

Por Uma Abordagem Ecológica na Telecolaboração

Rodrigo SCHAEFER*
Christiane HEEMANN**

* Doutorado (2019) em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Catarinense (IFC). Contato: rodrigo.schaefer@ifc.edu.br

** Pós-doutorado em Estudos Interculturais na Universidade Aberta de Portugal (2019). Doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Católica de Pelotas (2010). Professora na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI/SC). E-mail: chrisheemann@gmail.com

Resumo:

Nos últimos anos, a telecolaboração tem permitido a prática de línguas estrangeiras, bem como o contato entre pessoas de diferentes países e culturas (O'DOWD, 2003, 2013, 2016, 2018; TELLES, 2015a, 2015b). Segundo O'Dowd (2013, 2018), a telecolaboração refere-se à utilização de tecnologias *online* no contexto da educação linguística entre estudantes que estão geograficamente dispersos. Este estudo objetivou discutir, através de uma abordagem ecológica, que se concentra na relação das pessoas com o ambiente, diferentes aspectos que influenciaram a interação dos participantes nas sessões de telecolaboração. Para a análise interpretativa, foram utilizados dados de sessões de telecolaboração, relatos de experiência, entrevistas e diários reflexivos. A análise de dados revelou cinco aspectos que influenciaram a interação dos participantes nas sessões de telecolaboração, incluindo “habilidades linguísticas restritas”, “preocupação porque a sessão de telecolaboração estava sendo gravada em vídeo” e “problemas técnicos”. A fim de fazer frente a contextos *online* (por exemplo, telecolaboração e videoconferência), sugerimos que diferentes abordagens são necessárias, e a abordagem ecológica, utilizada neste estudo, parece ser uma alternativa adequada.

Palavras-chave:

Abordagem ecológica; telecolaboração; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras *online*.

Por uma Abordagem Ecológica na Telecolaboração

Rodrigo Schaefer; Christiane Heemann

INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1990, a utilização de recursos digitais no ensino de línguas estrangeiras, facilitada pela utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), tem sido considerada significativa para o contato entre pessoas de diferentes culturas e línguas. A este respeito, Warschauer (1997) já salientava que os recursos *online* exerciam um enorme impacto não só na educação em geral, mas também nas atividades de línguas estrangeiras assistidas por computador, enquanto para O’Dowd (2013, p. 123) “uma das principais contribuições da internet para a educação em línguas estrangeiras (LE) tem sido o seu potencial para levar os estudantes de línguas a um contato virtual com membros de outras culturas e falantes de outras línguas”^{1 2}.

É neste contexto, impulsionado pelo advento de diferentes tecnologias digitais, que surgiu a telecolaboração³. Para Thorne (2006, p. 3), as práticas de telecolaboração permitem uma “interação real com falantes experientes da língua”⁴. Mais recentemente, a telecolaboração foi definida como “a aplicação de ferramentas de comunicação *online* para reunir aulas de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades em língua estrangeira e a sua competência intercultural através de tarefas colaborativas e trabalho de projeto.”⁵ (O’DOWD, 2013, p. 123). O’Dowd (2018) acrescenta que os intercâmbios virtuais através da telecolaboração podem ser benéficos para os aprendizes de línguas, uma vez que promovem a prática de línguas estrangeiras entre estudantes de diferentes culturas.

Deve-se notar que o nosso interesse na intersecção entre a abordagem ecológica (doravante AE) (HAUGEN, 2001; VAN LIER, 2004; KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008) e a telecolaboração (O’DOWD, 2013, 2016, 2018; TELLES, 2015a, 2015b; SCHAEFER, 2019, 2020, 2021) decorre da investigação de doutoramento de Schaefer (2019), um dos autores deste estudo. Ao revisar a literatura, verificou-se que não existiam estudos que, até à data, tivessem adotado a AE relacionada com este contexto. Kern (2014, p. 344) ressalta que “a capacidade linguística, o estilo linguístico, o contexto acadêmico, e a cultura institucional são todos fatores que podem afetar a negociação de significado e a compreensão cultural dos estudantes”⁶. Kramsch e Steffensen (2008), por sua vez, enfatizam a importância da AE da seguinte forma:

¹ Citação original: “one of the major contributions of the internet to foreign language (FL) education has been its potential to bring language learners into virtual contact with members of other cultures and speakers of other languages”.

² Todas as traduções são nossas.

³ Mais recentemente, o termo Online Intercultural Exchange (OIE) - Intercâmbio Intercultural Online - também tem sido utilizado para se referir à “telecolaboração” (O’DOWD; LEWIS, 2016).

⁴ Citação original: “actual interaction with expert speakers of the language”.

⁵ Citação original: “the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work”.

⁶ Citação original: “language ability, linguistic style, academic context, and institutional culture are all factors that can affect learners’ negotiation of meaning and cultural understanding”.

As teorias ecológicas de aprendizagem devem levar-nos a repensar a relação dos indivíduos e dos vários ambientes de aprendizagem para além da sala de aula, por exemplo, estudo no exterior e ensino à distância. Também nos levam a conceituar seriamente a relação dos indivíduos e seus objetos ou artefatos, em particular a tecnologia computacional.⁷ (KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008, p. 24).

Dito isto, este estudo qualitativo⁸ objetivou discutir, por meio da AE, diferentes aspectos que influenciaram a interação dos participantes nas sessões de telecolaboração. Para atingir este objetivo, delineamos a seguinte pergunta de pesquisa: quais aspectos influenciaram a interação dos participantes nas sessões de telecolaboração?

O presente estudo pode contribuir para o contexto da telecolaboração de duas maneiras. Referente à primeira, a necessidade de se olhar para aspectos socioculturais nas interações de telecolaboração foi apontada por Telles (2011). Quanto à segunda, adotamos a AE, referida anteriormente. Assim, este estudo, que se centra em sessões de telecolaboração por meio da AE, procura preencher uma lacuna, o que, em uma visão mais holística (KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008) e indo além das sessões *online*, pode chamar a atenção para diferentes contextos.

Este texto está dividido em cinco partes. A primeira focou no objetivo desta pesquisa e, além disso, apresentou uma breve contextualização do objeto de estudo. Na segunda parte, tratamos da literatura relevante para fundamentar este estudo, enquanto que na terceira abordamos a metodologia utilizada. Em seguida, apresentamos, na quarta parte, a análise e discussão dos dados. A parte final apresenta considerações e oferece sugestões para pesquisas futuras.

A ABORDAGEM ECOLÓGICA E A TELECOLABORAÇÃO: ALGUMAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Conforme explicado por Van Lier (2004), o termo “ecologia” foi cunhado no século XIX por Ernst Haeckel, um biólogo alemão. Haugen (2001, p. 57) deixa claro que a AE está centrada no “estudo das interações entre uma determinada língua e o seu ambiente”⁹. Van Lier (2004), por sua vez, salienta que esta abordagem se preocupa com a relação entre as pessoas e o ambiente, o que permite uma forma situada e contextualizada para análise de um fenômeno investigativo.

Van Lier (2004) sugere que a AE pode ser abordada de dois modos: superficial e profundo. Por um lado, o modo superficial centra-se sobre a resolução de problemas, mas sem procurar compreender mais profundamente o que poderia ter causado esses problemas. Por outro lado, o modo profundo, que converge para a noção de holismo (KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008), uma das principais características da AE, como veremos no parágrafo seguinte, tem o propósito de compreender, de forma crítica e mais abrangente, as causas subjacentes a esses problemas.

Segundo Kramsch e Steffensen (2008), uma das características centrais da AE é o holismo, no sentido de que a língua não pode ser considerada como um mero sistema de regras, fechado, abstrato, acabado e dissociado da interferência de aspectos sociais. Visto sob este prisma, os autores afirmam que

⁷ Citação original: “Ecological theories of learning must prompt us to rethink the relationship of individuals and various learning environments beyond the classroom, e.g., study abroad and distance learning. It is also prompting us to seriously conceptualize the relationship of individuals and their objects or artifacts, in particular computer technology”.

⁸ Para Patton (1985, p. 1), uma pesquisa qualitativa pressupõe “um esforço de compreensão das situações na sua singularidade como parte de um contexto particular e das interações aí existentes”. Citação original: “an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there”.

⁹ Citação original: “study of interactions between any given language and its environment”.

uma visão holística aborda as especificidades relativas à interação de aprendizes de línguas. Da mesma forma, Kramsch e Steffensen (2008) enfatizam que:

Deveríamos procurar interconexões entre escalas, por exemplo, entre o micronível do organismo individual e o macronível da sociedade, entre o passado e o desempenho do potencial futuro, entre processos orgânicos de aprendizagem e materiais inorgânicos como computadores, fitas, etc., entre comportamentos locais e eventos globais, entre fenômenos de nível menor, como livros didáticos e salas de aula, e fenômenos de nível maior, tais como geopolítica e globalização.¹⁰ (KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008, p. 22).

A citação referida pode ser relacionada com a telecolaboração, o contexto específico de ensino e aprendizagem de línguas neste trabalho, no sentido em que os aprendizes de línguas podem discutir, nas sessões *online*, questões que estão ligadas ao local onde vivem - micronível - bem como ao mundo globalizado - macronível -. Além disso, eles podem falar dos respectivos membros da família, animais de estimação, objetos pessoais, cinema, música, e assim por diante.

De acordo com Kramsch e Steffensen (2008, p. 18), uma visão holística pressupõe que “tudo faz parte de um todo indivisível”¹¹. Nesta perspectiva da indivisibilidade, os autores argumentam que o fenômeno linguístico nas interações sociais precisa ser visto como interacional, interconectado e interdependente. Interação refere-se à ideia de que não existe uma relação unidirecional entre indivíduos, mas sim uma relação mútua, o que significa que todas as partes são afetadas de diversas maneiras. Interconexão, por sua vez, significa uma conexão entre cada parte do todo. Finalmente, interdependência “implica que o modo de existência de um fenômeno linguístico muda se outros fenômenos mudam ou deixam de existir”¹² (p. 18).

Uma visão holística, segundo Kramsch e Steffensen (2008), tem em seu eixo central uma perspectiva dialógica. Os autores mencionam quatro aspectos fundamentais referentes ao diálogo. O primeiro relaciona-se com a ideia de que é através das relações dialógicas que as características situacionais, pessoais e culturais se mesclam. Os outros três aspectos dizem respeito ao seguinte:

(ii) É no diálogo que a interconexão, a interdependência e a interação da língua se desdobram; (iii) o diálogo proporciona o terreno fértil para a criação e a manutenção da diversidade sociocultural e linguística; (iv) o diálogo oferece uma possibilidade para perceber o nosso potencial para mudar a nós mesmos e o nosso entorno.¹³ (KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008, p. 19).

Uma abordagem dialógica, que está no centro da AE (KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008), pode ser estimulada entre aprendizes de línguas de várias culturas em contextos de telecolaboração. Com efeito, a telecolaboração é considerada por diferentes pesquisadores como uma oportunidade para o diálogo. Por exemplo, Helm (2016, p. 153) assinala que, por meio do diálogo e trabalhando em colaboração, “os participantes exploram identidades e diferenças, experiências pessoais e emoções, que contribuem para

¹⁰ Citação original: “We should look for interconnections between scales, e.g., between the microlevel of the individual organism and the macrolevel of society, between past and potential future performance, between organic processes of learning and inorganic materials such as computers, tapes, etc., between local behaviors and global events, between lower level phenomena such as textbooks and classrooms and higher level phenomena such as geopolitics and globalization.”

¹¹ Citação original: that “everything is part of an undividable whole”.

¹² Citação original: “implies that a linguistic phenomenon’s mode of existence changes if other phenomena change or cease to exist”.

¹³ Citação original: “(ii) it is in dialogue that interconnectedness, interdependence, and interaction of language unfold; (iii) dialogue provides the breeding ground for the creation and maintenance of sociocultural and linguistic diversity; (iv) dialogue offers a possibility for realizing our potential for changing ourselves and our surroundings”.

a consciência de si e dos outros”¹⁴, ao passo que, segundo O’Dowd (2003, p. 133), o diálogo permite “aos aprendizes expressar as suas ideias e depois esclarecê-las e redefini-las mediante o *feedback* e outras perspectivas a que estão expostos”¹⁵. Tal como para O’Dowd (2003), Tella e Mononen-Aaltonen (1998) entendem que momentos de diálogo em sessões de telecolaboração possibilitam “a interação entre o eu e o outro e a incorporação do horizonte conceitual deste último à sua própria perspectiva”¹⁶ (p.14). Finalmente, Veloso e Almeida (2009) argumentam que o diálogo faz com que os aprendizes de línguas não sejam consumidores de programas de ensino, o que os leva a ter um maior controle sobre o seu processo de aprendizagem.

Gostaríamos de apresentar, a partir do trabalho de O’Dowd e Lewis (2016), três exemplos de projetos de telecolaboração que visam à promoção do diálogo. O primeiro projeto é *The Cultura Exchange Programme*. É um ambiente de aprendizagem híbrido criado por Gilberte Furstenberg no MIT (Massachusetts Institute of Technology), nos Estados Unidos da América. Desde o início, o principal objetivo do *Cultura* é ensinar língua e cultura como inseparáveis e levar os estudantes “a envolverem-se profundamente em primeira-mão na cultura estrangeira e quase diariamente”¹⁷ (FURSTENBERG, 2016, p. 248). Uma das formas de alcançar este objetivo é promover a discussão sobre diferentes tópicos culturais em fóruns, bem como a reflexão sobre diferentes pontos de vista abordados durante as sessões de telecolaboração.

Outra forma de ensinar língua e cultura relacionadas interativamente, como explica Furstenberg (2016), é através da realização de uma atividade denominada textos paralelos, na qual o objetivo é encorajar os estudantes a comparar “tipos semelhantes de documentos ou textos provenientes de duas culturas diferentes - depois discutir, e trocar pontos de vista entre si”¹⁸ (FURSTENBERG, 2016, p. 252).

O segundo projeto, *The Culnet Intercultural Citizenship Project*, com a participação de mais de 200 pesquisadores, existe há quase duas décadas. Desenvolvido em parceria com membros de uma rede informal de pesquisadores interessados no ensino de línguas estrangeiras e na interculturalidade, este projeto parte do princípio de que o ensino e a aprendizagem devem fomentar o pensamento crítico e a consciência cultural crítica. Além disso, o objetivo do *The Culnet*, segundo Byram (2016), é promover, por meio de subprojetos, a educação para a cidadania na área do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras entre estudantes e professores de escolas secundárias e universidades europeias. Byram observa também que, com base na teoria da cidadania e da criticidade, os subprojetos, além de levar os estudantes a se conhecerem ou aprenderem algo sobre o outro mediante o diálogo intercultural, devem ajudá-los a desenvolver a cidadania intercultural.

O terceiro projeto, *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (doravante TT¹⁹) (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; VASSALLO, 2009; TELLES, 2011, 2015a, 2015b; LEONE; TELLES, 2016), foi criado em 2006 e é conduzido em uma universidade estadual no interior de São Paulo. As sessões *online*, que podem ocorrer por meio da utilização de ferramentas como *Skype* ou *Zoom*, permitem aos estudantes universitários do Brasil interagir com estudantes universitários de outros países. O TT foi concebido e desenvolvido com base na ideia de que o conhecimento é socialmente co-

¹⁴ Citação original: “participants explore identities and difference, personal experience and emotions, which contribute to awareness of self and others”.

¹⁵ Citação original: “learners to express their ideas and then to clarify and redefine them through feedback and through the other perspectives to which they are exposed”.

¹⁶ Citação original: “interaction between self and other and the incorporation of the latter’s conceptual horizon to one’s own perspective”.

¹⁷ Citação original: “to be deeply involved first-hand in the foreign culture and on an almost daily basis”.

¹⁸ Citação original: “similar types of documents or texts drawn from the two different cultures - then discuss, and exchange viewpoints with each other”.

¹⁹ Sugerimos acessar <http://www.teletandembrasil.org/> para mais informações sobre o TT.

construído através da linguagem (VYGOTSKY, 1978; 1986; TELLES, 2015a). Teletandem, um “modelo específico de telecolaboração”²⁰ (TELLES, 2015a, p. 604), dispõe de três princípios orientadores: autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas (BRAMMERTS, 1996, 2003; TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; TELLES, 2015a, 2015b; VELOSO; ALMEIDA, 2009). A autonomia está relacionada com a responsabilidade que os participantes têm no que tange à sua própria aprendizagem assim como à do seu parceiro. Reciprocidade, o segundo princípio, diz respeito ao apoio mútuo e à interdependência entre os dois aprendizes que estão empenhados em compromissos semelhantes, e ambos visam alcançar os resultados pretendidos nesta parceria. Finalmente, o uso separado das línguas refere-se ao tempo igualmente utilizado para a prática das duas línguas.

No que se segue, consideramos relevante apresentar seis estudos que, apesar de não terem sido orientados pela AE, fomentaram a interação e o diálogo entre pessoas de diferentes países por meio da telecolaboração, tais como os três projetos anteriormente descritos. O primeiro estudo, intitulado *Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras*, de Benedetti (2010), apresentou o potencial do teletandem para a aprendizagem intercultural. A autora destaca quatro potenciais aplicações: “negociação de significados em tempo real”, “ênfase na língua e feedback corretivo”, “co-construção do processo de aprendizagem” e “desenvolvimento da competência intercultural”. O segundo estudo, *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (português/ espanhol)* (RODRIGUES, 2013), teve como objetivo investigar o potencial dos intercâmbios telecolaborativos para fomentar a co-construção da competência intercultural comunicativa entre um brasileiro e um uruguaio. No terceiro estudo, *Teletandem and performativity*, o objetivo de Telles (2015b) foi compreender a forma pela qual ocorreu a constituição de identidades nacionais. Embora não tenha analisado os dados das sessões de mediação, Telles salienta que estes momentos podem promover o pensamento crítico, bem como “a apreciação crítica da identidade e da diferença”²¹ (p. 25), se explorados de forma apropriada e crítica pelos professores-mediadores.

O quarto estudo, *Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação*, de Lopes e Freschi (2016), procurou discutir a relevância da identificação de potenciais sequências para a aprendizagem intercultural (BORGHETTI, BEAVEN; PUGLIESE, 2015). Através da análise, as autoras identificaram potenciais sequências, por exemplo, preconceitos e visões estereotipadas, para a aprendizagem intercultural. O estudo de Souza (2016), *Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira*, investigou o processo de negociação e significados e o surgimento de mal-entendidos durante as sessões de telecolaboração entre aprendizes de português e aprendizes de inglês. A autora explica, com base no que um dos participantes salientou, que mal-entendidos surgem “no nível linguístico de compreensão dos significados pretendidos” (p. 123). Finalmente, o estudo de Schaefer (2019) adotou a AE como base teórica para alcançar o objetivo da sua pesquisa, que era compreender como ocorreu a co-construção da interculturalidade. A investigação do autor mostrou que, por meio da AE, foi possível compreender a realidade dos dados para além das sessões de telecolaboração, por exemplo, nas entrevistas e nos relatos de experiência dos participantes.

Conforme dito na Introdução, através da revisão dos estudos verificou-se que, com exceção da pesquisa de Schaefer (2019), não foram identificados estudos que adotaram a AE relacionada à telecolaboração, o que significa que existe uma lacuna a ser preenchida. Além disso, tal revisão, à luz da AE e da visão dialógica (KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008) referidas anteriormente, sugere que a telecolaboração transcende a ideia de que os aprendizes de línguas são recipientes vazios a serem

²⁰ Citação original: “mode of telecollaboration”.

²¹ Citação original: “critical appreciation of identity and difference”.

preenchidos por explicações fornecidas, por exemplo, pelo professor. Este ponto de vista é corroborado por Van Lier (2014). Para o autor, a AE propicia “a autoria das próprias ações, tendo a voz que fala as próprias palavras, e estando emocionalmente ligada às próprias ações e à própria fala”²² (p. 8).

Após a apresentação de algumas bases teóricas sobre a AE e a telecolaboração, a seguir explicaremos a metodologia utilizada neste estudo.

METODOLOGIA

Os dados utilizados neste estudo²³ foram coletados num projeto específico de telecolaboração, TTB, entre setembro e dezembro de 2016. Durante esse período, em que um dos autores foi professor-mediador, houve uma parceria de telecolaboração entre um grupo de oito estudantes de uma universidade estadual no Brasil²⁴, onde o TTB é desenvolvido, e um grupo de oito estudantes de uma universidade nos Estados Unidos²⁵.

Como será explicado adiante, este estudo pode ser considerado um *estudo de caso* (DUFF, 2014) porque se debruçou sobre um fenômeno contemporâneo no seu contexto real. Para Duff (2014, p. 233), os estudos de caso “são normalmente estudados em profundidade, a fim de proporcionar compreensão das experiências, questões, percepções, percursos formativos, ou desempenho dos indivíduos dentro de um contexto linguístico, social, ou educacional específico”²⁶.

Portanto, precisamente por se tratar de um estudo de caso, este estudo incluiu dois participantes em particular no que diz respeito às sessões de telecolaboração: Carlos e Joan^{27 28}. Carlos, cidadão brasileiro, tinha 21 anos na época da coleta de dados e era um aprendiz de inglês. Joan, cidadã norte-americana, tinha 19 anos e era aprendiz de português.

Quanto à análise dos excertos apresentados posteriormente (a) 2 são provenientes de 10 sessões de telecolaboração; (b) 3 de 9 relatos de experiência e; (c) 3 de 12 entrevistas. As sessões de telecolaboração entre Carlos e Joan, que ocorreram no laboratório do TTB pelo *Zoom*, foram gravadas em vídeo. Mediante relatos de experiência via *Google Forms*²⁹, Carlos teve oportunidade de refletir e apresentar suas impressões pessoais relacionadas à parceria semanal com Joan. Carlos também participou de entrevistas, por meio das quais o pesquisador pôde compreender melhor o que havia sido abordado nos relatos de experiência. As entrevistas foram gravadas em áudio. Finalmente, através dos diários reflexivos, o pesquisador teve a oportunidade de anotar suas reflexões e impressões referentes a quaisquer possíveis aspectos associados com o processo de coleta de dados.

Para Dörnyei (2007, p. 38), na pesquisa qualitativa os resultados são “em última análise o produto da interpretação subjetiva dos dados por parte do pesquisador”³⁰. De fato, os dados coletados foram

²² Citação original: “the authorship of one’s actions, having the voice that speaks one’s words, and being emotionally connected to one’s actions and speech”.

²³ Os dados são de um projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH-UFSC - sob o protocolo 1.762.956. CAAE: 56955216.8.0000.0121.

²⁴ Neste estudo, incluímos dados de somente um dos oito estudantes da universidade brasileira: Carlos

²⁵ Neste estudo, incluímos dados de somente um dos oito estudantes da universidade americana: Joan.

²⁶ Citação original: “are normally studied in depth in order to provide an understanding of individuals’ experiences, issues, insights, developmental pathways, or performance within a particular linguistic, social, or educational context”.

²⁷ Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

²⁸ Por questões éticas, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos participantes deste estudo.

²⁹ No *Google Forms*, é possível criar questionários virtuais, com perguntas avaliativas, abertas, e de múltipla escolha.

³⁰ Citação original: “ultimately the product of the researcher’s subjective interpretation of the data”.

submetidos a um longo processo de interpretação e reflexão. Portanto, a fim de encontrar e discutir aspectos que influenciaram os participantes durante as sessões de telecolaboração, fizemos a triangulação das nossas interpretações em relação aos dados das sessões *online* com os dados dos relatos de experiência e das entrevistas. Segundo Maxwell (1996), a triangulação diminui o risco de que os resultados de um estudo reproduzam vieses ou limitações de um único procedimento. Desta forma, em sintonia com a AE, conseguimos manter um olhar para além das sessões de telecolaboração, ou seja, uma visão mais holística diante dos dados.

A fim de facilitar e otimizar o processo de transcrição, utilizamos o software *Transana*³¹. Os dados encontram-se na língua original, qual seja, em português. As informações entre dois parênteses, ou seja, (()), como convenções de transcrição³², referem-se aos comentários dos pesquisadores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como dito anteriormente, este estudo objetivou discutir, por meio da AE (HAUGEN, 2001; VAN LIER, 2004; KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008), diferentes aspectos que influenciaram a interação dos participantes nas sessões de telecolaboração. Tendo em conta que esta abordagem se concentra na relação das pessoas com o ambiente (VAN LIER, 2004), discutiremos, a seguir, aspectos do ambiente que tiveram impacto na interação dos participantes.

A análise dos dados revelou cinco aspectos que influenciaram a interação dos participantes nas sessões de telecolaboração, a saber (1) habilidades linguísticas restritas; (2) preocupação porque a sessão de telecolaboração estava sendo gravada em vídeo; (3) um ambiente de aprendizagem “diferente”; (4) problemas técnicos e; (5) preocupação com a presença de uma terceira pessoa durante a sessão de telecolaboração. A seguir, os cinco aspectos mencionados serão apresentados e discutidos.

Habilidades linguísticas restritas

No início da quarta sessão de telecolaboração, Carlos perguntou a Joan se ela pretendia discutir alguma questão específica, e ela sugeriu “política brasileira”. Apesar do fato de Carlos ter se mostrado muito à vontade para explorar este tema, logo ele pôs em relevo o seguinte: “pra mim o problema é que a hora que a gente trocar de língua eu vou apanhar bastante pra conseguir falar mas vamo [sic] vou conseguir”.

Por outro lado, durante as entrevistas, ficou claro que este participante desenvolveu sua linha de pensamento com mais detalhes, talvez porque o diálogo entre o pesquisador e ele era em português, sua língua materna. Por exemplo, Carlos afirmou em uma entrevista que a maioria dos assuntos que ele e Joan discutiram durante as sessões de telecolaboração veio à tona quando falavam em português. O excerto seguinte, obtido da terceira entrevista, elucida a opinião deste participante sobre as suas habilidades restritas de se comunicar em inglês:

1. Pesquisador: Você considera que esse aspecto ((referência de Carlos às suas habilidades linguísticas restritas)) em específico reflete nas sessões de interação com a sua parceira?
2. Carlos: SIM ((nome do pesquisador)) lógico... porque tipo assim quando ela tá falando em português... o assunto é... sem... sem... sem travar cê entendeu??

³¹ Sugerimos acessar <http://www.transana.org/> para obter informações sobre este software.

³² Usamos os critérios de transcrição propostos por Marcuschi (1997). Devido às especificidades dos nossos dados, decidimos, baseados nos critérios do autor, criar nossos próprios critérios de transcrição.

3. Pesquisador: Ahm.

((...))

4. Carlos: Agora comigo é essa perca de tempo cê entendeu? porque eu não tenho domínio do inglês quanto ela tem em português... sabe? (*Excerto 1, entrevista semiestruturada, 08/11/2016*)

O Excerto 2 a seguir, obtido do terceiro relato de experiência de Carlos, ilustra também a opinião dele sobre as suas habilidades de se expressar na língua:

Sinto que em quanto estamos falando Inglês o assunto não fluía tão bem quanto estamos falando Português, pois eu gostaria muito de falar com ela que nem ela fala comigo o Português, então isso me faz sentir esse estrovo na interação da minha parte a fala de domínio na língua. (*Excerto 2, relato de experiência de Carlos, original em português, 26-10-2016*)

Com base na narrativa de Carlos nos Excertos 1 e 2 e nas observações gerais dos pesquisadores, as habilidades linguísticas restritas tiveram impacto nos participantes nas sessões de telecolaboração. Naturalmente, em relação aos momentos em que Carlos e Joan falavam em inglês, tornou-se evidente como o primeiro apresentou as suas opiniões e reagiu ao posicionamento da sua parceira apenas algumas vezes. Kern (2014, p. 344) adverte que habilidades linguísticas influenciam a “negociação de significado” dos estudantes. Do mesmo modo, Helm (2016, p. 157) alerta que tais restrições “podem criar desigualdades de participação”³³. Por fim, a pesquisa de Souza (2016), referida anteriormente, revelou que, na sessão de telecolaboração, níveis mais baixos de proficiência linguística exerceram um impacto na interação dos participantes.

Preocupação porque a sessão de telecolaboração estava sendo gravada em vídeo

Experiências em programas de intercâmbio internacional e obtenção de visto permanente para os Estados Unidos e o Brasil foram alguns dos temas discutidos em algumas das sessões de telecolaboração. O excerto a seguir, obtido da segunda sessão, em que os participantes discutiram alguns requisitos legais para a residência de estrangeiros nos Estados Unidos, apresenta o momento em que Joan informou a Carlos que o ex-namorado daquela estava aguardando para ser deportado dos Estados Unidos:

1. Joan: Ah cê... não sei se tá gravando mas... eu namorei um brasileiro que foi mandado embora ele foi deportado e ele...

2. Carlos: NOSSA pera aí daí?

3. Joan: HUM. ((risos))

4. Carlos: CARAMBA verdade?

5. Joan: Hum e assim tipo é um processo meio... é chato sabe tipo ele não ele não tá tipo podendo ele tá esperando ainda ser deportado...

6. Carlos: Mas ele tá preso? nossa tô fazendo um escândalo gente ((olhando para trás para certificar-se de que ninguém estava ouvindo a conversa no laboratório)) ele tá preso?... MEU DEUS

7. Joan: ((risos)) meu professor vai saber tudo de mim agora nem sei se ele assiste os vídeo [sic]... (*Excerto 3, sessão de telecolaboração, Carlos e Joan, 05/10/2016*)

³³ Citação original: “can create inequalities of participation”.

Na linha (1), Joan esclareceu que não tinha certeza se aquela sessão de telecolaboração estava sendo gravada em vídeo, embora ela, a pedido de seu professor, fosse responsável pela gravação das sessões *online*. A anedota de Joan deixou Carlos surpreso nas linhas (2) e (4), e na linha (6), ele olhou à sua volta para confirmar que ninguém estava ouvindo aquela conversa e observando-o. Na linha (7), Joan alegou que seu professor, caso assistisse àquele vídeo nos dias seguintes, teria conhecimento do assunto, o que revela uma instância de preocupação de sua parte, apesar de que, pouco tempo depois, ela demonstrou ter dúvidas se o referido professor, de fato, assistiria à sessão gravada.

Logo em seguida naquela sessão, Carlos interrompeu a conversa com Joan por um tempo e perguntou, em voz alta, a seus colegas que estavam no laboratório do TTB se a sessão estava sendo gravada. A pergunta de Carlos, bem como o próprio diálogo entre este participante e Joan (Excerto 3), mostra que o fato de os participantes saberem que a sessão pudesse estar sendo gravada influenciou a interação. Ou seja, Carlos estava ansioso porque no espaço físico onde estava, ou seja, no laboratório do TTB, alguém pudesse estar ouvindo sua conversa com Joan. Da mesma forma, o assunto que estava sendo discutido poderia produzir um “estranhamento” por parte das pessoas que estavam presentes no laboratório. Com efeito, Van Lier (2004) observa que o ambiente possui características físicas, simbólicas e sociais que podem ter um efeito considerável na interação dos aprendizes de línguas. De igual modo, Burbules (2006, p. 117) ressalta que a comunicação, seja *online* ou não, “não é neutra e molda a forma e o conteúdo do que é dito ou escrito”³⁴. Além disso, Burbules (p. 117) explica que os diferentes contextos de interação social dispõem de características particulares que “privilegiam certas vozes, perspectivas e formas de comunicação”³⁵.

Um ambiente de aprendizagem “diferente”

Na sessão de telecolaboração, devido a restrições técnicas, Carlos teve que se deslocar para a sala ao lado do laboratório do TTB. O próximo excerto, obtido do sétimo relato de experiência do participante, descreve suas impressões sobre o fato de que havia muitas pessoas naquela sala, incluindo professores:

Na interação do dia ((sessão de telecolaboração)) não foi produtivo para mim, refiro-me língua pois não falei Inglês com minha interagente³⁶ ((Joan)) devido ao ambiente que fui submetido para interação do dia. [...] Mais ela ((Joan)) se empolgou muito com o Português e com isso acabei não falando o Inglês, não digo que foi falha da parte dela mais sim da minha, pois quanto eu vi que o tempo de trocar de língua já tinha esgotado eu não me importei em pedir para trocar, pois fiquei tímido devido a quantidade de pessoas submetidos ((ou seja, “pessoas presentes”)) na sala ao lado. (*Excerto 4, relato de experiência de Carlos, 05/12/2016*)

É interessante notar que Carlos destacou que aquela sessão de telecolaboração “não foi produtiva”. Isso porque, segundo esse participante, ele e Joan não falaram em inglês porque ele estava em um ambiente diferente daquele onde sempre aconteciam as sessões, ou seja, no laboratório do TTB. Carlos enfatizou, ainda, que se sentiu inibido pela presença de outras pessoas, o que fez com que ele, devido ao fato de uma das pessoas naquela sala ser professora de língua estrangeira, não praticasse inglês. O excerto a seguir, obtido do sétimo relato de experiência de Carlos, também ilustra como o participante estava preocupado:

³⁴ Citação original: “is not neutral and shapes the form and content of what is said or written”.

³⁵ Citação original: “privilege certain voices, perspectives, and ways of communicating”.

³⁶ *Interagentes* é o nome atribuído aos dois parceiros que estão aprendendo a língua um do outro no contexto do TTB.

Bem antes da interação ((sessão de telecolaboração)) tinha elaborado uma dinâmica muito legal e acredito que se o ambiente não tivesse influenciado essa seria nossa melhor interação de todas, elaborei 25 perguntas para receber resposta imediata da minha interagente ((resposta de Joan)), um Ping- Pong mais o que atrapalhou da minha parte foi o ambiente que fui submetido e da parte dela foi o professor dela que estava do lado da minha interagente, deixei 7 perguntas que preferi não fazer devido as pessoas que estavam ao meu lado e teve várias perguntas que ela respondia mais com receio do professor dela que estava ao seu lado. (*Excerto 5, relato de experiência de Carlos, 05-12-2016*)

Carlos havia preparado uma atividade dinâmica para a sessão de telecolaboração, mas não a aplicou devido à presença de outras pessoas na sala onde se encontrava, ou seja, ao lado do laboratório do TTB. Interessantemente, esse participante, receoso de que algum conteúdo não fosse “adequado” naquele momento, não leu algumas das perguntas para Joan, visto que uma das pessoas naquela sala era professora de língua estrangeira, como já referido. Além disso, Carlos explicou que a mesma preocupação ocorreu por parte de sua parceira Joan. Em uma entrevista, o pesquisador perguntou para ele como havia sido a sessão de telecolaboração naquela sala. O excerto a seguir, obtido da nona entrevista, apresenta os comentários de Carlos em resposta a tal pergunta:

1. Carlos: Teve uma questão... sexo... eu pulei... eu estava no ((nome da sala ao lado do laboratório))... né porque se eu falasse também ela ia responder de boa...
[...]
2. Carlos: Aí depois tá e depois todo mundo lá dentro... só eu falando né?... todo mundo estudando... sexo que significa o sexo né? é... palavra fale um palavra... né? então... (*Excerto 6, entrevista semiestruturada, 07-12-2016*)

O Excerto 6 mostra como algumas características socioculturais influenciaram as verbalizações de Carlos, bem como o fluxo da conversa em si. Segundo Kramsch e Steffensen (2008, p. 18), existem características pessoais, situacionais, sociais e culturais relacionadas com “a totalidade complexa do posicionamento situacional dos falantes”³⁷ (p. 18) na interação dos aprendizes de línguas. De fato, embora o participante tenha informado que sua parceira Joan tinha “a mente aberta”, já que, anteriormente, ele havia deixado claro que se sentia à vontade para explorar uma variedade de assuntos com ela, em seu discurso na linha (1) está implícito que o fato de ele ter estado na sala “X” foi o motivo de não ter mencionado a palavra “sexo”. Na linha (2), poder-se-ia afirmar que a presença de outras pessoas não motivou Carlos a pronunciar a palavra “sexo” e alguns tipos de palavras.

Problemas técnicos

Problemas técnicos, como o *link* para acessar as sessões de telecolaboração no Zoom, ajustes de áudio / volume do computador e a gravação em vídeo das sessões *online* foram bastante frequentes ao longo da parceria entre Carlos e Joan. O próximo excerto, obtido da primeira sessão de telecolaboração, refere-se ao instante seguinte em que Carlos discorreu sobre seu amigo que havia participado de um programa de intercâmbio nos Estados Unidos. O excerto em questão mostra como problemas técnicos interromperam o fluxo da conversa dos participantes:

³⁷ Citação original: “the complex totality of the speakers’ situational positioning”.

1. Joan: Cara... ele foi tipo ((amigo de Carlos)) ele foi morar em Boston ou foi passear?
2. Carlos: Ele foi fazer intercâmbio de um mês.
((Problemas técnicos ocorreram aos 33:57)) ((aos 40 minutos, Carlos não estava conseguindo ouvir a sua parceira)) ((o técnico de informática pediu para Carlos usar outro computador, mas os problemas permaneceram)) ((aos 46:12, o problema foi finalmente resolvido e os interagentes voltaram a conversar))
3. Carlos: O que que a gente estava falando mesmo que eu até esqueci?... nossa desculpa.
4. Joan: Não, eu também esqueci.
5. Carlos: Nossa é um rolo né?
6. Joan: Não lembro. (*Excerto 7, sessão de telecolaboração, Carlos e Joan, 28/09/2016*)

Aproximadamente 34 minutos após o início da sessão de telecolaboração, surgiram problemas de áudio e Carlos não conseguia ouvir Joan. Pouco depois, o técnico de informática pediu àquele para usar outro computador, mas, poucos minutos depois, o problema foi resolvido e os participantes voltaram a dialogar. Na linha (3), Carlos explicou que não se lembrava do assunto que estavam discutindo anteriormente, e Joan, na linha (4), disse que tampouco se lembrava. Na linha (5), Carlos proferiu a palavra “rolo” para referir-se a tais restrições técnicas e, na linha (6), Joan reiterou o que havia dito na linha (4). Posteriormente naquela sessão de telecolaboração, os dois participantes voltaram a falar sobre o quanto Joan havia gostado da cidade do Rio de Janeiro, considerando que ela já havia morado no Brasil.

Como resultado de tais problemas técnicos, tornou-se claro, no Excerto 7, como o diálogo entre Carlos e Joan foi negativamente afetado. Kramsch e Steffensen (2008) nos lembraram que a AE pode proporcionar a compreensão da “relação dos indivíduos e seus objetos ou artefatos, em particular a tecnologia computacional”³⁸ (p. 24). Com efeito, foi possível perceber, nesse excerto, como a interação entre os dois participantes foi interrompida por problemas técnicos com o computador, os quais comprometeram o andamento da conversa. Malinowski e Kramsch (2014, p. 21) alertam que problemas dessa natureza podem levar os alunos a “dedicarem toda a sua atenção à tecnologia em detrimento de uma negociação mais aprofundada de sentidos sociais e culturais, e muito menos de visões do mundo”³⁹, em vez de um foco principal no progresso de aprendizagem ou na discussão de diferentes tópicos.

Preocupação com a presença de uma terceira pessoa durante a sessão de telecolaboração

Conforme explicado anteriormente, as sessões de telecolaboração aconteceram, na maioria das vezes, no laboratório do TTB. No entanto, Carlos e Joan, em algum momento do período de coleta de dados, decidiram agendar uma sessão de telecolaboração extra a partir de suas casas. Duas semanas depois, Carlos observou em seu relato de experiência que ter interagido de casa foi muito valioso. Além disso, ele afirmou o seguinte: “em minha opinião fazer de casa foi bem legal por que pude mostrar para ela ((Joan)) qual era minha realidade e pude perceber que ela ((Joan)) realmente é uma pessoa muito humilde”.

Na metade daquela sessão, a mãe de Carlos juntou-se à conversa de seu filho com Joan. O próximo excerto, obtido do sexto relato de experiência de Carlos, foi escrito duas semanas após a sessão em questão e exemplifica como o participante se sentiu diante da participação de sua mãe:

³⁸ Citação original: “relationship of individuals and their objects or artifacts, in particular computer technology”.

³⁹ Citação original: “devote all their attention to the technology itself at the expense of deeper negotiation of social and cultural meanings, let alone of worldviews”.

Em um momento da interação minha mãe gostaria de falar um pouco com ela ((Joan)); Joan com toda simpatia do mundo não achou problema algum da minha mãe ter interagido conosco, minha mãe perguntou para ela ((Joan)) a respeito do EUA ela disse tudo o que tinha dito já para mim, de forma clara e simples. (*Excerto 8, relato de experiência de Carlos, 01-12-2016*)

Diferentes questões, tais como o grande número de motocicletas nas estradas brasileiras e americanas e a percepção geral de Joan sobre referenciais culturais brasileiros, vieram à tona durante a participação da mãe de Carlos naquela sessão de telecolaboração.

Embora Carlos tenha reconhecido que a participação de sua mãe na conversa foi conveniente para Joan no sentido de esta ter tido a oportunidade de conhecer a mãe daquele, ele qualificou essa participação como “estorvo”. O excerto subsequente, obtido da oitava entrevista, apresenta a resposta desse participante à pergunta do pesquisador sobre o porquê de ter utilizado o termo “estorvo” em seu relato de experiência:

1. Carlos: Nós tínhamos começado falar... português... aí nós trocamos para o inglês... e ela se empolgou... sabe?
2. Pesquisador: Quem?
3. Carlos: Joan... se fosse eu e ela ali... conversa ia fluir... assim quando deu vinte e seus minutos eu já troquei de língua... né? aí depois a gente começou a falar inglês e foi foi foi foi... aí minha mãe pediu pra entrar ((fazer parte da conversa)) eu fiquei com dó de falar “não mãe você não vai entrar na interação ((sessão de telecolaboração))” eu falei “deixa né?” e tudo o que a Joan tinha falado pra mim ela falou pra minha mãe... sabe? (*Excerto 9, entrevista semiestruturada, 01-12-2016*)

Na linha (1), Carlos esclareceu que ele e Joan, após terem conversado em português na sessão de telecolaboração, passaram a falar em inglês e, na linha (3), ele explicou que sua mãe pediu para participar da conversa. Também na linha (3), Carlos sublinhou que Joan havia discutido com a mãe dele a maioria dos assuntos que os participantes haviam discutido anteriormente naquela sessão.

Em seu relato de experiência, Carlos explicou também que, a partir do momento em que sua mãe se juntou a ele e Joan naquela sessão, o tempo dedicado à prática do inglês foi comprometido. Desse modo, é possível perceber como a interação entre Carlos e sua parceira precisou ser, em certa medida, adaptada à situação em curso. Por outras palavras, dado que Carlos interagiu de sua casa (e não no laboratório do TTB, como habitualmente) e sua mãe não falava inglês, ele não pôde mais conversar com sua parceira nessa língua. Tal “adaptação” corrobora a visão de Kern (2014) de que é necessário adaptar o uso da língua, bem como de diferentes formas de comunicação, de acordo com as especificidades de cada situação.

O Excerto 9 demonstra que a presença de uma terceira pessoa, a mãe de Carlos, influenciou a interação dos participantes na sessão de telecolaboração, como a escolha dos temas debatidos, a língua por meio da qual se comunicaram e a forma como os assuntos foram discutidos. Isso converge com Kern (2014, p. 344), que argumenta que a interação em ambientes *online* é “moldada pelas condições e restrições de contextos comunicativos particulares”⁴⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kenski (2011, p. 217) afirma que o desenvolvimento de atividades pedagógicas por meio de tecnologias digitais implica “a possibilidade de transpor os limites físicos e temporais das salas de aula e alcançar as pessoas que querem, têm interesse e estão conectadas no mesmo desejo de aprender”. Visto por este prisma, com base nos resultados do nosso estudo, as sessões de telecolaboração propiciaram o

⁴⁰ Citação original: “shaped by the conditions and constraints of particular communicative contexts”.

contato entre aprendizes de línguas geograficamente distantes e que pretendiam aprender não só uma língua estrangeira, mas também aspectos culturais, muito além das fronteiras da sala de aula.

Como dito anteriormente, de modo a atingir o objetivo deste estudo, isto é, discutir, por meio da AE, diferentes aspectos que influenciaram a interação dos participantes nas sessões de telecolaboração, foi elaborada a seguinte pergunta de pesquisa: quais aspectos influenciaram a interação dos participantes nas sessões de telecolaboração? Em resposta a essa pergunta, a análise dos dados revelou cinco aspectos que influenciaram a interação dos participantes nas sessões: (1) habilidades linguísticas restritas; (2) preocupação porque a sessão de telecolaboração estava sendo gravada em vídeo; (3) um ambiente de aprendizagem “diferente”; (4) problemas técnicos e; (5) preocupação com a presença de uma terceira pessoa durante a sessão de telecolaboração.

O primeiro aspecto, *habilidades linguísticas restritas*, mostrou que habilidades reduzidas para comunicação na língua estrangeira exerceram um impacto no “fluxo” da conversa em si. *Preocupação porque a sessão de telecolaboração estava sendo gravada em vídeo*, o segundo aspecto, elucidou que o fato de os participantes terem “suspeitado” que a sessão de telecolaboração estava sendo gravada levou um deles a prestar atenção ao seu entorno para se certificar de que ninguém estava ouvindo a conversa no laboratório do TTB. O terceiro aspecto, *um ambiente de aprendizagem “diferente”*, ilustrou como algumas características socioculturais, bem como o andamento da própria sessão de telecolaboração, influenciaram a escolha do tema a ser discutido, ao passo que *problemas técnicos*, o quarto aspecto, demonstrou como o diálogo entre os participantes foi afetado devido a problemas técnicos. Por último, o aspecto *preocupação com a presença de uma terceira pessoa durante a sessão de telecolaboração* revelou que o fluxo da interação entre os participantes teve que ser “adaptado” porque a mãe de um deles acabou juntando-se a Carlos e Joan na sessão *online*.

Recomendamos que profissionais, pesquisadores e professores da área de telecolaboração estejam atentos não só aos cinco aspectos que surgiram neste estudo, mas também a outros que podem emergir em futuros projetos de telecolaboração, visto que diversos aspectos, incluindo habilidades linguísticas e problemas técnicos, conforme os resultados do nosso estudo, exercem impacto significativo na interação entre os participantes. Neste empreendimento, tendo em consideração como problema de investigação o ensino e aprendizagem em contextos *online*, por exemplo, telecolaboração, videoconferência e aplicativos, sugerimos que diferentes abordagens são necessárias, e a AE, utilizada neste estudo, parece ser uma alternativa apropriada. Além disso, ainda que os resultados do estudo ofereçam um olhar oportuno concernente à AE em sessões de telecolaboração, são necessárias, em diferentes ambientes de telecolaboração ou outros contextos *online*, investigações vindouras com o objetivo de expandir o conhecimento acerca de aspectos que podem influenciar a interação dos aprendizes de línguas. A seguir, apontamos duas sugestões para pesquisas futuras.

A aplicação de diferentes técnicas de pesquisa, principalmente os relatos de experiência e as entrevistas, contribuíram para uma compreensão mais aprofundada dos dados, o que fez com que os autores, por meio da utilização de diferentes recursos metodológicos, pudessem ter uma visão mais ecológica da pesquisa. Dito de outro modo, tivemos a oportunidade de assumir uma visão mais holística frente aos dados, ou seja, a interconexão, a interação e a interdependência (KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008) entre os múltiplos instrumentos de coleta. Portanto, sugerimos que, no porvir, as pesquisas incluam recursos metodológicos não só como os utilizados pelos autores, mas também outros quando necessário, para melhor compreender o que pode influenciar a interação dos participantes em sessões de telecolaboração.

As sessões de telecolaboração em nosso estudo não estavam vinculadas a conteúdo de sala de aula ou ao currículo. Contudo, considerando que a telecolaboração pode ser “incorporada em aulas regulares de língua estrangeira”⁴¹ (ARANHA; CAVALARI, 2015, p. 763), pesquisas futuras podem, a

⁴¹ Citação original: “embedded in regular foreign language lessons”.

partir da AE, concentrar-se nas verbalizações dos participantes em sala de aula, instigando-os a relatar suas impressões relativas às sessões *online*. Segundo O'Dowd (2016, p. 282) “praticamente nenhum dos estudos utilizou transcrições de interação em sala de aula ou notas de campo no intuito de explorar como os professores se engajaram com os aprendizes na análise das interações *online* destes”⁴².

Por fim, mas não menos importante, proporcionar aos alunos a prática do inglês por meio de encontros interculturais, ou seja, o contato com outros falantes da língua inglesa, muitas vezes se mostra como um desafio. Nesse sentido, a telecolaboração está a serviço dos professores, que podem mediar os encontros entre alunos e culturas. Para tanto, a AE tem o potencial de facilitar um olhar mais holístico (KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008), possibilitando a identificação de diversos aspectos que podem influenciar positiva e negativamente a interação e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, S., CAVALARI, S. M. C. Institutional Integrated Teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? *Delta*, v. 31, n. 3, p. 763-780, 2015.
- BENEDETTI, A. M. Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Moderna Sprak*, v. 104, n. 1, p. 42-58, 2010.
- BORGHETTI, C.; BEAVEN, A.; PUGLIESE, R. 2015. Interactions among future study abroad students: exploring potential intercultural learning sequences. *Intercultural Education*, v. 26, n. 1, p. 31-48, 2015.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.), *A guide to language learning in tandem via the internet*. Dublin, Trinity College, CLCS Occasional Paper, p. 9-22, 1996.
- BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.), *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield, Academy Electronic Publications Limited, p. 27-36, 2003.
- BURBULES, N. C. Rethinking dialogue in networked spaces. *Cultural Studies—Critical Methodologies*, n. 6, p. 107–122, 2006.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M. The Cultnet Intercultural Citizenship Project. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds.), *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. New York, Routledge, p. 256-262, 2016.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- DUFF, P. Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 34, p. 233-255, 2014.
- FURSTENBERG, G. The Cultura exchange program. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds.), *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. New York, Routledge, 2016. p. 248-255.

⁴² Citação original: “practically none of the studies used classroom interaction transcripts or field notes to explore how teachers engaged with learners in the analysis of their online interactions”.

- HAUGEN, E. The ecology of language. In: FILL, A.; MÜHLHÄUSLER, P. (Eds.), *The Ecolinguistics Reader: language, ecology and environment*. London: Continuum, 2001. p. 57–66.
- HELM, F. Facilitated dialogue in Online Intercultural Exchange. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds.). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge, 2016. p.150-172.
- KENSKI, V.M. Formação/ação de professores: a urgência de uma prática docente mediada. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 213-228.
- KERN, R. Technology as Pharmakon: the promise and perils of the internet for foreign language education. *The Modern Language Journal*, n. 98, p. 340-357, 2014.
- KRAMSCH, C.; STEFFENSEN, S. V. Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. In: DUFF, P.A.; NHORNBERGER, N.H. (Eds.). *Encyclopedia of language and education: language socialization*. Berlin, Springer Verlag, p. 17-28, 2008.
- LEONE, P.; TELLES, J. A. The teletandem network. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds.). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge, 2016. p. 241-247.
- LOPES, Q. B.; FRESCHI, A. C. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. *Revista do Gel*, v.13, n.3, p. 49-74, 2016.
- MALINOWSKI, D; KRAMSCH, C. The ambiguous world of heteroglossic computer-mediated language learning. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht, Springer, p. 155-178, 2014.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1997.
- MAXWELL, J.A. *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage, 1996.
- O'DOWD, R. Understanding “the other side”: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 118-144, 2003.
- O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. In: THOMAS, M.; REINDEERS, H.; WARSCHAUER, M. (Eds.). *Contemporary computer-assisted language learning*. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 123–14.
- O'DOWD, R. Learning from the past and looking to the future of Online Intercultural Exchange. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds.). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge, 2016. p. 273-294.
- O'DOWD, R.; LEWIS, T. *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. London: Routledge, 2016.
- O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, v. 1, p.1-23, 2018.
- RODRIGUES, D. G. *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (português/espanhol)*. 187 f. São José do Rio Preto, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2013.

- SCHAEFER, R. *The co-construction of interculturality in the project Teletandem Brasil: foreign languages for all*. 597 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- SCHAEFER, R. Facilitating the co-construction of interculturality in teletandem through pedagogical mediation. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. v. 36, n. 4, p. 1-29, 2020.
- SCHAEFER, R. Promoting a look beyond stereotyped cultural representations in Teletandem. *Forum Linguístico*, v. 18, n. 1, p. 5733-5750, 2021.
- SOUZA, M. G. *Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira*. 172 f. São José do Rio Preto, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2016.
- TELLA, S.; MONONEN-AALTONEN, M. *Developing dialogic communication culture in media education: integrating dialogism and technology*. Helsinki, Media Education Publications 7, 1998.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESspecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- TELLES, J. A. Teletandem: Transculturalidade nas interações on-line em línguas estrangeiras por webcam. *Research Project*. Universidade Estadual Paulista, Brazil, p. 1-24, 2011.
- TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* v. 31, n.3, p. 603-632, 2015a
- TELLES, J. A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.15, n.1, p. 1-30, 2015b.
- THORNE, S. L. Pedagogical and praxiological lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In: BELZ, J.A.; THORNE, S. L. (Eds.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Heinle & Heinle, 2006. p. 2-30.
- VAN LIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESspecialist*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.
- VASSALLO, M. L. Teletandem ou tandem tele-presencial? In: TELLES, J. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009. p. 185-197.
- VELOSO, F. S; ALMEIDA, V. B. A fala facilitadora de dois interagentes no contexto de aprendizagem de LE no Teletandem? TELLES, J. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009. p. 149-168.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. 2.ed. Cambridge: MIT Press, 1986.

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

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.