2):2-5. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol7num2/spced.html>. Acesso em: 25/05/2011.
- BELZ, J.A. 2003b. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Learning & Technology*, 7(2):68-117. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol7num1/belz/default.html>. Acesso em: 25/05/2011.
- BRAMMERTS, H. 1995. Language Learning in Tandem. Definition, Tandem principles, Tandem Organizers, Bibliography. Disponível em: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxeng11.html>. Acesso em: 01/03/2006.
- BRAMMERTS, H. 2003. Autonomous language learning in tandem. In: T. LEWIS; L. WALKER (eds.), *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, Academy Electronic Publications, p. 27-36.
- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. 2003. Learning by communicating in tandem In: T. LEWIS; L. WALKER (eds.), *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, Academy Electronic Publications, p. 45-60.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds.). 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 301 p.
- ELLIS, R. BASTURKMEN, H. LOEWEN, S. 2002. Doing focus-on-form. *System*, 30:419-432. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00047-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00047-7)
- GARCIA, D.N.M. 2010. *Teletandem: acordos e negociações entre os pares*. São José do Rio Preto, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 290 p. Disponível em: <http://www.teletandem-brasil.org/site/docs/GARCIA.pdf>. Acesso em: 30/08/2011.

- HARTMANN, H. 2002. Scaffolding & Cooperative Learning. In: HARTMANN, H. *Human Learning and Instruction*. New York, City College of City University of New York, p. 23-69.
- HERMANN, N. 2002. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 109 p.
- LEE, L. 2008. Focus-on-Form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology*, **12**(3):53-72. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol12num3/lee/>. Acesso em: 10/01/2009.
- LEWIS, M. 1993. *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, Language Teaching Publications, 200 p.
- LONG, M.H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: K. DEBOT; R. GINSBERG; C. KRAMSCH (eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam, John Benjamins, p. 39-52.
- LONG, M.H.; RICHARDS, J.C. 1998. Focus on form: Theory, research, and practice. In: C. DOUGHTY; J. WILLIAMS (ed.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 15-41.
- MESKILL, C.; ANTHONY, N. 2007. Form-focused Communicative Practice via CMC: What Language Learners Say. *CALICO Journal*, **25**(1):69-90.
- O'ROURKE, B. 2005. Form-focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO Journal*, **22**(3):433-466. Disponível em: [http://www.personal.psu.edu/slt13/589\\_s2007/04\\_O'Rourke.pdf](http://www.personal.psu.edu/slt13/589_s2007/04_O'Rourke.pdf). Acesso em: 15/04/2008.
- QIN, G. 2005. The Lexical Approach and Its Implications for EFL Teaching in China. *Sino-US English Teaching*, **2**(7):9-13. (Serial n. 19).
- RICOEUR, P. 1981. *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge, Cambridge University Press, 314 p.
- SANTOS, G.R. 2008. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. São José do Rio Preto, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 197 p. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/DissertacaoGerson-Rossi.pdf>. Acesso em: 10/06/2009.
- TELLES, J.A. 2006. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Assis, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. Disponível em: [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf). Acesso em: 02/08/2007.
- TELLES, J.A.; VASSALLO, M.L. 2006. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, **27**(2):189-212.
- TELLES, J.A.; VASSALLO, M.L. 2009. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: J.A. TELLES (org.), *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, Pontes Editores, p. 43-61.
- VAN MANEN, M. 1990. *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Althouse Press, 202 p.
- VARONIS, E.M.; GASS, S. 1985. Non-native/Non-native conversations: A model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, **6**:71-90.
- VASSALLO, M.L. 2006. Pequeno dicionário de tandem. *Teletandem News Boletim mensal do Grupo de Pesquisas TELETANDEM BRASIL- Línguas estrangeiras para todos*, **2**. Disponível em: [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter\\_Ano\\_1\\_n\\_2.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_1_n_2.pdf). Acesso em: 10/10/2006.
- VASSALLO, M.L.; TELLES, J.A. 2006. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The Especialist*, **25**(1): 1-37.
- WARE, P.D.; O'DOWD, R. 2008. Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, **12**(1):43-63. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol12num1/wareodowd/default.html>. Acesso em: 25/05/2011.

Submetido: 04/09/2011

Aceito: 20/11/2012

### Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" –  
Campus de Assis

Faculdade de Ciências e Letras

Av. Dom Antonio, 2100, Parque Universitário

19806-900 Assis-SP, Brasil

### Maisa de Alcântara Zakir

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Campus de São José do Rio Preto

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Rua Cristóvão Colombo, 2265, Jardim Nazareth

15054-000, São José do Rio Preto, SP, Brasil

### Gerson Rossi dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de  
São Paulo

Campus de Avaré

Av. Professor Celso Ferreira da Silva, 1333, Jardim Europa

18707-150, Avaré, SP, Brasil