

O *Skype* como ferramenta de interacção e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem

Filipa Andreia Martins Matos

Lisboa, Outubro de 2011

Mestrado em Pedagogia do Elearning

O *Skype* como ferramenta de interacção e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem

Filipa Andreia Martins Matos

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Mestrado em Pedagogia do Elearning

Orientadora: Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Lisboa, Outubro de 2011

RESUMO

Com a revolução digital e os considerados media tradicionais (imprensa, cinema, rádio e televisão) agregaram-se os denominados *new media*, meios de comunicação de massa desenvolvidos posteriormente ao nascimento da informática, mas interligados com a mesma.

Actualmente, vivemos numa sociedade em que a Internet tende a ser cada vez mais dominante. A informação, a curiosidade em conhecer, ensinar e aprender através da Internet têm constituído matéria de reflexão para muitos investigadores. Face a esta inquietação, nas áreas da educação surge cada vez mais a preocupação em adequar as novas tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a motivar e conduzir ao sucesso. No que concerne ao ensino das línguas, o *teletandem*, como nova opção em CALLT (*Computer Assisted Learning Language and Teaching*), poderá ser um modo de ensino-aprendizagem. Recorrendo a aplicativos de *Instant Messaging* (Msn, Skype, ...) e às suas ferramentas de escrita, leitura, áudio e vídeo, procura-se, através de actividades de interacção, fomentar a autonomia e promover o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem.

A investigação que apresentamos enquadra-se no tema dos “*novos ambientes virtuais de aprendizagem*”, focando a utilização de aplicativos de mensagens instantâneas (*Instant Messaging*), em particular, a utilização do aplicativo Skype como ferramenta em contexto colaborativo e virtual de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Esta investigação foi mobilizada no âmbito do *Projecto Teletandem Brasil* (Telles, 2005) e contou concomitantemente com a participação de estudantes da Universidade Estadual Paulista (Brasil) e da Università degli Studi di Salerno.

O *Skype* reagrupa as características principais necessárias às interacções que conduzem ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo válido. Rompendo as (antigas) barreiras, esta ferramenta permite ensinar e aprender através de uma comunicação síncrona e mediada, num tempo e num espaço específico real/virtual.

Palavras chave: ensino-aprendizagem; interacção; colaboração; *Skype*; teletandem; Línguas estrangeiras

ABSTRACT

It is known that the digital revolution together with the traditional media (such as press, cinema, radio and television) brought up the denominated new media, ways of communication used by the masses, developed after the appearance of the computers but interconnected with them.

Nowadays, we live in a society where the internet tends to be dominant. The desire to know, to teach and to learn through the internet, has created an important debate among many specialists. Due to this issue, in the educational areas the concerns to introduce new informative and communicative technologies in the learning process have been growing up, and the aim is to motivate reach success. Regarding language teaching, teletandem, as a new option in CALLT (*Computer Assisted Learning Language and Teaching ...*) is becoming a new way of learning and teaching. Using Instant Messaging programs (MSN, Skype,...) and its tools for writing, reading, audio and video through interactive activities, it is sought to promote autonomy and students involvement on the learning process,

The study we present is framed by the new virtual learning environment, focusing the use of instant messassing programs, specially the use of Skype as a tool in a virtual context of collaboration of teaching and learning foreign languages. This research was developed within the project "Teletandem Brazil: foreign languages for all", a context of collaborative and virtual learning of foreign languages, where students from different countries learn a foreign language and help their partners learn their native language (Telles, 2005). This research had the participation of students from Universidade Estadual Paulista (Brazil) and from Università degli Studi di Salerno.

Skype gathers the main characteristics necessary for interactions that lead to the development of a collaborative work. Breaking the (old) barriers, it allows teaching and learning through synchronous and mediated communication in a specific time and placing (real or virtual.)

Keywords: teaching and learning; interaction; collaboration; Skype; Teletandem; foreign languages.

AGRADECIMENTOS

A redacção desta dissertação foi um processo presenteado pela colaboração de amigos, professores e colegas. Gostaria de agradecer:

À Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso, pela sua orientação, conselhos e encorajamento.

Ao Professor e amigo João António Telles, pela sua amizade, colaboração, disponibilidade.

Aos alunos da UNESP de Assis e da UNISA que tornaram possível a execução deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado (e amigos), Ana Neves, Cláudia Gouveia e Silvestre Torre, que apesar de longe (graças ao Skype) estiveram sempre perto e os distingo pela amizade, companheirismo, pelas horas de trabalho online e principalmente pelo apoio.

À Maia, pela sua paciência nos momentos de desmotivação.

Aos meus pais, à minha irmã e aos meus amigos, pelas palavras de conforto, pelo apoio e por terem acreditado em mim.

ÍNDICE

Resumo.....	I
Abstract.....	II
Agradecimentos.....	III
Introdução.....	1
• Formulação do tema de pesquisa	
• Objectivos e perguntas de pesquisa	
• Organização	

PARTE I - Fundamentação Teórica

CAPÍTULO I – Teletandem	5
1.1. Contextualização.....	6
1.2. Tandem, eTandem, teletandem – Princípios e características.....	8
1.2.1. O tandem a distância (eTandem)	10
1.2.2. Teletandem.....	11
1.3. O projecto Teletandem Brasil- Línguas Estrangeiras para todos (<i>TTB</i>)	
1.3.1. Origens e desafios.....	15
1.3.2. Princípios e procedimentos.....	15

CAPÍTULO II – Interacção e colaboração no ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras.....

.....	16
1. Comunicar, conversar e interagir.....	24
1.1. Conversação.....	30
1.2. Interacção.....	31
1.2.1. A Interacção verbal.....	35
1.2.2. A interacção social.....	38
1.2.3. Interacção em ambientes virtuais.....	40
1.2.4. Interactividade.....	44
1.2.5. Outras formas de interacção.....	50
1.2.6. Colaboração: aprendizagem colaborativa.....	52

CAPÍTULO III – Ferramentas de comunicação em contextos educativos no ensino a distância.....

.....	59
1. Pressupostos Pedagógicos dos Ambientes de Aprendizagem <i>Online</i>	60
2. Aprendizagem significativa: a aprendizagem sustentada por andaimes.....	64
3. Comunicação síncrona e assíncrona.....	67
4. Programas de <i>Instant messaging</i> (mensagens instantâneas)	73
4.1. ICQ (“I Seek You”)	75

4.2.	Window Live Messenger 2009.....	76
4.3.	Yahoo! Messenger.....	77
4.4.	Google Talk.....	78
4.5.	Skype.....	79
4.5.1.	Funções do Skype.....	83
4.5.2.	Login.....	83
4.5.3.	Procurar contactos.....	84
4.5.4.	Audioconferência.....	85
4.5.5.	Extras.....	85
4.5.6.	Outros serviços.....	87
4.6.	Justificação da escolha do <i>Skype</i> no âmbito do presente estudo.....	88
4.7.	O <i>Skype</i> e o Teletandem no ensino e aprendizagem de LE.....	88

PARTE II – Fundamentação Metodológica e Procedimentos de Análise

CAPÍTULO 1 – Metodologia de investigação.....95

1.1.	Natureza da pesquisa.....	96
1.2.	Contexto da pesquisa.....	98
1.3.	Participantes da pesquisa.....	101
1.4.	Instrumentos e procedimentos de pesquisa e recolha de dados.....	102
1.5.	A recolha de dados.....	103
1.6.	O questionário.....	104
1.7.	Procedimentos de análise.....	109

CAPÍTULO 2 – Análise e discussão de dados.....113

1.	Análise e discussão de dados obtidos.....	114
1.1.	Análise das questões fechadas do questionário.....	115
1.1.1.	Caracterização da população estudada.....	115
1.1.2.	Utilização das línguas estrangeiras.....	116
1.1.3.	Participação no projecto TTB.....	119
1.1.4.	Aspectos técnicos associados aos aplicativos do projecto TTB nomeadamente o <i>Skype</i>	121
1.1.5.	Caracterização da colaboração e interacção no âmbito do projecto TTB.....	126
1.2.	Análise das questões abertas do questionário.....	137
1.2.1.	O <i>Skype</i> como ferramenta de interacção e colaboração no ensino e aprendizagem de LE.....	137

CAPÍTULO 3 – Considerações Finais	155
1.1. Síntese dos resultados obtidos.....	156
1.2. Limitações do estudo e propostas de investigação futura.....	160
BIBLIOGRAFIA	163
WEBOGRAFIA	169
ANEXOS	
ANEXOS I – Guião do questionário	I
ANEXOS II – Questionário	IV
ANEXOS III – T abela de análise de conteúdo	XI

Índice de figuras

FIG.1 – Modelo Linear (Shannon e Weaver, 1949).....	27
FIG.2 – Modelo de comunicação de Jakobson (1960:123).....	28
FIG.3 – Articulação dos Quadros Teóricos em IVAL (Cardoso, 2007:106).....	36
FIG.4 – Interactividade e aprendizagem online (Adaptado de Filipe, 2008:32).....	44
FIG.5 – Dinâmicas colaborativas no ensino online, estado da arte (Adaptado de Barbosa e Pessoa, 2007:7).....	62
FIG.6 – The conversation: the art of listening, learning, and sharing.....	64
FIG.7 – Printscreen de um quadro de chat do IRC.....	68
FIG.8 – Interface do ICQ.....	76
FIG.9 – Interface do Msn Messenger.....	77
FIG.10 - Interface do Yahoo! Messenger.....	78
FIG.11 – Interface do Google Talk.....	79
FIG.12 – Interface do Skype.....	81
FIG.13 – Interface de login do Skype.....	84
FIG.14 – Interface da procura de contactos no Skype.....	85
FIG.15 – Printscreen de categorias Extras do Skype.....	86
FIG.16 – Talkandwrite (Telles, 2009:30).....	87
FIG.17 – Printscreen da página do Blog Skypjournal.....	90
FIG.18 – Printscreen da folha de Excel com a caracterização dos participantes.....	102
FIG.19 – Dados pessoais.....	106
FIG.20 – Questão 8 do questionário.....	106
FIG.21 – Questão 14 do questionário.....	107
FIG.22 – Questão 17 do questionário.....	107
FIG.23 – Questão 18 do questionário.....	107
FIG.24 – Questão 23 do questionário.....	108
FIG.25 – Questão 27 e 27.1 do questionário.....	109

Índice de quadros

Quadro 1 – Recursos e possibilidades do WLM.....	13
Quadro 2 – Características de teletandem (adaptado de Telles e Vassalo, 2009:22)	14
Quadro 3 – Comunicação Relacional (Morcelli-Fratelli, 1994:137).....	26
Quadro 4 – Síntese das principais características.....	38
Quadro 5 – Definições de interactividade.....	46
Quadro 6 – Definição de colaboração e cooperação.....	57
Quadro 7 – Características da aprendizagem significativa (Adaptado de Jonassen (2000:24).....	64
Quadro 8 – Potencialidades e Limitações do uso do Skype no ensino-aprendizagem de uma LE.....	93

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Participantes do projecto TT.....	115
Gráfico 2 – Questão 8 do questionário.....	116
Gráfico 3 – Questão 9 do questionário.....	117
Gráfico 4 – Questão 9.1 do questionário.....	117
Gráfico 5 – Questão 10 do questionário.....	118
Gráfico 6 – Questão 12 do questionário.....	119
Gráfico 7 – Questão 13 do questionário.....	119
Gráfico 8 – Questão 14 do questionário.....	120
Gráfico 9 – Questão 15 do questionário.....	121
Gráfico 10 – Questão 15.2 do questionário.....	122
Gráfico 11 – Questão 15.3 do questionário.....	122
Gráfico 12 – Questão 16 do questionário.....	123
Gráfico 13 – Questão 16.1 do questionário.....	123
Gráfico 14 – Questão 16.2 do questionário.....	124
Gráfico 15 – Questão 17 do questionário.....	125
Gráfico 16 – Questão 18 do questionário.....	125
Gráfico 17 – Questão 19 do questionário.....	126
Gráfico 18 – Questão 20 do questionário.....	127
Gráfico 19 – Questão 21 do questionário.....	127
Gráfico 20 – Questão 22 do questionário.....	128

Gráfico 21 – Questão 23 do questionário.....	129
Gráfico 22 – Questão 24 do questionário.....	130
Gráfico 23 – Questão 25 do questionário.....	131
Gráfico 24 – Questão 26 do questionário.....	132
Gráfico 25 – Questão 27 do questionário.....	133
Gráfico 26 – Questão 28 do questionário.....	133
Gráfico 27 – Questão 28.1 do questionário.....	134
Gráfico 28 – Questão 29 do questionário.....	135
Gráfico 29 – Questão 29.1 do questionário.....	135

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Diferenças entre o “bate-papo” e conversa intandem (Bedran, 2008:75).....	19
Tabela 2 – Características dos diferentes tipos de interactividade (Adaptado de Levy, 1999).....	49
Tabela 3 – Tabela comparativa de programas di Instant Messaging.....	81
Tabela 4 – Potencialidades e fragilidades do Skype (Mason, 2008).....	91
Tabela 5 – Temas e categorias para análise de conteúdo.....	111
Tabela 6 – Tema 1 análise de conteúdo das questões abertas.....	138
Tabela 7 – Tema 2 análise de conteúdo das questões abertas.....	139
Tabela 8 – Tema 3 análise de conteúdo das questões abertas.....	140
Tabela 9 – Tema 4 análise de conteúdo das questões abertas.....	141
Tabela 10 – Tema 5 análise de conteúdo das questões abertas.....	142
Tabela 11 – Tema 6 análise de conteúdo das questões abertas.....	143
Tabela 12 – Tema 7 análise de conteúdo das questões abertas.....	146
Tabela 13 – Tema 8 análise de conteúdo das questões abertas.....	147
Tabela 14 – Tema 9 análise de conteúdo das questões abertas.....	149
Tabela 15 – Tema 10 análise de conteúdo das questões abertas.....	150
Tabela 16 – Tema 11 análise de conteúdo das questões abertas.....	151

Índice de abreviaturas

TT – Teletandem

TTB – Teletandem Brasil

IM – Instant Messaging

MSN – Messenger

WLM – *Windows Live Messenger*

VOIP – *Short Voice over Internet Protocol*

CMC – Comunicação Mediada por Computador

LE – Línguas Estrangeiras

MCP – Modelo de Comunicação Postal

P2P – *Peer to Peer*

Introdução

No nosso quotidiano, e devido a diversos factores, estamos em constante contacto com a língua, conduzidos pela necessidade de comunicar. Continuamente falamos e escrevemos, e temos de compreender o que nos dizem e o que encontramos escrito (em livros, jornais, ...) mas, nem tudo o que dizemos, ouvimos dizer, escrevemos ou lemos se encontra na mesma língua. Ouvimos música e vemos filmes em diferentes línguas e contactamos diariamente (nas grandes cidades) no autocarro ou no metro, com as LE, onde por vezes nem sequer existe a possibilidade de as conseguirmos identificar (Voghera, n.d).

Face a tal, o aparecimento da Internet, integrando vários modos de comunicação convencional (incluindo a rádio e a televisão numa vasta rede interactiva), permitiu, a um ritmo vertiginoso, o desenvolvimento de diferentes ferramentas de comunicação *online*, facultando assim uma maior aproximação entre países, povos e culturas, e transformando a forma como aprendemos, criamos e comunicamos.

Um passo necessário na educação no nosso país, segundo Alves & Gomes (2007: 1035-1046), é a mudança nas actuais tendências das práticas pedagógicas que, com o rápido desenvolvimento da sociedade e o avanço das novas tecnologias, devem envolver os estudantes em experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas.

Ao encontrarmo-nos no século XXI, no qual a sociedade tende cada vez mais a depender da Web 2.0 e do social networking, verifica-se assim a necessidade de acompanhar as novas tecnologias e face a tal, adaptar as mesmas, ou vice-versa, ao sistema de ensino.

Formulação do tema de pesquisa e justificativa

Tendo em conta a relevância e a actualidade dos novos ambientes virtuais de aprendizagem. O objectivo principal desta investigação desenvolveu-se no âmbito do estudo e análise da utilização do programa *Skype* [programa VoIP e de instant messaging (IM)], respectivas funcionalidades e potencialidades como ferramenta de ensino-aprendizagem em contextos educativos, em particular em interacções entre estudantes/formandos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Esta investigação foi mobilizada no âmbito do *Projecto Teletandem Brasil*, criado pelo Professor João António Telles da Universidade Estadual Paulista – Assis (Brasil).

Objectivos

Nesta investigação tomámos como objectivo central estudar as funcionalidades e potencialidades do aplicativo *Skype* enquanto instrumento de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Pretendeu-se, nomeadamente, estudar a interacção e colaboração dos estudantes/formandos no contexto colaborativo e virtual de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem, tendo como base a teoria sócio-construtivista de Vygostsky (1978). Por exemplo, motivou-nos conhecer que usos fazem os estudantes do *Skype*? Quais as características das interacções neste contexto? Como interagem aí?

A selecção e delimitação do âmbito de investigação derivou de uma verificação teórica e prática, pelo que, e tendo em conta a pergunta de pesquisa, procurou-se verificar como é que o aplicativo *Skype* poderá fomentar nos participantes um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e facilitar uma maior interacção na partilha e construção de novo conhecimento.

Perguntas de pesquisa

Pretendemos responder à pergunta de pesquisa que apresentamos em seguida contudo, achámos pertinente dividi-la em sub-questões de modo a apresentar mais claramente, uma possível resposta à pergunta orientadora deste estudo.

1. De que modo poderá o aplicativo *Skype* proporcionar o envolvimento dos estudantes no ensino aprendizagem de LE?

1.1 Que usos fazem os estudantes dos programas de *Instant Messaging*?

1.2 Quais as características das interacções através do aplicativo *Skype*?

Organização da dissertação

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução, a saber: fundamentação teórica, metodologia de investigação, análise e discussão de dados e considerações finais.

Na introdução, procurámos introduzir o tema da pesquisa, a justificação para a sua realização, bem como os objectivos que traçaram este trabalho.

Na primeira parte, apresentamos o referencial teórico que serviu de base para esta investigação.

Na segunda parte, dedicado à metodologia de investigação, explicitamos os pressupostos referentes à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise de dados. Salientamos que, o capítulo referente à análise de dados, encontra-se dividido em duas partes: a primeira parte será dedicada à análise das questões abertas e a segunda parte, apresentará a análise de dados obtidos nas questões fechadas, mediante a análise de conteúdo. No último capítulo (III), divulgamos uma síntese dos resultados obtidos durante o desenvolvimento desta pesquisa, nomeadamente as contribuições desta investigação, bem como limitações do presente trabalho e algumas sugestões para pesquisas futuras.

Por último, apresentamos a bibliografia que nos encaminhou durante a nossa pesquisa e os anexos (instrumentos de pesquisa, bem como outras informações que consideramos relevantes para o presente estudo) que ilustram os dados mencionados.

PARTE II

Fundamentação Teórica

Capítulo I

Teletandem

“Aprender uma língua estrangeira é aprender novas formas de comunicar; um acto que envolve tanto o sujeito, na sua individualidade, quanto os outros, na sua diversidade cultural. É, ainda, adquirir as competências comunicativas, relacionais e comportamentais que vão ajudar ao desenvolvimento de um espírito de compreensão, de abertura e de adaptação a uma sociedade em constante mudança, ou seja, formar o profissional, mas também o indivíduo e o cidadão consciente e actuante.” (IEFP, s.d.)

1. 1. Contextualização

“O facto de dois falantes de línguas maternas diferentes se apoiarem mutuamente na aprendizagem da língua é tão natural que não é possível saber-se exactamente quais as origens desta ideia” (Brammerts, 2002:23).

Desde os finais dos anos sessenta que existem estudos desenvolvidos na área da aprendizagem das línguas em tandem, após este conceito ter surgido, na Alemanha¹.

O tandem foi desenvolvido inicialmente por Helmut Brammerts (conhecido como o pai do tandem) e teve como objectivo revolucionar o ensino das línguas estrangeiras, colocando em contacto pares de pessoas de línguas maternas diferentes, com interesse em aprender, autónoma e simultaneamente, com os seus interlocutores. Do mesmo modo, Brammerts (2002:23) refere que

A utilização didáctica consciente do conceito tandem, e a sua denominação, remontam aos “cursos de línguas binacionais” do Deutsch-Französisches Judendwerk (DFJW), na segunda metade dos anos sessenta, e reflectem, na sua evolução ao longo de mais 30 anos, a discussão teórica sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Este método foi adoptado posteriormente por outros países como a Espanha e a França. Actualmente, é conhecido e utilizado como alternativa ou complemento ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas Europeias e não só (na sua maioria privadas)². O tandem é baseado em três princípios ditos fundamentais – **não**

¹ Inicialmente conhecido por *in tandem*, inspirado na bicicleta para duas pessoas, cujo nome em alemão é designado “tandem”.

² Cf Telles (2009) O *International E-Mail Network*, um projeto da União Europeia implantado entre 1994 e 1996, estendeu-se para mais de doze países europeus. Universidades no Japão e em Rhode Island (Estados Unidos) colaboraram com este projeto que também manteve ligações com a Croácia e a Coreia (Brammerts e Little, 1996:5). As *Diretrizes do Tandem*, criadas pela Rede Internacional de Tandem (International Tandem Network) estão, agora, disponíveis em dez línguas (Brammerts, 1995). Entre 1994 e 2003, parceiros de tandem foram encontrados para mais de 66.000 aprendizes, em mais de 50 línguas, pela Agência Tandem da Rede Internacional de Tandem (D’Atri e Szymansky, 2003). Um Servidor

misturar as línguas envolvidas no processo, reciprocidade e autonomia dos parceiros (Brammerts, 2002: 22-3 cit. in Telles e Vassalo, 2006) – e pode ser utilizado de forma independente ou integrado como complemento nos cursos de línguas, sendo a flexibilidade a sua grande vantagem (Telles e Vassalo, 2006).

De facto o tandem,

pode ser feito de forma independente, integrada ou complementar a um curso de línguas, sem ou com sessões de aconselhamento, por um período curto ou longo (Rosanelli, 1992:9; Brammerts, Jonsson, Kleppin e Santiso Saco, 2002). Pode, também, ser realizado em grupos (Pelz, 1995, Hansmeier, 1997), quando estudantes de duas classes diferentes de línguas interagem a partir de dois países diferentes: este é o caso dos chamados cursos intensivos de Tandem, nos quais o Tandem é integrado a atividades em grupo e nos quais os parceiros de Tandem são mudados a cada dois ou três dias (tandem binacional, Herfurth, 1992:201, 1996:161) [...] método que ainda persiste, principalmente na Alemanha (Macaire, 2004). (Telles et al 2008)

O *Tandem* começou a ser usado em universidades no início dos anos oitenta (Rosanelli, 1992:13), e no início dos anos noventa surge o *eTandem* (tandem a distância), podendo ser utilizado síncrona ou assincronamente (respectivamente através de software com *chat* ou de e-mail ancorado ao Projecto International E-mail Tandem, contando com a participação de doze universidades e tendo como coordenador Helmut Brammerts da Ruhr-Universität Bochum, Alemanha. E ao mesmo tempo, foi criada uma rede de sites³ de *Tandem*, por meio da qual actualmente ainda é possível solicitar parceiros para efectuar um *Tandem*.

Por sua vez, o *teletandem* é um fenómeno igualmente recente, pelo que apenas nos últimos dois anos surgiram estudos neste domínio (Telles e Vassallo, 2006 ou Vassallo e Telles, 2006); distingue-se dos anteriores métodos tandem pelo facto de integrar a webcam como ferramenta, permitindo que o parceiro tenha a certeza que o outro está lá, em tempo real – *telepresence* (Steuer, 1992).

Steuer (cf. Galimberti e Riva, 1997:58-59) refere que para diversos autores (Gibson, 1979; Loomis, 1992; Heeter, 1992) o significado do termo **presença** pode ser visto de diferentes formas. Por exemplo, como a experiência do próprio ambiente físico é entendido e mediado pelos processos mentais, quer sejam eles automáticos, quer sejam controlados (cf. Gibson, 1979). Por outro lado, **presença** proporciona a

Tandem está em funcionamento na Rússia, em Rostov-on-Don (<http://www.rsu.ru/rsu/tandem/>), Sobre Tandem na China, ver Stoephasius (sem data); no México, ver Braun (2003), na América Latina, ver Wolff (1991b). A literatura sobre Tandem nos Estados Unidos da América é restrita (Cziko, 2004). Uma rede ampla de institutos particulares de idiomas que usam o Tandem é a Rede Internacional Tandem de Escolas de Línguas (http://www.tandemcity.info/ca_index.html), fundada em 1983, cujas escolas que fazem parte são, na maioria, europeias, mas também do Perú, Chile e Canadá.

³ cf <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>. Sobre projectos de *Tandem* entre a França e Alemanha: ver <http://www.tele-tandem.net/sommaire.html>

sensação de se encontrar num ambiente natural, ou seja, ambiente físico em cujos estímulos externos funcionam como um input que colide directamente com os órgãos sensoriais. No que concerne ao termo **telepresence** ou **telepresença**, este poderá ser utilizado para se referir a um sujeito que se considera presente num ambiente mediado, ou seja, ambiente produzido através de um meio de comunicação. Este ambiente pode ser real mas encontrar-se distante seja temporal ou fisicamente (por exemplo, um espaço distante visto através de uma webcam), ou poderá ser um mundo virtual animado mas que não existe, por exemplo, como um mundo animado criado por um jogo de vídeo. A expressão foi cunhada por Marvin Minsky (1980) referindo-se aos sistemas de teleoperação para a manipulação remota de objectos físicos. Também Sheridan e Furness (1992) continuaram esta tradição utilizando o nome de **presence** em vez de **telepresença**, para uma revista dedicada a sistemas de **teleoperações** e sistemas de ambientes virtuais.

Nas sessões de *teletandem* as imagens produzidas através da *webcam* facultam elementos acerca da cultura do parceiro em questão, assim como pistas que permitem processar a língua através de forma não verbal (Telles, 2007). A utilização da webcam não só é uma das características que diferencia o *teletandem* das outras modalidades mas permite ainda encurtar as distâncias que separam os participantes. No ponto seguinte serão dadas mais informações acerca do *teletandem* (surgimento, processamento e desenvolvimento).

1.2. Tandem, eTandem, teletandem – Princípios e características

Aproximadamente até 1993, o tandem era sinónimo de díades de aprendizagem que se encontravam face-a-face num determinado local e cooperavam na aprendizagem das respectivas línguas. Com o avançar dos anos, o tandem continua a ser ainda um método utilizado no ensino-aprendizagem de línguas. A aprendizagem em tandem é encarada como uma forma de aprendizagem aberta, mediante a qual aprendentes de diferentes línguas procuram colaborar com o seu par, de modo a desenvolver competências comunicativas, enriquecendo o seu conhecimento não só linguístico mas também cultural. Todo o processo de aprendizagem é facilitado pelo espírito de entajuda e colaboração entre ambos os parceiros tandem, sendo a comunicação um tipo de comunicação autêntica, com um falante proficiente e de língua materna. O parceiro servirá sempre de modelo ao seu co-parceiro, corrigindo-o e apoiando-o nas suas tentativas de formulação na língua alvo a aprender e a ensinar.

Para poderem participar num tandem, e para que este seja um processo de aprendizagem minimamente eficiente, ambos devem já ter pelo menos um nível de conhecimento básico acerca da língua e cultura do outro, procurando posteriormente, ao longo dos encontros (sessões), que esse mesmo conhecimento (linguístico e cultural) seja desenvolvido.

Brammerts (2002:16) enfatiza o facto de que numa aprendizagem em tandem seja necessário que “(a) *um dos parceiros pretenda melhorar assim os seus conhecimentos e competências e (b) o outro parceiro se movimente neles com um à-vontade tal que é possível aprender com ele*”. Deste modo, é importante referir que a aprendizagem em tandem tem como base dois princípios fundamentais, de reciprocidade e autonomia.

No que se refere ao **Princípio da reciprocidade**:

[...] a aprendizagem em tandem desenvolve-se no âmbito de uma parceria, contribuindo cada parceiro com as aptidões e competências que o outro pretende adquirir e apoiando-se reciprocamente. A dependência recíproca dos parceiros requer que se empenhem mutuamente, tirando cada um o aproveitamento máximo do trabalho conjunto [...] (Brammerts, 2002:17)

Por sua vez, o **Princípio da autonomia** estabelece que: “*cada um dos participantes é responsável pela sua própria aprendizagem, determinando como, quando e o que pretende aprender, assim como qual a ajuda que gostaria de obter por parte do seu parceiro.*” (Brammerts, 2002:17).

Por aprendizagem de línguas em tandem entende-se aprender através de uma comunicação autêntica (interacção entre dois interlocutores na sua maioria oral e sincronamente), desenvolvendo competências comunicativas e aplicando novos conhecimentos. O ensino-aprendizagem em tandem é um trabalho efectuado a pares, onde ambos devem possuir um interesse mútuo, colaborar e dedicar o mesmo tempo e interesse a ambas as línguas. Deste modo, durante a sua actividade de aprendizagem conjunta cada um dos participantes deverá desempenhar os papéis de aprendente de uma língua e falante nativo na outra (Little 2002:27).

Aprender em tandem faculta a possibilidade de comunicar com um falante de língua materna, sobre temas à sua escolha, não sofrendo quaisquer pressões exteriores ao contexto em que se encontram inseridos. Assim, a motivação dos intervenientes poderá até mesmo ser maior do que numa dita normal aula de língua estrangeira, numa instituição escolar.

1.2.1 O tandem a distância (eTandem)

O desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, e o aparecimento de um novo sistema de comunicação (a Internet), que cada vez mais se expressa numa linguagem digital universal e tem integrado globalmente a produção e distribuição de palavras, sons e imagens na nossa cultura, personalizando-os ao gosto das identidades (Castells, 2005: 3), proporcionou a diminuição de distância entre países e suas culturas.

Com base na experiência positiva da Universidade de **Rhode Island** (John Grandin / Norbert Hedderich) e da Universidade de **Bochum** (Helmut Brammerts), desde o Verão de 1992, com um fórum electrónico alemão-inglês (RIBO-L) e com a cooperação dos seus estudantes usando tandem por e-mail, Bochum começou a estabelecer a rede Aprendizagem de línguas em tandem via Internet em 1993, colaborando com as Universidades de Oviedo e Sheffield, dando assim início ao projecto *International E-Mail Tandem Network*, no sentido de se organizar a comunicação tandem por correio electrónico, bem como para o desenvolvimento de novas ajudas didácticas para aprendentes, para professores de línguas estrangeiras e para coordenadores de redes de investigação e ensino e aprendizagem.

A partir do ano 2000, o “tandem a distância” passou então a ser conhecido como eTandem, devido à colaboração ser desenvolvida através de meios electrónicos (correio electrónico, fax). Actualmente é conhecido por ser a modalidade de tandem efectuado através de correio electrónico, mas com objectivo de que os pares de eTandem combinem diferentes competências conforme as suas necessidades e circunstâncias (Brammerts & Calvert, 2002:41).

É importante referir que o eTandem se distingue do tradicional tandem presencial ou face-a-face pelo facto de a comunicação por correio electrónico, por fax ser uma comunicação assíncrona. A produção e recepção de mensagens são processos separados por um período de tempo, impossibilitando que o parceiro possa ajudar imediatamente na formulação e na compreensão, tendo em conta que não lhe é possível reagir de imediato a pedidos de esclarecimentos e a dúvidas). Por outro lado, um dos aspectos positivos é o facto de as mensagens ficarem acessíveis e poderem ser relidas ou ouvidas quantas vezes forem necessárias e utilizadas para diversos fins. Ao redigir ou ao receber a mensagem, o participante dispõe de tempo para poder recorrer a ajudas que julgue serem adequadas para dar feedback ao seu parceiro. Desta forma, aprender e comunicar poderão ser vistas como actividades mais facilmente diferenciáveis (Brammerts & Calvert, 2002), não apresentando somente vantagens, pois as correcções escritas, por exemplo, requerem mais tempo do que

uma interacção e correcção imediata e, sabendo que o texto com erros continua sempre acessível, poderá existir a tentação de corrigir erros em excesso, sobrecarregando demasiadamente quem corrige e, conduzindo possivelmente à desmotivação do parceiro.

1.2.2 Teletandem

Quanto ao **teletandem**, e como já referido anteriormente, trata-se de um fenómeno igualmente recente podendo ser considerado como uma terceira forma de Tandem, um novo contexto virtual, autónomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, considerado inovador pelo facto de inserir a *webcam* como aliada à compreensão e expressão oral e igualmente à compreensão e expressão escrita. Esta nova modalidade está a ser estudada pelo Projecto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP – São José do Rio Preto. Criado em 2006, pelo professor João António Telles, professor na Universidade Estadual Paulista, em Assis, este contexto virtual de aprendizagem permitirá, como afirma Telles (2009:18),

[...] oferecer aos estudantes brasileiros a alternativa de usar o contexto do Tandem para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Por meio do Teletandem, eles poderão utilizar os princípios da aprendizagem in-tandem que está a ser desenvolvido no âmbito do Projecto Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos [...].

Este novo contexto de ensino e aprendizagem envolve falantes de língua que podem trabalhar de forma colaborativa a distância por meio de diferentes aplicativos (*Windows Live Messenger*; Skype; talk&write; ooVoo) conduzindo os dois participantes à aprendizagem da língua do outro.

Os pares *teletandem* devem, ao mesmo tempo, “ensinar” a sua língua materna, no âmbito de um contexto de ensino e aprendizagem que se distancia do ambiente formal de sala de aula que tem como função formar, no caso dos cursos de Licenciaturas em Letras, nomeadamente professores de uma determinada língua estrangeira (Bedran, 2008), e aprender ou desenvolver as suas competências em língua estrangeira. No Brasil, esses pares são na sua maioria, supervisionados por professores mediadores (muitos deles investigadores no âmbito do projecto Teletandem Brasil) que tentam colaborar e compreender o desenvolvimento dessa nova forma de ensinar e aprender (línguas estrangeiras).

... afinal, o que é o Teletandem?

“Dessa experiência decorreram sentimentos de empolgação, mas também de decepção e de desafio. Embora as potencialidades do Tandem presencial estivessem bastante evidentes para nós (Telles e Vassallo, 2005) parecia impossível oferecer algo semelhante aos nossos estudantes, devido ao isolamento geográfico da região e a conseqüente falta de contato face-a-face com pessoas e culturas de outros países.(...) em virtude das mudanças em nossas vidas (Luisa teve que voltar à Itália após quatro anos no Brasil), começamos a procurar possibilidades que nos permitiriam manter o contato (...) Começamos, então, a experimentar vários aplicativos de interação áudio-visual síncrona, a distância e, desta forma, emergiu a primeira idéia do projeto Teletandem Brasil. Já conhecíamos a possibilidade de se fazer um Tandem a distância, mediado pelo computador, por e-mail, o chamado e-Tandem (McPartland, 2003). No entanto, estávamos à procura de modalidades que mantivessem o enfoque oral oferecido pelo Tandem presencial e não queríamos um Tandem focado somente na prática de escrita e de leitura em língua estrangeira.” (Telles e Vassallo, 2009: 20)

Com o objectivo de encontrar uma modalidade que permitisse focar principalmente a competência de expressão oral, ambos foram conduzidos para a comunicação audiovisual a distância e, como tal, para programas e aplicativos de *instant messaging* levando à experimentação de vários, entre os quais o MSN Messenger que actualmente, depois da sua actualização, é denominado e conhecido por *Windows Live Messenger*, uma versão que acrescentou ferramentas consideradas úteis no que concerne o ensino e aprendizagem de línguas⁴. O *Windows Live Messenger*, segundo Telles e Vassallo (2008) oferece diversos recursos de grande utilidade para quem faz *teletandem*, por exemplo:

⁴ O *Windows Live Messenger* oferece aos parceiros e/ou utilizadores a possibilidade de guardar textos em pastas compartilhadas, ver fotos, ouvir música, assistir a vídeos e jogar vários jogos, em conjunto. (cf. Telles e Vassallo, 2009:21)

Recursos	Possibilidades
<p>(a) ferramentas de comunicação síncrona escrita, por meio de <i>chat</i>;</p>	 <p>Escrita e leitura</p>
<p>(b) ferramentas de comunicação síncrona auditiva (através de um microfone e colunas de som);</p> <p>(c) ferramentas de comunicação síncrona visual (aplicativo de videoconferência);</p> <p>(d) o quadro interativo (semelhante, no caso do <i>Skype</i>, ao <i>talkandwrite</i>)</p>	 <p>Ouvir e falar</p> <p>➤ permitindo ver pistas faciais e corporais do parceiro do outro lado, uma espécie de bloco de notas electrónico no qual os parceiros podem, simultaneamente, escrever e desenhar interactivamente.</p>

Quadro 1 – Recursos e possibilidades do WLM.

(...) Durante essa experimentação, nos demos conta de que o Tandem realizado por este meio não poderia ser igual às outras formas de Tandem já conhecidas e decidimos dar-lhe o nome de Teletandem. (...) acreditávamos que este novo Teletandem pudesse transcender as limitações geográficas e econômicas de duas pessoas vivendo em países distantes e que desejavam manterem-se em contato com uma língua e uma cultura estrangeira. O custo da interação síncrona audiovisual por meio do Windows Live Messenger, de fato, parecia muito baixo e supúnhamos que pudesse ser condizente com as restrições sócio-econômicas dos nossos estudantes universitários (Telles e Vassallo, 2009: 21).

Os autores, após a criação do Teletandem Brasil, descobriram que existia o “Programme Tele-Tandem” – um programa de Tandem binacional para escolas do ciclo fundamental e médio desenvolvido na Alemanha e em França, a partir de 2003, pelo DFJW (Deutsch-französisches Jugendwerk). Contudo, explicam que o conceito de *teletandem*, por eles apresentado, manifesta ligações teóricas mas não práticas com este programa. Assim, Telles (2009) considera que o **teletandem** se distingue dos demais *tandem* devido a algumas características distintivas como as que a seguir se explicitam (cf. quadro).

a) O Teletandem é uma modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens em vídeo dos participantes por meio de uma webcam;

b) As atividades do Teletandem são realizadas com base em princípios comuns de reciprocidade e de autonomia, negociados e compartilhados pelos dois parceiros;

c) Os participantes de Teletandem são pessoas interessadas em aprender um a língua do outro, a distância, de forma relativamente autônoma. Usamos a expressão “relativamente autônoma” porque eles podem usufruir de uma mediação profissional por parte de um professor se assim o desejarem ou precisarem;

d) Os participantes de Teletandem são falantes (razoavelmente) competentes das respectivas línguas. Podem ou não ser falantes nativos da língua-alvo do parceiro e não são professores licenciados;

e) Os processos de aprendizagem do Teletandem são realizados por meio do desenvolvimento de sessões regulares, voltadas para fins didáticos, de livre conversação a distância, em áudio e em vídeo.

f) Essas conversações livres são seguidas de uma reflexão compartilhada, na qual são revisadas as anotações feitas durante a sessão. Portanto, nesta fase, são praticadas, também, as habilidades de leitura e escrita. A reflexão pode focar o conteúdo da conversa, a cultura, a forma, o léxico e o próprio processo da interação de Teletandem. Às práticas de Teletandem, podem, também, serem associadas práticas de e-Tandem, tais como a troca de tarefas de casa por e-mail, baseadas nas novas informações lexicais ou gramaticais que surjam durante a interação com o parceiro.

N.B. O princípio *f*, acima mencionado, é crucial para entender porque o *Teletandem* é diferente de uma simples conversa permeada, ocasionalmente, de correções gramaticais e lexicais. As razões são as seguintes. Em primeiro lugar, as sessões de *Teletandem* são concluídas pelos parceiros com uma atividade regular de avaliação (reflexão compartilhada), a qual enfoca a forma, o léxico e os processos de interação envolvidos.

1.3. O projecto Teletandem Brasil- Línguas Estrangeiras para todos (TTB)

1.3.1. Origens e desafios

Segundo Telles e Vassalo (2008), a primeira idealização do *teletandem* e do projecto *Teletandem Brasil* derivou de uma experiência pessoal. Em 2004-2005, uma das criadoras do projecto, Maria Luisa Vassalo, Professora, Leitora de língua italiana, credenciada no departamento de Letras Modernas, e João Telles, Professor de Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras no mesmo campus, começaram a estudar o Tandem na sua fórmula original, impulsionados por um interesse comum. Tal experiência Tandem foi efectuada por meio de um Tandem presencial de italiano e português (ver Telles e Vassalo, 2005; Vassalo e Telles, 2008). Tendo algum conhecimento no que concerne ao funcionamento, princípios e literatura publicada sobre o Tandem, quiseram então experimentar um tandem presencial italiano/português (respectivamente nas línguas de proficiência e também nas próprias línguas maternas). Telles e Vassalo (2008) afirmam que:

“Durante esse processo, coletamos dados e refletimos sobre nossa forma pessoal de Tandem, enfocando as nossas necessidades e objetivos. Os dados foram coletados por meio de redações editadas pelo parceiro, mensagens por e-mail, diários, anotações e até itens lexicais e gramaticais em adesivos Postit, colocados nos quadros de cortiça de nossos escritórios. Estávamos interessados em uma abordagem centrada no estudante que pudesse nos trazer um equilíbrio entre enfoque na forma e enfoque no conteúdo (Long, 1988; Long, 1991; Doughty e Williams, 2004), fundamentados no paradigma sócio-construtivista (Vygotsky 1962; Bruner, 1966) e no conceito de língua como ação social (Bakhtin, 2000).”

Segundo os autores (Telles e Vassalo, 2009:20), procuraram efectuar uma prática de Tandem efectivamente baseado na conversação livre. À medida que o processo se ia desenvolvendo, durante a sessão, o falante proficiente corrigia os erros que considerava mais relevantes (morfológicos, lexicais, sintácticos ou de pronúncia) do parceiro, sem interrompê-lo – *“estávamos enfocados no significado e no uso do italiano e do português. Em quase cada encontro que tivemos, sempre analisamos, revisamos e refletimos sobre nossas anotações durante os últimos quinze minutos de cada turno (um em italiano e um em português)”* (Telles e Vassalo, 2009:20). No concerne ainda à correcção de erros, a sessão estava dividida em partes e, apesar de, por exemplo, relativamente à forma, esta poder ser discutida quando necessário,

optaram por dedicar os últimos 15 minutos para falar desse mesmo ponto e também sobre aspectos relacionados com a língua. Nas suas palavras,

“Achamos que este sistema apresentava várias vantagens: em primeiro lugar, era flexível; em segundo lugar, não interrompia o fluxo da conversa e das ideias, e, em terceiro lugar, evitava que a sessão estivesse enfocada somente sobre o significado, sem um ulterior e explícito enfoque sobre as formas da língua-alvo. Com efeito, nosso interesse centrava um modo de praticar o Tandem, no qual perceber as formas da língua (noticing, Schmidt, 1993) tinha um papel importante. Nossa experiência de Tandem presencial, realizada por oito meses, teve todas essas características.” (Telles e Vassalo, 2009: 20)

Em seguida explicitaremos alguns aspectos que permitem um melhor entendimento do projecto teletandem Brasil.

1.3.2. Princípios e procedimentos

O projecto teletandem Brasil surgiu como um novo contexto de aprendizagem in-tandem que o distingue dos anteriores métodos de tandem devido ao facto de inserir a comunicação síncrona através da utilização da webcam. Deste modo, o *teletandem*, aproxima-se mais do tandem presencial, permitindo não só encurtar distâncias, aproximar nações e culturas em tempo real, onde os parceiros podem interagir de forma espontânea e melhorar as suas competências, quer na compreensão e expressão escrita, quer na compreensão e expressão oral.

Segundo Telles (2009),

“Adotando uma visão pioneira e ao mesmo tempo revitalizante e prática dos princípios de colaboração, reciprocidade e autonomia do tandem, a equipe de lingüistas aplicados - mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Universidade Estadual Paulista (Campus de São José do Rio Preto), deu o nome de Teletandem quando ele é realizado em um contexto virtual, assistido pelo computador, à distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura, e videoconferência de aplicativos de mensagens instantâneas (Skype, Windows Live Messenger, OoVoo e Talk & Write, por exemplo).”

De acordo com o exposto, o projecto *Teletandem Brasil*, aliás, tal como as restantes modalidades de Tandem, pressupõe que para que as interações decorram de forma positiva e conduzam a uma aprendizagem de sucesso é necessário ter em conta três princípios fundamentais: **igualdade**, **reciprocidade** e **autonomia** (Panichi, 2002). De facto, diversos autores (cf. Brammerts, Calvert e Little (2002) apontam o

facto de que a aprendizagem em contexto de *teletandem*, para se desenvolver de forma significativa, deverá ser efectuada de modo a reservar a mesma quantidade de tempo para ambas as línguas assim como a oportunidade para usar a sua própria língua como meio de divulgar a sua própria cultura. Para Vassallo & Telles (2006a:3), o **princípio da igualdade** corresponde à alternância códica, ou seja, cada uma das partes da sessão de *teletandem* deverá ser destinada a apenas uma língua, devido ao facto de não considerar a mistura das línguas durante a sessão. Ao mesmo tempo, o uso de duas línguas distintas durante as sessões de *teletandem* tem recebido diferentes denominações na literatura, tais como bilingüismo (Schwienhorst, 1998; Souza, 2006), igualdade (Panichi, 2002), responsabilidade (Calvert, 1999 apud Panichi, 2002), e separação de línguas (Vassallo e Telles 2006).

Depois de uma breve reflexão, devemos referir que tal como Bedran (2008), também nos parece ser mais rico e amplo a utilização do significado que Panichi (2002) dá ao princípio de igualdade, podendo inserir no mesmo diversos aspectos como é o caso do aspecto sociocultural.

Vassallo e Telles (2009) consideram que o princípio de reciprocidade é importante durante o processo de ensino/aprendizagem. A aprendizagem deve centrar-se no aprendiz e nas suas necessidades e ao mesmo tempo desenvolver-se também por meio de uma relação que deve ser não só sociocultural mas ao mesmo tempo colaborativa e recíproca. Deste modo, ambos os participantes, devem beneficiar de forma positiva das sessões e interacções [cf. Schwienhorst (1998); Panichi (2002) e Vassallo & Telles (2006a)], estabelecendo assim uma relação de colaboração mútua. Uma aprendizagem in-tandem, de que o TTB é um exemplo, apenas será bem sucedida quando ambos os participantes actuam com base na troca e no compromisso com a aprendizagem do outro. Essa forma de ensino e aprendizagem poderá então ser caracterizada como um processo sócio-interacional (Vygotsky, 1998).

Segundo Little (2002:27),

“A essência da aprendizagem de línguas em tandem jaz no princípio da autonomia do aprendiz e no princípio da reciprocidade. Os aprendentes tandem são autónomos no sentido em que são responsáveis pela gestão da sua própria aprendizagem. Ao mesmo tempo, a aprendizagem em parceria é recíproca no sentido em que se baseia num compromisso mútuo.”

O **princípio da autonomia**, dentro do contexto de ensino e aprendizagem em questão, coloca sobre o aprendiz uma certa responsabilidade sobre a sua própria

aprendizagem. No entanto, essa autonomia não é inata e não é desenvolvida espontaneamente pelo aprendiz de línguas e por não ser considerado um contexto típico, é tido como um processo construído no decorrer das interações e com o auxílio de orientadores ou de mediadores. Desse modo, Little (2002:29) afirma que:

"[...] a autonomia que caracteriza a aprendizagem bem sucedida fora dos contextos de ensino formal: ela não brota súbita e inteiramente formada quando a aprendizagem se encaminha para o fim; pelo contrário, essa autonomia é incorporada no processo de aprendizagem desde o início."

Por sua vez, Vassallo e Telles (2006a) entendem o **princípio da autonomia** como uma espécie de liberdade para decidir o *quê*, *como* e *quando* falar ou estudar determinado aspecto. Estes autores não relacionam esse princípio à capacidade crítica e reflexiva dos participantes, mas associam esse princípio às definições de tandem institucional, em que normalmente existe um certo controlo quanto ao conteúdo pedagógico. O contrário deve acontecer em relação ao *teletandem*, em que deve ser estabelecido um acordo mútuo entre os participantes, mas onde existe a liberdade de negociação entre os mesmos.

Complementando o que foi referido anteriormente,

"(...) para se realizar um teletandem são necessários: (a) um par de falantes de línguas diferentes que desejem falar a língua um do outro; (b) um computador com aplicativo de mensagens instantâneas e conectado a rede por um modem ADSL e (c) uma webcam. Isso é feito de forma completamente gratuita, por meio das ferramentas de leitura, escrita (chat e quadro de comunicação), áudio e vídeo. Este acesso gratuito por meio da web proporciona aos estudantes o contato com as línguas e culturas estrangeiras a um baixo custo, além do estabelecimento de parcerias, amizades e trocas de informações culturais entre ambas as partes."
(Telles et al, 2009)

Em suma o TTB trata-se de um tandem realizado por meio de sessões bilingues frequentes, com finalidades didáticas. Trata-se de encontros estabelecidos em consenso por dois falantes de diferentes línguas que não necessitam de ser obrigatoriamente nem nativos, nem professores, mas que devem ambos estar interessados em estudar a língua estrangeira na qual o outro é mais proficiente (Telles & Vassallo, 2006). No momento em que são colocados em díades (o que ocorre por meio do envio de um e-mail a ambos os pares nas suas línguas respectivas e na língua do parceiro), recebem então as primeiras instruções para que iniciem o processo de aprendizagem. Após a recepção do e-mail de contacto e o respectivo primeiro contacto com o parceiro que lhe foi indicado, as decisões sobre a

aprendizagem, tais como (a) *tempo de duração*, (b) *frequência dos encontros*, (c) *o quê e como aprender* são tomadas pelos próprios. Com base na proposta do projecto *teletandem*, os parceiros tandem deverão, durante as suas sessões/interacções, ter em consideração o modo como estas são estruturadas pois as sessões teletandem, apesar de usarem como ferramentas de comunicação programas *instant messaging* (que integram o chamado chat), não se tratam de simples “bate-papo” ou de uma conversa informal com um amigo.

Face a tal, e com o intuito de distinguir ou chamar a devida atenção para essa diferença, Vassallo e Telles (2006:14-16) apresentam os pontos específicos que distinguem o tandem da conversa informal. Esta distinção foi retomada por Bedran (2008) de modo a sistematizá-la e foi apresentada numa tabela, tal como a seguir se reproduz.

Tandem	“Bate-papo” ou conversa informal com os amigos
Encontros regulares	Encontros ocasionais e não planeados
Encontros <i>tandem</i> encarados como um compromisso	Os participantes podem escolher se desejam ou não interagir
Há uma certa liberdade para romper com as regras de polidez e com os princípios conversacionais O parceiro mais proficiente tem a responsabilidade com o menos proficiente.	Regras de polidez e princípios conversacionais deviam ser respeitados A responsabilidade para com o outro não existe.
Os participantes desenvolvem competências para prestarem atenção <i>no que</i> o seu parceiro diz e <i>como</i> ele diz.	Não existem competências específicas a atingir.
Diferentes níveis de competência não são obstáculos para o desenvolvimento das interacções.	Falante mais proficiente.
O objectivo principal: desenvolvimento da competência linguística e cultural.	O objectivo principal: sucesso da interacção.

Tabela 1 – Diferenças entre o “bate-papo” e conversa *intandem* (adaptado de Bedran, 2008:75)

Assim,

“É interessante ressaltar que, embora concordemos com os pontos diferenciais que distinguem tandem de bate papo informal, apontados por Vassallo; Telles (2006) e organizados na tabela acima, discordamos no que se refere ao objetivo que diferencia o TTandem da conversa informal, pois fundamentando-nos em uma concepção sociointeracionista que vê a língua como instrumento de interação e transformação social, acreditamos que o objetivo do TTandem seja, além de propiciar uma boa competência lingüística e cultural, desenvolver a competência comunicativa e social de uso da língua de forma a promover o sucesso da interação, como acontece no bate papo informal.” (Bedran, 2008:76)

Com base na nossa investigação, concordamos com o ponto de vista apresentado por Bedran (2008). Durante as interações de TT os participantes utilizam a língua como meio de comunicação e também com o objectivo de desenvolver as suas competências sócio-culturais. A língua é desse modo a ferramenta que, através de interações, conduz ao desenvolvimento e enriquecimento das competências do estudante.

As interações são divididas em duas partes, onde a competência de expressão oral predomina e, apesar de se tratar de um contexto de ensino-aprendizagem diferente do habitual ensino dito tradicional (em sala de aula com o professor e um grupo de estudantes), as interações poderão também ter como base o “*triadic dialogue*”, ou seja, o modelo comunicativo de Lemke (1990) onde o termo cunhado pelo mesmo e com as mesmas características é também utilizado por outros autores mas denominado de diferente modo. Boaler (2000) segue a definição dada por Lemke onde este refere que *Triadic dialogue consists of three key parts: the teacher initiates a question to which the student usually knows the answer; a student responds; and the teacher then evaluates the student response (Mehan, 1982; Sinclair Coulthard, 1975 cit. in Boaler, 2000:212)*

Por sua vez, Dalton-Puffer (2007:72) defende que “*triadic dialogue typifies an interaction pattern that is very well suited to establishing a shared public space of meaning where intersubjectivity needs to be routinely ratified because it is the main purpose of the interaction(...)*”. Face a tal é possível afirmar que o mesmo acontece durante a interação em *teletandem*, pois cada parte da interação é dedicada a uma das línguas, nas quais se pressupõe que seja composta basicamente por três partes: (a) **conversação**, (b) **feedback** e (c) **avaliação** da sessão as quais apresentamos mais detalhadamente a seguir.

(a) Durante a **conversação**, que tem a duração média de 30 minutos, o participante deve utilizar apenas a língua alvo (princípio da não mistura das línguas). Por seu lado, o parceiro deve prestar atenção ao conteúdo que está a ser tratado e na forma, ou seja, como o conteúdo está a ser desenvolvido (*focus on form*). O que caracteriza essa fase da conversação é o facto de os pares tandem não ensinarem/aprenderem apenas as suas línguas, mas, por meio da comunicação, permitir e ajudar ainda o parceiro a desenvolver as suas competências linguísticas e socioculturais. A conversação entre os pares pode ser gerada por meio de temas previamente escolhidos pelos mesmos, ou pode ser conduzida de forma espontânea. O importante é que os pares negociem como essa fase será desenvolvida para que

ambos possam tirar um melhor aproveitamento da conversação, referente à aquisição de vocabulário, comunicação intercultural ou desenvolvimento oral. Uma das características que diferencia o *teletandem* de um *bate-papo* informal com um amigo, é facto de os participantes precisarem de desenvolver a habilidade de prestar atenção tanto no conteúdo da conversação, quanto na forma. Isso significa que devem prestar atenção no que o parceiro diz e em como ele diz. Tal é fundamental para que os pares não falem apenas na língua alvo, mas também para que sejam corrigidos pelo parceiro (cf. Doughty & Williams, 1998).

(b) A fase do **feedback** é o momento da interacção em que o parceiro passará ao outro as correcções que foram previamente anotadas durante a conversação. O feedback pode ocorrer durante ou no final da sessão, a ordem é decidida pelos pares de acordo com a preferência de cada um.

(c) Quanto à fase de **avaliação** da sessão; essa é caracterizada como sendo o momento em que os pares farão uma reflexão sobre o andamento da sessão, fazendo uma revisão do novo conteúdo aprendido, as tarefas, as dificuldades encontradas e também para se negociar com o parceiro mudanças na forma de organização da sessão.

Esta divisão da interacção de *teletandem* em partes não é um modelo rígido que os participantes são obrigados a seguir. Essa divisão possibilita terem consciência dos cuidados que devem ser tomados para que ambos tenham um maior aproveitamento da sessão. No entanto, na maioria das vezes, essa sequência não provoca qualquer limitação durante as interacções. Relativamente ao contexto de comunicação, as ferramentas utilizadas pelos participantes pressupõem um processo dinâmico e rápido, no qual o foco principal da interacção jamais deixará de ser a comunicação.

Uma vez iniciadas as interacções, os participantes, após algumas sessões, adquirem maior consciência do processo no qual se encontram inseridos (principalmente se tiverem a possibilidade de ser orientados, como é o caso da maioria dos estudantes Brasileiros inquiridos). Os estudantes brasileiros que estudam na universidade Estadual Paulista de Assis têm um acompanhamento permanente sempre que o necessitem. Efectuando as sessões de *teletandem* no laboratório, o estudante conta não só com o material adequado para o bom funcionamento e desenvolvimento das mesmas, mas também com o auxílio de pessoal de orientação e professores que ali se encontram para atender às necessidades de cada um. Contudo, no que concerne ao processo de correcção, o modo como pretendem ser corrigidos é

negociado entre cada díada. Para que tal aconteça existe uma articulação entre a forma de correcção e a interacção, procurando que esta não interfira no processo de ensino-aprendizagem.

Vassallo e Telles (2006) afirmam que o currículo do tandem emerge das necessidades e envolvimento dos parceiros e que o contexto de ensino-aprendizagem em tandem oferece a oportunidade para a socialização e a individualização, uma vez que é baseado na autonomia⁵. De facto, segundo os autores, tal contexto permite o aparecimento de questões sobre a partilha e o controle dos papéis dentro da relação dos parceiros, podendo trazer algumas implicações sobre quem detém o poder do conhecimento. Eles acreditam que a inversão de papéis entre os parceiros (estudante da língua estrangeira e professor da sua língua nativa - ou de uma língua em que seja proficiente) pode gerar uma *simetria global*, que é proveniente da neutralização causada na assimetria existente geralmente entre esses papéis dado que os parceiros representarão ambos os papéis durante uma sessão de tandem:

“On one hand, this relay of roles may mingle the negative consequences of the asymmetry between the less and the more proficient speaker; an asymmetry that may induce feelings of inferiority, power dynamics, fear of error, shyness (Hehrfurt, 1992: 212; Rost-Roth, 1991: 36). On the other hand, this relay of roles may work towards maintaining the positive aspects of this asymmetry, such as the cognitive and affective support to the learner that is offered by the proficient speaker, within the so-called zone of proximal development (Vygotsky, 1978). Learners’ affective filters, in terms of the long revered Krashen (1985), could have less possibility of being raised in this context, due to the complicity induced by the balance of roles”. (Vassallo & Telles, 2006:16)

Será importante referir que o *Teletandem Brasil* actualmente utiliza três programas de *instant messaging*: o *Windows Live Messenger* (<http://www.messenger.it/>), o *Skype* (<http://www.skype.com>) e o *ooVoo* (www.oovoo.com). Mas, pode também ser efectuado utilizando qualquer outro programa de *instant messaging* gratuito, desde que o mesmo permita a utilização da webcam (tais como, por exemplo, *AIM*, *Yahoo! Messenger*, *iChat*, *ICQ*, *Skype* e *Yahoo! Messenger*). Há que, porém, ter em atenção o facto de que nem todos os aplicativos oferecem um amplo leque de ferramentas. Estas ferramentas vieram permitir a articulação do ensino-aprendizagem com os avanços da tecnologia e alterar a visão acerca da noção de distância métrica, fazendo com que esta não seja encarada como tal. Ambos os participantes envolvidos no *teletandem* podem assim permanecer no seu ambiente físico beneficiando, durante as

⁵ Esta é entendida como a responsabilidade no que concerne à tomada de decisões, tendo sempre em conta que estas não devem ser feitas isoladamente, mas ‘com’ e ‘em relação ao outro’ (parceiro de tandem)

interacções, de uma melhor e fácil organização e aproveitamento dos recursos que têm à sua disposição. Tal não seria possível se se tratasse de um tandem presencial, apesar de actualmente já ser possível ter Internet sem fios em muitos locais públicos da Europa e nomeadamente América, mas que porém, ainda se registam muitos casos de instabilidade na ligação à internet. Devido a esse motivo a comunicação presencial apresenta também limitações especialmente no que concerne à influência que a escassa utilização recursos extras e compatibilidade horária e espacio-temporal dos pares pode ter numa comunicação e ensino-aprendizagem de sucesso.

Capítulo II

Interacção e colaboração no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

1. Comunicar, conversar, interagir

A linguagem ocupa, entre os instrumentos culturais humanos, um lugar à parte onde tem como função responder a uma necessidade fundamental entre os homens: a necessidade de comunicar, de interagir (Cabral, n.d.)

O conceito de comunicação, que aqui tomamos como válido e equiparamos ao de interacção, segue a definição dada por Jeanneret (1991) (cit. in Rebelo, 2006:142) para *interacção verbal*, através da qual os participantes ‘agem’ uns sobre os outros e ‘sofrem’ as acções dos outros, e essas acções se configuram por ocorrerem sob a forma verbal. Contudo, de modo a ter uma visão mais ampla do que implica comunicar e do que é entendido por comunicação, serão apresentadas algumas definições gerais, utilizadas em diferentes âmbitos.

De facto, no decorrer dos últimos anos este termo entrou no uso quotidiano com acepções muito amplas ligadas a uma variedade de âmbitos e dimensões. Entre as numerosas definições que foram elaboradas por diversos autores, existe um arquétipo comum que identifica a comunicação como um processo. Face a tal, a comunicação pode ser definida como⁶:

- a. Transferência de recursos, ou seja, de um recurso ou de um estado de um sujeito a outro, descontextualizada das características humanas e sociais; esta definição é geralmente aplicável a processos de natureza vária;
- b. Comportamento de um ser vivo que influencia outro ou qualquer emissão de um sinal da parte de um organismo que influencia outro organismo – envolvendo sujeitos que pertencem à ordem bio-natural (humano/animal);
- c. Troca de valores sociais conduzidos segundo determinadas regras – a ênfase é colocada sobre o ser social, ou seja, o indivíduo que se identifica com uma relação social (Lévi-Straus, n.d.);
- d. Transferência de informações de um sujeito a outro por meio de veículos de natureza vária – a informação determina a qualidade do conteúdo transmitido, enquanto os veículos ou canais utilizados solicitam o auxílio de suportes tecnológicos;
- e. Partilha entre dois ou mais sujeitos de um mesmo significado – o princípio da partilha/divisão muda a sua atenção para a construção do significado que se estabelece “relacionalmente” entre os sujeitos (participação).

⁶ Cf. Morcellini-Fratelli, 1994

Contudo, é possível circunscrever dois macroparadigmas, que juntando traços comuns, distinguem a comunicação informacional da relacional. A **comunicação informacional** prevê um processo unidirecional dirigido substancialmente à transmissão ou transferência de uma quantidade de informação para um sujeito destinatário da comunicação (**A** fala com **B**, **A** transfere informação a **B**), com falta de feedback, ou seja, não prevendo reacções da parte do destinatário. Esta monodireccionabilidade é típica da “comunicação de massa”.

Já na **comunicação relacional** os dois sujeitos encontram-se ambos envolvidos na construção de um produto final comum, fruto de um contrato intersubjectivo, identificável com um discurso ou uma conversação (**A** fala com **B**, **A** e **B** transferem ou partilham informações). O processo comunicativo é bidireccional, no qual a participação dos destinatários flui num “*agir comunicativo*” (Habermas: 1981). Tendo em conta o que foi referido anteriormente, podemos resumir estes dois macroparadigmas no seguinte quadro, retomando um dos autores citados anteriormente,

Aspectos do acto comunicativo	Paradigma informacional	Paradigma relacional
1. Modalidade comunicativa	Informação	Discurso
2. Ligação da relação	(canal-mensagem) Morfológica	(sujeito – código) Funcional
3. Papel do sujeito (destinatário)	Passivo	Activo
4. Estrutura da mensagem e código	Isomórfica	Hermenêutica

Quadro 3 – Comunicação Relacional (Morcelli-Fratelli, 1994:137)

Por sua vez, a modalidade comunicativa na dinâmica informacional segue a forma monológica na qual não existe a simultaneidade de interacção, enquanto na dinâmica relacional, o dialogismo implica aspectos próprios da conversação (na qual os sujeitos envolvidos interagem e criam em conjunto o significado das trocas comunicativas).

A relação entre os elementos em jogo na transmissão prevê, no primeiro paradigma, uma conexão de tipo morfológica entre a mensagem e o canal: isto é, deve ter-se em conta a qualidade da transmissão – acessível e sem interferências – e não

do conteúdo. No segundo caso, a conexão é funcional: os elementos que se encontram em relação são o sujeito e o código sendo importante a habilidade com a qual os signos são enviados a ambos e a qualidade dos significados, resultado da sistemática cooperação interpretativa.

No primeiro caso, o papel do destinatário é passivo e no segundo, activo. Assim, poder-se-á dizer que no macroparadigma informacional é suficiente a divisão do mesmo código (isomorfo), enquanto que no relacional é necessário atingir uma intervenção hermenêutica, ou seja, interpretativa.

Como já referido antes, torna-se importante conhecer alguns modelos comunicativos que servem como base a uma melhor compreensão do processo comunicativo em si e dos seus respectivos resultados. A comunicação é observada ao mesmo tempo que se interliga com a linguagem dos media, graças às quais pode ser manifestada não apenas nas dinâmicas através das quais os interlocutores reconstruem o senso comum transmitido da mensagem. De modo a melhor ilustrar o que foi mencionado anteriormente, apresentamos os modelos comunicativos de (i) Shannon e Weaver (1949), o modelo apresentado por (ii) Jakobson (1963) e o (iii) modelo relacional baseado no modelo de Jakobson:

i. modelo linear (Shannon e Weaver: 1949)

Elaborado pelos engenheiros americanos Shannon e Weaver. Este modelo nasceu para descrever o funcionamento da transmissão telefónica⁷, apresentando de modo elementar a dinâmica da comunicação. Descreve a transmissão de uma mensagem através de um meio técnico e avalia as interferências que se possam verificar durante essa passagem.

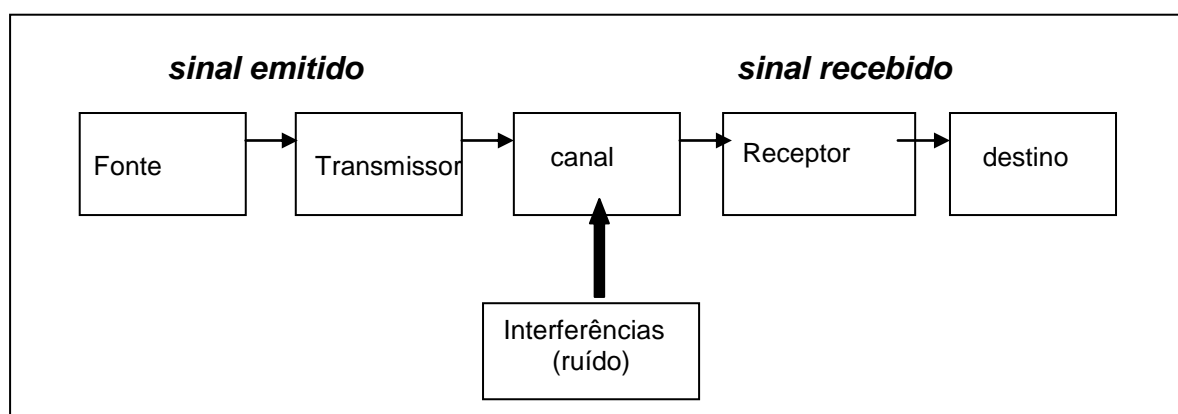


Fig. 1 – Modelo Linear (Shannon e Weaver, 1949)

⁷ O modelo responde a uma teoria matemática que procura substancialmente a optimização do resultado comunicativo, mais do que a avaliação dos conteúdos ou dinâmicas que o consentem.

A origem e o destino são os dois interlocutores da chamada (telefonema); codificador e decodificador são as partes que constituem o telefone, que transformam as ondas sonoras em oscilações da corrente eléctrica, o cabo electrónico é o canal através do qual “viaja” a mensagem. A transmissão é sempre submetida ao ruído (distúrbios, interferências, mau-funcionamento, etc.). O processo que é utilizado com base no modelo linear é do tipo comportamental, ou seja, “tipo estímulo – resposta”.

ii. O modelo de Jakobson (1963) ou MCP

O modelo de comunicação anterior foi sucessivamente reutilizado pelo linguista russo R. Jakobson e re-elaborado na dinâmica da comunicação humana. Aos elementos precedentes juntam-se o código e o contexto e é assinalado a cada elemento do processo comunicativo uma função particular que se manifesta na forma e no conteúdo da mensagem:

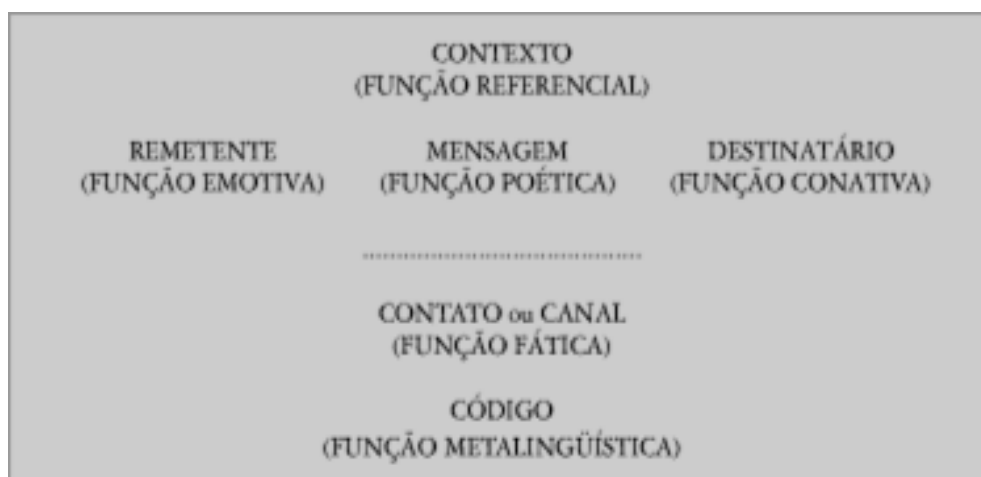


Fig. 2 – Modelo de Comunicação de Jakobson (1960:123)

O emissor é aquele que instaura o mecanismo de semiose produtiva, ou seja, produz a mensagem através de um processo de codificação, enquanto que o destinatário coloca à disposição a semiose receptiva através de um processo de decodificação. A mensagem é um qualquer sinal que seja enviado, com o objectivo de comunicar, realizado por meio de um código comum, que define a intenção da mensagem. Por seu lado, a mensagem, para que consiga chegar ao seu destinatário tem de “viajar” através de um canal físico, entendido como qualquer meio material de transmissão. Todo este processo desenvolve-se num contexto (o referente), relacionado com o espaço, o tempo e os conhecimentos referidos aos interlocutores.

Dada a comunicação, a partir desse momento, teremos diferentes funções dominadas sendo sempre o emissor a escolher qual a função que prevalece.

A **função emotiva** (ou expressiva) desempenha um papel de grande importância; através desta o emissor exprime atitudes, em relação ao que fala. A **função referencial** encontra-se ligada à relação entre a mensagem e o mundo e coloca em evidência o facto de que uma mensagem contém em si um conteúdo e um significado. A **função poética** encontra-se ligada à organização interna da mensagem dedicando-se ao modo de como é realizada e estruturada, demonstrando maior atenção com a estrutura formal e a organização interna. A **função fáctica**, por sua vez, exprime numa mensagem o empenho de como se processa e desenvolve o contacto (por exemplo, a forma *estou sim, pronto, hello* que se utiliza para responder ao telefone). Já a **função metalinguística** interessa-se pela presença no interior da mensagem de elementos orientados que definem o código. Por fim, pela **função conotativa** exprime-se através da mensagem a tendência a ter efeitos extralinguísticos sobre o emissor, isto é, efeitos que não se limitam à pura compreensão linguística. Deve então ter-se em atenção o facto de que cada mensagem desenvolve todas as funções necessárias de modo a ser compreendida pelo receptor. Todavia, em cada mensagem existe sempre uma função que prevalece relativamente às outras e essa mesma determina o carácter funcional da mensagem.

iii. Modelo Relacional (interpretativo)

Também o modelo de Jakobson foi sucessivamente revisitado devido aos limites da linearidade e foi dominado metaforicamente pela crítica “*modelo de comunicação postal*” (MCP) ou “*da troca igual*”. De tal modo que prevê que a mensagem, confeccionada como um “pacote” onde tem no seu interior um conteúdo (significado), seja enviado através do canal ao seu receptor, o qual não fará nada mais senão abrir o pacote e retirar o seu conteúdo, sem que este sofra alterações durante o seu percurso.

A comunicação entre os sujeitos acontece graças ao código que é o sistema fixo de equivalência e considerado o suficiente para permitir que os significados sejam calculáveis (paradigma estímulo-resposta). Activam-se procedimentos dedutivos e indutivos, os intervenientes são passivos e as realidades são universais. Ao MCP sobrepõe-se o modelo relacional, colocando em jogo a actividade psicológico-emotiva do receptor, não podendo a comunicação basear-se na certeza da equivalência, mas sim, na incerteza da variação. Este modelo é representado com base num processo

triádico de interpretação. A comunicação entre sujeitos prevê a referência a amplos universos de conhecimento, nos quais se procuram e se seleccionam os significados.

Segundo Cicalese (2004) as realidades são várias e pessoais, não podendo ser caracterizadas devido apenas ao seu carácter individual. Esta última tipologia de modelo de comunicação baseia-se a convergência mediática, entendida não apenas como simples meio de comunicação, mas também como meio de convergência de competências no utente envolvido em processos comunicativos.

Face a tal é possível concordar com Rudiger (1998) quando afirma que:

“A comunicação envolve, de certo, o transporte de informações, mas isso não significa que o conteúdo das mesmas permaneça inalterado durante todo o processo, na medida em que ao receber as mensagens, a própria identidade do receptor se modifica.” (p. 25)

1.1. Conversação

O termo conversação é utilizado com o objectivo de ilustrar um dos mais conhecidos tipos de discurso, ou seja, um discurso entre duas pessoas que se alterna livremente. A importância da conversação é testemunhada a partir do protótipo de uso da linguagem, a forma em que o indivíduo se encontra exposto à língua e consequentemente, a matriz da aquisição da mesma.

Trognon (1994) define a conversação como uma actividade social originária e fundadora, interface entre o individual e o colectivo, entre processos cognitivos e representações sociais. A conversação apresenta-se como algo natural facilitado pelo meio que circunda o indivíduo e conduz ao desenvolvimento de competências cognitivas que emergem das interações conversacionais, das quais o indivíduo se encontra circundado desde a sua infância e o orienta nas suas acções.

De facto, de modo a que seja possível existir conversação, é necessário que um dos intervenientes inicie o processo de comunicação e que com base no mesmo objectivo os restantes efectuem o feedback. A acção social consiste no facto de existir uma certa coordenação das acções (do interveniente) na comunicação.

No entanto, deveremos ter em consideração que a compreensão de uma mensagem é uma acção e não uma recepção passiva (como já evidenciado no ponto anterior); é uma acção cujo objectivo é construir algo significativo, atribuindo um sentido mediante a inserção de significado a um conjunto vasto de diversos fenómenos interligados. A compreensão é um processo criativo que supera a informação codificada no que concerne a enunciação da mesma (Hormann, 1980) e, como tal, a interpretação não é arbitrária mas conduzida através do princípio de

colaboração. Assim sendo, um conceito que não pode ser afastado do conceito de acção social é o de interacção, entendida como um mecanismo de acções sociais recíprocas, no interior das quais o papel de emissor e de destinatário são trocados entre os participantes da acção/conversaço. Os elementos que pertencem à acção de comunicação permitem a possibilidade de descrever o carácter dialogístico da conversaço através da interpretação dos símbolos trocados, das inferências operadas conjuntamente e da sua constituio como processo sequencial.

Não menos importante é o modo de organizaço estrutural da conversaço, enquanto a descriço da interacço, como processo sequencial, coloca em evidência a articulaço do discurso dividido em três fases: introduo, desenvolvimento e concluso (Bange cit. *in* Koch, 1998:66). Segundo o mesmo autor, um acto de linguagem não é apenas um acto de dizer e de querer dizer, mas sobretudo, um acto social pelo qual os membros de uma comunidade “inter-agem” (Koch cit. *in* Moura & Marcelo, 2004:03).

Consideramos importante acrescentar e salientar que a **linguagem**, tal como outro tipo de competência, segundo as teorias de Ausubel (1982), não se adquire por imitaço, nem se constrói através de um processo de junço, mas é um conjunto de combinaço sobre o que já existe (Garotti, 2004:42).

Poder-se-á assim concluir e afirmar que a conversaço e interacço quotidiana desempenham uma posio de enorme importância na sociedade humana (cf. Nofsinger, 1991).

1.2. A Interacço

De modo a que a linguagem se possa desenvolver, é necessário que existam diferentes tipos de interacço, ou seja, a linguagem e a comunicaço estão dependentes da interacço e vice-versa.

Face a tal, no que concerne à interacço, são vários os tipos de interacço existentes mas, no caso do ensino/aprendizagem de línguas é comum ouvir-se falar de interacço comunicativa ou verbal. Para Kerbrat-Orecchioni (1992), a interacço verbal representa a realidade fundamental da linguagem, durante a qual os participantes, ou interagentes, exercem uma influência recíproca de natureza diferente. Segundo estudos realizados pela mesma autora, verifica-se que as diferenças de sistemas linguísticos incidem sobre os comportamentos conversacionais dos locutores, não sendo estes os únicos responsáveis para que tal aconteça,

variando de modo análogo de uma sociedade para outra. Durante o processo comunicativo, são várias as regras que poderão reger os comportamentos, como por exemplo: a dicção, a intensidade vocal, a entoação, etc.; contudo, estes comportamentos poderão ser controlados por regras que se diferenciam das regras que regem os comportamentos verbais. Assim sendo, a interacção desenvolve-se com base numa complexa mistura de actividades concebidas a partir de dois ou mais sujeitos que, interagindo, constroem em conjunto o sentido das próprias acções apoiando-se na facilidade e disponibilidade de comunicação e num conjunto de conhecimentos comuns ou objectos de negociação. Não obstante, a interacção facilita não só o entendimento, mas também a resolução rápida de diferentes tipos de problemas que podem surgir durante uma conversação, salientando-se o facto de que as pessoas não têm um acesso directo aos pensamentos dos outros e tendo em conta que as conversas podem ocorrer entre pessoas com diferentes objectivos, culturas e posições sociais. O interagir depende muitas das vezes de técnicas utilizadas durante a comunicação. As pessoas adaptam o seu sistema de comunicação às circunstâncias em que se encontram e, assim sendo, primeiramente aprende-se a conversar e sucessivamente a interagir. Contudo, é necessário que sejam aplicadas as competências fundamentais que se vão desenvolvendo através das diferentes formas de interacção comunicativa através das quais as relações interpessoais são formadas, mantidas e cessadas.

O advento da telemática⁸ e das novas tecnologias permitiu o nascimento de inovadores modos de comunicação e aprendizagem num contexto no qual o computador se tornou, mais do que um meio de informação, um meio ou ferramenta que permite ao indivíduo exprimir-se. Castells (2005:02) refere a este propósito que:

“ (...) um novo sistema de comunicação que cada vez mais se expressa numa linguagem digital universal, tem integrado globalmente a produção e a distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura, personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interactivas de computadores crescem exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, moldadas por ela.”

Com a difusão da internet nas instituições tradicionalmente dedicadas à formação, como escolas e universidades, conseguiram introduzir-se inovações no campo da investigação científica e da didáctica no âmbito da conservação, gestão, colaboração, divulgação e partilha de conhecimentos. A *World Wide Web*, revistas e

⁸ Neologismo derivado da união de telecomunicação e informática para indicar o uso das tecnologias informáticas no âmbito das telecomunicações.

arquivos electrónicos e as bibliotecas online vieram permitir um crescente e fácil contacto entre profissionais e grupos de investigadores, o fácil acesso ao correio electrónico, a fóruns e comunidades online o que conduziu ao rápido desenvolvimento e troca de informação na Internet. De facto, se há alguns anos atrás um livro de texto impresso e um professor eram as únicas fontes de transmissão de saber, hoje em dia os *mass media*, em particular a internet, fornecem um quadro mais completo de informação. A inovação que trouxe a internet (e a conseqüente globalização de conhecimento) – pense-se, por exemplo, na diminuição da extensão geográfica entre os utentes e a pluralidade de ferramentas de comunicação que oferece – permitiu que também a concepção do saber assumisse uma nova configuração, de forma a torná-la um dos meios mais potentes em diferentes âmbitos. O computador, utilizando a Web, revela todas as condições necessárias para simular e substituir dinamicamente vários meios de expressão e de comunicação. Faculta, para além do mais, a divulgação de informação e mensagens que podem ser usadas simultaneamente por um elevado número de pessoas que podem encontrar-se em locais distantes entre si. De facto, o impacto do desenvolvimento das novas tecnologias, mais precisamente da Internet, provocou alterações nas formas, ditas tradicionais, de comunicação. Como afirma Filipe (2008:66):

“Os meios de comunicação desenvolveram-se a tal ponto que é possível trabalhar num grupo mesmo quando a distância é de centenas de quilómetros. Até mesmo os livros podem ser escritos a distância, por mais de um autor, sem que tenham trocado, em presença, qualquer palavra. Isto certamente provoca uma revolução na estrutura da sociedade actual, não apenas no ponto de vista do trabalho e da aprendizagem, mas também das relações interpessoais como um todo.”

A Internet, mais do que qualquer outro meio de comunicação e informação, proporciona oportunidades para misturar formas diferentes de interacção (Slevin: 2002). O desenvolvimento das tecnologias informáticas conseguiu, nomeadamente, transformar as modalidades de interacção entre o *homem-computador*. Com o avanço da tecnologia, o computador gradualmente começou a perder a própria centralidade, transformando-se sucessivamente de forma a oferecer exponencialmente mais oportunidades ao utente.

A marca mais evidente desta transformação foi a criação de ambientes de comunicação e interacção completamente novos, conhecidos como CMC (*Computer Mediated Communication*) e também a importância e desenvolvimento do trabalho colaborativo tendo como suporte o computador (*Computer Supported Collaborative Work*, CSCW). De facto, estes ambientes contribuíram para o desenvolvimento do crescente poder e flexibilidade da tecnologia, permitindo que num curto período de

tempo se tornassem populares e de grande utilidade para os diferentes tipos de utentes que dela usufruem. A propagação destes novos ambientes acabou por influenciar não apenas empresas mas também os estudos sobre a comunicação, revolucionando o campo das metáforas ao qual se recorre para descrever os processos comunicativos.

Porém, não se assiste apenas à transposição dos modelos explicativos, resultado da investigação sobre a comunicação homem-máquina ou aos processos psicológicos típicos da CMC. Segundo Nass e Steuer (1993:522, cit. *in* Riva e Galimberti, 2002:16) “hanno più elementi in comune con l’interazione interpersonale che con l’uso della tecnologia che non riproduce la relazione uomo-uomo, come il caso di un soggetto che usa il computer come calcolatore”.

Os seres humanos, como seres sociais, vivem em constante interacção não apenas entre si, mas também com o meio onde se encontram inseridos e no qual se desenvolvem como pessoas. Este princípio do desenvolvimento humano foi estudado por vários autores (Piaget, Vygotsky, Maturana, Wertsch, entre outros), e segundo os mesmos, foi possível verificar que o princípio do desenvolvimento humano se baseia numa inter-relação entre o meio social e as bases biológicas.

Segundo Cardoso *et al* (2006:80) são vários os diferentes tipos de interacção que regem a nossa sociedade, como por exemplo:

“ Interacção Social, psicológica e linguística, que reconhecemos em contextos formais (por exemplo, a interacção escolar) e informais (tal como a interacção familiar), em situações entre semelhantes ou dissemelhantes (interacção adulto/criança, etc.,) através de manifestações verbais ou não verbais (gestos, olhares,...).

Desde sempre que o indivíduo reconhece que as interacções formam o pilar de suporte de uma aprendizagem significativa mas, contudo, a interacção não se desenvolve apenas em âmbito presencial, face a face, mas também no mundo virtual, ou da cibercultura e, apesar de existir um grande conjunto de referências à interacção nos diferentes contextos, pouco se questiona acerca do seu significado e a que se refere. Segundo Primo (1997, 1998) a interacção é uma “acção entre” os participantes durante um encontro, onde o enfoque se encontra direccionado para a relação estabelecida entre os participantes, e não nas diferentes partes que compõe o processo de comunicação.

Ao contrário do que possa transparecer, a palavra **interacção**, segundo os estudos em linguística histórica de Starobinski (2002), não apresenta antecedentes do seu aparecimento no *Oxford English Dictionary* em 1832. Por sua vez, Andrade (1997) considera que “em 1929 (...) Mikhail Bakhtin foi o primeiro autor a explicitar a

concepção dialogal do homem e da linguagem, afirmando que o homem tem uma capacidade obstinada para o diálogo e, conseqüentemente, para praticar a interacção” (op cit. Cardoso 2007:108).

Diversos estudos alegam, no entanto, que historicamente a interacção se encontra estritamente ligada à aprendizagem de línguas a partir das perspectivas áudio linguistas, que defendem ser a favor da oferta de oportunidades que permitem aos aprendentes conversar uns com os outros em sala de aula (Allwright, 1984). Todavia, a visão de interacção adoptada por essas abordagens remete para prática de actividades de interacção controladas, baseadas em *drills*, mas circunscritas no campo do “*falar um com o outro*”, que necessariamente não representa apenas uma actividade de diálogo autêntico, ou seja, no campo do “*comunicar-se um com o outro*” (Rossi, 2008).

Também actualmente, o termo interacção tende a relacionar-se com o ensino/aprendizagem ou aquisição de línguas e, face a tal, durante a aprendizagem de uma língua, a interacção verbal é tida como princípio fundamental para que esta se desenvolva através do âmbito comunicativo, com sucesso.

Por sua vez, Ellis (1985) considera a interacção como um conceito que se poderá definir como discurso, discurso este construído pelo aprendente e os seus interlocutores através de tarefas desenvolvidas conjuntamente. O conteúdo linguístico é visto como resultado desse discurso e a sua qualidade encontra-se formalmente relacionada com as características da interacção entre os sujeitos (Rossi, 2008).

1.2.1. A interacção verbal

Cardoso (2007:106), após uma exaustiva investigação no âmbito da sua tese de doutoramento sobre Interacção Verbal em Aula de Língua (IVAL), elaborou de forma sucinta o seguinte diagrama que mostra facilmente como situar as correntes teóricas e os principais autores no argumento em questão.

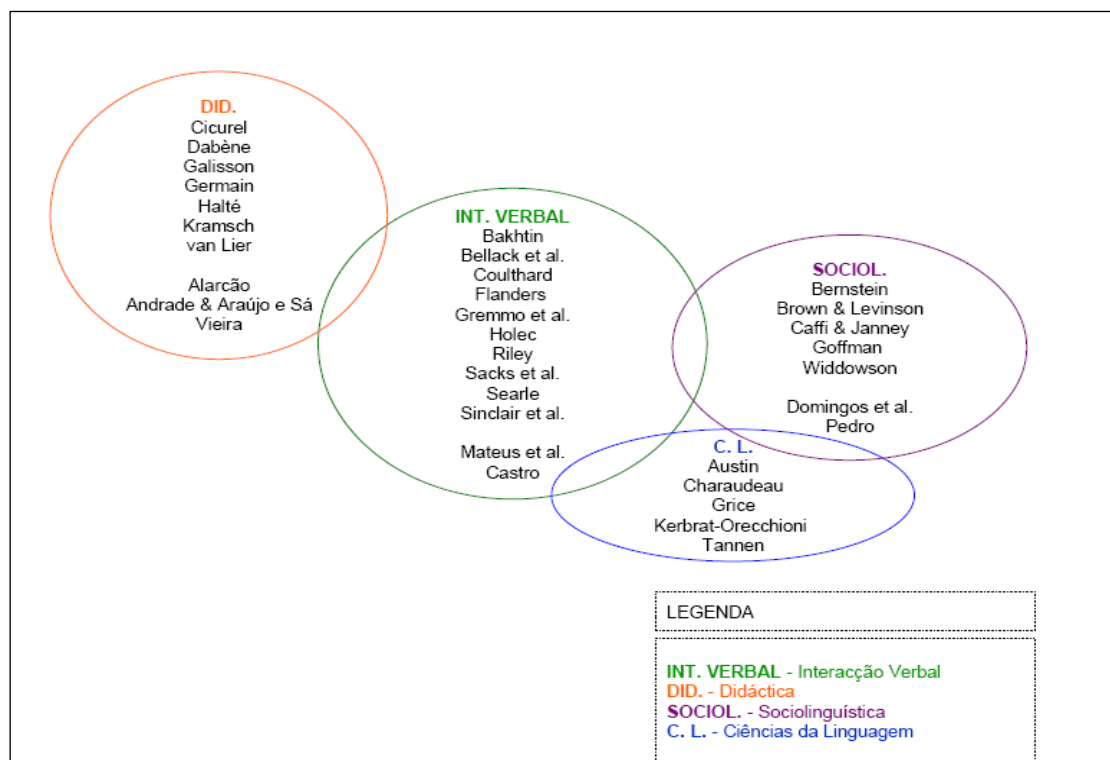


Fig. 3 – Articulação dos quadros teóricos em IVAL Cardoso (2007:106)

Como é possível observar, no que concerne à **Interacção verbal**, muitos são os autores que se dedicaram ao estudo da mesma. Esta constitui-se como uma forma particular de acção recíproca que repousa sobre meios de significação de natureza linguística e remete para a noção de conversação como estrutura complexa organizada. Andrade (1997) afirma que,

“A interacção verbal é, [...] numa perspectiva didáctica, meio ou instrumento e alvo ou objectivo, que ter competência comunicativa numa dada língua é ter competência interactiva em múltiplas situações ou, dito de outro modo, a interacção é simultaneamente o quadro do processo interactivo-educativo que se desenrola em sala de aula e objecto desse mesmo processo.” (p.123)

Em geral, poderá existir uma fusão dessas duas noções (interacção verbal e interacção social) pois a interacção social supõe um código de comunicação que envolve, quase sempre, um código de natureza linguística. No presente estudo não se pretende efectuar uma análise aprofundada de um corpora, mas sim verificar como é possível e que tipo de interacção ocorre utilizando uma ferramenta de comunicação como o *Skype*. Pretende-se verificar se ocorre a manipulação dos meios linguísticos e a construção colaborativa de conhecimento através do envolvimento dos participantes implicados na acção. Essa acção conjunta desenvolve-se na procura de resolução de (i) problemas de compreensão e (ii) mal-entendidos surgidos no seio de uma troca

verbal originada entre participantes de diferentes backgrounds culturais, escolares e linguísticos (cf. Rebelo, 2006).

Importa mencionar, como já dito anteriormente, que a interacção envolve a conversação. Vários autores utilizam os termos conversação e análise conversacional sob uma óptica que enfatiza a estruturação das trocas e o encadeamento dos actos de linguagem, aplicando um enfoque sócio-cognitivista à interacção, numa visão pragmática, privilegiando os aspectos linguísticos e estruturais. Sob essa óptica, os termos conversação e interacção são permutáveis (cf. Bange, 1992; Py, 1993a; Matthey, 1996; Traverso, 1999).

Segundo Jeanneret (1991), os termos conversação e interacção são mais ou menos coincidentes e, o significado do termo conversação não se deve limitar ao sentido quotidiano e restritivo que Goffman lhe atribui. A autora utiliza o termo conversação para designar qualquer interacção verbal entre duas ou mais pessoas e segundo a mesma durante a interacção verbal poder-se-ão observar diversas acções, simultaneamente, exercidas e sofridas por cada locutor em relação ao outro ou aos outros. Cardoso (2007:165), no seu estudo sobre a Interacção Verbal em Aula de Línguas (IVAL), construiu um quadro conciso, através da qual é possível verificar características da interacção e da interacção verbal, permitindo ao leitor uma percepção mais evidente dos conceitos em questão; reproduz-se, portanto, aquele quadro no sentido de os clarificar também aqui.

Conceitos definidos nos estudos em IVAL	Características que lhe são associadas
Interacção	<ul style="list-style-type: none"> - flexibilidade - de sentido geral ou restrito - por recurso, ou não, à linguagem - através de trocas verbais e não-verbais - envolta, em contexto pedagógico, numa tensão - didáctica da interacção (Bento, 2000)
Interacção Interacção verbal	<ul style="list-style-type: none"> - social/sócio-cultural - dinâmica mas estruturada - cooperativa e/ou colaborativa - fenómenos complexos e pré-condicionados - evento comunicativo - processo de negociação - sob a forma oral ou escrita - regida em função de objectivos - entre semelhantes ou dissemelhantes - realizada diariamente, em contextos informais e formais (por ex. aula de línguas)
Interacção verbal	<ul style="list-style-type: none"> - previsibilidade - actividade contratual - uma sequência de movimentos - em torno de assuntos ou conteúdos - comportamentos entre sujeitos, com papéis sociais e discursivos específicos - em contexto pedagógico, constitui uma forma de realização do discurso da aula - interacções didácticas (Bento, 2000)

Quadro 4 - Síntese das principais características descritas, relativamente aos conceitos de interacção e interacção verbal (Cardoso, 2007:165)

1.2.2. A interacção social

Segundo alguns estudos (Hymes, 1972; Marc & Picard, n.d.) a interacção social desenvolve-se quando duas pessoas agem com base uma na outra, reciprocamente. A sociedade é um conjunto de pessoas que interagem mutuamente, procurando sobreviver através da sua representação. Como já dito anteriormente, uma interacção poderá ser face a face ou não. Em todas as formas de interacção existe um período de tempo de ocorrência entre uma acção e os seus efeitos sobre a outra pessoa ou pessoas envolvidas na interacção e, assim, dever-se-á ter em conta que uma interacção se desenvolve com base em diversos aspectos, a enunciar seguidamente:

- a. situação - lugar e tempo em que se desenvolvem os factos;
- b. participantes - sujeitos envolvidos na interacção;
- c. “cenário” – conjunto de elementos psicológicos que são a base do modo como se processa a interacção.

As interações podem ser coordenadas (se forem ordenadas por tomada de vez) ou descoordenadas (se não existir respeito pelo turno). Em cada interação há que ter também em conta que existem o chamado lado externo e interno. O lado externo é aquele que se manifesta ao (s) sujeito (s) que se encontra (m) envolvido (s) na interação, enquanto que o lado interno não se manifesta exteriormente, sendo este o pensamento do interagente durante a acção/interacção e de grande importância durante a mesma. Contudo, não será possível deixar de referir que tal se verifica através de vários processos nomeadamente:

- i. Percepção interpessoal – mediante a qual cada participante/interagente procura a compreensão recíproca;
- ii. Elaboração de expectativas – mediante as quais se procura entender o que poderá acontecer após um conjunto de factos que estão a acontecer no momento.
- iii. Atribuição de expectativas – mediante as quais se procura entender a atitude e/ou acção do outro interagente.
- iv. Avaliação – dada a interacção dever-se-á procurar ver como decorreu, aspectos positivos e negativos da mesma.
- v. Investimento emotivo da interacção – carga emotiva que acompanha a interacção.

Uma interacção é uma sucessão de factos interligados, um processo que se desenvolve conduzindo a um resultado final. Os participantes de uma interacção tendem a seguir as regras sociais e gerais que adquiriram durante a sua vida, adaptando à peculiaridade de cada contexto assim como aos participantes envolvidos.

Para cada categoria de interacção existe um conjunto complexo de normas que indicam como se faz ou como se deve comportar em determinada situação, uma espécie de guião que conduz cada ser humano, desde o seu nascimento, no seu dia-a-dia na sociedade em que se encontra inserido, até ao final dos seus dias. Cada tipo de interacção encontra-se interligado a cada sujeito participante, relacionada com determinada situação, constituída de eventos sucessivos que tendem a influenciar posteriores interacções.

Assume-se então que a aprendizagem é fundamentalmente uma experiência social de interacção pela linguagem e pela acção e que esta interacção deve proporcionar a aprendizagem, a produção de significados, a compreensão e acção crítica, a centralidade no indivíduo na construção do conhecimento e, ainda, possibilitar resultados de ordem cognitiva e de acção (Coelho, 2000). Por sua vez,

Vygotsky (1977) afirma que a interacção social é a origem e o motor de aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Ainda de acordo com Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre com base num intercâmbio de conhecimentos entre os indivíduos envolvidos e entre cada um. Assim, no que concerne à construção do conhecimento, este produz-se inter e intra-pessoalmente. A teoria vygostkiana contribui com a conhecida noção de ZPD – *Zona de Desenvolvimento Proximal* – um hiato entre o conhecimento que o indivíduo pode construir intra-pessoalmente e o que ele pode aprender a partir das relações inter-pessoais e as vantagens, em termos de processos cognitivos, que ocorrem devido à colaboração entre indivíduos, na procura da resolução de um problema. Do mesmo modo, o indivíduo que participa num mesmo processo de comunicação ou construção de conhecimento é visto, metaforicamente, como uma espécie de fornecedor de “andaimes” (*scaffolding*) sobre os quais os participantes poderão apoiar o seu desenvolvimento. Face a tal, e no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, aprender línguas por meio da interacção pressupõe o esforço de interagir não só com o outro mas também de interagir consigo mesmo.

Cardoso (2007) nota que relativamente ao conceito de interacção, “ (...) se manifesta uma acentuada vertente social (...) ” e talvez devido a esse facto Bento (2001 cit. in Cardoso, 2007:161), o intitulou de “Didáctica da Interacção”, a qual “se poderá definir em breves palavras como o ensino/aprendizagem dos modos pelos quais os locutores interagem com outros locutores nas mais diversas situações de interacção social” (Bento & Ferrão Tavares, 2001: 130 cit. in Cardoso, 2007:181)

1.2.3. Interacção em ambientes virtuais

O vasto mundo da Internet proporcionou grandes mudanças relativamente aos processos de ensino-aprendizagem. Hoje em dia, cada vez mais imersos neste “mundo”, os estudantes exigem que o professor ou formador, tente adequar os métodos e estratégias de ensino à chamada “geração digital”⁹. Assim, o computador com Internet é considerado um utensílio de grande utilidade que lhes permite não só socializar com outros indivíduos, mas também como um auxiliar de pesquisa e ainda um novo método de motivação para uma aprendizagem de sucesso. Passa-se então do ensino tradicional (no qual em muitos casos, o aluno desempenha apenas o papel de receptor) a um tipo de ensino em que o estudante desempenha um papel mais activo. O aluno lida facilmente com a linguagem digital permitindo-lhe criar,

⁹ Cf. www.faeed.ufba.br. Consultado em: 02/03/10

desenvolver e alimentar a sua experiência comunicacional (interferir, modificar, produzir e partilhar). Face a tal, podemos afirmar que “*A Internet proporciona aos indivíduos uma grande variedade de armas de comunicação e interacção, como por exemplo os Internet Relay Chats, os newsgroups, o e-mail e a World Wide Web*” (Slevin 2002:27); são essas “armas”, que vão permitir aos seus utilizadores desenvolver várias competências.

Em função das necessidades proporcionadas pela utilização das novas formas de comunicação através da Internet, foi criada a linguagem de programação - o Hipertexto - e um vocabulário virtual. Começa então a utilizar-se, por exemplo, numa conversa em tempo real numa sala de Chat, *msn* ou até mesmo no e-mail os *emoticons* (meio de exprimir o estado de espírito no momento da comunicação escrita) e as abreviaturas (modo de poupar tempo). Ao mesmo tempo, no âmbito do ensino-aprendizagem, existe a constante procura, por parte do docente, em actualizar os métodos de ensino face ao progresso que a Internet reflecte na sociedade de hoje. Por exemplo, fomentar a utilização da Internet como ferramenta de pesquisa e mesmo auxílio de trabalho para uma aula de Língua. O professor, ao ter uma sala de aula que se encontre devidamente equipada e preparada, poderá criar condições de trabalho muito mais diversificadas e interactivas, proporcionado aos seus estudantes a possibilidade de realizarem, por exemplo, um trabalho de pesquisa orientado, ou outro tipo de actividade em que necessitem de utilizar o acesso à internet. Tal procedimento pode ser efectuado em horário de leccionação ou fora do mesmo, consoante a oferta de meios tecnológicos no local de ensino ou nas suas casas (caso disponham de computador com ligação à internet). Deste modo, o estudante, desenvolve competências do tipo *saber-fazer*, mais especificamente, neste caso, seleccionar a informação considerada importante e útil para uma aprendizagem de sucesso. De facto e de acordo com Slevin (2002):

“Precisamos portanto de orientar a nossa cultura não no sentido do «vale tudo», mas no sentido das tecnologias como a Internet serem usadas para reflectir o nosso mundo complexo, para conquistar um melhor entendimento dele, para intervir nele da melhor maneira que formos capazes.” (p. 78)

Na verdade, no que concerne o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente no estudo em questão (do ensino-aprendizagem no contexto de teletandem), para que se produza comunicação durante a interacção é necessário verificar se existe: (i) **envolvimento interaccional** – isto é, que os participantes reconheçam, ainda que tacitamente, a existência de um contrato de comunicação e que assumam papéis, alternando-os ao longo do evento; (ii) **suporte de um código linguístico comum a todos os participantes** – mesmo que esse código não seja a

língua materna para a maioria dos participantes (ou para todos), é necessário que eles aceitem comunicar nessa língua e que invistam os seus conhecimentos na interacção com o objectivo de expressar as suas ideias e intenções, e colaborar com os outros participantes, para que estes possam fazer o mesmo, servindo-se de estratégias para a resolução de problemas de compreensão, com negociação de sentido e de forma na língua de comunicação. Em situação de aprendizagem, para que exista um maior controlo ou monitorização do desenvolvimento e interacção do estudante, será ainda conveniente ou aconselhável o (iii) **reconhecimento da existência de um contrato didáctico**, pois permite reforçar o contrato de comunicação, na medida em que os participantes vão usar a interlíngua nos limites máximos da sua competência de falantes L2 para concretizarem o processo de comunicação.

Com efeito, neste estudo, a *interacção mediada*, em CMC, está integrada no conceito mais amplo de interacção que é, em geral, imediata, com presença temporal e espacial. Num processo de ensino-aprendizagem em CMC, a aprendizagem ocorre através do diálogo estabelecido e suportado por uma ferramenta de comunicação síncrona como é o caso da ferramenta de *instant messaging*, através da Internet, proporcionando desse modo novas condições de interacção inexistentes nas modalidades tradicionais de interacção em sala de aula de L2 (Rebelo, 2006).

Com o aparecimento da Internet, e mais precisamente com o desenvolvimento de ambientes virtuais para o ensino a distância (EAD), favoreceu-se o aumento das interacções entre estudantes e professores e, segundo vários autores o nível de motivação e empenho, conduzem os estudantes a aprendizagens mais significativas. Face a tal, Moore (1989 cit. *in* Filipe, 2008:31-33), entre outros, considera que são três os tipos de interacção nas comunicações mediadas por computador (mais propriamente, no que concerne o ensino a distância - EAD), que mais afectam a aprendizagem:

- i. A interacção com o conteúdo (*student-content*)- sob a forma de acesso aos materiais, conceitos e ideias;
- ii. A interacção com o professor/moderador (*student-teacher*) – sob a forma de suporte e de aconselhamento;
- iii. A interacção entre pares (*student-student*) – sob a forma de debates, apoio entre colegas, revisões e colaboração.

Esta distinção fundamental providencia a base para que exista uma análise relativamente à importância dos diferentes tipos de interacção no EAD. Apesar de no presente estudo não existir o envolvimento de mais de três pessoas durante o processo de ensino-aprendizagem (que decorre em sessões de teletandem), é

importante conhecer como cada tipo de interacção pode ter diferentes efeitos nos aprendentes e no sucesso do curso, pois efectivamente poderá fornecer aspectos que ajudem à melhor compreensão das interacções. Durante o ensino tradicional, o *focus* esteve sempre presente na interacção entre estudante-professor. Por outro lado, com o desenvolvimento da chamada autonomia do estudante e com os materiais de estudo autónomo, o *focus* direccionou-se para a interacção entre estudante–conteúdo.

Relativamente à aprendizagem colaborativa/cooperativa, é bem recente o interesse pela sua análise. A aprendizagem, em ambientes virtuais, mediada pelo computador põe a descoberto a interacção entre aluno–aluno. Como afirma Filipe (2008:32)

“Naturalmente que, na prática, nenhum destes três tipos de interacção funciona independentemente dos outros. Por exemplo, a interacção entre estudantes é suportada pelo apoio do professor. Contudo, tal como conclui Kearsley (1995), cada tipo de interacção tem um efeito distinto para estudante e na eficácia de casa estratégia suportada online”

Por outro lado, Rourke et al (2001) (cit. in Filipe, 2008:32) apresentam um modelo muito parecido, que permite verificar como se apresentam estas três formas de interacção e que se reproduz na seguinte figura:

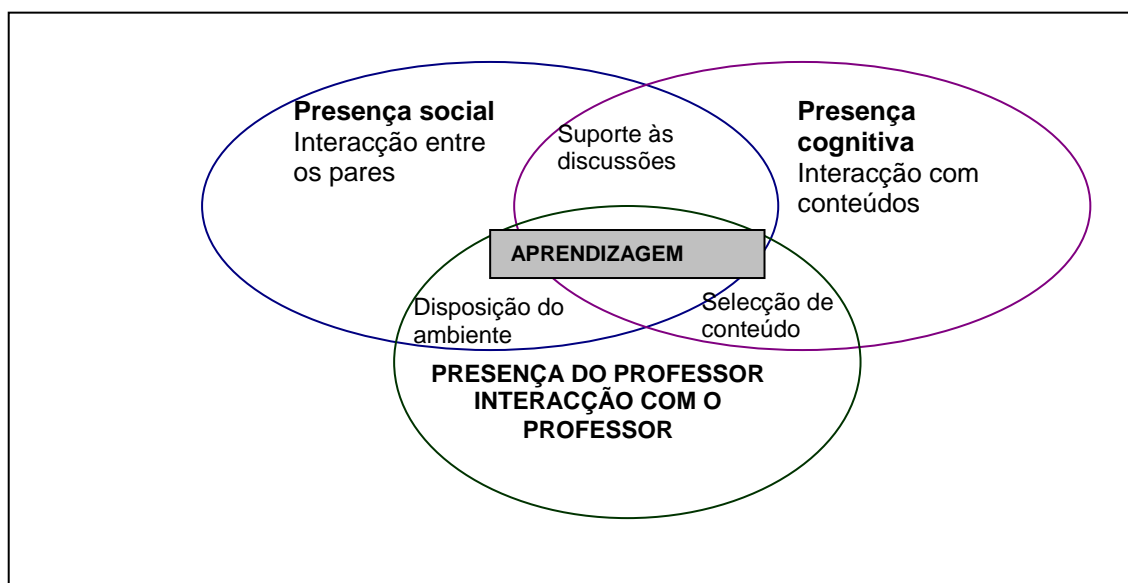


Fig. 4 - Interactividade e Aprendizagem Online (Adaptado de Filipe, 2008:32)

Contudo, não se poderá avançar sem antes compreender que na aprendizagem a distância deve ser feita uma distinção entre o tipo de comunicação utilizada, ou seja, podemos ter a presença de dois tipos de interacção: imediata (em tempo real, síncrona) ou não imediata (assíncrona). No ensino tradicional, a interacção entre o

estudante-professor (*student-teacher*) é, normalmente, imediata. Por sua vez, no EAD a interacção pode ser síncrona, através da utilização de alguns meios (ex.: videoconferências, chat) ou assíncrona (ex.: e-mail). Esta distinção entre sincronia e assincronia é muito relevante, pois permite determinar a presença dos participantes nas interacções a distância.

De modo a que exista uma interacção síncrona, os estudantes têm de participar em horários determinados pelos pares ou grupos, enquanto que na interacção assíncrona, cabe aos estudantes determinar e gerir o seu tempo, horário e calendário. Assim sendo, modelos de educação a distância que se baseiem na interacção assíncrona permitem um maior controlo e flexibilidade. No entanto, os modelos que utilizem a interacção síncrona poderão ter alguns aspectos negativos, como é o caso de uma participação menos reflectida devido ao seu carácter imediato, síncrono. Contudo, é necessário notar que o modo como se processam as interacções depende de certa forma da personalidade ou perfil de cada estudante, idade ou estilo de aprendizagem. Face a tal, o conceito de interacção, quando aplicado ao EAD é mais complexo do que quando aplicado ao ensino tradicional. A interacção no EAD necessita de ser diversificada e diferenciada de acordo com o conteúdo/ professor/ estudante, a sincronia/assincronia e o tipo de aprendentes.

No próximo ponto, apresentaremos alguns aspectos que dizem respeito à definição e aplicação do conceito de interactividade em vários âmbitos nomeadamente, na área das novas tecnologias.

1.2.4. Interactividade

Com a globalização e o progressivo desenvolvimento do mundo cibernético, a sociedade actual tende a tornar-se cada vez mais interactiva o que leva a que os participantes no processo de comunicação se encontrem cada vez mais dependentes uns dos outros. Multigner (1994:421), afirma que o conceito de interacção “*vem da física, foi incorporado pela sociologia, pela psicologia social e, finalmente, no campo da informática transmuta-se para interatividade*”.

Do ponto de vista geral, este último termo parece ser indissociável da globalização e a sua importância do desenvolvimento das novas tecnologias da informação e das comunicações que vieram permitir o aumento das relações sociais e tornar o indivíduo cada vez mais interactivo. Face a tal, associa-se com facilidade o aparecimento do termo interactividade com as redes de computação e as

comunicações mediadas pelos computadores. Contudo, Silva (1999:105) defende que “o termo *interatividade* foi posto em destaque com o fim de especificar um tipo singular de interações, e tal atitude justifica-se pelo fato do termo ter-se tornado tão vasto a ponto de não mais suportar uma especificidade”.

Por sua vez, Primo e Cassol (1999) afirmam que o conceito de interactividade tem sido utilizado de modo bastante vulgarizado sendo considerado um termo bastante complexo e variável, que apresenta diferentes facetas. Este conceito é muitas vezes confundido com o conceito de interacção e, portanto, convém salientar que ambos se distanciam. No que concerne à utilização das tecnologias informáticas, segundo as abordagens interacionistas, refere-se às *relações entre humanos, mediadas por computador* e não à *interactividade*, que diz respeito à funcionalidade existente num programa computacional de propiciar resposta do utilizador, mas não a interacção entre utilizadores (Nuchèze & Colleta, 2002:97).

Conforme o levantamento teórico efectuado por Castro (2007), com o objectivo de *depurar* as diferentes definições que o termo interactividade assume em diferentes contextos de uso, ilustramo-las através do seguinte quadro:

Autores e respectivos domínios científicos	Definições de Interactividade
Teóricos de comunicação social	<p>Quebra de paradigma pela proposição de mudanças fundamental no esquema clássico da comunicação:</p> <p>a) Antes = unidireccional (emissor-mensagem-receptor);</p> <p>b) Agora = bidireccional</p> <p><i>“reconhece-se o carácter múltiplo, complexo, sensorial, participativo do receptor, o que implica conceber a informação como manipulável, como intervenção permanente sobre os dados”</i></p> <p>(Silva, 2000)</p>
Sociólogos	<p><i>“interactividade está na disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para a bidireccionalidade (fusão emissão-recepção), para participação e intervenção”</i></p> <p>(Silva, 1998)</p>
Tecnólogos educacionais e engenheiros de software	<p>- <i>“uma nova forma de interacção técnica, de cunho electrónico-digital, diferente da interacção analógica, que caracterizou os media tradicionais”; “opção dialógica entre o homem e a técnica”.</i></p> <p>(Lemos, 1997)</p> <p>- <i>“taxonomia dos conceitos de interactividade visando o desenvolvimento de tecnologias multimédia com qualidade de modo a serem adaptáveis ou ajustáveis pelo homem-máquina (interactividade do objecto; interactividade linear, interactividade hierárquica, interactividade de suporte, interactividade de actualização, ...);</i></p> <p>(Sims, 1997)</p>
Informáticos profissionais	<p>- Interactividade como arte de persuadir empresários que procuram na informática soluções automatizadas, de modo a garantir dados que auxiliem na tomada de decisão.</p> <p>(Santos e Vaz, 2005)</p>

Quadro 5 – Definições de Interactividade

Segundo o mesmo autor, o factor para que este termo se tornasse tão difuso e discutido terá sido a influência da geração digital associada à expansão da internet. Para o sociólogo Silva (1998 cit. in Castro, 2007) trata-se de uma repetição de um episódio histórico, afirmando que *“Nos anos 90 ocorre com termo interactividade o mesmo que ocorreu com o termo pós-modernidade nos anos 80: banalização. Antes, qualquer coisa era chamada de pós-moderna principalmente pela mídia impressa. Hoje muita coisa é definida como interactiva”*.

então... é legitimo retomar a noção de interactividade

que, como já referido anteriormente, é tida como de complexa definição e poderá apresentar diferentes facetas.

Na década de 80, Rafaeli (1988:110) advertia: *“Interactivity is a widely used term with an intuitive appeal, but it is an underdefined concept”*. Actualmente, os termos *“interactividade”, “interactivo”, “interacção”* encontram-se por toda parte, em diferentes âmbitos e diferentes contextos, por exemplo marketing, televisão e rádio, programas informáticos, etc. Para os autores Blattberg e Deighton (1991, in Liu & Shrum, 2002) , *interactividade é “the facility for persons and organizations to communicate directly with one another regardless of distance and time”*. Steuer (1992) considera que é *“the extent to which users can participate in modifying the format and content of a mediated environment in real time”*. Por sua vez, para Filipe (2008:31) *“(..) a interactividade é uma característica dos média, que permite ao utilizador experimentar uma série de trocas de informação com a tecnologia, enquanto que a interacção consiste num resultado de uma aprendizagem.”*

Torna-se então impossível falar de interacção via Internet sem falar em interatividade, da mesma forma que não podemos falar em interactividade sem interacção. Deste modo, é possível afirmar que, quando nos referimos à Internet, interacção e interactividade podem ser encarados como conceitos indissociáveis ou semelhantes. Pelo contrário, ao falarmos em interacção ou interactividade como dois conceitos independentes, não será possível referir-nos a dois processos interdependentes e indissociáveis que ocorrem num mesmo canal e sobre uma mesma base tecnológica (Steffen n.d.: 5). A interactividade relacionada com a Internet confere ao receptor um papel activo e importante no processo comunicacional, pois cabe ao próprio seleccionar a informação e decidir o(s) elemento(s) e espaço onde pretende interagir, construindo assim o conteúdo do seu interesse e simultaneamente o modo como desenvolver a interacção.

A interactividade está longe de ser considerada uma simples relação homem – máquina ou uma mera reacção face a um conteúdo que pode ser transmitido quer através de um interface simples ou complexo, ou ainda através dos chamados *Old Media* (televisão, rádio...). Assim, é importante compreender que para que exista interactividade também deve existir uma relação entre utilizadores, percursos e recursos a serem manipulados tendo como base um interface.

Apesar do que já foi referido anteriormente, é importante reflectir também sobre o facto de a interactividade ser certamente uma das principais potencialidades da rede e se for bem direccionada encontram-se condições de contribuir, de modo determinante, para o sucesso de um sítio (site). Por interactividade não devemos entender a simples troca de correio electrónico (e-mail), mas devemos ter em mente as acções que devem estimular o navegador a transformar o seu comportamento passivo de receptor de informação num comportamento activo de uma pessoa que age para gerar uma reacção. A interactividade permite assim o aumento do interesse do navegador, mas particularmente permite um contacto directo e personalizado para conseguir compreender quais são as exigências do utilizador, memorizá-las e utilizá-las em momento oportuno.

Segundo Guidotti (2002:122) existem diferentes formas de qualificar a interactividade:

a) Com base no tempo de resposta:

- em tempo real - quando o tempo de resposta é muito breve, com a duração de qualquer segundo, ou até mesmo não sendo perceptível pelo utilizador (ex.: chat);
- em tempo deferido - quando o tempo de resposta não é mediado, nem claramente perceptível para o utilizador (ex.: fórum).

b) Com base no tipo de interacção com o navegador:

- uma pessoa através de e-mail, chat, fórum, web call center;
- um sistema através de e-mail automático, data-base online, ou até mesmo o hipertexto ou hipermédia, que com a sua hipertextualidade conduz o navegador a interagir escolhendo percursos alternativos, geridos automaticamente.

De forma concisa e com o objectivo de ilustrar, e melhor compreender, o que foi referido anteriormente, podemos verificar, segundo a tabela apresentada, adaptada da tabela de Levy (1999:83), as principais características dos diferentes tipos de interactividade.

Relação com a mensagem			
Dispositivo de comunicação	Mensagem linear não alterável em tempo real	Interrupção e reorientação do fluxo informacional em tempo real	Implicação do participante na mensagem
Difusão unilateral	Imprensa Rádio Televisão Cinema	Banco de dados Hiperdocumentos Simulação sem imersão/modificação	Videojogos com um só participante Simulação com imersão e sem modificação
Diálogo recíproco (entre dois participantes)	Correspondência postal entre 2 pessoas (email)	Telefone Videofone/ Videoconferência	Diálogo através dos mundos virtuais (fóruns de discussão, chat,...)
Diálogo entre vários participantes	Rede de correspondência Sistema das publicações numa comunidade de pesquisa Correio electrónico Conferências electrónicas	Teleconferência ou videoconferência com vários participantes Hiperdocumentos abertos Simulações, com possibilidade de actuar sobre o modelo	RPG multi-usuário no ciberespaço Videojogo em tempo real, <i>online</i> , com vários participantes Comunicação em ambientes virtuais, negociação contínua dos participantes sobre as suas imagens e a imagem da sua situação comum

Tabela 2 – Características dos diferentes tipos de interactividade (Adaptado de Levy,1999)

Dessa forma, podemos observar que todos os meios de comunicação, de diferentes formas e através de variados processos, permitem a interacção e a interactividade. Logo, podemos constatar que a interacção ocorre através dos meios, dos suportes das mensagens e dos enunciados, e a interactividade sobre e a partir dos enunciados, conteúdos e discursos criados e disponibilizados por solicitação, pois em todo o processo, quer de interacção, quer de interactividade, está subjacente uma intenção e pressupõe uma reacção, resultado da construção da comunicação. Todavia, seria pertinente observar os enfoques mais comuns da chamada interactividade e constatar o que mais valorizam: a acção recíproca e a interdependência. No entanto, não é o nosso objectivo nos focarmos neste aspecto.

1.2.5. Outras formas de interacção

A natureza da interacção varia também consoante o tipo de media ou do sistema de entrega (*delivery system*) usado: escrita (*typed*), áudio (*voz*), vídeo (*face-to-face*), ou táctil.

A **interacção escrita** é considerada a forma clássica de interacção era utilizada nas correspondências e tinha como propósito ou objectivo a redacção de composições escritas e a obtenção de feedback acerca das mesmas. Esta forma de interacção ainda representa a maior percentagem no modo de comunicar entre estudante e professor/tutor na maioria dos estabelecimentos de ensino quer, em modo presencial, quer a distância (não obstante, actualmente, com o aparecimento da internet e das novas formas de comunicação, a utilização do fax e do email permite instigar o processo comunicativo entre os interlocutores envolvidos no processo).

A Comunicação mediada por Computador apesar de também representar uma forma escrita de interacção, desenvolve-se de modo diferente do tradicional processo de escrita, pois a forma de interagir é muito mais complexa devido às características que as mensagens poderão apresentar (ex. pública ou privada, reencaminhando ou não, documentos anexados, etc.). Ao contrário do método de escrita tradicional, ser pesquisado (*searched*), editado (*edited*) e/ou documentado (*filed*). No entanto, há que ter em atenção que quando se trata de *network communication* verifica-se a necessidade de adaptar a forma de redigir a este tipo de comunicação, quando comparado com a tradicional competência de escrita (Angell & Heslop, 1994).

Relativamente à **Interacção Áudio**, esta é poderá ser desenvolvida através do telefone ou microfone. No âmbito de uma audioconferência, o tutor/professor ao

incumbido de gerir a mesma, deverá ter em conta que é necessário organizar o discurso, de modo a efectivar o que pretende. Assim, permitirá que os objectivos estabelecidos previamente, sejam atingidos com sucesso e poderá evitar situações de confusão, caos ou até mesmo actividades que provoquem desmotivação ou aborrecimento. Por outro lado, deve ter-se em conta que por vezes poderão ocorrer problemas técnicos (por exemplo, a nível da qualidade da transmissão/reprodução áudio), colocando assim em perigo o significado da mensagem transmitida.

No que diz respeito à **Interacção através de Vídeo** – esta é fenómeno relativamente recente, no qual se utiliza o sistema bidireccional de videoconferência entre dois ou mais participantes e que gradualmente se tem vindo a observar em diferentes contextos. Contudo, para que a interacção através de uma videoconferência possa ocorrer é necessário ter em consideração alguns aspectos. A qualidade da transmissão (determinada pela velocidade da ligação à internet) afecta o modo como as pessoas interagem através do vídeo. As características que pertencem ao ambiente da videoconferência (como por exemplo, luminosidade, acústica, *layout*) afectam o comportamento dos participantes e, desse modo, a forma como se desenvolve a interacção. No entanto, ainda não é conhecido o impacto que tais aspectos possam realmente criar.

Para finalizar, não podemos deixar de referir a **Interacção Táctil** – poucos são ainda os estudos acerca deste tipo de interacção, sendo o mais conhecido em contexto de aulas em que é usada a televisão como meio de suporte ao ensino-aprendizagem de conteúdos (unidades de resposta). Com o auxílio deste suporte, os estudantes poderão responder, através do uso de um teclado, às questões colocadas pelo professor, que por sua vez num computador consegue, imediatamente, ver quais as respostas dadas. Este tipo de acção permite uma forma muito limitada de interacção, mas ao mesmo tempo permite ao professor gerir toda a turma ao mesmo tempo (porque equivale ao pedir aos estudantes que levantem a mão quando pretendem responder, no ensino tradicional). São ainda possíveis outras formas de interacção táctil, por exemplo: a utilização de uma caneta electrónica ou de um rato para desenhar ou efectuar anotações (como no caso dos gráficos interactivos), o uso de joystick em simulações ou jogos para seleccionar hipóteses ou respostas, e a utilização de sensores corporais (*body motion sensors*) em sistemas de realidade virtual.

Muitos são os estudos (Sousa, 1996; Lemos, 1997; Levy, 1999) que investigaram os efeitos da interactividade, mas poucos são os que na verdade

conseguiram isolar o componente interactivo de outros aspectos que fazem parte das actividades de ensino a distância, ou até que distinguiram as diferentes facetas da interacção apresentadas anteriormente.

Assim sendo, após os aspectos apresentados será possível concordar com Coelho (2001 cit. in Cardoso, 2006:8) quando este afirma que:

[...] (Interagimos para trocar informações, ideias, opiniões, sentimentos, etc., com os mais diversos propósitos), a variedade de códigos que a regulam (linguísticos e paralinguísticos, verbais e não-verbais) apresentam-na “cheia de surpresas”, já que o sucesso/insucesso comunicativo depende não tão-só da boa formação das palavras e frases mas sobretudo da adequação dos enunciados ao contexto de comunicação”.)

Consequentemente, comunicar e saber comunicar é um “jogo” que se desenvolve com o tempo entre o possível e o impossível. Algo sério, inexorável como cada jogo, que aproxima ou afasta os jogadores. O acto de comunicar transparece que seja algo em que tudo e todos podem participar, onde tudo se transforma em falado e em mensagem, ligando cada forma de vida, cada tradição, cada história.

1.3. Colaboração: Aprendizagem colaborativa

“Há muito que o fenómeno social da comunidade é reconhecido como a chave do sucesso na dinamização de contextos de aprendizagem. Vygotsky (1978) enfatizava a importância do colectivo na construção de uma inteligência social baseada na interacção do sujeito com os outros indivíduos, e nos nossos tempos o aproveitamento da dinâmica das comunidades colaborativas no contexto educativo tradicional continua a ser defendida, na literatura da especialidade, como base do sucesso das novas estratégias pedagógicas que sustentam hoje a aprendizagem com suporte online (Dillenburg e Self, 1992; Hiltz, 1998; Palloff e Pratt, 1999 e Rovai 2002 cit. in Filipe 2008:27)

Se entendermos a aprendizagem como construção e reconstrução de conhecimento, através da troca de saberes e experiências, torna-se impossível não a relacionar com processos colaborativos e/ou cooperativos. Actualmente, com os inúmeros recursos que a internet disponibiliza existe uma grande facilidade em construir um ambiente de aprendizagem colaborativo apoiado por computador e assim continuar a desenvolver competências tecnológicas, bem como novas posturas dos professores e estudantes aquando da sua utilização.

Cooperar e colaborar são conceitos que podem motivar discussões face à dificuldade em serem usados como definições distintas. Cuseo (2000 cit. in Filipe, 2000) afirma que ambos os conceitos podem ser considerados sinónimos, apesar de o conceito colaborar ser mais abrangente, o que pode fazer com que o conceito de

aprendizagem cooperativa seja considerado como um subtipo da aprendizagem colaborativa.

Piaget (1982) sustentava que o crescimento cognitivo ocorre a partir de uma acção, concreta ou abstracta que o sujeito manifesta sobre um objecto do qual tenha conhecimento. Com efeito, a teoria construtivista de aprendizagem baseada na *Epistemologia Genética* (Piaget, 1990) segue este pressuposto, que coloca a acção, ou em concreto a interacção, como condição necessária, fundamental para sua prática. Assim, com base nesse modelo dá-se uma alteração no papel do estudante, passando de um participante passivo, em que apenas recebe os conhecimentos transmitidos pelo professor/tutor, a um participante activo, no qual se torna responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Por sua vez, o professor/tutor perde o seu lugar hierárquico de transmissor de conhecimento, passando a ser aquele que fomenta a construção de uma inteligência colectiva, moderando e promovendo o ensino-aprendizagem.

Por sua vez, Vygotsky (1998, cit. *in* Nitzke et al 1999), defensor da origem social da inteligência, refere que a aprendizagem acontece inicialmente de forma *interpsíquica*, isto é, no colectivo, para que em seguida possa ocorrer uma construção *intrapsíquica*. O autor defende que o conhecimento (ou aprendizagem) é construído através das interacções entre o sujeito e outros indivíduos, sendo estas de carácter social e consideradas as principais causas impulsionadoras do desenvolvimento da aprendizagem. Face a tal, o processo de mediação estabelece-se durante a cooperação entre um ou mais indivíduos no decorrer de uma actividade (interpessoal), podendo esta ser reelaborada de modo intrapessoal.

Piaget (1998), ao contrário de Vygotsky (1998), não atribui ao social uma importância tão relevante, mas considera que é um dos factores fundamentais para a promoção do desenvolvimento cognitivo, argumentando a importância de que o estudante deva e possa desfrutar dos benefícios que oferece o convívio social. Sem participar nesse convívio social o estudante poderá não conseguir desvendar ou compreender certos aspectos da sua aprendizagem, e ficar assim restrito a um conjunto reduzido de conhecimentos. No entanto, para que tal ocorra, o sujeito precisa de ter desenvolvido certas estruturas que permitam elaborar o que ele denomina de "solidariedade interna". Neste estágio, o estudante tem capacidade de criar as suas próprias regras em conjunto com o seu grupo, e de exercer a designada cooperação intelectual. As condições indispensáveis para que tal ocorra são as mesmas que caracterizam um ambiente de aprendizagem colaborativo: ausência de hierarquia formal, um objectivo comum entre todos, respeito mútuo pelas diferenças individuais e liberdade para exposição de ideias e questionamentos.

Relativamente à aprendizagem, para que a mesma possa dar frutos, é necessário não descurar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) considerada "*um traço central de aprendizagem*" (Vygotsky, 1996), local onde se encontram as *funções* em processo de maturação. Contudo, convém mencionar que o conhecimento se encontra relacionado com o contexto sociocultural do estudante (situação social definida, onde são igualmente importantes *o que* os sujeitos realizaram e *de que forma* o realizaram) e que, por meio da análise destes processos, pode ser aferida a mudança cognitiva (construção do conhecimento).

Adoptar como base teórica os pressupostos defendidos por Piaget e Vygotsky poderá, à partida, parecer um pouco paradoxal, mas perante uma análise mais profunda e racional ambas as concepções possibilitam uma utopia, "*... em termos de um modelo não realizado, ou não realizado completamente, de crianças críticas, capazes de interpretar o mundo, de questioná-lo...*" (Castorina, 1996 cit. in Nitzke et al, 1999).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, pode afirmar-se que com base neste fundamento teórico, e ligando-o aos novos ambientes de aprendizagem virtuais, a distância) é possível verificar que é propensa a construção de saberes durante a utilização de algumas ferramentas (lista de discussão, editores colaborativos, chat). Tal situação pode conduzir a novos conflitos cognitivos, conflitos esses que podem ocorrer ou não através das ferramentas em si, e/ou pela possível intromissão de outros sujeitos que poderão actuar como fomentadores do desenvolvimento e crescimento de competências cognitivas.

Todavia, Larocque (1997) refere que a maioria dos indivíduos, ao serem questionados sobre uma memória de alguma experiência relativamente a uma situação de aprendizagem, se recorda que em grande parte dos casos existe a participação de alguém durante a mesma. Assim, nos últimos anos tem-se verificado o aumento da quantidade de pesquisas que envolvem a promoção da aprendizagem utilizando as vantagens da aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa.

No que concerne à criação de ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa, estes parecem ser o reflexo mais actual deste novo enfoque da aprendizagem, fundamentada, segundo vários autores, na teoria sócio-construtivista, ou seja, nos pressupostos de desenvolvimento cognitivo individual de Piaget e Vygotsky, como antes mencionado, entre outros.

Como já referido anteriormente, a grande discussão centra-se na utilização dos termos que qualificam a aprendizagem: **colaborativa** ou **cooperativa**. Assim, e de modo a melhor compreender a utilização desses dois conceitos, são apresentadas em seguida algumas definições.

Santos e Alves (2006) referem que a necessidade de tornar clara a distinção entre significados relativamente ao conceito de colaboração e cooperação conduziu a que diversos autores os considerassem de modo diferente. Dillenbourg et al (1995, cit. in Santos e Alves, 2006:163) afirmam que *“a cooperação seria realizada pela divisão de trabalho entre os participantes como uma actividade em que cada pessoa é responsável por uma parte da resolução de problemas”*, enquanto que *“a colaboração se caracteriza pelo engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para juntos resolverem o problema”*.

Por sua vez, Panitz (1996, cit. in Gava e Menezes, 2003:4) define a cooperação como *“uma estrutura de interacção projectada para facilitar a realização de um produto final ou objectivo específico através de pessoas trabalhando conjuntamente em grupos”*, enquanto que considera a colaboração como *“uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal, onde os indivíduos são responsáveis por suas acções, incluindo a aprendizagem e o respeito às habilidades e contribuições de seus pares”*. O autor concluiu ainda que o termo colaboração se refere a um processo mais aberto, onde os participantes do grupo interagem para atingir um objectivo comum, enquanto que em relação à cooperação, esta se distingue da colaboração devido ao facto de existir uma organização maior do grupo, com um maior enfoque no controle da situação pelo professor/tutor.

Ao contrário, para Schrange (cit. in Collis, 1993), a colaboração é um processo de criação compartilhada: dois ou mais indivíduos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento partilhado que nenhum deles tinha previamente, nem que poderia obter por conta própria. A colaboração cria um significado (com)partilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Contudo, denota-se o facto de os seus argumentos apresentarem semelhanças com as ideias do sócio-construtivismo e com as ideias de Vygotsky sobre a interacção social (Collis, 1993).

Ainda assim, segundo Nitzke et al (1999:03)

(...) o ênfase de Schrange no termo colaboração não é necessariamente compartilhado com outros pesquisadores da área de CSCW. Nestes ambientes, o termo "cooperativo é mais usado do que "colaborativo", uma vez que estas ferramentas buscam mais uma organização e gerenciamento das informações do que a construção de algo em conjunto.

Face ao facto de que o presente estudo se desenvolve, como já referido anteriormente, no âmbito do projecto *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos*, e sendo ainda este tipo de contexto de ensino e aprendizagem relacionado com

o ensino a distância, convém apresentar a visão que alguns autores têm a respeito do **ensino a distância** e a importância da colaboração. Sabendo que o mesmo envolve um grande número de participantes, Resnick (1995), corroborando Piaget, mostrou que os indivíduos na sociedade actual não estão estruturalmente preparados para a colaboração, adoptando instintivamente posturas competitivas e dependentes de um controle hierárquico. Assim sendo, ao criar-se um ambiente de aprendizagem colaborativo, é necessário ter presente que a colaboração deve ser fomentada e construída, razão pela qual é fundamental uma análise criteriosa das aplicações que serão empregues, de forma a utilizar, prioritariamente, as que promovam a colaboração.

Actualmente, um ambiente de aprendizagem colaborativa envolve um conjunto de ferramentas, estruturadas num *groupware*¹⁰. Com este tipo de ambiente, professores e estudantes reavaliam continuamente os seus papéis, na medida em que vislumbram novas possibilidades tanto de inserção de novos recursos tecnológicos quanto de formas de utilização, promovendo novas interações sociais.

A interacção social denota a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos, ou seja, o estudante é activo no seu próprio processo de conhecimento, podendo conduzir a novas perspectivas de análise do problema e, conseqüentemente, à capacidade de criar novas soluções. Assim, pode almejar-se um ensino de relação entre estudante-ambiente de aprendizagem a partir das actividades colectivas e sociais como um "desafio" para a construção do conhecimento.

¹⁰ Cf. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.54.821>

De modo mais sucinto são apresentadas seguidamente, as definições para o termo colaboração e cooperação, segundo alguns autores.

Autor	Colaboração	Cooperação
Laeng (1973)		Cooperação é sinónimo de colaboração indicando trabalho associativo
Piaget (1973)	A colaboração seria uma interacção em que existem trocas de pensamento, seja por comunicação verbal ou coordenações de pontos de vista, de discussão sem, contudo, haver operações racionais.	“... cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros.”
Cunha (1982)	entende-se por <i>colaborar</i> : co (companhia, contigüidade, sociedade) + labore (trabalho) – trabalhar junto.	<i>Cooperar</i> : co + operar (executar, produzir) – produzir junto.
Smith e Macgregor (1992)	A aprendizagem colaborativa é um processo mais complexo.	A aprendizagem cooperativa representa o lado mais estruturado e assim mais simples.
Dillenbourg (1994)	Caracteriza-se pelo engajamento mútuo dos participantes num esforço coordenado para que juntos resolvam um problema.	A cooperação é realizada pela divisão de trabalho entre os participantes como uma actividade em que cada pessoa é responsável por uma parte da resolução dos problemas.
Jonhson e Smith (1998)		A aprendizagem cooperativa relaciona-se com a aprendizagem colaborativa. Os estudantes trabalham juntos em grupos não estruturados e criam a sua situação como aprendentes.
Paas (1999)	O trabalho colaborativo depende da cooperação entre membros/participantes. Trabalho de equipa entre pares	Intenção de construção de algo em comum mantendo uma estrutura hierárquica.
Cunha Filho et al (2000)		Atribuem à tecnologia a sustentação do processo cooperativo. A tecnologia oferece meios que facilitam o processo de cooperação em diferentes âmbitos.

Quadro 6 – Definição de Colaboração e Cooperação

Capítulo III

Ferramentas de comunicação em contextos educativos no ensino a distância

1. Pressupostos Pedagógicos dos Ambientes de Aprendizagem *online*

“Aprendizagem Colaborativa é uma filosofia pessoal e não apenas uma técnica de sala de aula. A aprendizagem colaborativa sugere que em todas as situações onde pessoas se agrupam, respeitem-se e valorizem-se as habilidades individuais e contribuições de cada membro do grupo. A premissa da aprendizagem colaborativa baseia-se na construção do conhecimento por meio da cooperação, em contraste com a competição individual.” (Panitz & Panitz, 1998)

Por sua vez...

“Aprendizagem Cooperativa é uma técnica onde os estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e como parceiros do professor, buscando aprender um determinado assunto (Smyser, 1999)

Os modelos cooperativos de aprendizagem são uma vertente das teorias sócio-cognitivas de educação. A essência do sociocognitivismo assume que a aprendizagem é fundamentalmente uma experiência social, de interação. A estratégia pedagógica aqui apropria-se da noção do estudante como aprendiz; Tal como o indivíduo aprende uma arte ou um ofício, o estudante poderá ser o aprendiz e o professor o guia. Bertrand (1991:81) destaca quatro aspectos interessantes na situação do aprendiz. Por um lado, ele aprende:

- em situações reais da vida quotidiana; os seus conhecimentos estão contextualizados e a aprendizagem dá-se pela aquisição de conceitos inseridos no meio social;

- com os outros e partilha os seus conhecimentos, os problemas e as suas descobertas num caminhar colectivo; a inserção num grupo permite então ao aprendiz assumir diferentes papéis ocorrendo a aprendizagem de um micromundo pessoal para um universo mais complexo e amplo.

E, por outro lado:

- esta aprendizagem ocorre com um mestre que guia o seu grupo. O professor deve tornar explícitos os conhecimentos preliminares e em seguida auxiliar as tentativas de compreensão, criando situações de aprendizagem; deve encorajar o estudante a trabalhar com uma certa autonomia;

- esta estratégia pedagógica incide também sobre transformações que levam aos erros, à construção de falsos conceitos e obstáculos. O professor pode detectar estas situações e habituar os estudantes a conviver com situações mal definidas, com erros, com tempo perdido.

No presente trabalho, seguimos a definição dada por Dillenbourg (1999), o qual defende que a aprendizagem colaborativa é um processo que permite uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo em conjunto.

Carece de atenção também o facto de conhecer alguns autores que seguem a mesma concepção de Dillenbourg; segundo Mota (2009), Littleton & Häkkinen (1999) referem, por seu lado, que existe consenso entre os investigadores quanto ao facto de a colaboração envolver a construção de significado através da interacção com os outros, caracterizando-se pelo empenho conjunto relativamente a um objectivo comum.

Hiltz (1998, cit. *in* Mota, 2009), por sua vez, discorda que o processo de aprendizagem seja passivo, no qual o indivíduo aprende com base na recepção e assimilação de conhecimento, adquirindo e desenvolvendo as suas competências de forma individual e independentemente dos outros. A mesma autora defende que a aprendizagem activa deve estar ligada ao processo social que se desenvolve através da comunicação com os outros, permitindo desse modo a construção de conhecimento a partir de interacções e do confronto de resultados com os interagentes. Assim, a aprendizagem poderia ser encarada como um processo activo mas também como interactivo, tendo como pilar as interacções orais, o confronto e discussão de ideias e a primazia do feedback dado pelos participantes. Desse modo, as metas a alcançar e a partilha de objectivos levaria à construção mútua de significados.

Jonassen et al. (2007) consideraram que o resultado da aprendizagem colaborativa inclui a construção de significados individuais e a construção social de conhecimento numa comunidade de aprendizagem. Contudo, uma comunidade de aprendizagem de sucesso não poderá apenas ser sustentada por actividades colaborativas, mas deverá também investir no espírito de colaboração.

Face a tal, e com base na análise efectuada por Paulsen (2006), as teorias de aprendizagem centram-se não apenas nas aprendizagens individuais e colaborativas mas inclusive nas aprendizagens cooperativas. Como em qualquer princípio, existem aspectos negativos e positivos relativos às abordagens seguidas. No que concerne à aprendizagem individual, esta permite a qualquer indivíduo elaborar o seu percurso de aprendizagem com base nos seus objectivos e interesses.

Em modo de conclusão e de forma a melhor identificar ou demonstrar as diferenças e semelhanças entre aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa e, a partir dos referenciais teóricos analisados, foi elaborado (a partir de Barbosa e Pessoa, 2007) o seguinte quadro, complementar do precedente onde se sintetizaram diferentes acepções dos termos colaboração e cooperação.

	Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Cooperativa
Característica conceitual	Filosofia de ensino: engloba questões teóricas, políticas e filosóficas.	Técnica de trabalho: estrutura de interacção projectada para facilitar a realização de um objectivo ou produto final.
Concepção	Promove a "aculturação" dos estudantes nas comunidades de conhecimento.	Aumenta as habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas aprendidas.
Estruturação	Compartilhamento de autoridade e aceitação de responsabilidades entre os membros, nas acções do grupo	Estrutura hierárquica num processo mais direccionado pelo professor.
Foco	Processo mais aberto, com um papel mais activo do estudante.	Processo centrado no professor e controlado por ele.
Forma de Organização	Compromisso mútuo dos participantes num esforço coordenado, visando a conclusão de um problema.	Cada um é responsável pelo desenvolvimento de uma parte do problema.
Prescrição de actividades	Actividade sincroniza, resultado de um esforço continuado de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema.	Segue diversas etapas com normas bem definidas.

Fig. 5 – Dinâmicas Colaborativas no ensino online, estado da arte. (Adaptado de Barbosa e Pessoa, 2007: 7)

O grau de sucesso da aprendizagem encontra-se, em muitos casos, associado à flexibilidade e à liberdade individual *versus* liberdade colectiva. Com base no quadro apresentado, poder-se-á referir que a aprendizagem cooperativa procura promover alguns benefícios da liberdade individual e outros da colaboração em comunidades de aprendizagem online. Isto é, no que concerne os ambiente de aprendizagem online, procura efectuar transformações que permitam acentuar a maior liberdade individual; pela utilização de ferramentas que permitem a gestão da própria aprendizagem, representa uma oportunidade de potenciar processos de interacção e comunicação com recurso a estratégias colaborativas.

Um aspecto-chave em todo e qualquer tipo de ensino-aprendizagem é o facto de que esta situação deverá ser voluntária, atractiva, apelativa e interessante. No caso da

aprendizagem colaborativa e cooperativa, tais factores poderão influenciar no modo como é encarada a aprendizagem, contribuindo (ou não) para ser vista como uma oportunidade de maior motivação aprender com os outros. Porém, é necessário ter em conta que nem todos os estudantes gostam de trabalhar em grupo, ou até mesmo de ajudar os outros, o que leva a que exista a necessidade de persuadir ou motivar para que comprovem a mais-valia de contribuir para a comunidade de aprendizagem.

Aquando de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, ou até mesmo cooperativa, todos os estudantes deverão estar conscientes que são vistos como potenciais parceiros e, ao mesmo tempo, como recursos. Contudo, frequentemente verifica-se que muitos estudantes têm dificuldade em colaborar com os seus parceiros, por muitas vezes estarem habituados a trabalhar sozinhos, ou inclusive porque, sentem que os outros podem ser uma ameaça para o sucesso do seu percurso escolar. Neste contexto, pode defender-se que uma comunidade de aprendizagem bem sucedida depende de aceitação individual. Deste modo, para que exista um bom funcionamento da mesma, todos os membros deverão sentir-se como uma espécie de recurso, uma peça de um puzzle que ajuda a construir e a atingir os objectivos e a etapa final de um produto. No entanto, são muitos ainda os estudantes online que procuram liberdade individual e flexibilidade; mas, por outro lado, começa a ser também já em grande número os que precisam, ou preferem, aceder a uma comunidade de aprendizagem. É, pois, pertinente a advertência de Maio (2008), quando nos diz que

“...a existência de um quadro conceptual de referência que fundamente as opções ao nível das práticas pedagógicas e que oriente a reflexão em torno dessas práticas, afigura-se-nos como fundamental em qualquer intervenção educativa e, por maioria de razão, quando se trata de integrar novas ferramentas ou desenvolver novas estratégias. Uma revisão preliminar da literatura permite-nos identificar referências a efeitos positivos da interacção social na aprendizagem (Crook 1994 e Dillenbourg, 1999) e da colaboração que, estimulando a actividade, tornam a aprendizagem mais realista e aumentam a motivação.” (p.22)

É importante referir que a internet apresenta uma grande quantidade de ferramentas, de variadas áreas, que permitem não só a partilha de saberes e interesses mas também a construção do saber colectivo e individual. Solis (n.d.) agrupou algumas dessas ferramentas na seguinte figura:



Fig. 6 – The Conversation: the art of Listening, Learning, and Sharing
(Solis, n.d. ; disponível em www.conversationprism.com)

São, pois, muitas as ferramentas que professores e alunos têm ao seu dispor. Fomentando assim, um ensino-aprendizagem diversificado e conduzindo a uma aprendizagem significativa e de sucesso.

2. Aprendizagem significativa: a aprendizagem sustentada por andaimes

Segundo Jonassen (2000: 24), Jonassen, Peck e Wilson (1999) apresentam várias características que podem ser representativas da aprendizagem significativa:

- **Activa** (manipulativa/observante) – os estudantes interagem com um ambiente e manipulam objectos nesse ambiente, observam os efeitos das suas intervenções e constroem as suas próprias interpretações do fenómeno observado e dos resultados da sua manipulação;
- **Construtiva** (articulatória/reflexiva) – os estudantes integram novas experiências e interpretações no seu conhecimento prévio sobre o mundo, constroem os seus próprios modelos mentais simples, para explicar o que observam;

- **Intencional** (reflexiva/reguladora) – os estudantes articulam os seus objectivos de aprendizagem, o que estão a fazer, as decisões que tomam, as estratégias que utilizam e as respostas que encontram;
- **Autêntica** (complexa/contextual) – os estudantes realizam tarefas de aprendizagem que se enquadram numa situação do mundo real significativa ou simuladas num ambiente de aprendizagem baseado em casos ou problemas;
- **Cooperativa** (colaborativa/conversacional) – os estudantes trabalham em grupos, negoceiam socialmente uma expectativa comum, assim como a compreensão.

Quadro 7 – Características da Aprendizagem significativa

Adaptado de Jonassen (2000:24)

Ligada à aprendizagem significativa encontramos a construção do conhecimento, ou seja, não é possível falar de aprendizagem significativa sem falar de construção do conhecimento, ou, mais propriamente, de construtivismo já que segundo Jonassen (2000:24), “*O construtivismo preocupa-se com o processo mediante o qual os estudantes constroem o conhecimento*”. Concomitantemente, os estudantes são os protagonistas da sua aprendizagem, sofrendo influências dos professores e colegas, mas interpretando a seu modo as suas percepções e experiências do mundo. Devido a tal, são eles mesmos que constroem activamente (Jonassen, 2000:25) o seu próprio conhecimento, actualmente com o auxílio de ambientes construtivistas e ferramentas cognitivas. Estas ferramentas devem ser usadas com o intuito de permitir ao estudante um maior envolvimento e, ao mesmo tempo, um papel de maior relevância na construção de conhecimento e partilha de saberes. Assim sendo, o conhecimento exige que os estudantes reflectam sobre o que fizeram, sobre o seu significado e sobre aquilo que mais precisam de fazer e aprender (ib. *Idem*)

As ferramentas cognitivas são como uma espécie de *scaffold* ou andaime que serve para apoiar ou auxiliar “*novas formas de pensamento e de raciocínio na sua zona de desenvolvimento proximal, a zona entre as capacidades existentes e as capacidades potenciais dos estudantes.*” (Pea, 1985 cit. in Jonassen, 2000:26).

Estas ferramentas envolvem novas formas de raciocínio que conduzem ao modo como os estudantes representam o que sabem. Se a aprendizagem for considerada como um edifício em permanente construção, então os *scaffolds* talvez possam ser considerados como os andaimes necessários à construção dos edifícios. Para Vygotsky (1978), os *scaffolds* são temporários, tal como os andaimes no caso dos edifícios em final de construção. À medida que os estudantes/participantes vão completando as tarefas propostas ou dominando os conceitos, poderão ser

gradualmente retirados os suportes (andaimes) de aprendizagem. A meta desta estratégia de ensino é que o aluno/participante consiga transformar-se num aprendente consciente da sua aprendizagem e capaz, de forma independente e auto-regulada resolver problemas (Van Der Stuyf, 2002).

Este estudo centra-se principalmente no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras através do uso de actividades síncronas e assíncronas, mais precisamente da utilização do *Skype* como ferramenta de comunicação. Assim, os suportes de aprendizagem podem ser dos mais variados, sendo na sua maioria temporários: *links* disponibilizados para falar, desenvolver o argumento ou simplesmente verificar a compreensão. Aqueles considerados de maior duração serão, por exemplo, o diário de aprendizagem onde os alunos/aprendentes vão inserir as suas dificuldades e os argumentos que foram tratados durante as sessões, podendo servir quase como uma espécie de manual de verificação de erros efectuados no início das mesmas e que foram ultrapassados com o tempo.

Retomando a noção de andaime seguindo as palavras de Mercer (1994:97 cit. in Rebelo, 2006:70) que define este conceito “*como a ajuda que capacita o aprendiz a levar a cabo uma tarefa que ele não seria capaz de executar sozinho. É uma ajuda direccionada a aproximar o aprendiz de um estágio de competência que lhe dá a possibilidade de concluir sozinho a tarefa.*”

Por outro lado, por ser fornecido pelos estudantes entre eles, o andaime torna-se uma *atividade de “mão-dupla”* (Rebelo, 2006:21), proporcionando aos participantes, em geral, uma ajuda proveniente de várias origens e desenvolvendo, em cada um dos participantes, competências que na maioria das vezes não conseguem ser desenvolvidas nem partilhadas na tradicional sala de aula. Ao prover o andaime a um colega, proporciona ao estudante o desenvolvimento das suas capacidades linguísticas e interaccionais conduzindo assim a uma maior motivação e a um aumento de responsabilidade na aprendizagem individual e colectiva de cada um. A ajuda, como refere ainda Rebelo (2006), poderá ser manifestada em diferentes situações, através do simples reforço positivo ou da opinião, permitindo desse modo integrar-se no grupo de participantes e auxiliando no desenvolvimento de tópicos e discussões. Porém, convém não colocar de parte a questão de que se os estudantes vivem e percebem o mundo de forma diferente, a sua forma de aprendizagem deve ser adaptada a esta nova realidade.

Consequentemente, no presente estudo, optou-se pelo termo **aprendizagem colaborativa** de modo a representar o desenvolvimento de competências inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito do projecto *teletandem Brasil*. A aprendizagem colaborativa permite dar oportunidades iguais na

construção e partilha de conhecimento e proporcionar aos participantes iguais oportunidades de interação, desenvolvimento e construção de saberes, através de um contexto de ensino-aprendizagem a distância. Estas interações ocorrem num ambiente caracterizado pela ausência de hierarquia formal, com respeito mútuo pelas diferenças individuais e pela liberdade para expor de ideias e questionamentos, como antes mencionado.

3. Comunicação síncrona e assíncrona

A **comunicação síncrona** (também conhecida como comunicação em tempo real) é conhecida primeiramente como interação entre duas ou mais pessoas presencialmente. Com o aparecimento da internet e o seu desenvolvimento foram criados novos hábitos de comunicação e, através da rede, começaram a aparecer as denominadas conferências síncronas que, como afirma Jonassen (2000),

“ (...) ocorrem quando dois ou mais computadores estão ligados entre si, suportados por uma rede, para partilha de dados (por exemplo, texto, áudio, vídeo, ficheiros, etc), possibilitando que pessoas comuniquem entre si, ao mesmo tempo. As ligações síncronas são abertas entre si e ocorrem em tempo real.” (p.257)

Assim, a comunicação síncrona passa normalmente a ser identificada de imediato ao termo **chat**, consistindo este numa comunicação entre utentes/participantes que não se encontram presentes fisicamente no mesmo lugar, mas na qual a interação é mediada através do computador em tempo real. O *Internet Relay Chat* (IRC) é a forma mais antiga de conferência síncrona; consiste em interações simples através de mensagens digitadas entre um grupo de utilizadores, ao mesmo tempo que se desenvolve apresentando uma sucessão de mensagens em forma vertical (ver fig. 7)

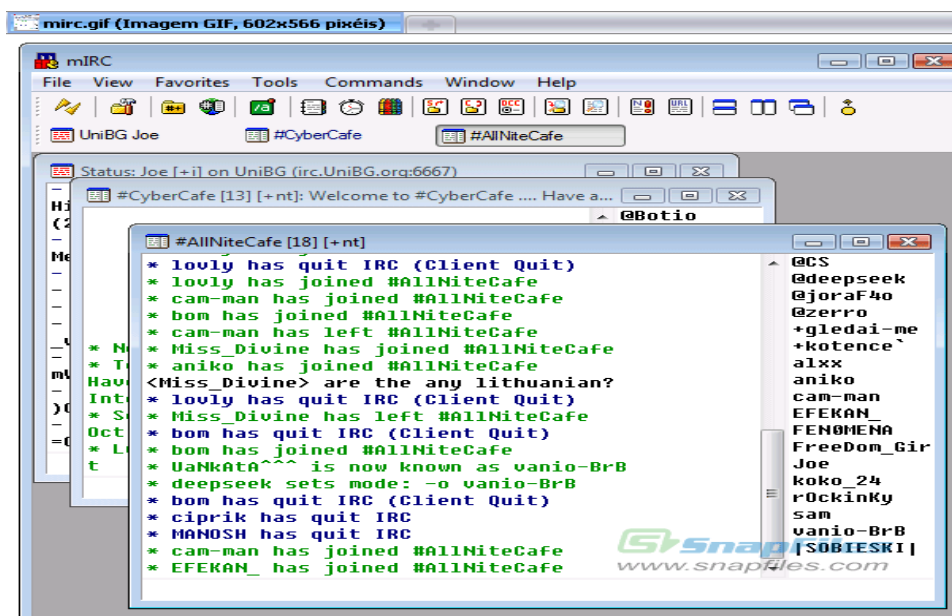


Fig. 7 - Printscreen de um quadro de chat no IRC¹¹

De facto, segundo Schiano (1997) cit. in Jonassen (2000) “Esta forma de discussão é, ainda popular, mas pode tornar-se confusa para jovens estudantes ou utilizadores de IRC sem prática, uma vez que as linhas tendem a ser adicionadas muito rapidamente à medida que o número de participantes aumenta.” Os instrumentos mais comuns através dos quais toma forma esta interacção são o **chat** (como já mencionado) e a **videoconferência**. A partir do IRC foram sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas novas ferramentas de interacção e comunicação. Actualmente, estas novas ferramentas são conhecidas como programas de *instant messaging* (por exemplo Msn Messenger, Skype, ooVoo, Google talk,...) e para além do já conhecido e tradicional chat, estes programas apresentam novas funcionalidades, tais como a possibilidade de efectuar chamadas telefónicas e videoconferências.

Tradicionalmente o computador, relativamente ao ensino-aprendizagem, era visto como um instrumento individual, onde a aprendizagem defendia métodos individualizados de ensino (Saettler, 1999 cit. in Jonassen, 2000:261). Com o passar do tempo, o ensino-aprendizagem direccionou-se para o tipo de aprendizagem significativa, focando-se na importância de oferecer aos estudantes estratégias que permitam o desenvolvimento de competências sociais, de leitura, de escrita, de comunicação e de colaboração através de discussões *online*. A comunicação síncrona permite aos estudantes uma participação mais activa, fomentando a oportunidade de testar e refinar os seus conhecimentos e competências, recebendo e oferecendo feedback imediato. Em suma, Jonassen (2000:262) acredita que

¹¹ Em: <http://images.snapfiles.com/screenfiles/mirc.gif> Acedido em: 05/02/10

“...uma característica importante da comunicação síncrona é o facto de existir um objecto ou um artefacto num espaço de trabalho partilhado (...) Ao proporcionar um contexto para a aprendizagem, estes ambientes virtuais formam comunidades de estudantes e facilitam uma aprendizagem mais significativa (Farquhar, 1996).”

A **comunicação assíncrona**, por sua vez, pode ser vista segundo Trentin (1995:20) como a interacção entre dois atendedores de chamadas, no qual os utentes gravam previamente as suas mensagens (...) neste caso não é necessário que ambos se encontrem presentes contemporaneamente perto do telefone, podendo verificar as suas mensagens e responder às mesmas em momentos não simultâneos.”

Jonassen (2000) refere que são várias as formas de comunicação assíncrona: correio electrónico (comunicação de um para um); *bulletin boards* (comunicação de um para muitos); conferência por computador (comunicação de muitos para muitos) e que

“A maioria das formas de comunicação mediada por computador (CMC) é assíncrona. Os utilizadores deixam uns aos outros notas, documentos, desenhos ou qualquer outro tipo de comunicação que é codificada em formato digital, transmitida e, mais tarde descodificada” (p.269)

A principal característica presente no que foi referido anteriormente é o facto de a comunicação assíncrona permitir derrubar barreiras espaço-temporais, o que significa que, para além de consentir uma rápida troca entre interlocutores mesmo muito distantes, esta permite instaurar uma interacção sem problemas relativamente a horário, algo que muitas vezes perturba a interacção síncrona. Deste modo, durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor/tutor tem uma maior liberdade e flexibilidade em gerir o seu tempo e em controlar o processo de ensino-aprendizagem. Cabe-lhe a ele adaptar e conciliar outras tarefas com o tempo a dedicar às actividades previstas no curso e ainda seleccionar que materiais usar, quando os disponibilizar, assim como, quando e como dar feedback às mensagens deixadas pelos estudantes.

A interacção assíncrona baseia-se numa actividade de envio e recepção de mensagens comparável à que acontece com o serviço postal, mas difere no tipo de mensagens que são neste caso electrónicas (via e-mail, fóruns de discussão, plataforma *online*¹², ...) e cuja resposta é bastante rápida, podendo até mesmo ser quase imediata. O envio e organização de mensagens podem ser estruturados por áreas de interesse e as próprias mensagens enviadas a um único ou diversos utentes, criando assim grupos de interesse ou discussão de argumentos, onde cada participante poderá expor a sua opinião e responder às intervenções dos outros membros do grupo.

¹² Como é o exemplo do Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), actualmente, uma das plataformas mais usadas no ensino a distância.

Considerando a **comunicação síncrona** como o espelho do *chat* e da videoconferência, é possível identificar os aspectos positivos e negativos que podem estar presentes durante a mesma. Em primeiro lugar, é evidente o facto de que o contacto interactivo directo pode ser mais motivante do que o tipo de comunicação assíncrona, por ser assim possível manter um nível mais elevado de atenção e participação. Este tipo de comunicação, trata-se de um método não só de comunicação mas também de aprendizagem interactiva, onde cada participante pode conduzir activamente a sua interacção e participação, até mesmo além do que fora planificado. Face a tal, o participante sente-se um elemento activo no processo não só da sua própria formação, mas também da de outros participantes. Se focarmos a nossa atenção na utilização do chat, deveremos referir que apesar de ser uma ferramenta de comunicação directa e muito motivadora, poderá ser alvo de alguns aspectos menos positivos. Assim, questionando a actividade de comunicar através da internet, Pinto (2000:160 cit. *in* Maio *et al*, 2008: 24) afirma que:

"Quem os utiliza [...] sabe que quem aprende as regras de utilização de um chat as transfere naturalmente para o grupo em presença física. De facto, num chat, não se pode "interromper" o parceiro, por exemplo, até porque é fisicamente impossível, e tornam-se muito evidentes os efeitos de comunicações menos claras ou precisas. Gera-se, de forma muitas vezes autónoma, a capacidade de participar em simultâneo em diferentes processos comunicacionais. Isso corresponde à utilização de procedimentos mentais complexos de retenção da informação e da sua gestão interna."

Maio *et al* (2008:25) referem ainda o facto de que a utilização do *chat* em ambientes educativos possa não obter grande sucesso, pois a maioria dos estudantes já se encontram familiarizados com o mesmo e a sua utilização poderá ter tendência a que tenham igual postura àquela que têm em sessões de troca de mensagens com os amigos *online*. Assim, a utilização do *chat* em contexto de ensino-aprendizagem, poderá conduzir a alguns problemas tendo como base alguns hábitos de utilização destes recursos: as discussões poderão ser pobres em conteúdo e *"as formas de se expressarem por escrito, uma tentativa confusa de reprodução do código oral, com substituições constantes de caracteres por outros que tentam facilitar a escrita e aumentar a velocidade de utilização do teclado."* (*idem*, 2008:25)

De facto, não existem apenas aspectos positivos, visto que, na prática, os sistemas de comunicação de tipo síncrono poderão representar um obstáculo no que concerne à falta de sinais de comunicação verbal (excepto na videoconferência), o que pode levar a que a possam considerar um tipo de comunicação insídica e impessoal, diferente do tipo de relação humana a que maioritariamente se está habituado e que caracteriza a chamada formação tradicional. Contudo, quem usa a CMC começa,

lentamente, a habituar-se à mesma e a reconhecer quais as vantagens na escolha deste tipo de comunicação. Começa, por exemplo a encontrar e a desenvolver modos de interacção, recorrendo frequentemente a uma paralinguagem de modo a poder expressar afectividade e emoções. A paralinguagem consiste num conjunto de códigos informais que, por vezes, tendem a corromper a ortografia, mas que transmitem e tornam mais visíveis determinadas partes de um texto ou diálogo usando para tal, entre outras estratégias, maiúsculas, pontuação múltipla (AH!!!!!! Que Boooooom!!), texto sublinhado e com várias cores e *emoticons*¹³. Além disso, permitem usar algumas pistas metalinguísticas como “hmmm...” ou “rsrsrsrs”, que podem significar respectivamente que o indivíduo está pensativo ou a sorrir com ironia. Todas estas técnicas tornam a comunicação muito mais amigável; no entanto, a sua utilização excessiva pode produzir o efeito contrário, ao irritar e impacientar quem está a tentar ler a mensagem. Pereira *et al* (2004), ainda em relação à utilização do *chat*, referem que as maiores limitações se prendem com o facto de exigir a

“... presença simultânea dos participantes e a dificuldade em seguir as diferentes ‘conversas’ que se vão desenrolando, pelo que é mais eficaz quando o grupo envolvido é pequeno.

No entanto, há situações em que pode ser utilizado para discutir assuntos mais complexos e envolvendo um número maior de participantes, como é o caso dos chats moderados (há alguém, normalmente o Professor/Tutor, que faz a gestão da conversa e das participações), de brainstorming, troca de impressões sobre tarefas a desenvolver, estabelecimento de uma metodologia de trabalho a seguir (num trabalho de equipa, por exemplo), esclarecimento de dúvidas.” (p.6)

Ruberg, Moore & Taylor (1996 *in* Swan, 2006) consideram que a comunicação mediada por computador encoraja a experimentação, a partilha de ideias, aumenta e fomenta uma participação mais equitativa, através da colaboração e troca de ideias. Para que seja exequível, a interacção síncrona (no âmbito de um curso/formação e-learning) necessita frequentemente de uma boa organização dos intervenientes e da presença de um moderador/tutor. Para que as discussões online fluam e sejam bem sucedidas não só é indispensável o suporte do moderador/tutor, mas também a criação de um ambiente social que encoraje a interacção entre os participantes.

Outro aspecto menos positivo na comunicação síncrona, já referido anteriormente, poderá dever-se a uma constrição à liberdade de acesso temporal, podendo desmotivar o participante e dar a sensação de exclusão por impossibilidade de acesso no momento estipulado. Apesar de tudo, e no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, a utilização do *chat* ou videoconferência, para o desenvolvimento

¹³ Combinação de caracteres por exemplo, a rotação de 90º transforma o ponto e vírgula, o hífen e o parêntesis num ☺ .

de actividades, tendo como participantes dois estudantes por sessão, é um aspecto motivador e que permite um maior envolvimento por parte do estudante no seu processo de ensino-aprendizagem (Melo, 2006).

Do ponto de vista educativo, a **comunicação assíncrona** é defendida como sendo preferida. Durante a utilização da interacção assíncrona foram identificados uma série de aspectos positivos. Em primeiro lugar, cada participante tem a liberdade de organizar melhor o seu estudo e a gestão do tempo. Tais aspectos poderão variar de acordo com o tipo de metodologia adoptada e a abordagem de conteúdos em questão “(...) *mas revestem-se sempre de grande importância para uma aprendizagem bem sucedida.*” (Pereira *et al*, 2004:03). No que concerne ainda a este tipo de comunicação, é necessário mencionar ainda que, segundo Pereira *et al* (idem), para que a mesma seja desenvolvida de forma eficaz não pode ser descurado o facto de que:

“Todos os elementos complementares que ajudam à comunicação no contexto presencial (linguagem corporal, tom de voz, expressão facial, etc.) estão ausentes, gerando maior ambiguidade e mais dificuldades na interpretação do sentido do que se diz por parte dos outros interlocutores.” (p.03)

E, face a tal, deverão ser tidas em consideração algumas regras consideradas básicas para evitar confusão ou mal entendimento durante as interacções escritas. Ainda de acordo com Pereira *et al* (2004), o estudante/participante deverá tentar:

- Expressar-se com clareza e de forma sintética;
- Adoptar um tom construtivo, dialogante e empático, mesmo se discordar de uma determinada ideia ou ponto de vista;
- Não escrever em maiúsculas (pois escrever desse modo é o equivalente a GRITAR na comunicação oral);
- Utilizar os sinais gráficos (chamados *emoticons*) de modo a sinalizar e mostrar emoções (como, por exemplo, ☺)
- Utilizar o humor e a ironia com ponderação.

Uma das vantagens da comunicação assíncrona é o facto de se poder concretizar a ideia de aprendizagem personalizada, onde cada um tem a possibilidade de se adaptar e de auto-regular o seu percurso de formação. Por outro lado, este tipo de comunicação permite a criação de ambientes colaborativos (*groupware*), que possibilitam a participação de um maior número de indivíduos, e onde podem trabalhar juntos, colaborando, mas de modo independente, pelo menos do ponto de vista temporal.

Contudo, podemos afirmar que, como defendia McCormack e Jones (1998:198 cit. in Maio *et al*, 2008), “*Effective interaction does not occur simply by selecting and installing a tool. Discussion must be motivated, participants urged to contribute appropriately, problems and misbehaviour responded to, and discussions kept on track and eventually brought to a close*”.

4. Programas de *Instant messaging* (mensagens instantâneas)

Uma das grandes revoluções que a internet permitiu foi a facilidade de comunicar quebrando as barreiras da distância. Nos últimos tempos tem-se vindo a verificar um enorme investimento no que concerne a comunicação, confirmando-se que cada vez mais existe uma elevada percentagem de indivíduos que usam a internet com o objectivo de usufruir de programas de comunicação. Por esse motivo muitas empresas criaram seus próprios softwares de comunicação (intranet), e outras apenas investiram em melhorias de recursos (cf. Jordão, 2008 em www.baixaki.com.br). Causas ou motivos variados têm vindo a permitir aos utilizadores da cibernética aproveitar os benefícios das melhorias ou criações de novos softwares.

O desenvolvimento tecnológico, especificamente o contexto virtual da internet, deu início a uma grande revolução nas possibilidades de comunicação entre as pessoas, por meio da CMC, permitindo assim estabelecer diferentes tipos de relações com diferentes povos e culturas.

O e-mail, considerado por um elevado número de indivíduos, uma das mais importantes tecnologias que alguma vez figurou desde o aparecimento dos computadores e da ligação à internet proporcionou o seu rápido crescimento e desenvolvimento. Actualmente é o *instant messaging* (as mensagens instantâneas) a adoptar um papel relevante na vida quotidiana de cada um.

Com o aparecimento da Internet, o e-mail e as mensagens instantâneas eram principalmente usadas como uma forma alternativa mais barata de comunicação (cf. Silva 2007:18). Tal forma de comunicação veio permitir o contacto de longa distância tornando-o mais próximo, fácil e barato. Antes do aparecimento da internet, o querer ou ter necessidade de contactar com pessoas que não se encontram no mesmo espaço geográfico levava a que os indivíduos tivessem de viajar para o destino em questão ou optassem por comunicar via telefone. Porém, não era um modo fácil, sendo também uma opção de custo elevado.

Todavia, um dos primeiros dispositivos de comunicação, como os chats, ou *salas de bate-papo*, veio possibilitar a comunicação síncrona, onde se pode comunicar

em tempo real com qualquer pessoa independentemente do local ou horário e sob qualquer objectivo. Com o avançar do tempo e aquando do melhoramento de serviços internet, deu-se também o aperfeiçoamento de programas de comunicação, introduzindo concomitantemente a interacção audiovisual à já conhecida interacção escrita. Diferenciando-se do e-mail, as conversações, como já referido anteriormente, efectuam-se em tempo real e os programas de *instant messaging* proporcionam informação acerca da presença do utilizador e dos seus contactos. Ao aceder ao programa de *instant messaging* preferencial o utilizador poderá indicar qual o seu “estado” (online, ocupado, ausente, inactivo). A informação do estado do utilizador proporciona uma maior gestão relativamente à sua disponibilidade para ser ou não contactado, ao contrário do que acontece numa comunicação via telefone. Segundo Nardi (2000),

“As mensagens instantâneas permitem-nos a “negação” da presença do contacto, se ele (ou ela) não responder á mensagem enviada. Isto acontece porque os indicadores de presença das mensagens instantâneas são muitas vezes incorrectos, uma vez que medem a indicação de presença por uso do teclado/rato (se presumirmos que o indicador de presença que a pessoa decida usar seja o que realmente esteja a acontecer). Assim a pessoa que inicia a conversa está geralmente sem certeza que o recipiente da mensagem está ou não lá. Como resultado, a falha na resposta não é necessariamente interpretada como rude. Por outro lado, responder a uma mensagem requer muito pouco esforço relativamente ao requerido para receber e responder a um voicemail ou a um telefonema no momento certo.” (p.06)

Tal como refere Silva (2007:21), o e-mail e as mensagens instantâneas também não possuem a desvantagem ou limitação da verbosidade ou alto custo que restringe formas tradicionais de mensagens instantâneas como o antigo telegrama. Estudos realizados por Nardi, Whittaker e Bradner (2000) mostram que a maioria das pessoas usa as mensagens instantâneas como uma ferramenta para estar em contacto com os amigos ou familiares, ou ainda como ferramenta de trabalho (clarificar questões de ordem profissional, marcar eventos, etc.). As mensagens síncronas, dada a sua natureza espontânea, são frequentemente utilizadas como modo de saber se a pessoa que pretendem contactar se encontra disponível ou não. Tal como refere Silva (2007:26), ao consultar a lista de contactos ou usando um mensagem curta do tipo: *“podes falar?”* é uma forma rápida de localizar um “contacto”, permitindo desse modo minimizar a interrupção que uma chamada telefónica ou uma visita *“in locus”* pode causar.

Em seguida apresentamos alguns dos programas de *instant messaging*, que podemos encontrar no mundo cibernético. Saliemos que a ordem da nossa escolha baseou-se no nosso percurso cronológico pessoal, no âmbito da nossa experiência de

utilização de tais programas. Iniciamos pelo considerado impulsionador dos programas de IM.

4.1. ICQ (“I Seek You”)

O programa de *instant messaging* ICQ¹⁴ foi considerado o grande impulsionador dos programas de mensagens instantâneas. Foi apenas quando o programa chamado ICQ surgiu, em Novembro de 1996, que as mensagens instantâneas explodiram para o circuito comercial. Abreviatura para “I Seek You” (eu procuro-te), o ICQ cresceu a olhos vistos muito mais veloz que o IRC (Internet Relay Chat)¹⁵. Desde o aparecimento do ICQ, deu-se também o aparecimento de outros dois gigantes fornecedores de *instant messaging* – nomeadamente o MSN Messenger¹⁶ e o Yahoo! Messenger¹⁷ (Silva, 2007:21). Hoje em dia (à data da escrita da presente dissertação) o MSN Messenger, Yahoo! Messenger, entre outros, competem entre si para ganhar controlo do mercado e se estabelecerem como predominante. Contudo, apesar desta batalha feroz, não é considerado fora do comum o facto de um utilizador ser concomitantemente membro de várias redes de *instant messaging*.

Ao fornecer a possibilidade de conversação em tempo real, muito ao estilo do IRC, as mensagens instantâneas deram aos utilizadores da Internet o equivalente da sincronia do sistema telefónico, mas de forma escrita e em versão *online*. As mensagens instantâneas foram ainda mais flexíveis ao permitir aos utilizadores terem múltiplas conversas simultâneas e mais tarde incorporar capacidades de conferência. Estes tipos de programas facultam interacções curtas e ricas em conteúdo, em tempo real. Alguns sistemas como por exemplo o AOL *Instant Messenger*¹⁸ e o MSN Messenger suportam chat em conferência que permite vários contactos na mesma janela de conversa.

Apesar de pioneiro, o ICQ sofreu um grande abandono por parte de seus utilizadores devido ao sistema diferente de endereço que utiliza — o utilizador recebe um número único que o permite identificar no âmbito do universo do ICQ, e esse é um facto que dificultou muito a difusão do programa na *web* actual.

Ainda que enfraquecido, o aplicativo não se encontra tão atrás em questão de recursos. A última versão do comunicador surpreendeu muito, tanto com os recursos inovadores quanto com atractivos visuais. Os utilizadores interessados em conversas com áudio e vídeo poderão optar por escolher o ICQ como alternativa, de modo a

¹⁴ Cf. www.icq.com consultado em 10/09/2008.

¹⁵ Cf. www.mirc.com/irc.html consultado em 20/06/2009

¹⁶ Cf. www.msn.com consultado em 20/06/2009

¹⁷ Cf. <http://messenger.yahoo.com/webmessengerpromo.php> consultado em 20/06/2009]

¹⁸ Cf. www.aim.com consultado em 20/06/2009

oferecer os mesmos recursos que outros programas de *instant messaging*, pois este foi renovado e actualmente oferece boa qualidade de recursos.

Evidentemente o ICQ não oferece tantas facilidades como o *Windows Live Messenger* (doravante WLM), como as galerias virtuais, a personalização com incríveis fundos, a facilidade dos grupos, entre outros. No entanto, o ICQ, para além de ser um programa freeware, tem a vantagem de oferecer jogos considerados mais desafiadores, animações e ainda um recurso que permite transformar palavras em desenhos — este recurso distingue-se dos *emoticons* presentes no WLM.



Fig. 8 - Interface do ICQ

(disponível em: <http://www.icq.com/products/whatisicq.html> Consultado em: 02/09/11)

4.2. *Windows Live Messenger 2009*

Para entendermos o que é o *Windows Live Messenger* (WLM) não podemos deixar de referir o que é o MSN Messenger. O MSN Messenger é um serviço gratuito que pertence ao MSN e que inclui um serviço de *instant messaging* (além de outros). O termo MSN Messenger é algo ambíguo uma vez que a Microsoft o utiliza para se referir a diversas partes da sua solução de mensagens síncronas. Com o MSN Messenger é possível conversar com utilizadores registados na mesma rede. Sendo considerada a aplicação mais popular o MSN Messenger, é contudo necessário salientar que a Microsoft disponibiliza no sistema operativo Windows XP uma versão muito semelhante denominada de Windows Messenger.

Em 1999 foi colocada *online* a rede MSN Messenger da qual a Microsoft é a gestora e proprietária.



Fig. 9 - Interface do MSN Messenger (disponível em: www.cododownload.com .
Consultado em: 20/02/10)

Um dos programas de IM mais utilizados actualmente é o *Windows Live Messenger* (WLM). O aplicativo da Microsoft tem a vantagem de possuir um elevado número de utilizadores, factor que potencializa o seu crescimento, pois qualquer indivíduo que esteja à procura de um programa de troca de mensagens terá inicialmente a tendência de optar pelo *Windows Live Messenger*, justificando a sua escolha com o facto de que o seu círculo de amigos já se encontra registado e possui aí uma conta.

Se o enfoque se centrar nos recursos, verifica-se que também essa é uma das razões pelas quais muitos indivíduos tendem a seleccionar com grande frequência o WLM. Muitos são os atractivos para os utilizadores que adoram conteúdos multimédia, como por exemplo, da possibilidade de jogar um jogo com outro utilizador, a facilidade de partilhar fotografias, bons recursos de áudio e vídeo. Com uma interface atractiva e com uma grande quantidade de itens personalizáveis ou seja, o aplicativo consegue reunir várias utilidades em pouco espaço. Face a tal, é impossível passar despercebido e muitos são os utilizadores que o consideram um programa de destaque.

4.3. Yahoo! Messenger¹⁹

Comparando-o com o *Windows Live Messenger*, este programa de comunicação é um dos mais famosos em território norte-americano, mas não é tão utilizado na

¹⁹ Cf <http://messenger.yahoo.com/> consultado a 22 de Outubro de 2009

Europa. Popular ou não, nota-se claramente que o Yahoo! Messenger oferece recursos de boa qualidade assim como os seus concorrentes.

Ao ser muito prático e apresentar uma interface de fácil manuseamento tem conduzido ao aumento do número de utilizadores. Algumas características que o Yahoo! Messenger apresenta são: alteração dos temas do *layout*, interactividade com jogos, partilha de fotos, a personalização do status.

Contudo o Yahoo! Messenger não apresenta características consideradas novas ou originais, que o levem a ser melhor ou pior do que os outros programas de IM.



Fig. 10 - Interface do Yahoo! Messenger (disponível em: www.downloadatoz.com .

Consultado em 20/02/10)

4.4. Google Talk²⁰

O Google Talk é considerado o programa de Voip e *instant messaging* com a interface mais simples. Não apresenta recursos que o permitam destacar dos programas já referidos anteriormente, mas oferece básicas opções de interacção e é apreciado e conhecido por ter sido criado e desenvolvido pela Google. O Google Talk não proporciona recursos visuais para além da videochamada. O sucesso do aplicativo não está nas suas funções, mas sim na integração com o GMail (o qual é um dos mais utilizados actualmente). Será de salientar que para usufruir do Google Talk é necessário ter uma Conta Google, pois funcionam concomitantemente. Não é possível não referir que o Google Talk foi o impulsionador que permitiu abrir as portas ao recente Google Wave.

²⁰ Cf <http://www.google.com/talk/about.html> consultado a 22 de Outubro de 2009

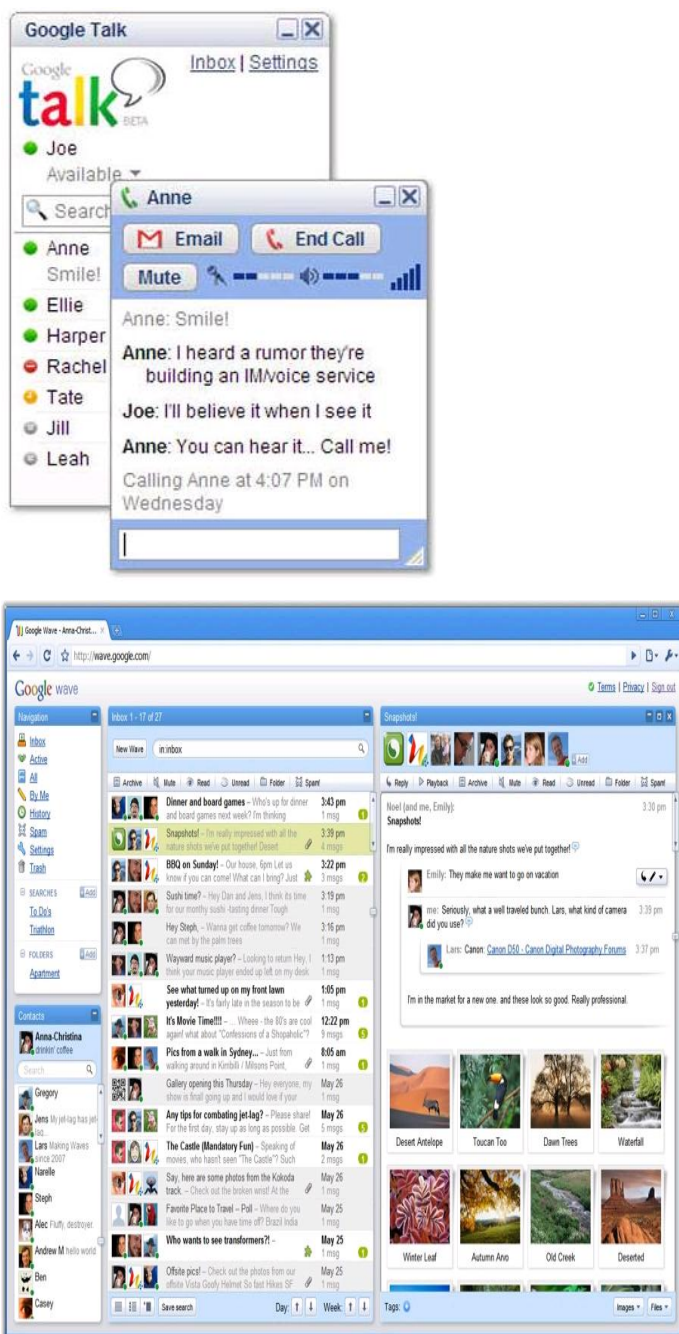


Fig. 11- Interface do Google Talk e do Google Wave (disponível em <http://www.gizmodo.com.br> consultado em: 20/02/10)

4.5. Skype²¹

O Skype foi desenvolvido pelos criadores do software de P2P de partilha de ficheiros Kazaa. Considerado um programa de *instant messaging* diferente dos demais, o Skype tem o seu foco na comunicação VoIP, mas ao longo dos anos foi

²¹ Cf. www.skype.com consultado em 14 de Junho de 2009

conquistando muitos utilizadores com os seus recursos para mensagens instantâneas, como a seguir se refere.

O aplicativo, que é principalmente utilizado por empresas, é ideal para as videoconferências; porém, não é tão agradável para os utilizadores comuns que preferem usar programas de *IM* com mais recursos visuais. O *Skype* proporciona jogos e animações, mas não apresenta tanta facilidade no que concerne à partilha de fotografias.

O *Skype* é um programa livre que usa a tecnologia “*peer two peer*”, tecnologia que utiliza sistemas que usam um computador está ligada entre eles via internet permitindo que os ficheiros sejam partilhados numa rede sem a necessidade de um servidor central. Este tipo de tecnologia permite uma comunicação através do vídeo e voz de elevada qualidade. Com o mesmo é possível efectuar conversas de voz em tempo real com uma ou mais pessoas ao mesmo tempo e, tal como o ICQ e WLM, sendo um programa intuitivo, dispensa configurações técnicas, funciona com qualquer tipo de acesso Internet²² pode configura-lo na língua que se pretender e é gratuito. Uma das características que o *Skype* apresenta é a possibilidade de permitir que o utilizador que esteja simplesmente dentro de um e-mail, ou num website, possa chamar alguém directamente, ou simplesmente adicionar um botão no *website*. Este programa inclusive poderá ser associado a um programa IM devido ao facto de funcionar de modo semelhante. Contudo, é necessário referir que ao contrário dos outros programas de *IM* o *Skype* permite ainda guardar recados de voz quando o utilizador não se encontra, num estado ausente, ou estando ocupado, característica semelhante a um voicemail, e ainda efectuar chamadas para números fixos mediante o respectivo carregamento (tal qual como um telemóvel).

Por conseguinte, na nossa opinião, ao compararmos o *Skype* ao ICQ ou ao WLM, podemos afirmar que este não pode ser considerado um simples programa de IM. O *Skype* é um programa que mostra ter maior potencial no que diz respeito à qualidade de vídeo, e à facilidade de chamadas directas tanto para utilizadores *Skype* como para os números de telefones fixos e telemóveis.

²² Apesar de verificar que usando uma ligação estável e de banda larga seja melhor o seu desempenho.



Fig. 12 - Interface do Skype (disponível em:

<http://mundodasmarcas.blogspot.com/2007/11/tecnologia-extremamente-avanada.html>.

Consultado em: 20/02/10)

Face ao referido anteriormente é possível reproduzir uma tabela comparativa que resume as opções oferecidas por cada programa de *instant messaging* e verificar que não podemos afirmar qual o melhor, pois todos os programas apresentam recursos diferentes (e, na maioria das vezes, a grande parte dos utilizadores procuram registar-se no serviço onde sabem que os seus amigos já possuem conta) por conseguinte, podemos apenas salientar que através da gratuidade e das facilidades oferecidas por cada programa, o utilizador é o único que sai beneficiado mas, a escolha de qual o programa a utilizar cabe apenas ao utilizador.



Conversas de voz	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Vídeo-Chamadas	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Personalização com temas	Sim	Sim *	Não	Sim	Não
Emoticons	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Animações	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Planos de fundo	Sim	Não	Não	Sim	Não
Galeria Virtual	Sim	Não	Não	Sim	Não
Versão Web	Sim	Não	Não	Sim	Sim

* Os temas da última versão ainda não estão disponíveis, porém o recurso existe.

Tabela 3 - Tabela comparativa de programas de *instant messaging* disponível em:

<http://www.baixaki.com.br/info/787-batalha-de-mensageiros-instantaneos.htm> (consultado em

20/02/10)

Skype: o que o diferencia dos outros programas?

O Skype Technologies SA foi criado por Niklas Zennström e Janus Friis em Setembro de 2002. Actualmente os seus escritórios situam-se no Luxemburgo (Shaver, 2006 cit. in Standler 2006:03). O uso do Skype difundiu-se tão rapidamente que, na segunda metade de 2006 registou 113 milhões de utilizadores em todo o mundo e cobria mais de 7% das comunicações de longa distância. Será importante frisar que a cada segundo, 6 novos utilizadores se registam no Skype e entre 6 a 8 milhões se encontram diariamente online. Segundo Thomann (2006 cit. in Standler 2006:04) tal deve-se ao facto de o Skype ser diferente dos outros programas Voip, ou seja:

“Skype differs from the rest of VoIP applications due to its peer-to-peer technology (p2p) and its proprietar protocol. Skype is a VoIP software enabling free calls between Skype users and favourable priced calls to landlines and mobile phones. It is the only VoIP provider which uses peer-to-peer technology what is characterised by the fact that the service is not administered by a central server.(p.04)

O Skype é uma aplicação VoIP²³ baseada em redes Peer-to-Peer (P2P)²⁴, e como já referido anteriormente, desenvolvida pela Skype Technologies S.A. empresa fundada pelos mesmos empresários que desenvolveram o software de partilha de arquivos KaZaa²⁵. Porém, ao contrário de seu antecessor, que gerava receita através de anúncios e propagandas, o Skype está completamente livre de publicidade oferecendo serviços de chamadas telefónicas através da integração da rede de dados com a telefonia convencional analógica (PSTN) e a telefonia móvel, sob contratos de interconexão com as operadoras locais, de longa distância e telemóveis (Lourenço, 2005:1). Estes serviços são conhecidos como o *SkypeOut*,²⁶ que permite, através da compra de créditos, realizar chamadas a partir do computador para qualquer telefone fixo ou móvel, para qualquer parte do mundo, proporcionando tarifas extremamente reduzidas, e o *SkypeIn*²⁷, fornece um número de telefone fixo, sendo apenas necessário para tal o pagamento de uma pequena anuidade. O Skype permite ainda o

²³ “VoIP, short Voice over Internet Protocol, refers “to the use of the internet to transport voice to another caller”(Field, 2006) (...) Kelly (2005) recognised that “VoIP is not just another form of connectivity,(...) it inables the merging of voice and data applications”.

²⁴ “Nos sistemas P2P todos os integrantes da rede possuem o mesmo programa (código-fonte) e cada membro da rede pode atuar como cliente e servidor de recursos.” (Lourenço, 2005:2)

²⁵ Cf. <http://www.kazaa.com/>

²⁶ Cf. <http://www.skype.com/>

²⁷ Cf. <http://www.skype.com/allfeatures/onlinenumber/>

envio de sms (*short message service*) a custos baixos para todas as operadoras móveis. Contudo, as ligações entre utilizadores registados no Skype são gratuitas.

Para poder funcionar o Skype necessita de: um sistema operativo (GNU/Linux, Macintosh, Windows o Pocket PC), uma ligação à internet (de preferência ADSL), uma placa de som, um microfone e, em caso de videochamada, uma *webcam*. Em alternativa existem já no comércio os telefones USB que suportam o protocolo VoIP.

4.5.1. Funções do Skype

As funções do Skype podem ser classificadas em *login*, procura de contactos, estabelecimento de chamadas e fim da ligação, além da transferência de arquivos e mensagens e aplicativos adicionais que poderão incrementar a interacção, tendo como base os objectivos de cada utilizador, todas serão descritas e ilustradas a seguir.

4.5.2. Login

Dado que o Skype tem uma interface muito simples (como podemos verificar na figura 13), o novo utilizador, após efectuar o seu registo, não encontra qualquer dificuldade maior em efectuar o login. Poderá efectivamente acontecer, por vezes, que tendo o utilizador de inserir o seu nome Skype (com o qual se registou ao efectuar o *account*) e a respectiva *password*, possa surgir alguma dificuldade no que concerne o esquecimento da palavra de acesso. Face a tal, terá apenas de efectuar a operação de recuperação e alteração da mesma. Se, por outro lado, o utilizador tem uma ligação que não seja de banda larga, isto poderá ser uma limitação, dificultando o acesso ao Skype, com perturbações durante a chamada áudio e vídeo.



Fig. 13 – Interface de login no Skype (disponível em: <http://www.itsasurvey.com/wp-content/uploads/2011/06/skype-login.png>. Consultado em: 20/02/10)

4.5.3. Procurar Contactos

Outra funcionalidade que pode ser considerada importante no Skype é a procura de contactos, o que torna o software mais flexível e fundamental quando um utilizador deseja procurar alguma pessoa que esteja registada na rede pelo mundo. O Skype utiliza a tecnologia *Global Index* (GI)²⁸ que permite pesquisar novos utilizadores na rede que tenham iniciado sessão no Skype nas últimas 72 horas.

²⁸ “The Global Index technology is a multi-tiered network where supernodes communicate in such a way that every node in the network has full knowledge of all available users and resources with minimal latency.” in <http://www.skype.com/help/guides/p2pexplained/> consultado em: 11 de Outubro de 2009.

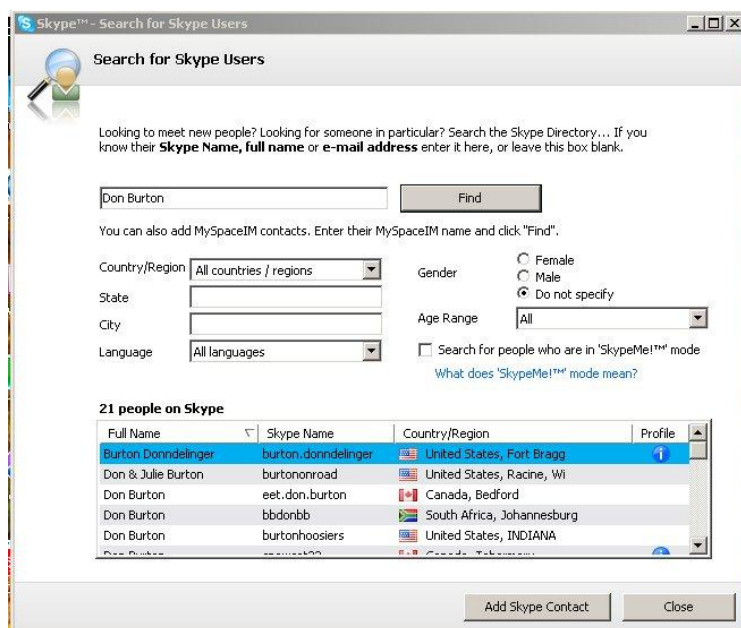


Fig. 14 – Interface de procura de contactos no Skype (disponível em: <http://forum.skype.com/uploads/post-232702-1242296658.jpg>. Consultado em: 10/09/10)

4.5.4. Audioconferência

A audioconferência suporta até dez pessoas em simultâneo, que poderão conversar ao mesmo tempo, gratuitamente, a partir de qualquer lugar do mundo, sendo necessário ter uma ligação à internet e o respectivo equipamento adequado (ex.: PC, Ipod). A audioconferência tornou-se popular pelo facto de o software e da sua rede serem gratuitos, assim como pela excepcional qualidade da voz na maioria do tempo de ligação (quando comparado com a rede de telefonia analógica tradicional e os seus concorrentes directos MSN e Yahoo IM) demonstrado pela utilização dos seus *codecs* (cf. Lourenço, 2005:18).

4.5.5. Extras

O pacote de plug-ins agrega recursos à ferramenta, como gravador de conversas e uso de avatares. O “Extras Skype” (como exemplo poderemos ver a figura 15), foi criado com o intuito de agregar recursos às funcionalidades originais do software e em 2007 registou 10 milhões de downloads²⁹. Esta ferramenta foi projectada por criadores independentes e possibilita ao utilizador Skype efectuar várias acções como: jogar,

²⁹ Cf. <http://www.ipnews.com.br/voip/internacional/internacional/extras-skype-completam-dez-milhoes-de-downloads.html> consultado em: 1 de Outubro de 2009.

personalizar avatares com vídeo e colaborar com pessoas independentemente da sua localização geográfica.

Os extras encontram-se divididos por categorias, possibilitando ao utilizador, mediante o seu objectivo, seleccionar mais facilmente o tipo de extra pretendido. Segundo o Jornal online *IPNews*, em Abril de 2007, os extras que se destacavam devido ao maior número de downloads eram: o **CrazyTalk** (com 3,5 milhões de downloads), que permite que os utilizadores usem avatares e *emoticons* em chamadas de vídeo via *Skype*, e o **Pamela Call Recorder** (com mais de 1 milhão de downloads), mais procurado por quem utiliza o *Skype* no trabalho.

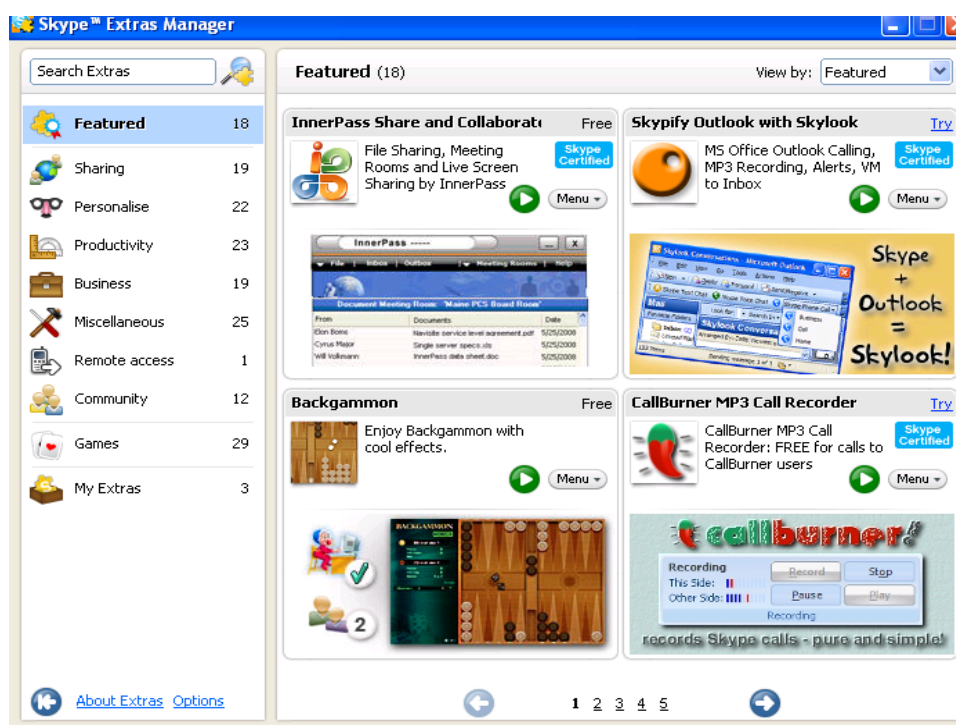


Fig. 15 – Printscren de categorias Extras do Skype

No âmbito do presente estudo destacamos o **Talkandwrite**, na medida em que, no que concerne o ensino-aprendizagem de línguas, oferece recursos que permitem uma interacção como se os utilizadores estivessem numa sala de aula real. Resumidamente esta aplicação foi desenvolvida por um grupo de brasileiros em 2006 e, segundo os seus criadores, a missão da aplicação **Talkandwrite** é a de poder

“desenvolver soluções interativas inovadoras para promover a construção do conhecimento, de forma simples e objetiva. É composta por uma equipe multi-disciplinar que aposta na ideia de que a interação entre as pessoas é a verdadeira mola propulsora do conhecimento. As soluções TalkAndWrite têm o objetivo de

serem simples e intuitivas para viabilizarem a interação entre as pessoas com a tecnologia.”³⁰

Este extra é considerado um meio que poderá ser utilizado com o intuito de colaborar na construção do conhecimento. Face a tal, os seus criadores referem que o elaboraram de modo a que pudesse permitir uma interacção activa entre estudantes e o professor, auxiliando a aprendizagem, e que potencializasse o uso das quatro competências principais: falar, ouvir, ler e escrever. Por se basear num quadro branco interactivo, permite ser aberto e visto simultaneamente pelos utilizadores. Durante a interacção é possível, por exemplo, apontar, escrever, desenhar, inserir imagens ou direccionar para páginas *Web* (ver figura 16), como se todos estivessem juntos numa mesma sala, permitindo desse modo, motivar o estudante, reduzir a sensação de isolamento e reduzir despesas de viagem e/ou videoconferência.

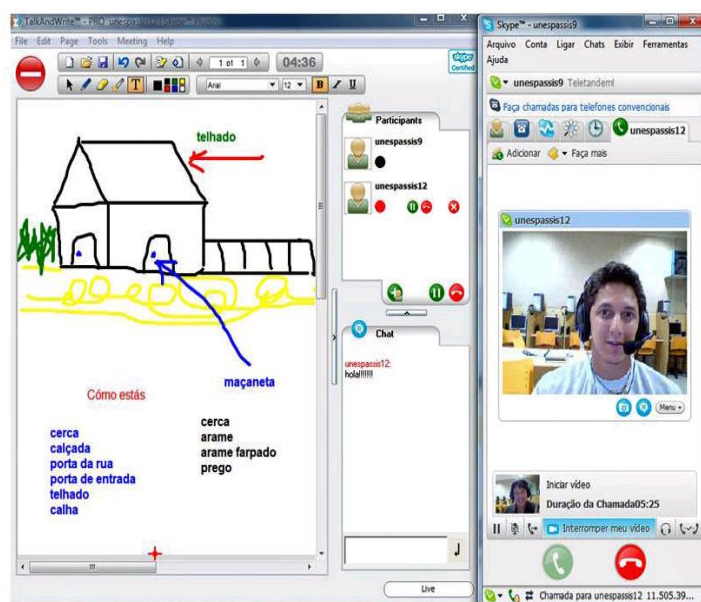


Fig. 16 - Talkandwrite (Telles, 2009:30)

4.5.6. Outros Serviços

O Skype permite que um utilizador esteja ligado com o seu *account*, em simultâneo, em mais de um computador. Efectivamente, as chamadas para este utilizador são direccionadas para todas as localidades e, caso seja atendida num determinado local, não poderão ser efectuadas chamadas e enviadas ou recebidas mensagens a partir dos restantes pontos de *login*. O Skype oferece também o serviço de **chamada em espera**, avisando que existe outro contacto que nos pretende contactar.

³⁰ Cf. <http://www.talkandwrite.com/pt/company/> consultado em: 7/10/09

4.6. Justificação da escolha do Skype no âmbito do presente estudo

A escolha do *Skype* em detrimento de outros programas deveu-se ao facto de ser uma das ferramentas que se encontra muito presente no nosso dia-a-dia. Por outras palavras, estando fora de Portugal, mas ao mesmo tempo em contacto permanente com a terra lusa, quer por motivos pessoais, quer por motivos profissionais e até mesmo académicos, o *Skype* foi o programa de eleição. Através da utilização do mesmo, aprendeu-se a encurtar distâncias e a superar barreiras espaço-temporais que se apresentam no nosso quotidiano como por exemplo: o desempenhar tarefas a nível profissional a partir de casa (reuniões com colegas de trabalho); realização a sessões de estudo (com colegas de Mestrado) e contacto com familiares e amigos.

À medida que nos fomos apercebendo das várias potencialidades que o *Skype* podia oferecer e confrontando o seu desempenho e recursos com outros programas de IM o *Skype*, concomitantemente com um protocolo entre a Unesp de Assís e a Universidade de Salerno no âmbito do projecto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (TTB), que revelou ser o instrumento intermediário ideal e determinante, para a escolha do nosso objecto de estudo.

4.7. Skype e Teletandem no ensino e aprendizagem de LE

Como antes mencionado, o aplicativo *Skype* é uma ferramenta VOIP e *instant messaging* que pode oferecer a qualquer indivíduo interessado em aprender e/ou desenvolver o seu conhecimento de línguas estrangeiras a capacidade de ter não apenas um contexto apropriado para o ensino e a aprendizagem, mas também uma infinidade de instrumentos e possibilidades que permitem aproximar pessoas e culturas de modo mais significativo, intenso e genuíno. O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras através do *Skype* permite gerar amplas oportunidades que conduzem ao desenvolvimento de estratégias de negociação de significados e a uma melhor gestão de objectivos distintos com base num esforço conjunto. A sua utilização proporcionará ainda uma maior interacção (diferente daquela a que a maioria dos estudantes/formandos estão habituados em ambientes de ensino presencial) e partilha de conhecimento (em colaboração), conduzindo a uma maior motivação no desenvolvimento da sua autonomia, no processo de ensino-aprendizagem, e do espírito de partilha e entre-ajuda.

Diferentemente do contexto em que geralmente se desenvolvem as pesquisas sobre ensino e aprendizagem e, como já referido por diferentes autores no âmbito da

investigação sobre a aprendizagem de línguas através do *Teletandem*, este estudo desenvolveu-se examinando um contexto atípico (Bedran, 2008:105) de ensino e aprendizagem de línguas, onde se recorre ao que poderá ser considerado um ambiente virtual de aprendizagem (em díades através do *Skype*), proporcionando um ensino-aprendizagem a distância, sincronamente, em tempo real. Os participantes desta pesquisa apresentam e mostram ser objectivo e tarefa comuns o colaborar e ajudar-se mutuamente na aprendizagem e enriquecimento da língua e cultura do outro. Face a tal, os participantes, ou mais especificamente, os pares envolvidos nas interacções são estudantes que pretendem aprender uma determinada LE e, ao mesmo tempo, têm como função, ou tarefa, ensinar a sua língua materna num contexto que se distancia do típico ambiente tradicional de sala de aula e que, tanto em relação aos participantes brasileiros, como aos participantes italianos, têm a função de formar (relativamente ao concerne os cursos de Licenciaturas em Letras) professores de uma determinada área, contribuindo para que obtenham determinadas competências e que, como professores de uma LE, consigam atingir um nível linguístico que lhes permita participar no desenvolver e na construção de saberes individuais e mútuos, respeitando acordos e regras negociadas e estabelecidas por cada díade de interagentes. Como afirma Bedran (2008:105):

“No TTandem não há simulações de situações como geralmente ocorre na sala de aula de LE, mas uso real da língua, os interagentes apresentam objectivos com relação ao ensino e aprendizagem de LE, há acordos e regras negociadas entre os participantes que devem ser seguidos, bem como sugestões para realização das interações, entre outros aspectos que tornam o TTandem um novo contexto de ensinar e aprender com suas peculiaridade...”

Revela-se importante frisar que considerámos pertinente verificar qual a utilização que se faz do *Skype* no âmbito da educação. Face a tal foram efectuadas diversas pesquisas na Web e, depois de uma leitura prévia, atenta e aprofundada do blogue do *Skype Journal*³¹ verificámos que a utilização do *Skype* para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não é novidade. Durante o período de actividade do *Skypecast*³², muitos foram os utilizadores que o usavam para oferecer os seus serviços de ensino de uma língua estrangeira, como o caso do Chinês³³ que ilustramos em seguida:

³¹ <http://skypejournal.com/> : *Independently covering the Talk Revolution since 2003*

³² Trata-se de comunicação em grupo sobre um tópico de interesse específico. Cf. <http://skypecasts.skype.com/intl/pt-pt/>

³³ cf. http://skypejournal.com/blog/2007/10/skype_online_chinese_instructi.html consultado a 21 de Dezembro de 2009



Fig. 17 - Printscreen da página do blog Skypejournal

Do mesmo modo, na sequência da procura de outros casos semelhantes, deparamo-nos também com o caso de Barbara Sawhill da Oberlin University's language lab em Ohio, que disponibiliza nas suas aulas a utilização do *Skype* como ferramenta que rompe as distâncias territoriais e permite a proximidade e contacto com a cultura e uma língua estrangeira, neste caso

*“... students of Arabic to talk with native speakers in Kuwait and Saudi Arabia using Skype. This triumph over distance only works because Skype's sound quality keeps the high and low tones of sound; telephones and other VoIP software/hardware clip out those parts of speech”.*³⁴

Todavia, foi em Janeiro de 2009 que descobrimos a criação de **skype in schools** que tem como objectivo principal encontrar outras escolas que usem o *Skype* como instrumento didáctico/educacional; tal como afirma o autor do *skypejournal*, “*Skype in Schools is a directory of teacher and educational technologists, their want-ads to find other schools to talk with over Skype, and shared experiences about using Skype in schools. It's becoming a great resource.*”³⁵

De facto é sem dúvida espantoso verificar que o *Skype* não é apenas visto como apenas uma ferramenta *voip* informal, que serve para comunicar (telefonar) e enviar mensagens, para qualquer parte do mundo. Note-se também que Robin Mason, no seu livro *E-learning and Social Networking Handbook: Resources for Higher Education*, aponta o *Skype* como recurso a usufruir, considerando as suas vantagens e desvantagens. Face a tal e sem dúvida é importante referir e reflectir sobre algumas das potencialidades e fragilidades apontadas por Mason (2008:106), as quais podem ser consultadas na tabela apresentada em seguida:

³⁴ cf <http://www.oberlin.edu/news-info/05dec/language.html>

³⁵ Cf <http://skypejournal.com/2009/01/wiki-skype-in-schools.html> e <http://skypeinschools.pbworks.com/>

Strengths of the Resource	Potencial Disadvantages
<p>Calls are free to other Skype users</p> <p>Sound quality – keeps the high and low tones of sound (this makes Skype particularly valuable for language learners)</p> <p>Immediacy and opportunities for direct feedback</p> <p>Allows users to exchange large files e.g. photos</p> <p>Allows to expand your list of contacts and indicates when others in you social network are available to chat</p>	<p>Network security – institutional administrators fear it may be used to illegally trade online movies and music.</p> <p>End-user licence agreement appears to permit legal use of university’s networks by people outside the university.</p> <p>Users and PCs must be able to protect themselves against inappropriate or malicious content including viruses and other malware</p>

Tabela 4 – Potencialidades e fragilidades do *Skype* (Mason, 2008:106)

A autora apresenta também como exemplo um caso prático desenvolvido em Lews Castle College na Escócia. Nesta instituição, no âmbito de um curso online (cf. idem:108), os tutores usavam programas de IM e o Skype de modo a que os participantes se familiarizassem com a ferramenta em questão, criando para tal pequenas sessões de discussões síncronas a distância. Os mesmos necessitavam somente de ter internet de banda larga e eram-lhes dadas as instruções para o *download* do software, assim como as indicações para as tarefas a desenvolver. Normalmente cada sessão tinha a breve duração de 5 a 10 minutos, sendo esta semelhante a uma chamada telefónica. Durante a mesma, o estudante poderia levantar questões, clarificar aspectos ou simplesmente partilhar a sua opinião. Observe-se que as conversas através do chat poderiam ser gravadas e arquivadas para futura referência. Um aspecto também a salientar é a inclusão da videoconferência que permite aos participantes verem quem está do “lado de lá”, em tempo real e, enquanto interagem permitir ver as pistas faciais (consideradas elementos incrementadores para uma comunicação de sucesso, ao contrário do que acontece durante uma simples chamada telefónica).

E, apresenta características que o permitem inserir nos três princípios fundamentais do Teletandem (autonomia, reciprocidade e igualdade) que diz respeito à autonomia, permite que ao serem efectuadas as sessões de TTB utilizando-o, os estudantes possam seguir os pressupostos enunciados no Quadro Europeu Comum de Referência, onde a autonomia surge fortemente associada ao conceito de “aprender a aprender”:

A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o “aprender a aprender” for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas, e que melhor lhes convém.

(Conselho da Europa, 2002: 199).

O fácil manuseamento, gratuito, compatível com todos os sistemas operativos, permite que os estudantes troquem ficheiros, utilizem o *talkandwrite*³⁶, semelhante a um quadro interactivo, onde podem escrever, desenhar, etc, aproximando este novo contexto de ensino-aprendizagem ao tradicional, mas afastando-o do mesmo, pelo facto de serem os participantes a construir o seu percurso de aprendizagem.

Em suma, ilustramos em seguida algumas das que poderão ser consideradas **potencialidades e limitações** que o *Skype* poderá proporcionar, revelando que poucas são as limitações que encontramos. Salientamos ainda o facto de que o quadro que apresentamos, não é algo estático, mas em permanente actualização, e evidenciamos também que as características apresentadas não são características exclusivas do *Skype*.

O Skype no ensino e aprendizagem de uma LE	
Potencialidades	Limitações
1. Flexibilidade e adaptabilidade a um processo de aprendizagem (de línguas, de tecnologias, ...)	● Suportes tecnológicos: banda larga, acesso a computadores, etc.
2. Pouca interferência durante uma chamada/videochamada	● Dificuldade na usabilidade das novas tecnologias
3. <u>Global</u> : permite interagir em qualquer momento com pessoas geograficamente muito distantes	● Possível instabilidade das ferramentas (ligação à internet, vírus...)
4. Clareza e pouca ambiguidade de escrita (ex.: comparando com o <i>Msn messenger</i>)	● Necessidade de ter uma ligação à internet
5. Aprendizagem mais rápida: acesso a linguagens verdadeiras, autênticas e informais	● Participação activa (maior empenho)
6. Aumento do sentido de responsabilidade	
7. A utilização de novos instrumentos que desenvolvem a autonomia e a competência do aprendente	
8. Aprendizagem interactiva	
9. Aquisição e desenvolvimento de novas competências tecnológicas, sociológicas e linguísticas.	

³⁶ Cf <http://www.talkandwrite.com/english/index.php>

<p>10. Possibilidade de monitorar o processo de aprendizagem da parte de ambos os participantes (<i>reflective and critical thinking</i>)</p>	
<p>11. Desenvolvimento da capacidade de pesquisar, compreender e usar fontes online (<i>information literacy</i>)</p>	
<p>12. Corrigir e auto-corrigir (oralidade e escrita)</p>	
<p>13. Avaliar e-portefólios criados pela gravação do histórico do <i>Skype</i> e gravação áudio e aliando tarefas de escrita (dependendo dos objectivos do docente em criar ou restringir autonomia do estudante)</p>	
<p>14. Aprender a colaborar na construção de um saber</p>	
<p>N.B: Dependendo do perfil pessoal e de aprendizagem de cada participante, a não presença física de ambos os participantes pode ser vantajosa ou desvantajosa. Se os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem são tímidos e introvertidos, os mesmos poderão encontrar menor dificuldade no contacto com outra pessoa. Pelo contrário, poderá ser desvantajosa devido ao facto de serem eliminadas todas as características típicas da partilha física de um espaço.</p>	

Quadro 8 - Potencialidades e limitações do uso do *Skype* no ensino-aprendizagem de uma LE

O *Skype* pode então ser perspectivado como uma ferramenta auxiliar e complementar da didáctica³⁷, um modo grátis e fácil para os professores “abrirem as portas” das suas salas de aula e deixarem que as novas tecnologias façam parte das mesmas. E ao mesmo tempo, permitir aos seus estudantes entrar no mundo para além da escola. Com o auxílio do *Skype*, os estudantes poderão aprender com outros estudantes, ligarem-se a outras culturas e expandirem os seus conhecimentos usando para tal diferentes ferramentas que encontram online. Por sua vez, não só os estudantes e os professores poderão usufruir do *Skype* de modo muito positivo, mas também os próprios pais.

³⁷ Cf. <http://www.teachingdegree.org/2009/06/30/50-awesome-ways-to-use-skype-in-the-classroom/>

PARTE II

Fundamentação Metodológica

Capítulo I

Metodologia de Investigação

Neste capítulo é nosso objectivo apresentar os pressupostos metodológicos utilizados durante a pesquisa. Em primeiro lugar, será relevante descrever a natureza desta investigação de modo a ilustrar o percurso efectuado para a obtenção dos resultados. Seguidamente apresentaremos uma breve caracterização do universo e da amostra de pesquisa assim como dos instrumentos aplicados e posteriormente a análise dos dados.

Tal como referido no ante-projecto, a selecção e delimitação do âmbito de investigação encontra-se sujeita a uma enorme verificação teórica e prática, pelo que, e tendo em conta o problema de investigação, procura-se verificar como é que o programa *instant messaging* Skype poderá fomentar nos participantes um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e facilitar uma maior autonomia e interacção na partilha e construção de novo conhecimento.

Após a reflexão sobre algumas perspectivas metodológicas (behavioristas, pós-behavioristas e sócio-construtivistas), reconhecendo que a colaboração, partilha, participação, socialização e interacção são características essenciais em comunidades de aprendizagem online e, nomeadamente, características que se inserem na abordagem sócio-construtivista, consideramos que esta fosse a abordagem a adoptar. Assim tentámos direccionar o nosso estudo de modo a que fosse possível compreender quais os usos que os estudantes fazem do Skype.

1.1. Natureza da pesquisa

Este estudo tem como objectivo, verificar como se processa o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras usando como ferramenta de comunicação, o Skype. Pretende-se assim investigar e auferir, através da ferramenta seleccionada para recolha de dados, quais as potencialidades e fragilidades que o Skype poderá oferecer aos seus utilizadores. Situando-se este estudo num viés entre o estudo de caso e a investigação de cariz interpretativo/exploratório, o mesmo seguirá assim as características de um estudo de caso de natureza qualitativa numa abordagem mista, ou seja, recorrendo a dados qualitativos e quantitativos.

Assim, seguimos o ponto de vista enunciado por Coutinho e Chaves (2002), que no seu estudo apresentam as várias visões de diferentes autores acerca das características que poderão definir um estudo de caso, optando assim por não se limitar a seguir apenas uma das visões apresentadas e, portanto, demonstrando a

possibilidade de um trabalho poder reunir diferentes características de um estudo de caso. Assim sendo, seleccionamos algumas definições de autores como: Yin (1994); Bravo (1998); Gomez, Flores Jimenez (1996); Punch (1998); Ponte (1994) enunciadas no trabalho de Chaves e Coutinho (2002:224-225) que afirmam que “...o estudo de caso é uma investigação empírica (Yin, 1994) que se baseia no raciocínio indutivo (Bravo, 1998; Gomez, Flores Jimenez, 1996) que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998) que não é experimental (Ponte, 1994) e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994)”.

Como foi possível verificar, são várias as definições que podemos encontrar sobre a definição de estudo de caso, sendo pertinente ressaltar também quais os seus propósitos básicos. Segundo Yin (1994), o estudo de caso pode ser conduzido por um dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou ainda explicar. Por sua vez, Guba & Lincoln (1994, cit. in Coutinho e Chaves 2002:225) consideram que num estudo de caso o investigador pode: a) relatar ou registar os factos tal como sucederam, b) descrever situações ou factos, c) proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado, e d) comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Segundo Coutinho e Chaves (2002), o estudo de caso é uma metodologia de investigação científica de cariz qualitativo. A crescente importância das metodologias qualitativas na investigação científica, nomeadamente na área da Educação, deve-se, por um lado, a uma certa desvalorização da investigação desenvolvida à luz do paradigma positivista, e, por outro lado, à necessidade de desenvolver novas abordagens metodológicas que permitam dar resposta a problemáticas emergentes. Como o nome indica, a característica que distingue esta metodologia é o facto de ser um plano de investigação que se concentra no estudo pormenorizado e aprofundado, em contexto natural, de uma situação bem definida: «o caso». Segundo estes autores,

“em combinação com outras abordagens metodológicas o estudo de caso pode dar contributos importantes na sua boa consecução, ajudando a clarificar pormenores que passariam despercebidos num estudo de tipo experimental ou conferindo direcção a um survey que poderia ser infrutífero sem a compreensão prévia do fenómeno fornecido pelo mesmo”. (Punch, 1998)

Das propostas indicadas pelos mesmos retiram-se 5 características chave, que auxiliam na distinção desta metodologia:

i) O caso é um “sistema limitado” – logo tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos”, “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994): a

primeira tarefa do investigador é pois definir as fronteiras do “seu” caso de forma clara e precisa;

ii) é um caso sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direcção à investigação;

iii) tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998); a palavra «holístico» é muitas vezes usada nesse sentido;

iv) “a investigação decorre em ambiente natural”;

v) “o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registo áudio e vídeo, diários, cartas, documentos.” (Coutinho & Chaves, 2002: 224).

Com base nas leituras efectuadas poder-se-á dizer que o presente estudo pretende também procurar oferecer respostas para questões de pesquisa específicas que têm como base diferentes pontos de investigação que não se explicam e não são suficientemente válidas por si só, mas possuem origens que as poderão explicar. Assim sendo, tal como afirma Luz (2009: 86), não se parte da teoria em direcção aos dados, pois ainda que se compreenda o contexto de pesquisa, não é possível conseguir prever quais as teorias que deverão ser utilizadas para melhor compreender os aspectos levantados a partir da observação dos dados.

Segundo os autores Burns (1999) e Moita Lopes (1994) (cf. Luz, 2009:85) durante a aquisição de dados considera-se ser importante a validade e fiabilidade entre resultados internos e externos obtidos por meio da pesquisa e do entendimento do contexto, partindo de uma perspectiva epistémica para oferecer descrições, interpretações e clarificações do contexto social em questão. Para tal, a geração de dados deverá ser feita considerando diferentes fontes e ferramentas metodológicas que viabilizam descrições e análises profundas dentro de um contexto específico e determinado, permitindo assim uma maior credibilidade e validade do estudo.

1.2. O Contexto da pesquisa

Este estudo privilegiou a utilização de métodos de índole qualitativa, não descurando uma abordagem quantitativa, essencial para complementar a investigação, sobretudo ao nível da interpretação dos dados. Diferentes métodos de análise são relevantes pois permitem complementar-se uns aos outros. A pesquisa foi conduzida com a intenção inicial de utilizar diferentes instrumentos de investigação, mas posteriormente não se tornou necessário. Pretendemos efectuar uma cuidadosa

reflexão sobre os dados obtidos, procurando descrever e interpretar o contexto em questão. Os resultados obtidos deverão conduzir a uma descrição minimamente detalhada, das potencialidades e limitações aquando da escolha do Skype para a aprendizagem de LE no âmbito do contexto de ensino e aprendizagem de línguas em questão ou seja, em contexto virtual e colaborativo.

Tal como afirma Luz (2009:86), os pesquisadores **qualitativos** revelam alguma preocupação, e direccionam a sua atenção para o processo e não simplesmente para o produto final. Por outro lado, as pesquisas **quantitativas** são capazes de mostrar por meio de pré e pós-avaliações se houve ou não determinada mudança enquanto as qualitativas tentam procurar explicações (“como” e “por que”), por meio da interpretação e análise de todo o processo, na procura de justificações plausíveis e pertinentes. Denota-se, na maior parte das vezes, a existência de uma grande tendência em analisar os factos indutivamente, já que neste tipo de pesquisa não se utilizam os dados para comprovar hipóteses formuladas *a priori*. Da mesma forma, Burns (1999:22) acredita que:

“The aim of qualitative approaches is to offer descriptions, interpretations and clarifications of naturalistic social contexts. Thus, in contrast to formulating, testing and conforming or disconfirming hypotheses, qualitative research draws on the data collected by the researcher to make sense of the human behaviour within the research context.(...) The process of observation and the emerging descriptions and insights of the researchers themselves become an important aspect of the research findings as it occurs naturalistically and no attempt is made to control the variables operating in the context as these may be the very sources of unexpected or unforeseen interpretations”.

Segundo André (2000) cit. *in* Bedran (2008), a abordagem qualitativa de pesquisa teve origem devido a uma concepção idealista-subjetiva ou fenomenológica do conhecimento e com base na mesma surgiram ideias como o interaccionismo simbólico, a etnometodologia e a etnografia. No entanto, é interessante considerar as palavras de Erickson (1986:131), o qual considera que a investigação etnográfica tenta responder a algumas questões como:

- i) O que está a acontecer, especificamente, na acção social que ocorre num contexto particular?
- ii) O que poderão significar essas acções para os indivíduos nela envolvidos, a quando a sua ocorrência?
- iii) Como são organizados os acontecimentos em padrões de organização social e em princípios culturalmente aprendidos para a conduta da vida quotidiana?

iv) De que modo o que acontece se encontra relacionado a acontecimentos fora e dentro do contexto?

v) Como as formas de vida nesse ambiente estão organizadas, comparadas a outras formas de organização da vida social em outros lugares e outros tempos?

Contudo, por outro lado, o autor reflecte ainda sobre algumas características que permitem classificar uma pesquisa de cunho etnográfico através das técnicas que tradicionalmente lhe são associadas: observação-participante, entrevista e análise de documentos. Considera-se o pesquisador como instrumento principal na recolha e análise dos dados; enfatiza-se o processo, preocupa-se com o significado, com a forma por meio da qual as pessoas vêem o mundo e as suas experiências; realiza-se um trabalho de campo; utiliza-se a descrição e a indução e, por fim, formula-se hipóteses e conceitos.

O desenho inicial da investigação previa que este estudo fosse de cariz etnográfico, mas por limitações de tempo não foi possível que assim o fosse. No entanto, é pertinente referir que, no âmbito de uma abordagem qualitativa, como o nosso estudo, considera-se relevante ter em conta os factores apresentados por Erikson (1986).

A pesquisa desenvolvida, como já referido no ponto anterior, enquadra-se no estudo de caso e desenvolveu-se com base no problema de investigação. Ao longo deste trabalho a investigação desenvolveu-se no âmbito do estudo e análise da utilização do programa Skype [programa VoIP e de *instant messaging*]. Um dos nossos objectivos através do estudo de caso foi o de verificar qual a utilização que os estudantes fazem do *Skype* durante o ensino-aprendizagem de LE; quais as estratégias que utilizam para realizar uma interacção colaborativa de sucesso. Por outro lado, pretendeu-se também conhecer a relação que se estabeleceu entre os estudantes e, ainda, verificar se em algum momento houve a necessidade de recorrerem à escolha ou produção de material didáctico a utilizar durante as sessões TTB, para assim poder ilustrar possíveis dinâmicas de trabalho colaborativo.

Face ao problema de investigação em causa, procurámos ainda aprofundar conceitos relacionados com a interacção em ambientes *online*, assim como colaboração e envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem *online*.

1.3. Os participantes da pesquisa

Inicialmente tinha-se como objectivo efectuar uma análise mais abrangente onde os participantes da pesquisa seriam estudantes brasileiros da UNESP de Assis e estudantes de diferentes nacionalidades (alemães, americanos, franceses, argentinos e italianos) pertencentes às Universidades participantes no projecto TTB. Contudo, face à dificuldade em obter respostas por parte da maioria dos contactados, à excepção dos estudantes italianos e os brasileiros, decidiu-se de modo a adquirir dados que nos permitissem efectuar uma análise válida, conduzir a nossa pesquisa a partir das respostas que obtivemos, sendo a maior parte delas de participantes italianos da *Università degli Studi di Salerno* e estudantes brasileiros. No entanto, salientamos que achámos pertinente incluir todas as respostas recebidas, mesmo pertencentes a alunos de outras nacionalidades (veja-se na Fig. 20: um inquirido de nacionalidade alemã e outro de nacionalidade argentina).

Os participantes da pesquisa, como já referido anteriormente, foram seleccionados de forma aleatória apesar de, no que concerne aos participantes italianos, tenham sido seleccionados estudantes de 2º e 3º ano por apresentarem uma base mais consolidada acerca dos conteúdos programáticos e competências linguísticas mais elevadas. Optámos por agir desse modo pois pensámos que assim permitisse uma melhor interacção entre ambos os participantes. É de realçar que os participantes/inquiridos brasileiros são na sua maioria estudantes de Língua e Literaturas que pretendem, num futuro, ser professores. Por sua vez, os participantes/inquiridos italianos são estudantes que também pertencem ao curso de Línguas e Literaturas; no entanto, muitos são os que não têm como objectivo principal a carreira de docente. Estes participantes têm idades compreendidas entre os 19 e os 37 anos, e têm um nível de língua que, segundo o QECR, se poderá situar entre um A2 e B1.

Apresentamos no quadro seguinte os dados referentes à constituição da amostra dos estudantes inquiridos.

I. Caracterização							
Inquiric	Sexo	Idade	Nacionalid	Pais	Papel no TT	Habi. Lit	Área
Ind 1	f	27	b	Brasil	ex-aluno	Pós-grad	Especialização em ensino de línguas estrangeiras
Ind 2	f	22	italiana	Italia	aluno	0	
Ind 3	f	19	b	Brasil	aluno	Linc	Letras
Ind 4	m	23	b	Brasil	aluno		
Ind 5	f	22	b	Brasil	aluno	Linc	Letras - pt/It
Ind 6	f	18	b	Brasil	aluno	Linc	Letras
Ind 7	f	21	italo-argentina	Italia	aluno	Linc	LEstrangeiras
Ind 8	f	21	b	Brasil	ex-aluno	Linc	Letras
Ind 9	f	20	b	Brasil	aluno	Linc	Letras
Ind 10	m	20	b	Brasil	aluno	Linc	Biotecnologia
Ind 11	m	23	b	Brasil	aluno	Linc	Letras
Ind 12	f	19	b	Brasil	aluno	Linc	Letras
Ind 13	f	37	b	Brasil	aluno	Linc	Letras
Ind 14	m	27	italiana	Italia	ex-aluno	Linc	LEstrangeiras
Ind 15	f	24	b	Brasil	pesquisadora	Linc	Letras- pt/Ing.
Ind 16	f	19	b	Brasil	aluno	Linc	Letras
Ind 17	m	22	italiana	Italia	aluno	bacharelato	economia
Ind 18	f	28	italiana	Italia	aluno	Linc	Línguas
Ind 19	f	25	alemã	alemanha	aluno e pesquisa	outro	diploma em tradução
Ind 20	m	28	italiana	Italia	ex-aluno	Linc	Línguas
Ind 21	f	21	italiana	Italia	aluno	Linc	LEstrangeiras
Ind 22	f	20	b	Brasil	aluno	Linc	Letras
Ind 23	m	27	Argentina	Argentina	aluno	Linc	Recursos humanos
Ind 24	f	24	b	Brasil	aluno	Linc	Letras
Ind 25	f	28	italiana	Italia	aluno	Pós-grad	LEstrangeiras
Ind 26	f	19	b	Brasil	aluno	Linc	Letras
Ind 27	f	22	b	Brasil	monitora/orientad	Linc	Letras
F		20					
M		7					

Fig. 18 - PrintScreen da folha de Excel com a caracterização dos participantes

1.4. Instrumentos e procedimentos de pesquisa e recolha de dados

Segundo Hill e Hill (2005:19), uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para melhor compreender o fenómeno a estudar. Face a tal, todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas, pois os resultados das observações deste tipo de investigação podem ser utilizados para construir explicações ou teorias que se considerem adequadas aos resultados obtidos. Contudo, é de salientar também a relevância da escolha dos instrumentos a usar e dos procedimentos aquando da sua utilização, pois os dados obtidos pela aplicação dos mesmos contribuem para uma melhor compreensão do fenómeno a estudar, permitindo ao mesmo tempo chegar a conclusões. Face a tal, e com o intuito de ser possível validar os dados da presente pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, os quais descreveremos em seguida.

Este trabalho de investigação contou como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. Recorremos também à entrevista semi-estruturada, mas as poucas respostas e os dados obtidos, não permitiram que fossem utilizados neste estudo pois, para além de não apresentarem validade e fiabilidade, nada iriam acrescentar ao nosso estudo. Sustentamos a nossa decisão no capítulo 3 – considerações finais.

Para a presente investigação, como já referimos anteriormente, foram seleccionados indivíduos participantes no projecto TTB residentes no Brasil e em Itália, com idades situadas entre os 19 e os 37 anos, que foram seleccionados de forma aleatória da base de dados da UNESP e UNISA. Os entrevistados foram escolhidos por quotas a partir de 1 matriz com 3 Variáveis (idade, sexo,

nacionalidade), seguindo um tipo de amostragem estratificada. Esta técnica de amostragem usa informação existente sobre a população para que o processo de amostragem seja mais eficiente. A lógica que assiste à estratificação de uma população é a de identificação de grupos que variam muito entre si no que diz respeito ao parâmetro em estudo, mas muito pouco dentro de si, ou seja, cada um é homogéneo e com pouca variabilidade.

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), a qualidade das conclusões que podemos retirar de um inquérito por questionário depende da composição da sua amostra. Quando a amostra não se verifica como representativa da população que pretendemos estudar, as conclusões que daí retirarmos afastar-se-ão das que teríamos obtido se tivéssemos oportunidade de ter inquirido toda a população e pode ser considerada uma amostra enviesada, pois a generalização não é legítima (Coutinho, 2007). No entanto, podemos asserir que sendo o presente trabalho um estudo de caso interpretativo ou exploratório, em que um dos objectivos é o de “conhecer a realidade tal como ela é vista pelos seus diversos actores” (Ponte, 1994:9), a amostra que obtivemos é suficiente para colher resultados e uma análise viável.

1.5. A recolha de dados

No que concerne a recolha de dados, os mesmos foram obtidos não descurando a importância de como devem ser elaborados os instrumentos para a recolha dos mesmos. Essa preocupação deveu-se ao facto de o objectivo ser o de conduzir a uma melhor interpretação e análise dos dados obtidos. Por conseguinte todo o cuidado foi tido na elaboração do tipo de questões a efectuar e na respectiva formulação, bem como reforçada atenção no domínio, nos problemas de aplicação e ainda, nas limitações das técnicas de investigação durante o desenvolvimento da pesquisa.

Como métodos de recolha de dados, pareceu-nos adequado, usar o inquérito por questionário. Os questionários foram aplicados de forma assíncrona, por *e-mail*. Na respectiva elaboração deste instrumento tentou-se garantir o seu rigor.

1.6. O Questionário

Antes de estabelecer que técnicas de recolha de dados usámos e como foram aplicadas, achámos pertinente estabelecer os objectivos do questionário a utilizar elaborando o guião do questionário (cf. Anexo I). Consequentemente, foram determinados aspectos práticos do trabalho, como a definição do número de entrevistados (numa primeira fase, um número reduzido).

O questionário foi validado num estudo piloto que serviu para aferir as expectativas iniciais e finais dos participantes no projecto. A realização deste estudo permitiu igualmente fazer uma análise preliminar, no sentido de descobrir se existia, ou não, necessidade de efectuar alterações, possibilitando assim corrigir eventuais pontos fracos. Assim, o questionário-piloto foi testado com a ajuda de: 2 alunos de licenciatura; 1 aluna de doutoramento e 2 professores do ensino universitário, permitindo validar o questionário. Esta aplicação prévia foi efectuada através do *e-mail*. Segundo Bell (1993:129) “*O objectivo de um de um exercício-piloto consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder.*” Assim, a aplicação prévia do questionário permitiu melhorar e clarificar esta ferramenta de recolha de dados. Alterando e suprimindo algumas das questões inicialmente elaboradas chegou-se ao questionário final (Anexo II). No presente estudo, após a aplicação do questionário-piloto, foram enviados 64 questionários através de correio electrónico, tendo-se no final obtido o resultado de 27 respostas. Achamos pertinente salientar que o questionário continha uma parte introdutória onde se expunha o objectivo do nosso estudo, evidenciando que se garantia a confidencialidade dos dados e nomeadamente, se agradecia e se apelava à colaboração dos inquiridos.

A realização de um inquérito por questionário apresenta algumas vantagens e desvantagens e, após uma reflexão acerca das mesmas, optámos por seleccionar este instrumento de recolha de dados. De forma a recolher os dados na fase inicial foi efectuado um questionário piloto de modo a verificar a viabilidade deste instrumento e posteriormente o questionário final.

Além disso, o questionário pode ser usado com diferentes intuítos, pois possibilita a aquisição de informações objectivas e imparciais, impressões e opiniões dos participantes envolvendo-os desse modo na pesquisa (Luz, 2009:101).

Denotamos que relativamente às **vantagens** poderemos afirmar que:

- i) permite uma maior sistematização dos dados;

- ii) maior simplicidade de análise;
- iii) maior rapidez na recolha e análise de dados (pode ser aplicado a um maior número de pessoas mesmo que oriundas de diversas localizações geográficas e em menos tempo);
- iv) a análise pode ser automatizada;
- v) é mais barato do que outros procedimentos;
- vi) permite que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais adequado;
- vii) existe uma menor possibilidade de enviesamento pelo inquiridor (não expõe os pesquisados à influência do pesquisador);
- viii) garante o anonimato das respostas

No que concerne às **desvantagens**, poderemos salientar o facto de:

- i) poderem existir dificuldades de concepção;
- ii) de envolver, geralmente, um número pequeno de perguntas;
- iii) ser impossível de acrescentar dados suplementares;
- iv) não ser possível de ajudar no caso de haver dúvidas por parte do inquirido
- v) impedir o conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido;
- vi) não oferecer garantia de que a maioria das pessoas o devolvam preenchido de forma “completa” (com todos os parâmetros preenchidos);
- vii) poder ser elevada a taxa de não respostas;
- viii) poder proporcionar resultados bastante críticos no que respeita à objectividade e, assim, poder haver maior superficialidade das respostas.

Em virtude de ser um questionário semi-aberto proporcionou um maior envolvimento dos inquiridos na medida em que proveram informações detalhadas de grande importância para o melhor desenvolver da pesquisa. Segundo Ghiglione e Matalon (2001), as questões fechadas permitem a realização de análise estatística dos dados obtidos. Por outro lado, usando questões abertas leva a que seja necessário efectuar uma análise de conteúdo. De qualquer modo o questionário incluiu não apenas questões fechadas mas também questões abertas (17 questões abertas), visando obter informação não só quantitativa, mas qualitativa.

O Questionário é constituído por 30 questões, algumas das quais com alíneas. Detalhando, o questionário encontrava-se estruturado seguindo os seguintes parâmetros:

- Caracterização (questões 1-7)
- Obter dados sobre a utilização de LE (questões 8 -11)
- Avaliar a participação no projecto TTB (12-14)
- Descrever aspectos técnicos associados aos aplicativos do projecto TTB, nomeadamente ao *Skype*. (15- 21)
 - Caracterizar a colaboração e interacção no âmbito do projecto TTB (22- 30)

Nos diferentes parâmetros pretendia-se:

- Conhecer alguns dados acerca dos inquiridos (exemplo: Fig. 21)

I – CARACTERIZAÇÃO

(assinale com X ou escreva a sua resposta, consoante o caso)

1. **Sexo** Masculino ___ Feminino _____

2. **Idade** ___ anos

3. **Nacionalidade** _____

4. **País de residência** _____

Fig. 19– Dados pessoais

- Conhecer o perfil do utilizador relativamente à utilização de LE, nomeadamente verificar em que situações/contextos usam a LE e quais os programas escolhidos para este tipo de modalidade de ensino-aprendizagem (exemplo: Fig.22)

8. Em que situação ou situações usa as línguas estrangeiras?

No trabalho	
Em casa	
Para comunicar com amigos/colegas	
A estudar	
Quando viajo	
Outras. Quais?	

Fig.20 – Questão 8 do questionário

- Verificar a participação no projecto TTB, designadamente quais as línguas que foram ensinadas/aprendidas; tipos de actividades realizadas; potencialidades e fragilidades do ensino-aprendizagem durante a participação no projecto TTB. (exemplo: Fig.23)

14. Que actividades realizou nas sessões de teletandem TTB? Das opções listadas, indique as 3 que mais utilizou.

Conversação sobre temas pré-estabelecidos	
Conversação sobre temas que apareciam espontaneamente	
Leitura em voz alta de textos	
Exercícios orais de livros	
Exercícios escritos de livros	
Exercícios de gramática	
Exercícios de tradução	
Exercícios de ditado	
Elaboração de composições	
Correcção das composições do parceiro	
Redacção de parágrafos e resumos	
Consulta de sites da Internet	
Visionamento de filmes	
Visionamento de programas de televisão	
Leitura de poesia	
Audição de música	
Outras. Quais?	

Fig.21 – Questão 14 do questionário

- Identificar o programa *instant messaging* mais utilizado neste âmbito e compreender os motivos da escolha dos recursos *Skype*. Simultaneamente verificar problemas técnicos mais frequentes e quais as estratégias utilizadas para fazer frente a esses problemas sendo também intuito deste ponto aferir o grau de satisfação na utilização do *Skype* e perceber se esta ferramenta favorece o ensino-aprendizagem de LE. (exemplo: Figura ...)

17. A interacção foi alguma vez afectada por problemas técnicos?

Sim

Não (*passse à questão nº 20*)

Fig.22 – Questão 17 do questionário

18. Recorreu a alguma estratégia face a problemas técnicos?

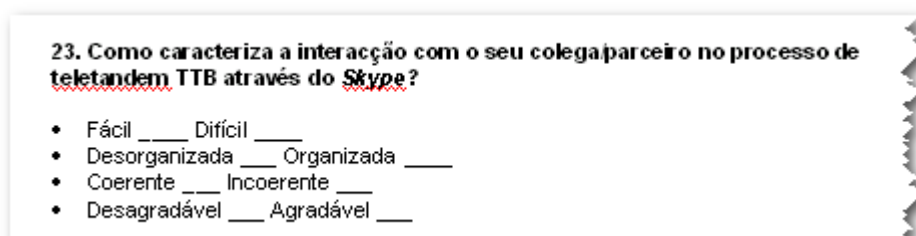
Sim ___

Não ___ (*passse à questão nº 20*)

Se recorreu a alguma estratégia, indique aquela/s que usou.

Fig.23 – Questão 18 do questionário

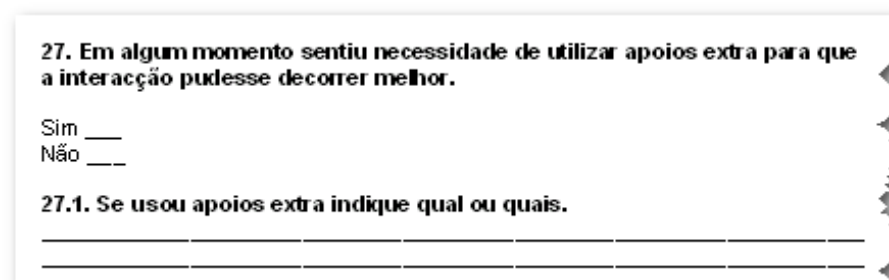
▪ Compreender a importância da colaboração e interacção no ensino-aprendizagem de LE e ao mesmo tempo analisar os atributos que definem a interacção ocorrida entre parceiros, compreendendo de que modo pode o domínio do software influenciar as sessões TTB e por último identificar tipos de *scaffolding* (apoios extra) a que recorrem (exemplo: Fig.27)



23. Como caracteriza a interacção com o seu colega parceiro no processo de teletandem TTB através do Skype?

- Fácil ___ Dificil ___
- Desorganizada ___ Organizada ___
- Coerente ___ Incoerente ___
- Desagradável ___ Agradável ___

Fig. 24 - Questão 23 do questionário



27. Em algum momento sentiu necessidade de utilizar apoios extra para que a interacção pudesse decorrer melhor.

Sim ___
Não ___

27.1. Se usou apoios extra indique qual ou quais.

Fig.25 - Questão 27 e 27.1 do questionário

Como foi possível verificar através dos exemplos dados, adoptámos um modelo de questionário constituído por questões dicotómicas e questões abertas. Apesar de ser uma forma simples de questionar o inquirido, as questões dicotómicas poderão ser consideradas frágeis, na medida em que as alternativas de resposta são polares e não existe um meio-termo. De facto, de forma a obter dados mais aprofundados, enriquecemos o questionário com questões abertas.

Como já referimos anteriormente, o questionário foi enviado via e-mail, sendo considerado uma via directa (Quivy & Campenhout, 2005). As transcrições das respostas foram feitas na íntegra, respeitando a grafia original dos seus autores.

2.5. Procedimentos de análise

Primeiramente, em Maio de 2008 foi aplicado o questionário piloto e após a verificação e alteração do que se considerou pertinente, em Julho de 2008, foi aplicado o questionário final (com intuito de iniciar a investigação sobre o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras através do Skype). Tal como referido anteriormente, os questionários foram enviados por *e-mail*, mas o início do tratamento dos mesmos iniciou-se aquando da deslocação da pesquisadora ao Laboratório de Teletandem da Unesp de Assis.

No que concerne a aplicação do questionário, os dados obtidos foram categorizados e organizados em tabelas do programa do *Microsoft Office Excel*, de forma a permitir ir averiguando e analisando, com mais transparência, quais os resultados obtidos. A análise dos dados foi conduzida com base nas perguntas de investigação e da revisão da literatura.

Quanto aos dados de natureza qualitativa (questões abertas) foi efectuada a análise de conteúdo por categorias, de acordo com Bardin (1988). Segundo Flick (2005) a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos de análise do material escrito e *“um dos traços essenciais é a utilização de categorias, derivadas frequentemente de modelos teóricos: as categorias são aplicadas ao material empírico, não são necessariamente extraídas dele, embora sejam repetidamente confrontadas com ele e, se necessário, modificadas.”* (p.193)

Na análise de conteúdo, Bardin (2002) aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Dessa forma, os principais pontos da pré-análise são a chamada leitura flutuante (primeiras leituras de contacto os textos), a escolha dos documentos (no caso os relatos transcritos), a formulação das hipóteses e objectivos (relacionados com a disciplina), a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material.

Segundo a autora, a análise por categorias *“cronologicamente é a mais antiga e na prática a mais utilizada, acrescentando que a análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discurso directos (simplificações manifestas) e simples”* (Bardin, 1988:153) como acontece no presente estudo.

Ao fazer uma análise de conteúdo por categorias é necessário em primeiro lugar, compreender o que se entende por categorias. De acordo com Bardin (1988) a categorização é uma operação de classificação de elementos que constituem um grupo (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento, *“efectuado “em razão dos caracteres comuns*

destes elementos.” (Bardin, 1988:117). No entanto é relevante evidenciar que “*as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos...*”. Segundo a autora a categorização tem como objectivo principal fornecer uma representação simplificada dos dados, sendo os resultados finais efectuados a partir das relações entre as categorias e interpretações conduzindo à explicação de características pertinentes.

Apesar da sua importância, não nos debruçaremos sobre as fases a ter em conta aquando da análise do conteúdo (pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação), mas consideramos relevante evidenciar algumas regras a ter em consideração no momento da elaboração das categorias. Bardin (1988:120) defende que se deve ter em atenção os seguintes aspectos:

- objectividade e fidelidade;
- a exclusão mútua, ou seja, elaborar as categorias, de forma a que não se repita o mesmo elemento em diferentes categorias;
- a pertinência, isto é, considerar a categoria com base no material em análise e no quadro teórico definido. O sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação;
- a produtividade, ou seja fornecer dados frutíferos à investigação.

Em virtude da recolha de dados, foi efectuada uma nova leitura (geral) com o objectivo de revalidar a interpretação obtida dos dados recolhidos e atestar uma resposta às perguntas de pesquisa desta investigação.

Assim, com o objectivo de discutir e verificar quais as respostas que obtivemos no âmbito da formulação teórica desta dissertação, iremos apresentar no capítulo seguinte a análise e discussão dos dados recolhidos no âmbito deste estudo.

Assim, foram quantificadas e comparadas as frequências de características agrupadas nas seguintes categorias:

	Categorias
	Interesse
	Rapidez
	Económico

Tema 1 – Razões sobre a escolha de programas IM para o ensino-aprendizagem de LE	Contacto directo com a língua (Native Speaker)
	Dinâmico
	Flexibilidade
	Desenvolve competências linguísticas
Tema 2 – Estratégias utilizadas para solucionar problemas técnicos	Reiniciar
	Ajuda técnica
	Comunicar através da escrita
Tema 3 – Factores que influenciam o grau de satisfação na utilização do Skype	Recursos áudio/vídeo
	Funcionamento
Tema 4 – Factores que poderão explicar se o Skype favorece o ensino-aprendizagem de LE	Oferece recursos para o ensino-aprendizagem a distância
	Interacção em tempo real
	Facilitador de comunicação e aprendizagem
Tema 5 – Factores que influenciam o uso do Skype numa futura experiência de ensino-aprendizagem de LE	Bom funcionamento
	Permanente actualização
	Quebra a barreira da distância
	Gratuidade
Tema 6 – Razões apontadas para a importância da colaboração no ensino-aprendizagem de LE	Facilidade de aprendizagem
	Existência da “Regra” da reciprocidade
	Negociar significados
	Pilar do ensino-aprendizagem
	Dificulta a interacção
Tema 7 – Factores apontados para uma interacção activa/passiva	Saber-ouvir
	Motivação
	Relacionar-se bem
	Colaboração
	Sugestões
	Organização
	Aproveitamento dos Recursos

Tema 8 – Potencialidades/Vantagens do domínio do <i>software</i>	Diversificação das sessões TTB
	Economia de tempo
Tema 9 – Razões para o uso de <i>scaffolding</i> (apoios extra) durante as sessões de TTB	Explicar argumentos mais detalhadamente
	Melhorar conhecimentos culturais
	Esclarecimento de dúvidas
Tema 10 – Modo em que, visualizar as sessões efectuadas gravadas, afectou as sessões posteriores	Alteração de modo de agir
	Procura de estratégias de acção
Tema 11 – Características decorrentes da preparação atempada das sessões	Espontaneidade
	Organização
	Segurança

Tabela 5 – Temas e categorias para análise de conteúdo

As limitações deste método residem na dificuldade da codificação e, ainda no facto desta codificação poder camuflar o conteúdo do texto a analisar. Houve o cuidado de tentar garantir a fiabilidade e pertinência dos dados, minimizando impressões meramente emotivas e interpretações vagas, procurando objectivar os indicadores de categorização.

Recorremos, por vezes, na análise dos indicadores à opinião de sujeitos externos ao processo de investigação, de modo a tornar as interpretações mais objectivas. Face a tal, sempre que houve necessidade, as decisões tomadas nas diferentes fases deste trabalho foram várias vezes revistas de modo a construir uma cadeia lógica ao longo de todo o estudo. Salientamos ainda que na análise de conteúdo, recorreremos à análise através de categorias a partir de ecos de analogia que, segundo Cardoso (2007:59) é uma

“ (...) análise próxima da análise interpretativa, reconhece-se como unidade significativa todo o fragmento que desperte um eco, que suscite uma analogia ou consonância com um modelo ou uma teoria não disponíveis antes das análises preliminares.”

Desse modo, procurámos utilizar excertos que fossem claros, sintéticos e simultaneamente, ricos de informação.

Capítulo II

Análise e Discussão de Dados

No capítulo anterior fizemos a apresentação dos pressupostos teóricos a ter em conta na análise dos dados, nomeadamente na elaboração de categorias de análise e a interpretação destas.

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados recolhidos e orientados pelas perguntas de pesquisa e pelas perspectivas teóricas.

Notámos que no presente estudo seria pertinente verificar os comportamentos didácticos da parte dos participantes através da utilização de estratégia de comunicação e ensino e aprendizagem. A análise dos dados obtidos efectuou-se segundo os critérios a serem descritos. Esses critérios respondem a necessidades práticas ligadas ao objecto de análise, mais especificamente ao *Skype*, mostrando uma certa flexibilidade na linha teórica que adoptámos. Tal deve-se ao facto de o nosso intuito ser o de *“...criar condições de apresentar os dados de forma compreensível, para desse modo permitir a qualquer tipo de leitor, visualizar os mesmos e ser facilmente conduzido ao apreender das conclusões epistemológicas que deles inferimos.”* (Rebelo, 2006:115).

Assim, e no âmbito das perguntas de pesquisa, achámos pertinente dividir o capítulo em 2 partes: a análise das questões abertas do questionário e a análise das questões fechadas do questionário, realizando concomitantemente uma análise e discussão dos aspectos que consideramos relevantes para melhor compreensão do nosso estudo.

1. Análise e discussão de dados obtidos

Esta análise apesar de não ter como objectivo atingir resultados definitivos ou determinantes, permitiu obter uma visão mais clara acerca dos itens analisados. Neste trabalho o questionário foi o recurso principal para a recolha de dados. Segundo Burns (1999:22) o objectivo da abordagem qualitativa é:

“to offer descriptions, interpretations and clarifications of naturalistic social contexts. Thus in contrast to formulating, testing and conforming or disconfirming hypothesis, qualitative research draws on the data collected by the researcher to make sense of the human behavior within the research context. The research treats the context as it occurs naturalistically and no attempt is made to control the variables operating in the context as these may be the very sources of unexpected of unforeseen interpretations.”

No entanto, tratando-se de uma investigação qualitativa descritiva aliada à abordagem quantitativa devemos ter em atenção, como nos alertam Bogdan & Biklen (1991:47) que *“na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente*

natural, constituindo o investigador o instrumento principal". Face a tal, o investigador deve tentar ser objectivo.

Iniciamos a apresentação da análise dos dados obtidos partindo das questões fechadas do questionário onde incluiremos alguns dados de natureza interpretativa.

1.1 Análise das questões fechadas do questionário

1.1.1 Caracterização da população estudada

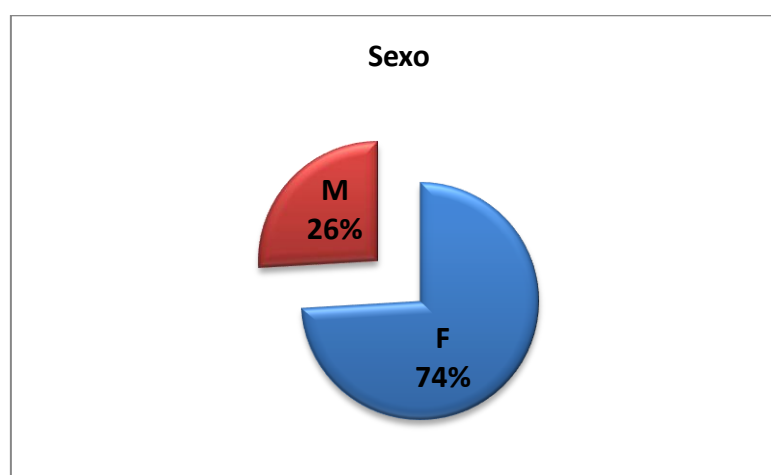


Gráfico 1 - Participantes do projecto TT

Como já referimos no capítulo 2, foram enviados 64 questionários dos

		Nº de estudantes	%
SEXO	Feminino	20	74,00
	Masculino	7	26,00

quais obtivemos resposta a 27. Das respostas obtidas no questionário contamos com 26% de inquiridos do sexo masculino e 74% do sexo feminino. Os inquiridos têm idades compreendidas entre os 18 e os 37 anos sendo a média de idades aproximadamente entre 20 e 25 anos, a moda e a mediana 22 anos. A maioria dos inquiridos é de nacionalidade e residência brasileira. São estudantes de bacharelato, Licenciatura e pós-graduação, Pós-graduação.

De forma a poder compreender de que modo é que o *Skype* pode fomentar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras considerámos pertinente iniciar por verificar qual o perfil do utilizador no que diz respeito ao seu conhecimento linguístico.

1.1.2 Utilização de Línguas estrangeiras

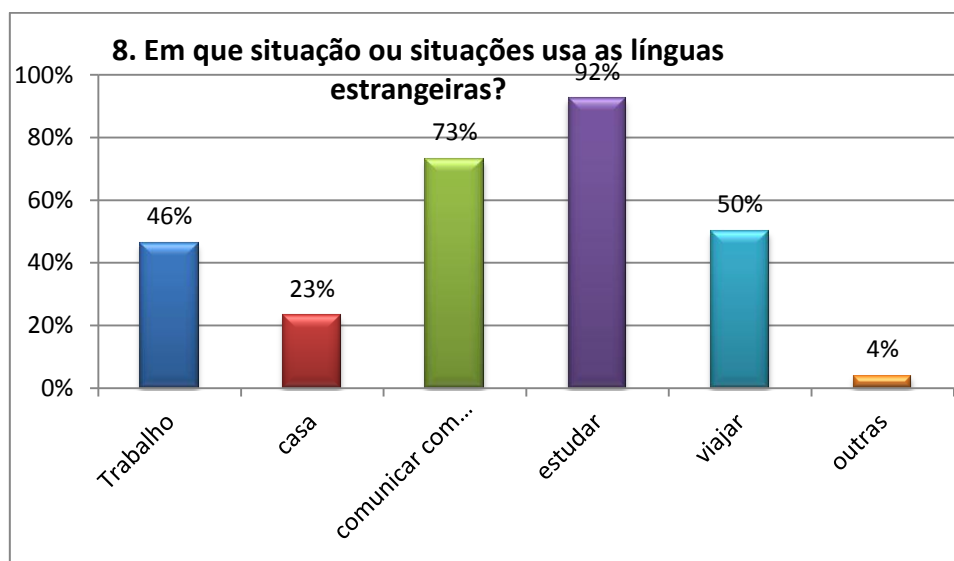


Gráfico 2 – Questão 8 do questionário

Como é possível observar, a grande maioria dos inquiridos (92%) usa as línguas estrangeiras para estudar e para comunicar com amigos/colegas

(73%) sendo que alguns também as usam para comunicar, mas em âmbito lavorativo (46%) e/ou para viajar (50%). Apenas um dos inquiridos utiliza as línguas estrangeiras para poder comunicar com parentes que se encontram fora do seu país e que não falam a sua língua materna.

Foi também o nosso interesse verificar a destreza dos inquiridos aquando do uso das línguas ligado às novas tecnologias e quais os motivos para a sua utilização.

		Nº de respostas	%
Questão 8	Trabalho	12	46,00
	Casa	6	23,00
	Comunicar com amigos/colegas	19	73,00
	Estudar	24	92,00
	Viajar	13	50,00
	Outras	1	4,00

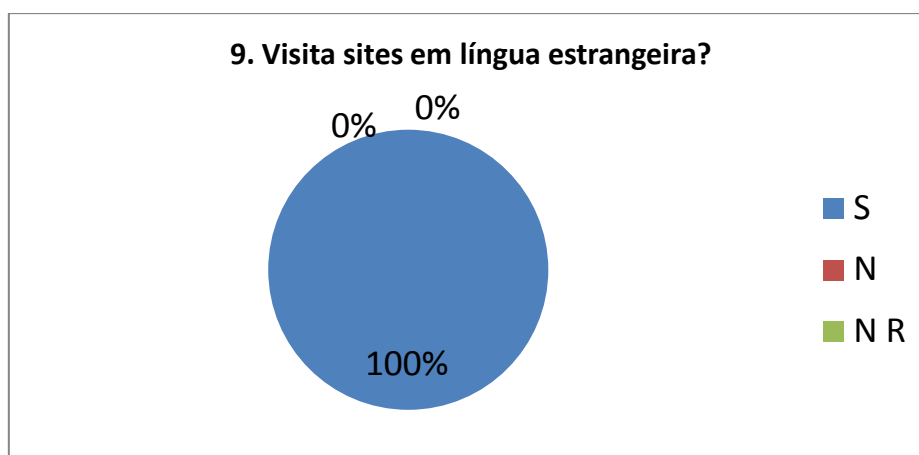


Gráfico 3 – Questão 9 do questionário

Todos os inquiridos afirmam visitar sites em língua estrangeira, no entanto demonstram fazê-lo com objectivos diferentes (cf. Gráfico 4).

		Nº de respostas	%
Questão 9	Sim	27	100,00
	Não	0	0,00

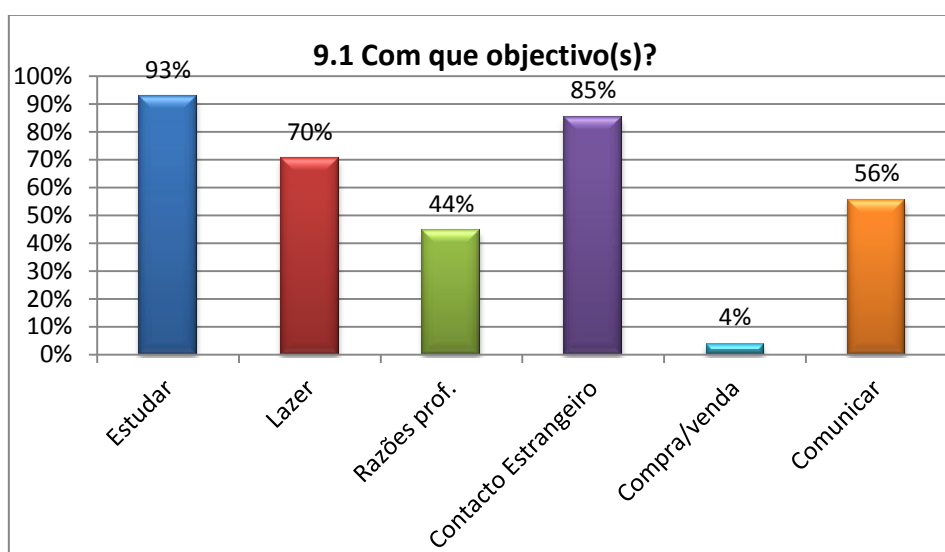


Gráfico 4- Questão 9.1 do questionário

Verificamos que a maioria dos inquiridos recorre a sites em LE por motivos de estudo (93%), mas é também elevada a

		Nº de respostas	%
Questão 9.1	Para Estudar	25	93,00
	Em lazer	19	70,00
	Por razões profissionais	12	44,00
	Para ter maior contacto com outros países	23	85,00
	Para comprar/vender (trocas comerciais)	1	4,00
	Para comunicar (com amigos, familiares)	15	56,00
	Outra razão. Qual?	1	4,00

percentagem de inquiridos que utiliza sites em LE com o objectivo de ter maior contacto com outros países (85%) e/ou por motivos de lazer (70%). No que concerne ao comunicar com familiares e amigos denota-se que mais de metade dos inquiridos o faz também através de sites em LE (56%). No que concerne ao uso de sites em LE por razões profissionais apenas doze dos inquiridos (44%) responderam que o fazem. Notámos que o aspecto que obteve um valor mínimo foi o da compra/venda através de sites. Apenas um dos inquiridos respondeu que o usava para esse efeito (4%).

Não menos importante é verificar que línguas são usadas para navegar na internet. Observemos a gráfico seguinte:

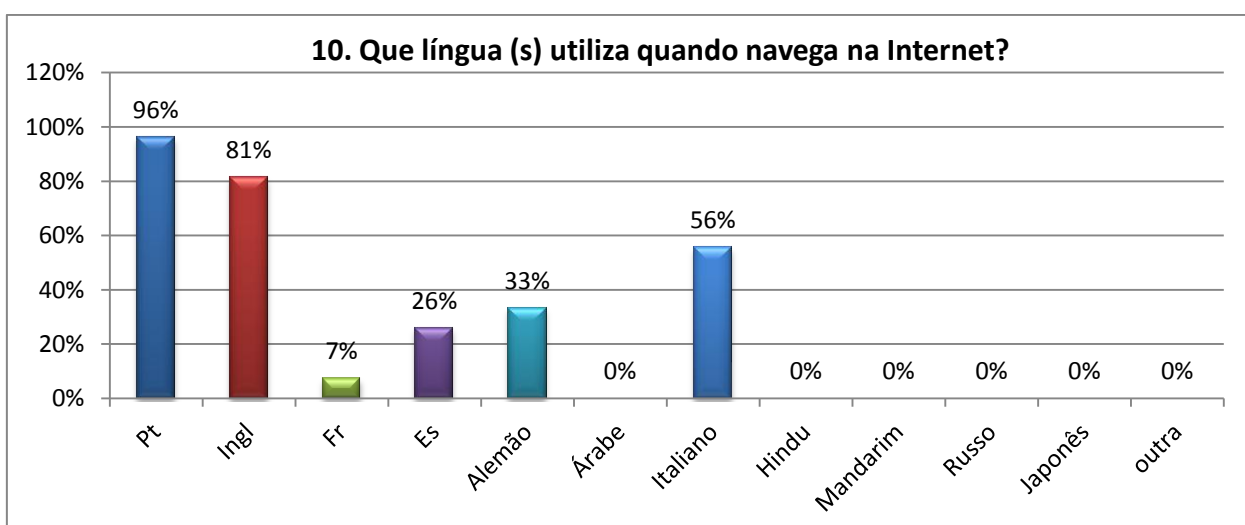


Gráfico 5- Questão 10 do questionário

Como observamos, a maioria dos inquiridos utiliza maioritariamente a língua portuguesa para navegar na internet (96%) segue-se a língua inglesa (81%) e a língua italiana (56%). Para além das línguas enunciadas, os inquiridos também usam o alemão (33%), o espanhol (26%) e, somente dois dos inquiridos, usam a língua francesa (7%).

		Nº de respostas	%
Questão 10	Português	26	96,00
	Inglês	22	81,00
	Francês	2	7,00
	Espanhol	7	26,00
	Alemão	9	33,00
	Árabe	0	00,00
	Italiano	15	56,00
	Hindu	0	0,00
	Mandarim	0	0,00
	Russo	0	0,00
	Japonês	0	0,00
Outra. Qual?	0	0,00	

1.1.3 Participação no projecto TTB

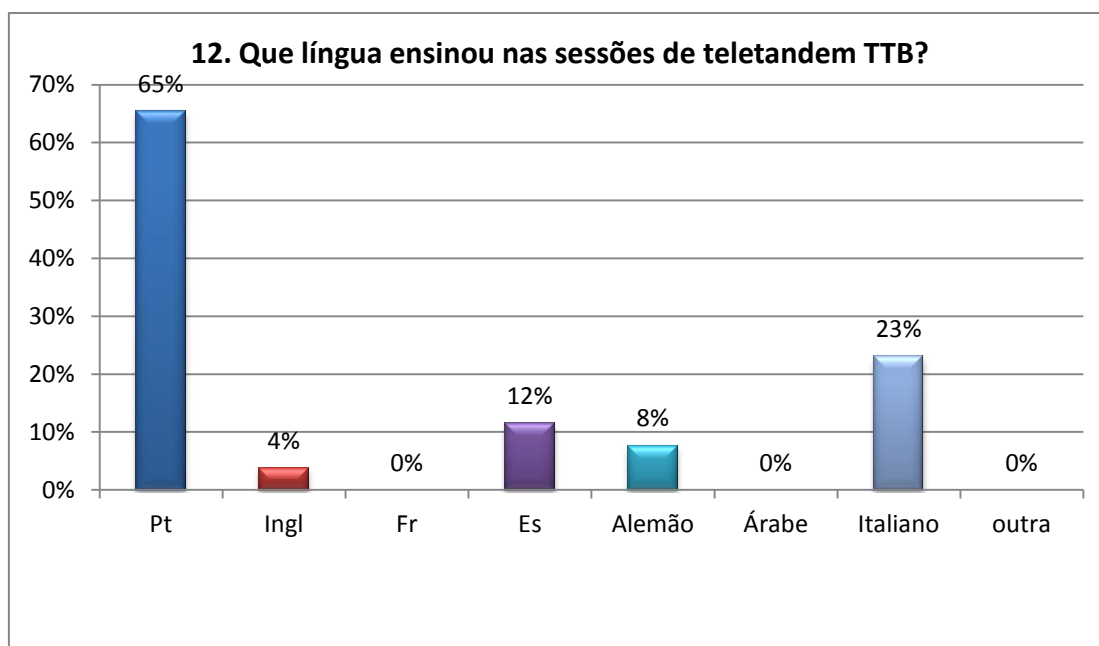


Gráfico 6 – Questão 12 do questionário

Conforme se verifica as línguas que a maioria dos inquiridos ensinaram varia entre a língua portuguesa (65%) e a língua italiana (23%) sendo que as restantes línguas representam uma minoria.

	Nº de respostas	%	
Questão 12	Português	17	65,00
	Inglês	1	4,00
	Francês	0	0,00
	Espanhol	3	12,00
	Alemão	2	8,00
	Árabe	0	0,00
	Italiano	6	23,00
	Outra. Qual?	0	0,00

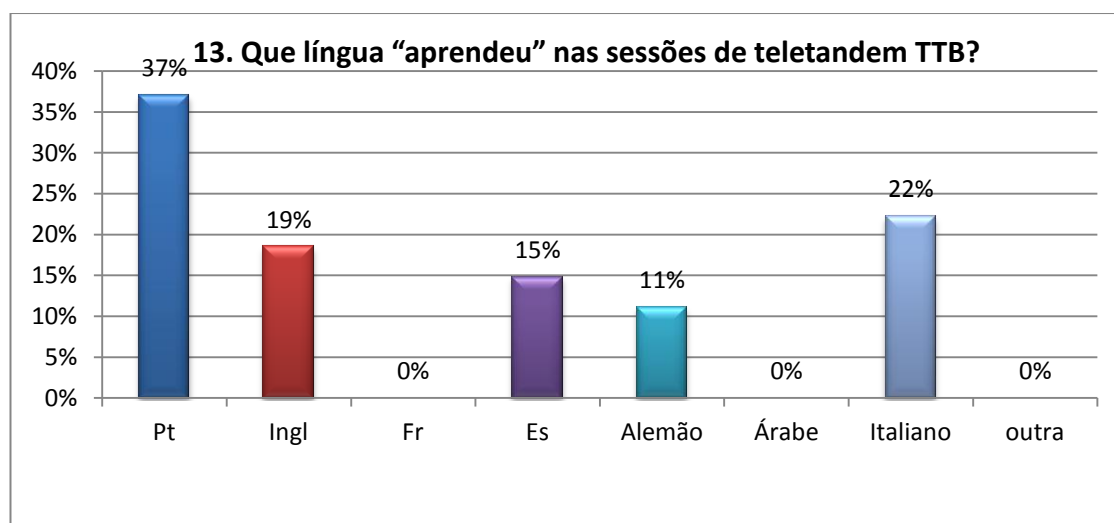


Gráfico 7 – Questão 13 do questionário

Ao contrário do que pensávamos que pudesse acontecer, o panorama dos dados relativos à língua que aprenderam não se revela idêntico ao anterior. Continua a ser a língua portuguesa a dominar o quadro apresentado (37%) seguida da língua italiana (22%) e da língua inglesa (19%). Tendo em conta que o projecto TTB foi desenvolvido, tal como referimos no I capítulo do presente trabalho, no Brasil considera-se que seja normal que a língua dominante seja a língua portuguesa.

		N° de respostas	%
Questão 13	Português	10	37,00
	Inglês	5	19,00
	Francês	0	0,00
	Espanhol	4	15,00
	Alemão	3	11,00
	Árabe	0	0,00
	Italiano	6	22,00
	Outra. Qual?	0	0,00

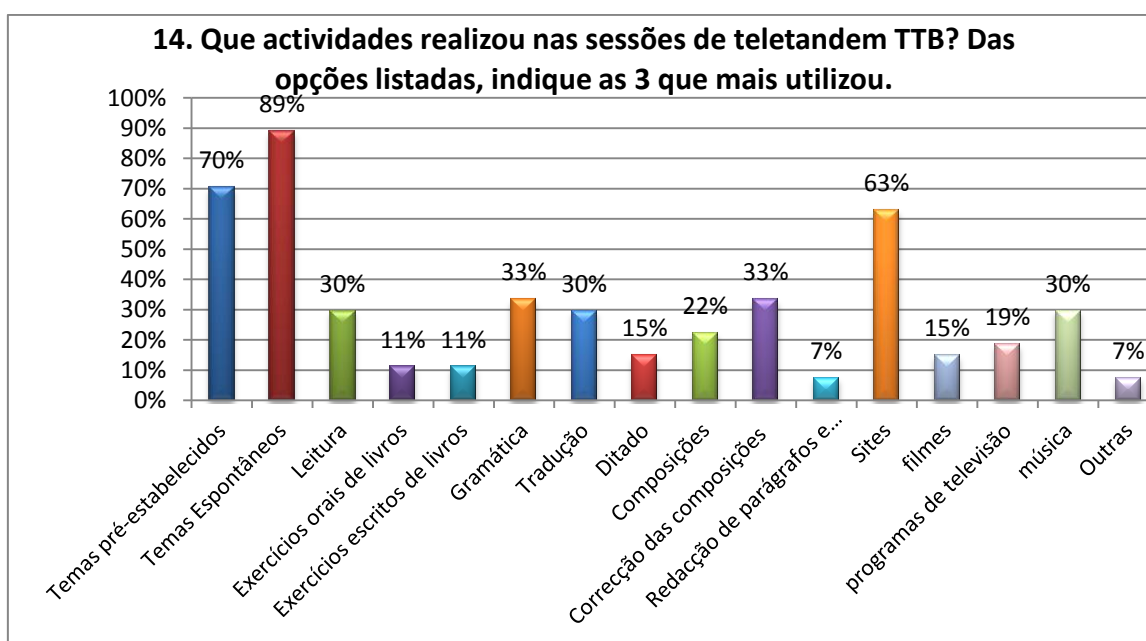


Gráfico 8 - Questão 14 do questionário

Nesta questão os inquiridos deveriam seleccionar três opções das dadas. As respostas revelaram que a maior parte da

		N° de respostas	%
Questão 14	Conversação sobre temas pré-estabelecidos	14	70,00
	Conversação sobre temas que apareciam espontaneamente	24	89,00
	Leitura em voz alta de textos	8	30,00
	Exercícios orais de livros	3	11,00
	Exercícios escritos de livros	3	11,00
	Exercícios de gramática	9	33,00
	Exercícios de tradução	8	30,00
	Exercícios de ditado	4	15,00
	Elaboração de composições	6	22,00
	Correcção das composições do parceiro	9	33,00
	Redacção de parágrafos e resumos	2	7,00
	Consulta de sites da Internet	17	63,00
	Visionamento de filmes	4	15,00
	Visionamento de programas de televisão	5	19,00
	Audição de música	8	30,00
Outras. Quais?	2	7,00	

interacção durante as sessões TTB desenvolve-se com base em temas espontâneos (89%) e a consulta de sites da internet (63%). É de notar que também o uso de temas pré-estabelecidos (70%) é umas das opções com maior número de resposta. Em contrapartida, os dados revelam que a redacção de parágrafos e resumos, assim como outras opções (*descrições de imagens e descrições de fotos no orkut*³⁸), são as escolhas que menos respostas apresentam. Pode-se confirmar que, sendo o TTB um projecto no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, observa-se através das respostas dos inquiridos que predomina a competência comunicativa. No entanto confirma-se que outras competências linguísticas são desenvolvidas, nomeadamente competências de expressão oral (30%) e escrita (33%), assim como já expressão escrita (22%) e oral (já referido anteriormente).

1.1.4 Aspectos técnicos associados aos aplicativos do projecto TTB nomeadamente ao *Skype*.

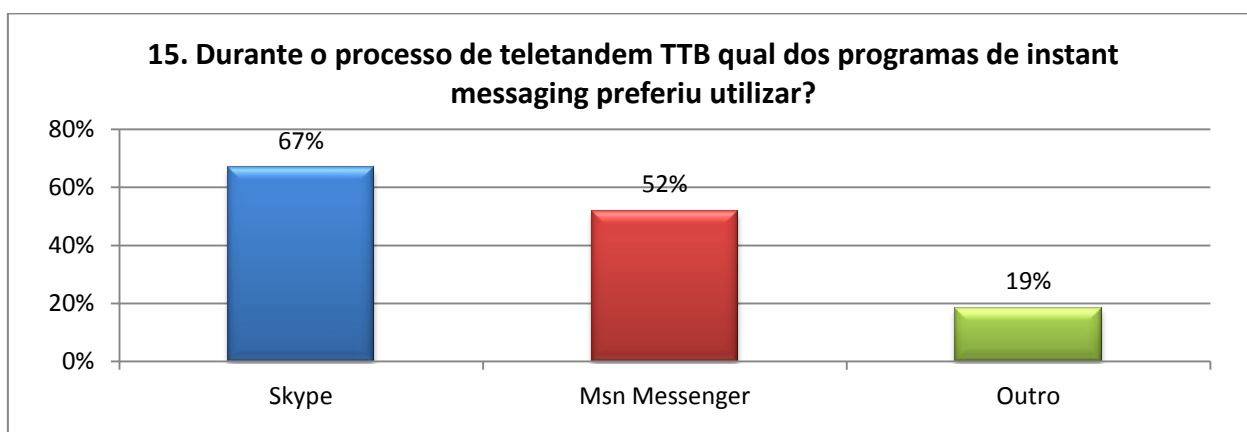


Gráfico 9 - Questão 15 do questionário

A maioria dos inquiridos utilizou o *Skype* (67%) como ferramenta de ensino-aprendizagem

		Nº de respostas	%
Questão 15	Skype	18	67,00
	Msn Messenger	14	52,00
	Outro	5	19,00

no âmbito do TTB, mas como se pode verificar através do gráfico ou da tabela, o *Msn Messenger* é também uma das ferramentas usadas pela grande maioria (52%).

³⁸ Cf. www.orkut.com

Contudo, 19% dos respondentes indicou utilizar outras ferramentas, nomeadamente o ooVoo.

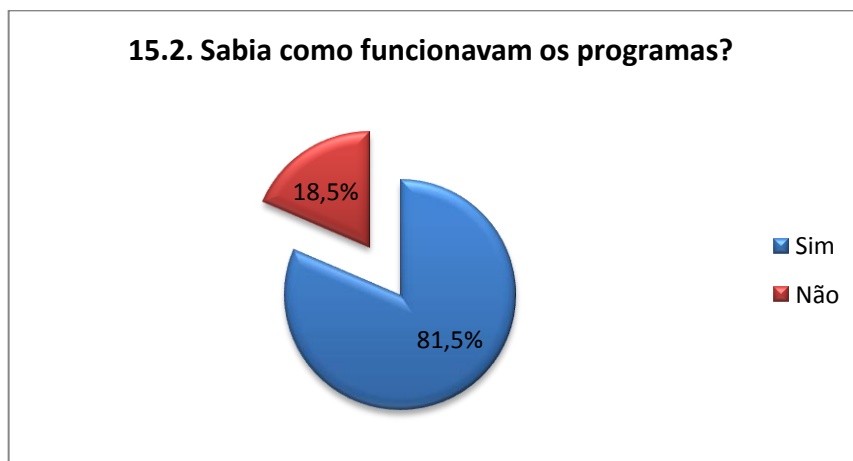


Gráfico 10 - Questão 15.2 do questionário

A grande maioria dos inquiridos (81%) que responderam ao questionário revelou já saber utilizar os programas em questão.

		Nº de respostas	%
Questão 15.2	Sim	22	81,50
	Não	5	18,50

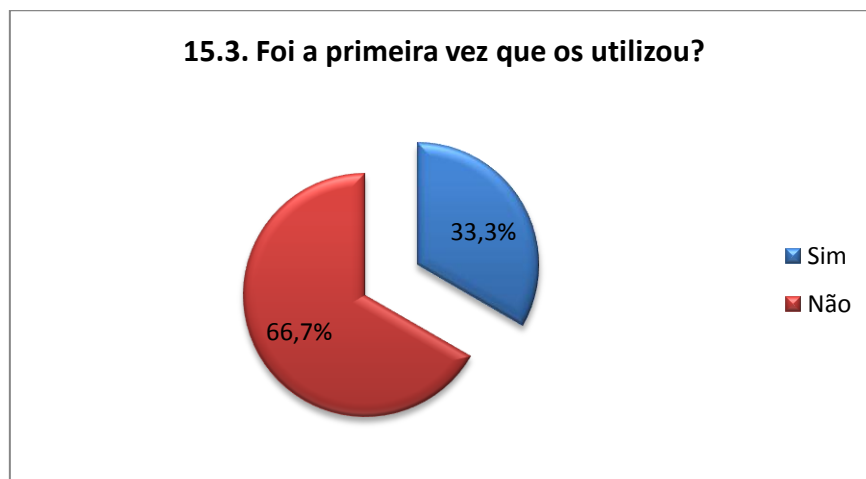


Gráfico 11 - Questão 15.3 do questionário

No entanto, apesar da maioria dos inquiridos saber como funcionavam os

		Nº de respostas	%
Questão 15.3	Sim	9	33,30
	Não	18	67,70

programas, como observado no gráfico anterior, 33,3% dos inquiridos utilizaram pela primeira vez o *Sype* e o *Msn messenger* aquando do projecto TTB.

Relativamente aos inquiridos que já tinham utilizado estas ferramentas, mencionaremos quando é que o fizeram na parte da análise das questões abertas.

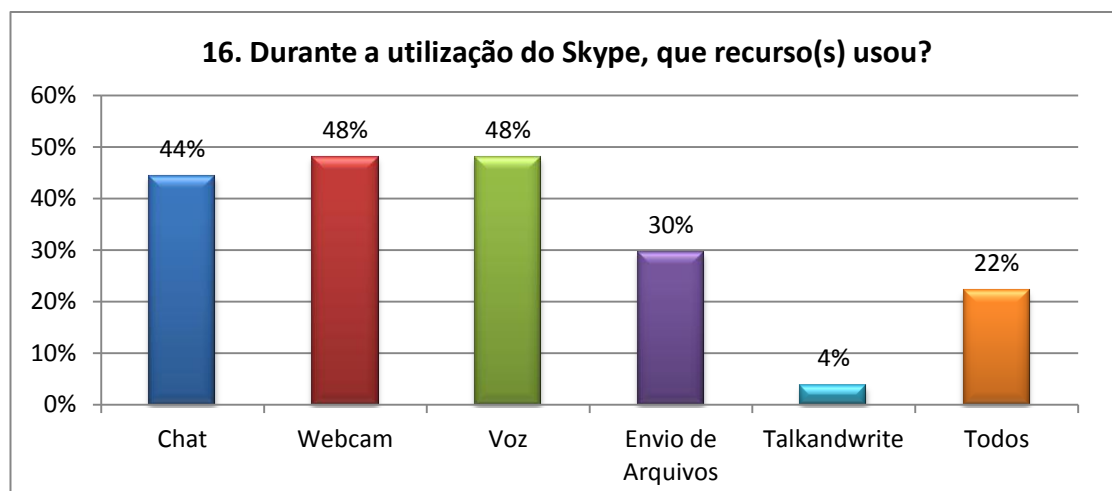


Gráfico 12 - Questão 16 do questionário

A maioria dos inquiridos deste questionário respondeu que os recursos que utilizam mais frequentemente do *Skype* são a voz e a Webcam (48%), seguindo-se do chat (44%). Alguns dos inquiridos referem que usam o envio de arquivos (30%) e uma minoria (4%) utiliza também o *talkandwrite*.

		Nº de respostas	%
Questão 16	Chat	12	44,00
	Webcam	13	48,00
	Voz	13	48,00
	Envio de arquivos	8	30,00
	Talkandwrite	1	4,00
	Todos	6	22,00

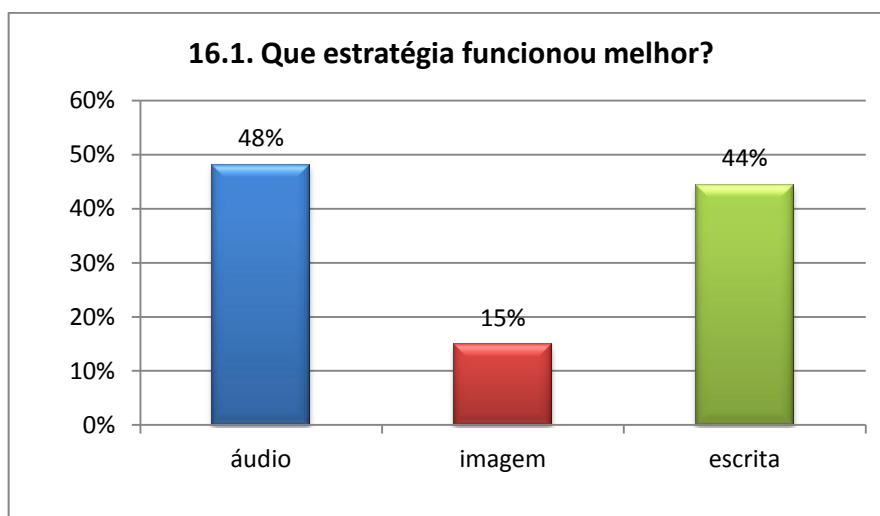


Gráfico 13 - Questão 16.1 do questionário

Revelou-se pertinente também conhecer qual a estratégia que funcionou melhor. Das respostas obtidas, e como é possível verificar no gráfico 13, as estratégias que melhor funcionaram foram o áudio (48%) e a escrita (44%). No que concerne à imagem, apenas quatro dos inquiridos (15%) a indicaram como estratégia que melhor funcionou.

		N° de respostas	%
Questão 16.1	Áudio	13	48,00
	Imagem	4	15,00
	Escrita	12	44,00

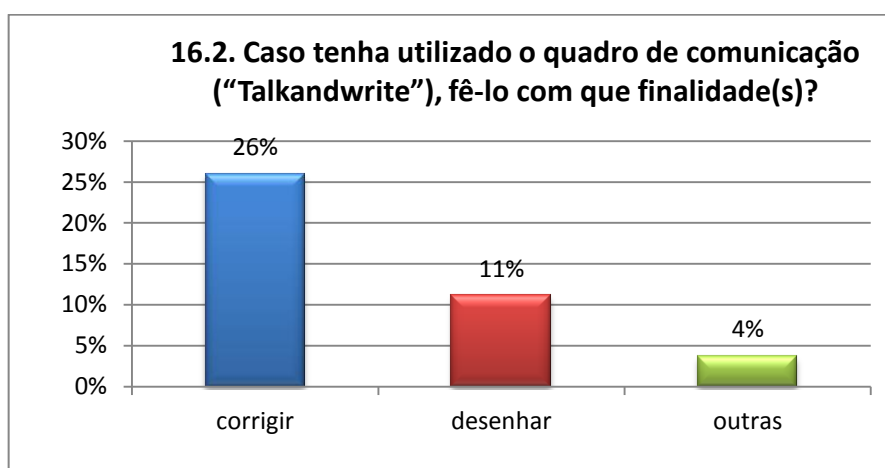


Gráfico 14 - Questão 16.2 do questionário

Apesar de considerarmos, antes da aplicação do questionário, que o *talkandwrite* revelava problemas de ligação e nem sempre funcionava devidamente³⁹, o objectivo da questão 16.2 era asserir que utilizações faziam os inquiridos deste recurso. Verificámos que para além de ser usado maioritariamente para correcção (26%) e minoritariamente para desenhar (11%) houve ainda quem o indicasse que o usou para ler textos com a sua parceira de teletandem (4%).

		N° de respostas	%
Questão 16.2	Corrigir	7	26,00
	Desenhar	3	11,00
	Outras	1	4,00

³⁹ Através da observação dos alunos de teletandem durante a estadia na UNESP de Assis.

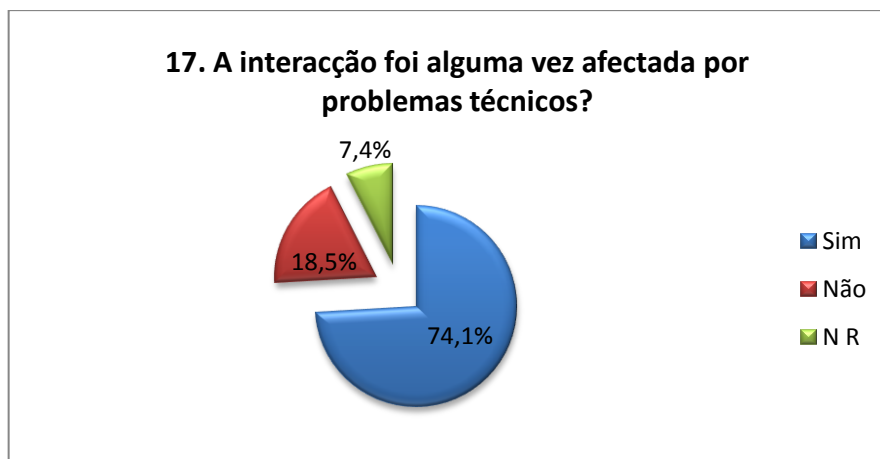


Gráfico 15- Questão 17 do questionário

Para se poder compreender a utilização da ferramenta e/ou programa é relevante verificar se se apresentam problemas técnicos e de que modo afectaram a interacção. Através das respostas dos inquiridos verificámos que a maioria teve problemas técnicos durante a interacção (74,1%).

		Nº de respostas	%
Questão 17	Sim	20	74,10
	Não	5	18,50
	Não respondeu	2	7,40



Gráfico 16 - Questão 18 do questionário

No entanto, face aos problemas técnicos a maioria dos

		Nº de respostas	%
Questão 18	Sim	12	44,40
	Não	7	25,90
	Não respondeu	8	29,60

inquiridos (44,4%) recorreu a estratégias para resolução dos mesmos. No entanto, dois inquiridos que indicaram ter tido problemas técnicos na questão anterior, referiram na presente questão, não ter recorrido a nenhuma estratégia para os resolver. As estratégias apresentadas para a resolução dos problemas resumem-se a:

- reiniciar o computador/ou o aplicativo – “*desligar e ligar novamente...*” (Ind.2)
- recorrer a ajuda técnica – “*procurei auxilio com os monitores do laboratórios...*” (Ind.24)
- se um dos recursos, áudio ou vídeo, não funciona adequadamente comunicar recorrendo ao quadro de chat (escrita) – “*Como a minha parceira teve problemas com o áudio, trabalhámos apenas com a escrita.*” (Ind.6).

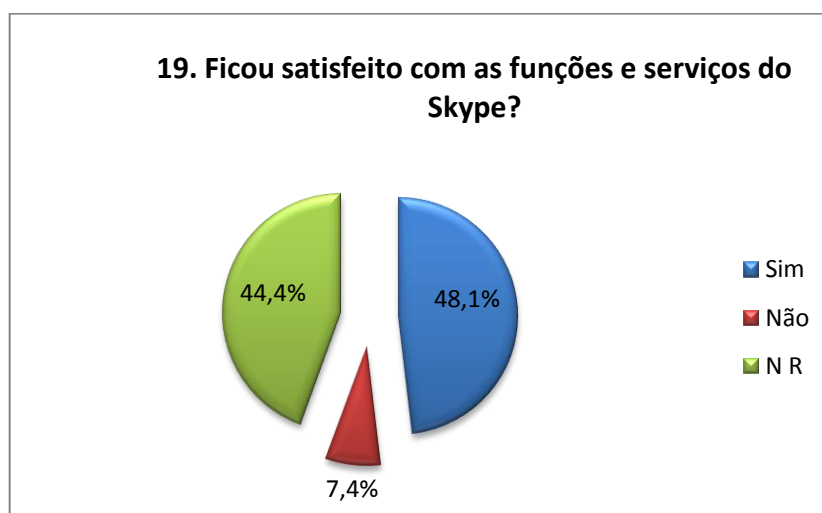


Gráfico 17 - Questão 19 do questionário

Apesar de 44,4 % dos inquiridos não ter respondido a esta questão, observe-se que 48,1% indicou ter ficado satisfeito com as funções e os serviços *Skype* e apenas 7,4% respondeu negativamente. A justificação para tais escolhas pode ser encontrada no Tema 3 - análise das questões abertas. No entanto, podemos desde já salientar que os respondentes apontam como factores que conduzem à satisfação, aquando da utilização do *Skype*, os recursos áudio/vídeo e o funcionamento.

		Nº de respostas	%
Questão 19	Sim	13	48,10
	Não	2	7,40
	Não respondeu	12	44,04

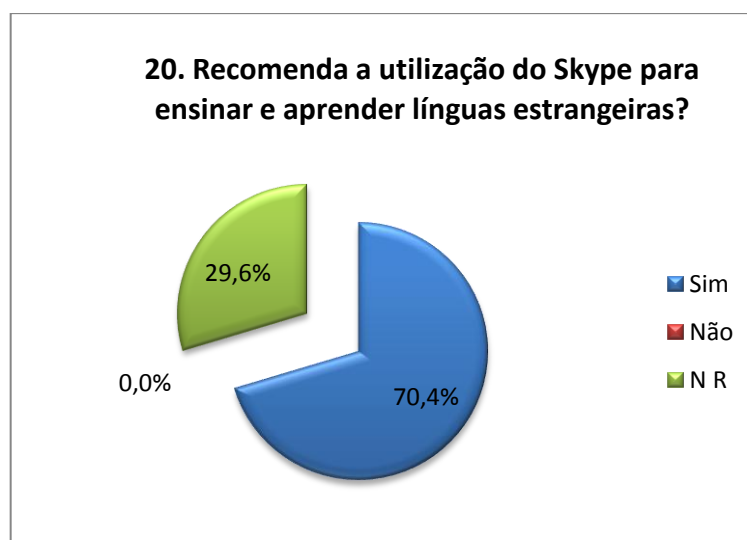


Gráfico 18 - Questão 20 do questionário

Na questão 20 procurámos verificar se os inquiridos

consideravam ser possível utilizar o *Skype* como ferramenta mediadora para ensinar e aprender línguas estrangeiras. Na presente questão 26,6% dos inquiridos manteve-se neutro, não respondendo à questão. Todos os restantes inquiridos (70,4%) responderam positivamente. Das dezanove respostas, alguns indicam que o *Skype* pode ser usado no ensino-aprendizagem de LE, pois disponibiliza recursos que permitem um ensino a distância; permite uma interacção em tempo real e facilita a comunicação e assim a aprendizagem. Para mais pormenores veja-se o Tema 4 na análise das questões abertas.

		Nº de respostas	%
Questão 20	Sim	19	70,40
	Não	0	0,00
	Não respondeu	8	29,60

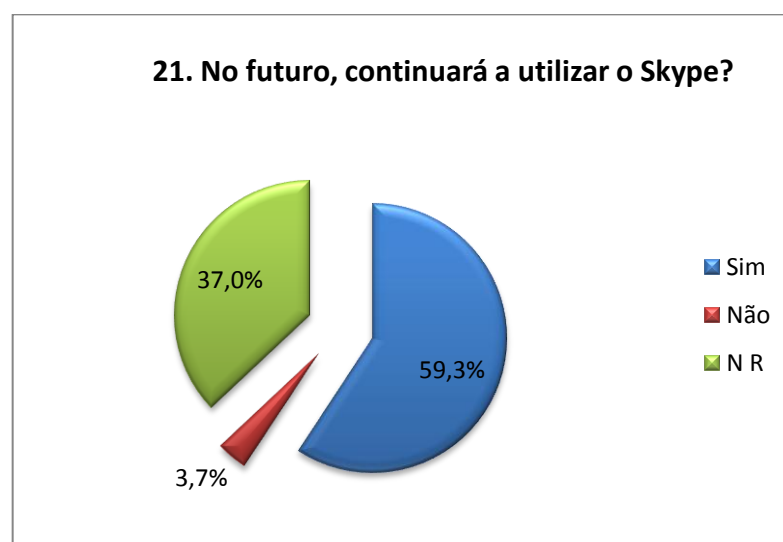


Gráfico 19 - Questão 21 do questionário

De modo geral, apesar de 37% dos inquiridos não ter

		Nº de respostas	%
Questão 21	Sim	16	59,30
	Não	1	3,70
	Não respondeu	10	37,00

respondido à questão, a maioria (59%) indicaram que no futuro continuarão a utilizar o Skype e apenas um mencionou a possibilidade de não o fazer, justificando:

- “não posso garantir, pois se aparecer um outro programa que possibilite facilmente a gravação da interacção audio-visual, mesmo quando se utiliza fones de ouvido, mudarei de programa.”

No entanto, quinze dos inquiridos justificaram o motivo que os leva a utilizar o Skype no futuro. Observámos factores como: qualidade do funcionamento dos recursos; a permanente actualização; quebrar a barreira da distância; gratuidade.

1.1.5 Caracterização da colaboração e interacção no âmbito do projecto TTB.

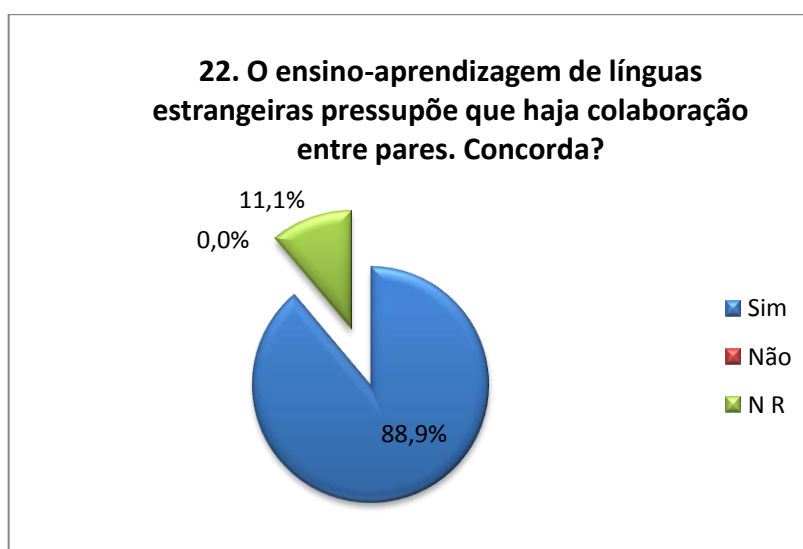


Gráfico 20 - Questão 22 do questionário

Na questão 22 pretendia-se verificar qual a opinião dos inquiridos relativamente à importância da

		Nº de respostas	%
Questão 22	Sim	24	88,90
	Não	0	0,00
	Não respondeu	3	11,10

colaboração entre os pares. A grande maioria dos inquiridos (88,9%) respondeu que deve existir colaboração entre os pares enquanto 11,1% optou por mostrar uma

posição neutra, não respondendo. Os inquiridos apontam vários factores para justificarem a sua resposta:

- facilita a aprendizagem
- respeita-se a regra da reciprocidade (um dos princípios norteadores do TTB);
- permite a negociação de significados;
- é o pilar do ensino-aprendizagem

Porque, como afirma uma das respondentes: "...caso contrário não funciona..."

(Ind.5) (para aprofundar e verificar exemplos, cf. análise das questões abertas, Tema 6).

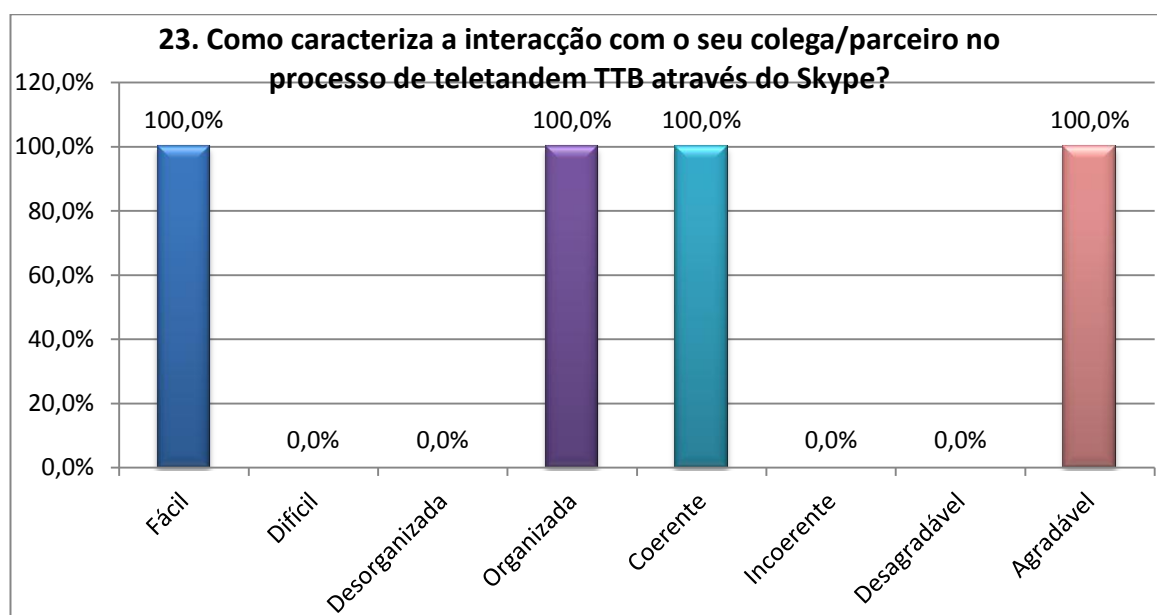


Gráfico 21 - Questão 23 do questionário

Todos os estudantes, sem excepção, revelam que a interacção com o colega, neste tipo de contexto, foi fácil, organizada, coerente e agradável.

		Nº de respostas	%
Questão 23	Fácil	27	100,00
	Difícil	0	0,00
	Desorganizada	0	0,00
	Organizada	27	100,00
	Coerente	27	100,00
	Incoerente	0	0,00
	Desagradável	0	0,00
	Agradável	27	100,00

Em suma, pode inferir-se que o *Skype* é uma ferramenta eficaz no ensino-aprendizagem de LE em teletandem.

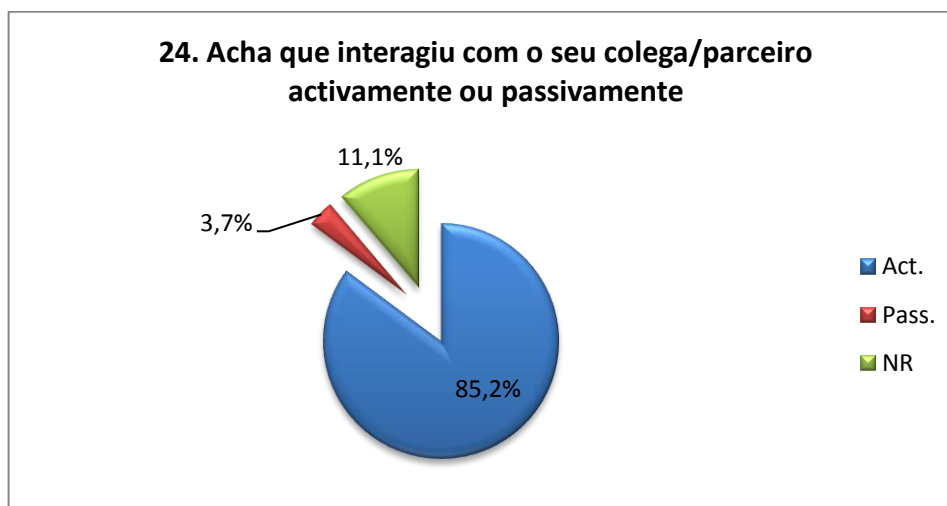


Gráfico 22 - Questão 24 do questionário

		Nº de respostas	%
Questão 24	Activamente	23	85,20
	Passivamente	1	3,70
	Não respondeu	3	11,10

A maioria dos inquiridos (85,2%) considera que interagiu com o colega activamente, tendo sido apenas um inquirido a considerar que participou passivamente (3,7%):

“Meu objetivo principal durante o processo de teletandem é a conversação, durante a maior parte das sessões eu não tenho a necessidade de exercícios estabelecidos por um professor, já que a iniciativa em fazer o teletandem é minha e não necessariamente preenche o requisito das minhas disciplinas de prática de laboratório de língua italiana e língua italiana III, mas a minha parceira precisa realizar, pelo que eu pude perceber, algumas exercícios específicos, portanto na maioria das vezes ela disponibiliza o material tanto para mim quanto para ela, e que ao meu ver no momento não atrapalha o desenvolvimeto de nossas sessões.”
(Ind.24)

De modo a melhor compreender de que forma o fizeram, era pedido na presente questão que fosse justificada a sua escolha. Podemos verificar quais factores que indicam como justificação à resposta que deram, na análise das questões abertas, Tema 7.

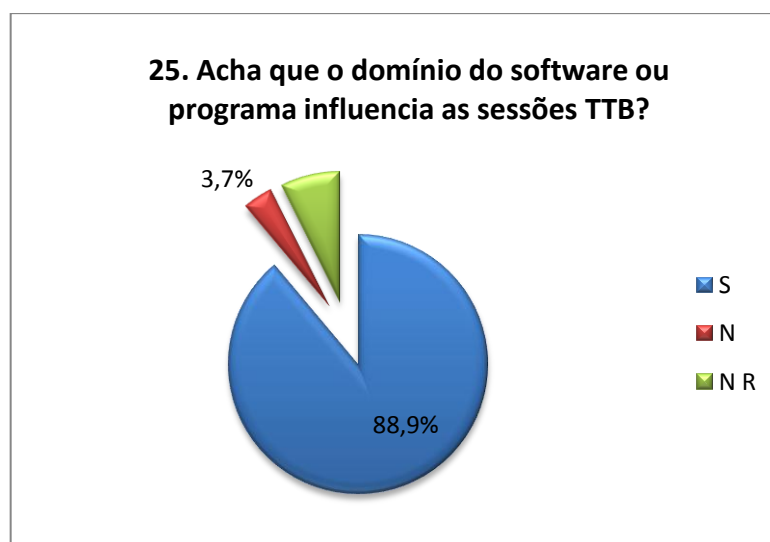


Gráfico 23 - Questão 25 do questionário

De forma a compreender o modo como se desenvolvem as sessões teletandem, achámos pertinente saber se os inquiridos consideram que o domínio do software desempenhe um papel importante, influenciando as sessões. A maioria (88,9%) dos inquiridos acha que é importante saber usar o software enquanto que apenas 3,7% considera não ser relevante.

		Nº de respostas	%
Questão 25	Sim	24	88,90
	Não	1	3,70
	Não respondeu	2	7,40

Das respostas dadas, a maioria refere que o domínio do software permite um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, contribui para a diversificação das sessões TTB e economia de tempo. Ilustramos em seguida com dois exemplos relativamente a esta questão, que retomamos no Tema 8:

- “ Quando se sabe usar bem qualquer outro programa os recursos aumentam e as sessões ficam mais diversificadas. Pois quantos mais recursos ele te oferecer, mais coisas poderá trabalhar e explorar.” (Ind.5);

- “Quando se conhece o software economizava-se tempo quando surgem problemas” (Ind.13).

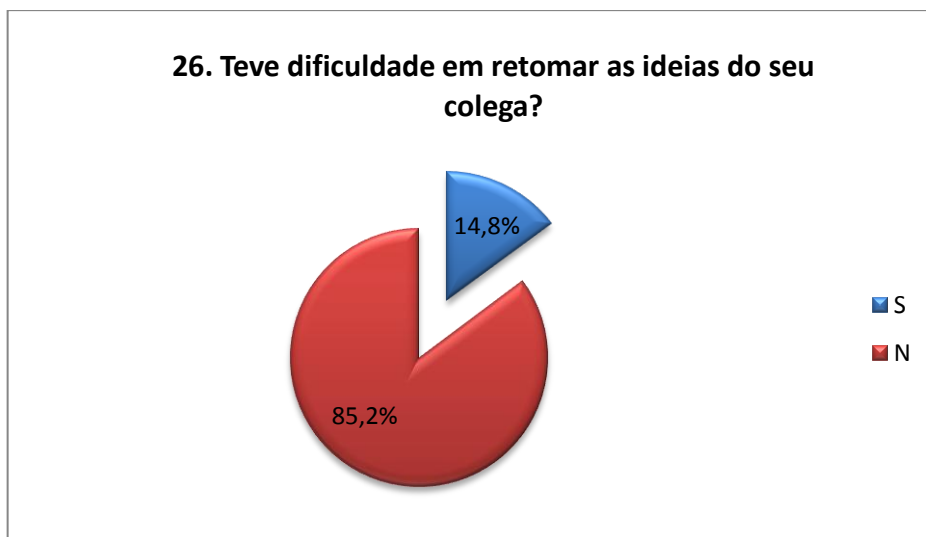


Gráfico 24 - Questão 26 do questionário

Na presente questão, a maior parte dos inquiridos (85,2%) respondeu que não teve dificuldade em retomar as ideias do seu colega enquanto que 14,8 % dos respondentes referiu ter tido dificuldades devido a:

		Nº de respostas	%
Questão 26	Sim	4	14,80
	Não	23	85,20

- desconhecimento linguístico – “*Algumas vezes em que o contexto era desconhecido ou as palavras utilizadas*” (Ind.1);
- dificuldades nas sessões iniciais – “*Nas primeiras sessões*” (Ind.17)
- aspectos culturais – “*Quando se falava de usos e costumes*” (Ind.18);
- rapidez na comunicação – “*Quando ele falava muito rápido*” (Ind.27)

Para ultrapassar tais dificuldades indicam que o fizeram recorrendo a, respectivamente:

- “... repetições, pausas, retornos” (Ind.1);
- “Tentando repetir ou desenhando” (Ind.17);
- “A minha colega explicava-me” (Ind.18);
- “Pedindo para ele para falar mais devagar e interrompendo-o quando necessário para colocar minha opinião; dessa forma eu conseguia acompanhar o seu raciocínio.” (Ind.27).



Gráfico 25 - Questão 27 do questionário

A maioria dos inquiridos (44,4%) não sentiu necessidade de utilizar apoios extra de modo auxiliar a interacção. Por outro lado verificou-se que 33,3% respondeu ter necessidade de recorrer a apoios extra (*scaffolding*), no entanto 22,2% dos inquiridos não respondeu. Para além de obtermos dados relativamente ao uso ou não de apoios extra, também foi nosso objectivo identificar tipos de apoio utilizado e em que situação (cf. Tema 9).

		Nº de respostas	%
Questão 27	Sim	9	33,30
	Não	12	44,40
	Não respondeu	6	22,20

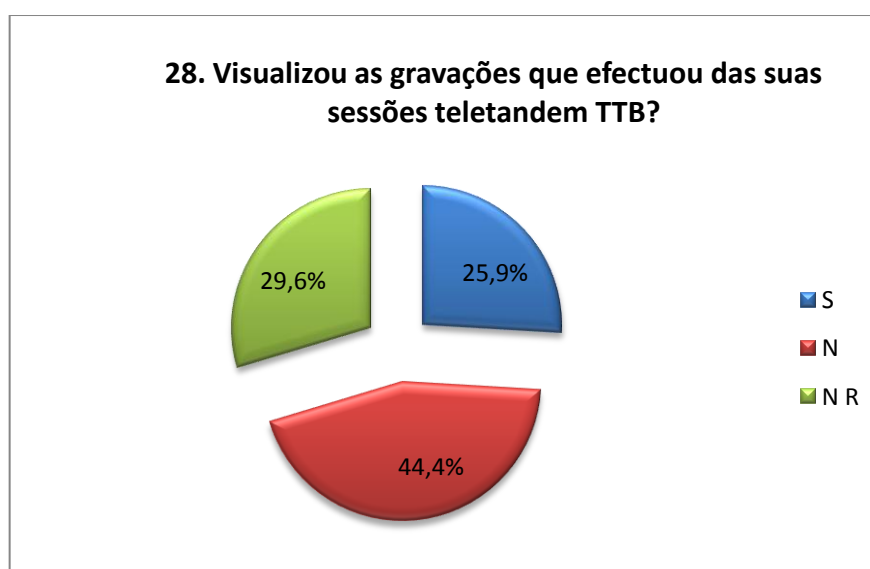


Gráfico 26 - Questão 28 do questionário

Nesta questão, menos de metade dos inquiridos (29,6%) visualizou as gravações que efectuou das suas sessões teletandem, o mesmo se verificou com os resultados dos inquiridos que responderam que não viram as suas sessões (44,4%).

		Nº de respostas	%
Questão 28	Sim	7	25,9
	Não	12	44,4
	Não respondeu	8	29,60

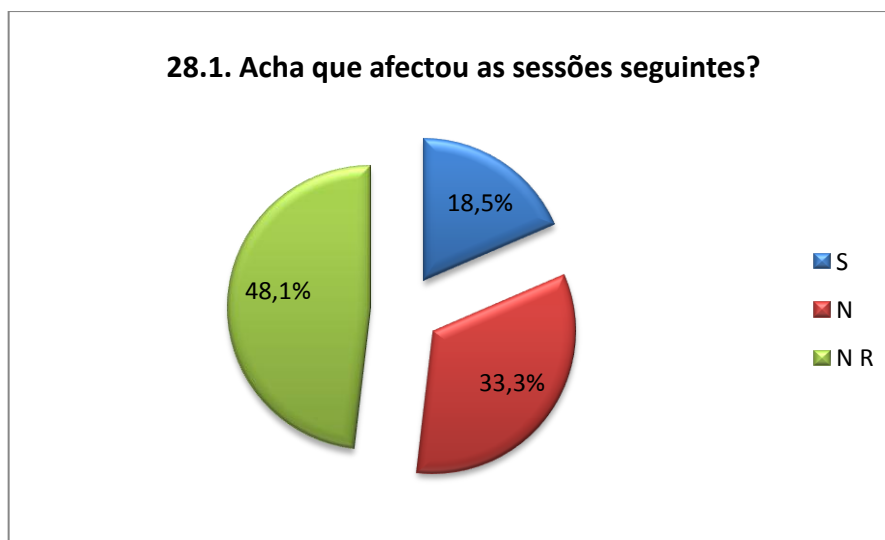


Gráfico 27 - Questão 28.1 do questionário

Apesar de 48,1% não ter respondido à presente questão, 33,30% dos inquiridos considerou que o ter visto as gravações das sessões precedentes não afectou as sessões seguintes, enquanto que 18,5% respondeu que sim, afectou as sessões seguintes.

		Nº de respostas	%
Questão 28.1	Sim	5	18,50
	Não	9	33,30
	Não respondeu	13	48,10

Verificou-se que dos cinco respondentes que afirmaram que visualizar as gravações das sessões afectou as sessões seguintes, três referiram que visualizar as gravações das sessões permite verificar onde erraram evitando a que cometessem os mesmos erros posteriormente e procurassem estratégias de acção (cf. Tema 10).

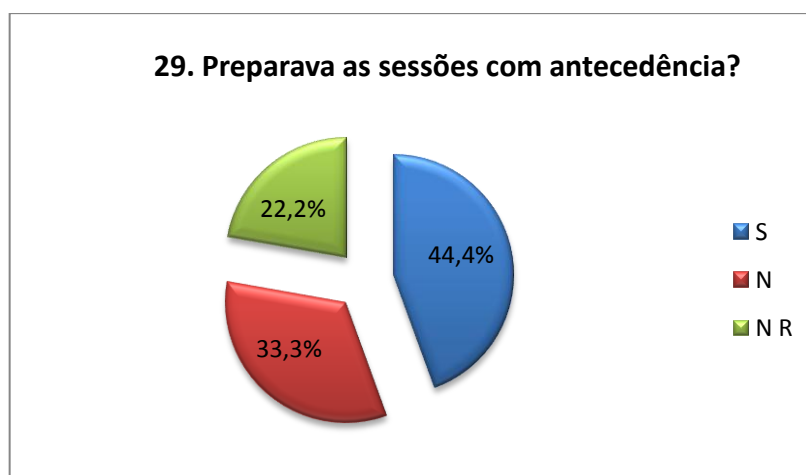


Gráfico 28 - Questão 29 do questionário

Na questão 29, pode-se verificar que a percentagem dos inquiridos que afirma que preparava as sessões com antecedência é elevada (44,4%) em comparação com a percentagem de inquiridos que não respondeu (29,6) ou que respondeu negativamente (25,9%). Quatro dos inquiridos responderam que preparavam as suas sessões um dia antes, enquanto as restantes respostas variam entre preparar alguns minutos ou algumas horas antes, a um a dois dias; dois a três dias e até mesmo três a cinco dias antes da sessão sucessiva.

		Nº de respostas	%
Questão 29	Sim	12	44,40
	Não	9	33,30
	Não respondeu	7	29,60

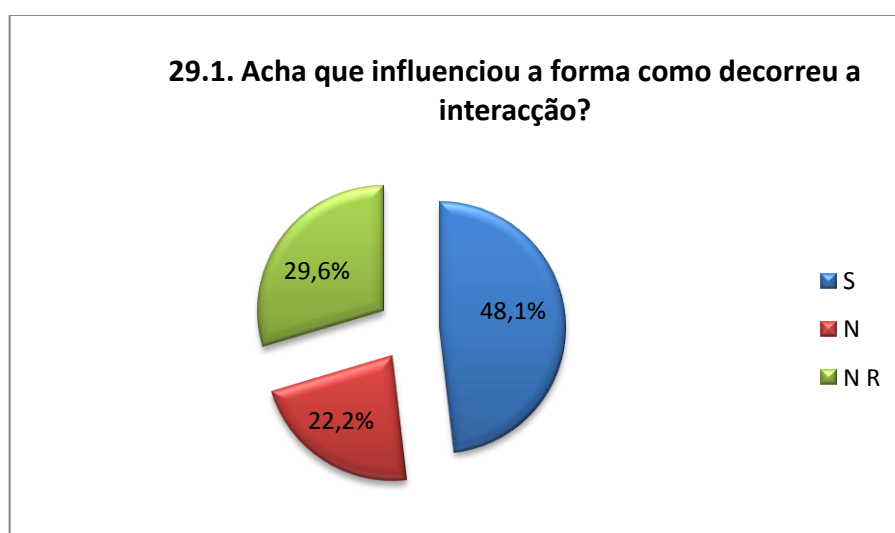


Gráfico 29 - Questão 29.1 do questionário

Contudo, foi também um dos nossos objectivos aferir se o facto de prepararem as sessões

		Nº de respostas	%
Questão 29.1	Sim	13	48,10
	Não	6	22,20
	Não respondeu	9	33,30

atempadamente influenciou a interacção. A maioria dos inquiridos respondeu afirmativamente (44,4%). De modo a poder verificar como é que afectou ou não a interacção foi pedido que indicassem de que modo e/ou porque é que a interacção foi ou não afectada. Alguns dos inquiridos reconhecem que o ter preparado as sessões atempadamente permitiu uma melhor organização e fomentou o melhoramento da interacção.

Dos seis respondentes que afirmaram que a preparação das sessões não afectou a forma como decorreu a interacção, apenas quatro justificou o motivo argumentando que:

- *“Porque tínhamos afinidade e quase nunca faltava assunto”* (Ind.5);
- *“Não, porque sempre deixei livre para a pessoa escolher a forma que melhor lhe agradasse sem querer influenciar, até porque cada um tem um jeito de se organizar”* (Ind.12).
- *“porque era uma conversa livre e interessante”* (Ind.18)
- *“Não era importante a matéria da qual se falava mas a quantidade das ideias e das palavras.”*

Concluída a análise das questões fechadas do questionário, importa, antes de passar à análise das questões abertas, sintetizar os aspectos mais relevantes e que se relacionam com: as línguas que mais usam e com que objectivo; verificar com referido no início deste capítulo, os comportamentos didácticos dos inquiridos aquando das sessões TTB e igualmente que usos fazem do *Skype* aliado à literacia digital. Por último, mas não menos relevante, sublinhar as potencialidades e fragilidades deste aplicativo.

Assim, mais de 50 % dos inquiridos utiliza as línguas estrangeiras para estudar e comunicar com amigos e colegas mostrando certa destreza linguística aliada às novas tecnologias, pois 100% dos inquiridos visita sites em língua estrangeira na sua grande maioria (93%) por motivos de estudo. No âmbito do TTB as línguas mais usadas para ensino e aprendizagem foram o português e o italiano.

A grande maioria dos inquiridos (89%) revela ter realizado durante as suas sessões, conversação sobre temas espontâneos, mas também temas pré-estabelecidos (70%). Neste tipo de CMC regista-se também que, para a prática didáctica recorrem a consulta de sites da Internet (63%). Como podemos aferir 81,5%

dos inquiridos referiu saber como funcionavam os programas IM indicados e 67% preferiu de entre outros usar o *Skype*.

Durante a utilização do *Skype*, denotou-se que os recursos mais utilizados foram: webcam e voz (48%) seguido de o quadro de chat (44%) o envio de arquivos (30%). O recurso *talkandwrite* apenas 4% dos inquiridos revelou tê-lo usado. Apesar de os inquiridos (74%) afirmarem que a interação foi afectada por problemas técnicos, tal não se revela ser uma barreira e 44% dos inquiridos referiu ter recorrido a estratégias aquando dos mesmos. Observa-se que o domínio do *software* é considerado pela maioria do inquiridos (88,9%) importante e que influencia as sessões TTB. No entanto, poderão ser encontradas estratégias para solucionar esta lacuna.

Grande parte dos inquiridos (70,4%) recomenda a utilização do *Skype* para ensinar e aprender línguas estrangeiras. Este aplicativo permite a colaboração entre pares e 88% dos inquiridos, para além afirmar ser importante que exista colaboração entre pares no ensino-aprendizagem de uma LE, refere que esta é o pilar do ensino-aprendizagem e que com o recurso a apoios extra (33,3%) fomenta a interação.

Mais de 50% dos inquiridos afirma continuar a utilizar o *Skype* no futuro pelas potencialidades (qualidade de funcionamento dos recursos; flexibilidade; aquisição e desenvolvimento de novas competências tecnológicas, sociológicas e linguísticas), não se deixando limitar pelas fragilidades que se apresentam maioritariamente pela possível instabilidade das ferramentas (ligação à internet, vírus).

1.2 Análise das questões abertas do questionário.

1.2.1 *Skype* como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de LE.

A partir das questões abertas do questionário foi realizada a análise de conteúdo, considerando 11 temas (como já ilustrado no capítulo anterior) destacando-se ideias-chave que podemos ver e aprofundar, através dos exemplos indicados, nas tabelas a seguir apresentadas.

	Categorias	Freq.
Tema 1 – Razões sobre a escolha de programas IM para o ensino-aprendizagem de LE	Interesse - “Porque, observando nossa vida atual, pude perceber que os recursos de informática podem auxiliar muito a aprendizagem. Além disso, é um modo interessante de ter acesso a falantes nativos com os quais conversar e ter uma amizade” (Ind.1);	3
	Rapidez - “ Porque posso praticar diretamente de maneira rápida, ilustrativa e eficiente com um falante nativo da língua estrangeira que estou aprendendo” (Ind.10)	3
	Económico - “porque é mais [...] económico [...]”. (Ind.2)	1
	Contacto directo com a língua (Native Speaker) - “Porque tenho a oportunidade de conversar com falantes nativos da língua que eu estou aprendendo, como em uma interação face-a-face. Aqui no Brasil isso nos ajuda muito, já que o contato com estrangeiros é muito raro. Sendo assim, por um programa instant messaging podemos treinar a língua em questão e não só estudar a parte gramatical (que é o que acontece na faculdade)”(Ind.22)	9
	Dinâmico - “Porque é mais dinâmico e possibilita um contato com a língua em “acontecimento”. Isto é muito diferente que aprender com método de repetições didáticas, etc” (Ind.5);	2
	Flexibilidade - “Escolhi este sistema porque achei que for o melhor para poder estudar desde casa, visto que é muito difícil encontrar pessoas de madre-língua portuguesa cá na Itália e também porque é mais fácil escolher os horários.” (Ind.7)	2
	Desenvolve competências linguísticas - “Porque é um meio fácil e rápido de comunicação e proporciona ver, ouvir, falar e escrever ao mesmo tempo” (Ind.9);	4
Total de razões apresentadas	24	

Tabela 6 – Tema 1 da análise de conteúdo das questões abertas

Como é possível verificar, as razões apontadas pelos inquiridos para a escolha de um programa IM no âmbito de um contexto de ensino-aprendizagem a distância, revelam ser bastante positivas. Podemos observar que o contacto directo com a língua parece ser o factor mais relevante, pondo em evidência a facilidade do contacto com o “*native speaker*” da língua-alvo e a flexibilidade com que o ensino-aprendizagem se poderá desenvolver. Verifica-se também que potencia a prática simultânea de diversas competências comunicativas, diríamos mesmo das quatro principais competências no âmbito da didáctica das LE - compreensão e expressão oral e escrita. Podemos também aferir que denota-se através das respostas do Ind.5 e do Ind.22 que o recurso a programas de IM pode não só quebrar barreiras espaciais, mas quebrar barreiras relativas a contextos educativos. Ambos os inquiridos focam o facto de o contexto em questão não ser como o ensino vertical (dito tradicional), onde ainda hoje parecem prevalecer as estruturas mecanizadas de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, neste tipo de contexto, dá-se maior relevância à construção de conhecimento através do contacto directo com a língua.

Tendo em conta que, como sabemos, para utilizar programas de IM é necessário ter um computador e uma ligação à internet, tornou-se também relevante verificar como reagem os inquiridos face a problemas técnicos. Observe-se então as estratégias que indicam.

	Categorias	Freq.
Tema 2 – Estratégias utilizadas para solucionar problemas técnicos	Reiniciar -“ <i>Reiniciar programas, verificar microfones e câmeras, na falta de solução, fazer uma sessão só escrita ou sem imagem.</i> ” (Ind.1)	3
	Ajuda técnica - “ <i>Procurei auxílio com os monitores do laboratório de teletandem, na Unesp – Assis, e posteriormente a troca do equipamento que não favorecia a minha conexão.</i> ” (Ind.24)	2

	Comunicar através da escrita - “O problema estava na comunicação por áudio, mas não deixamos de nos comunicar, utilizando a estratégia de nos comunicarmos apenas pela escrita”. (Ind. 26)	5
	Total de estratégias	10

Tabela 7 – Tema 2 da análise de conteúdo das questões abertas

Denota-se que os inquiridos não se deixam abater face a problemas técnicos e tentam encontrar estratégias para a solução dos mesmos. A estratégia mais frequente foi a comunicar através da escrita (quadro de chat), não permitindo que os problemas técnicos comprometessem a interacção durante as sessões.

Relativamente aos factores que influenciam o grau de satisfação aquando da utilização do *Skype*, observemos o que referem os inquiridos:

	Categorias	Freq.
Tema 3 – Factores que influenciam o grau de satisfação na utilização do <i>Skype</i>	Recursos áudio/vídeo - “De todos os programas de Vídeo-Conferência foi o que menos me deu problemas de áudio e vídeo”. (Ind. 3)	5
	Funcionamento - “Eu acho que <i>Skype</i> , como “freeware”, funciona melhor do que o <i>MSN Messenger</i> , p.ex. Com <i>Skype</i> tenho imagem, voz, chat e também o programa <i>TalkAndWrite</i> que ajudou muito. [...] a ligação é melhor usando <i>Skype</i> .” (Ind.9)	3
	Total dos Factores apresentados	8

Tabela 8 – Tema 3 da análise de conteúdo das questões abertas

Como é possível verificar, os inquiridos indicam como factores de satisfação os serviços e recursos que o *Skype* apresenta. No entanto, apontam como fragilidade o facto de não ter ainda um programa de gravação eficaz (cf. exemplo Ind.1):

- “Os serviços são eficazes, o som é bom, no entanto falta um programa de gravação eficaz” (Ind.1);

Em seguida, podemos verificar quais são os factores que os inquiridos apontam para explicar se o *Skype* favorece o ensino-aprendizagem de LE.

	Categorias	Freq.
Tema 4 – Factores que poderão explicar se o <i>Skype</i> favorece o ensino-aprendizagem de LE	Oferece recursos para o ensino-aprendizagem a distância - “Porque o <i>Skype</i> é um programa que apresenta ferramentas essenciais para o desenvolvimento de um eficiente processo de ensino-aprendizagem à distância, são eles: imagem (web cam), áudio (microfone), escrita (teclado e talk and write).” (Ind.11)	9
	Interacção em tempo real - “Porque o instant messaging é muito semelhante a um discurso na realidade.” (Ind.20)	1
	Facilitador de comunicação e aprendizagem - “O <i>Skype</i> tem a melhor qualidade de áudio para a comunicação. Além disso, o Talk & Write também facilita muito a comunicação e aprendizagem. Entretanto, não gosto de utilizá-lo sempre por causa da minha tela de webcam, que não consigo aumentar o tamanho para mim. Também dificulta o fato de ter que abrir duas janelas, uma para o chat e outra para o vídeo.” (Ind.22)	2
	Total dos factores apresentados	12

Tabela 9 – Tema 4 da análise de conteúdo das questões abertas

Pretendíamos aferir se o *Skype* pode favorecer o ensino-aprendizagem, nomeadamente de que modo. A maior parte das respostas dos inquiridos (9 ocorrências) revelaram que este programa apresenta recursos para tal. No entanto, apesar de muitos dos inquiridos centrarem-se principalmente na qualidade dos recursos técnicos, verificou-se (1 ocorrência) que também indicam o quão é importante poder ter contacto com pessoas que provêm do país da língua que se estuda, e o *Skype* facilita este contacto:

- *“Avere contatto con le persone provenienti dal paese del quale si studia la lingua è importante e Skype consente in modo accessibile questo contatto a tutti.”* (Ind.21)

Após termos verificado quais os factores que explicitam o motivo pelo qual o *Skype* pode favorecer o ensino-aprendizagem de LE, foi também nosso intuito aferir quais os factores que influenciam o uso desta ferramenta numa futura experiência de ensino-aprendizagem de LE. Observamos em seguida os dados obtidos.

	Categorias	Freq.
Tema 5 – Factores que influenciam o uso do <i>Skype</i> numa futura experiência de ensino-aprendizagem de LE	Bom funcionamento <i>- “Até o presente momento, o Skype demonstrou ser muito eficiente no meu processo de teletandem, apresentando poucos problemas de conexão e interatividade.”</i> (Ind. 24);	3
	Permanente actualização <i>- “porque os serviços estão sempre a melhorar.”</i> (Ind. 7).	1
	Quebra a barreira da distância <i>- “Porque è um otimo meio para curtar as distancias entre duas pessoas que querem se falar e contar algo.”</i> (Ind.17)	2

	Gratuidade - [...] <i>porque é de graça.</i> (Ind.17)	2
	Total dos factores apresentados	8

Tabela 10 – Tema 5 da análise de conteúdo das questões abertas

Verificámos que a presente questão não foi tão pertinente como pensámos aquando da formulação da mesma. Os resultados coincidiram de certa forma com a questão precedente, não fornecendo dados relevantes para desenvolver a nossa pesquisa. No entanto, evidenciamos a sinceridade com que a inquirida Ind.27 respondeu referindo que: *“não posso garantir, pois se aparecer um outro programa que possibilite facilmente a gravação da interacção audio-visual, mesmo quando se utiliza fones de ouvido. Mudarei de programa.”* (Ind.27).

No que diz respeito à colaboração através desta ferramenta pode-se observar o seguinte:

	Categorias	Freq.
Tema 6 – Razões apontadas para a importância da colaboração no ensino-aprendizagem de LE	Facilidade de aprendizagem <i>Porque sendo um contexto de ensino e aprendizagem, devem-se existir quem ensine e quem aprenda. No caso específico do TTB, este processo acontece entre pares que, quanto mais colaborem um com o outro, mais tornará fácil a aprendizagem.</i> (Ind.1)	2
	Existência da “Regra” da reciprocidade <i>“Sem a colaboração entre os parceiros não seria possível a interação [...] No processo de ensino-aprendizagem de forma autónoma é indispensável a reciprocidade entre a parceria.”</i> (Ind.24)	4

<p>Negociar significados</p> <p><i>“Para o diálogo haver significado, os pares devem interagir e negociar significados.(BAKHTIN,1982)”</i> (Ind.4)</p>	1
<p>Pilar do ensino-aprendizagem</p> <p><i>“Porque acredito que a colaboração é um dos pilares do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, já que os alunos necessitam de motivações para continuar com o interesse pela língua do outro.” (In.15)</i></p>	1
<p>(sem colaboração) Dificulta a interacção</p> <p><i>“Porque caso contrário não funciona. Os pares tem que combinarem as “regras”, quanto tempo cada um falará, como serão as intervenções para as correções, que horários são melhores, etc. Além de terem que saber respeitar as diferenças culturais que surgirem nas opiniões sobre os mais diversos assuntos”. (Ind.5)</i></p>	5
<p>Total das razões apontadas</p>	13

Tabela 11 – Tema 6 da análise de conteúdo das questões abertas

Os inquiridos revelam que a colaboração facilita a interacção e ao mesmo tempo a aprendizagem. Denotou-se ao longo da análise dos dados que este tipo de contexto potencializa e desenvolve a construção de conhecimento e poderá ser visto uma nova opção de ensino-aprendizagem em *Call*. Podemos afirmar que efectivamente, colaborar e cooperar funcionam como chave mestre no desenrolar do ensino-aprendizagem de uma LE. No entanto, convém evidenciar que as parcerias colaborativas são tão importantes quanto o conhecimento trocado por elas, dado que colaborar é a força que potencializa a aprendizagem e uma boa parceria pode contribuir para tal (**Saltiel** e Sgroi, 1996). Devemos no entanto salientar que os respondentes (4 ocorrências) apontam para a importância da reciprocidade, considerando-a um factor de grande peso neste tipo de contexto. Por outro lado,

verificamos que o maior número de ocorrências (5) se verifica quando os inquiridos aludem que sem a existência de colaboração entre os pares, a interacção poder ser comprometida.

Passamos em seguida aos factores que contribuem para uma interacção passiva ou activa.

	Categorias	Freq.
Tema 7 – Factores apontados para uma interacção activa/passiva	Saber-ouvir <i>“Procuramos sempre falar e ouvir, respeitando os turnos” (Ind.1)</i>	1
	Motivação <i>“Ho partecipato con entusiasmo e ho cercato il più possibile di aiutare la mia compagna [...]”.</i> (Ind.21)	1
	Relacionar-se bem <i>“Nos relacionávamos muito bem, construindo assim significado em nossas interações, proporcionado conhecimento para ambos.” (Ind.4)</i>	2
	Colaboração <i>“Nós nos ajudavamos mutuamente quando surgiam dúvidas sobre a língua que estávamos ensinando/aprendendo” (Ind.13)</i>	2
	Sugestões <i>Sempre fiz sugestões para a melhoria das sessões e também falava bastante [...]” (Ind. 5)</i>	1

	Organização “As minhas sessões de TT sempre foram bem organizadas, e quando eu ou a minha parceira não podíamos fazer as sessões, nós mandávamos e-mail avisando que não poderíamos e marcávamos outro dia.” (Ind. 8)	2
	Total dos factores apontados	9

Tabela 12 – Tema 7 da análise de conteúdo das questões abertas

Como podemos observar no gráfico 22 referente à questão 24, a maioria dos inquiridos diz ter participado activamente. Quisemos verificar que razões apontavam como justificação à sua resposta. Observemos que o bom relacionamento com o seu parceiro, a organização e a colaboração são os factores apontados para que exista uma interacção activa. No entanto, quanto ao interagir passivamente, reportamos a justificação de um dos inquiridos (que mostra a essência de como se desenvolviam as interacções do par TTB em que participava). O mesmo refere que:

“ meu objectivo principal durante o processo de teletandem é a conversação, durante a maior parte das sessões eu não tenho necessidade de exercícios estabelecidos por um professor, já que a iniciativa em fazer teletandem é minha e não necessariamente preenche o requisito das minhas disciplinas de pratica de laboratório de língua italiana e língua italiana III, mas a minha parceira precisa realizar, pelo menos do que eu pude perceber, alguns exercícios específicos, portanto na maioria das vezes ela disponibiliza o material tanto para mim quanto para ela, e que a meu ver no momento não atrapalha o desenvolvimento das nossas sessões.” (Ind.23)

Observe-se que apesar de revelar que não participa activamente, justificando a sua motivação ao mesmo tempo menciona que o mesmo não condiciona o desenvolvimento da interacção.

Convém no entanto salientar que segundo Rovai (2002, cit. in Filipe, 2008:35) considera que a amizade, coesão e ligação são sentimentos determinantes para o desenvolvimento de sintonia, que permite o desafiar e estimular mutuamente a persecução de objectivos comuns e desse modo obter maior segurança que incrementará por sua vez a participação (activa).

Observemos então as potencialidades do domínio do *software* e consequentemente da importância da literacia digital no âmbito deste tipo de contexto.

	Categorias	Freq.
Tema 8 – Potencialidades/Vantagens do domínio do <i>software</i>	Aproveitamento dos Recursos <i>“Conhecer o software possibilita um melhor aproveitamento dos recursos que ele pode oferecer”.</i> (Ind.3)	9
	Diversificação das sessões TTB <i>“Por meio do domínio dos aplicativos, o estudante tem muitas ferramentas, que o auxiliam na interação, e no desenvolvimento das atividades. Sem o domínio das ferramentas, [...] torna a interação monótona e lenta.”</i> (Ind.24)	2
	Economia de tempo <i>Se uma pessoa ainda tiver problemas mexer no software, será difícil [...] vai demorar muito mais por causa disso [...] Tudo isso rouba muito tempo.”</i> (Ind.19)	4
	Total de potencialidades	15

Tabela 13 – Tema 8 da análise de conteúdo das questões abertas

Muitos são ainda os indivíduos que possuem um baixo nível de literacia tecnológica/digital não facilitando o primeiro contacto com um contexto de aprendizagem como o TTB. Face a tal, alguns participantes deste estudo desconheciam na sua maior parte as potencialidades para desenvolverem estratégias de interacção no decurso das sessões. Como podemos observar, a maior parte dos inquiridos (9 ocorrências) refere que uma das vantagens de saber usar o *software* é poder aproveitar os recursos que este disponibiliza contribuindo desse modo para economizar tempo para diversificar as interacções durante as sessões.

Como investigadores, procurámos verificar como poderiam ser resolvidas situações de iliteracia digital no âmbito do TTB. Para colmatar dúvidas acerca do

manuseamento do *software* o Laboratório Teletandem Assis disponibiliza uma sessão informativa sobre como funciona o TTB e como usar e usufruir dos programas que podem utilizar⁴⁰. Certo é que, apenas desenvolvendo competências de “*saber-fazer*” poderá chegar ao final do seu TTB sabendo como usar, agir e reagir às necessidades impostas pelas novas tecnologias (*software e hardware*).

E neste sentido vale a pena convocar as palavras de Filipe (2008:56) quando afirma: “*tal como os professores necessitam de articular os seus objectivos e metodologias à diversidade de públicos, também os estudantes se obrigam a adquirirem melhores hábitos de responsabilidade no investimento que fazem em ambientes de aprendizagem colaborativa.*” De facto, o participante neste contexto de ensino-aprendizagem deverá ter em conta que não se pode deixar intimidar por factores de literacia digital mas, através de estratégias, procurar superar estas, eventuais barreiras temporárias. Ao conhecerem vantagens e limitações de um sistema de comunicação com suporte *online* (neste caso da utilização do *Skype*), existe uma menor probabilidade de diminuir a motivação do participante, pois tal como refere Salmon (2000:05) “*Motivation is an essential element to get participants through the early stages of use of hardware and software systems and towards engagement and mobilisation of learning.*”

Tornou-se pertinente observar se os inquiridos sentiram a necessidade de utilizar apoios extra (*scaffolding*) para que a interacção decorresse melhor. Verificámos através dos dados recolhidos (cf.gráfico 25) que menos de 50% afirmou ter tido essa necessidade. Face a tal, achámos relevante identificar a que tipos de apoio recorreram e em que situações os usaram. Observemos em seguida os resultados.

⁴⁰ Note-se que, para além do *Skype*, os participantes poderão optar por escolher usar Msn Messenger ou OoVoO.

	Categorias	Freq.
Tema 9 – Razões para o uso de <i>scaffolding</i> (apoios extra) durante as sessões de TTB	Explicar argumentos mais detalhadamente <i>“utilizei para explicar melhor algum aspeto da gramática da língua portuguesa que a minha parceira estava com dificuldade e utilizei para encontrar Gráficos ou sites que explicassem melhor os aspectos culturais que estávamos discutindo.”</i> (Ind. 2)	4
	Melhorar conhecimentos culturais <i>“Para entender a sua cultura”.</i> (Ind.18)	1
	Esclarecimento de dúvidas <i>“o uso dos dicionários é frequente durante as sessões, para esclarecer algumas dúvidas e um vocábulo diferente, assim como a utilização da gramática.”</i> (Ind.24.)	2
	Total das razões apontadas	7

Tabela 14 – Tema 9 da análise de conteúdo das questões abertas

No presente Tema. A maior parte dos inquiridos refere ter utilizado apoios extra para poder explicar melhor certos aspectos (maior número de ocorrências) e dissipar dúvidas. No entanto também há quem indique que os utilizou para melhorar conhecimentos culturais.

Face à análise efectuada até ao momento, podemos afirmar que ao focarmos o aspecto da interacção, no contexto de aprendizagem em questão, é impossível não o associar à colaboração. A colaboração também pode ser vista como sinónimo de “*scaffolding*” (ou conhecida por andaime): a importância do cumprimento das tarefas pedidas pelos parceiros; o chegar a horas; os métodos de correcção adoptados; as ferramentas a usar; etc; são factores que podem ser entendidos como um auxílio, um suporte que proporciona a colaboração e o envolvimento significativo do estudante,

permitindo desse modo uma participação activa na criação de conhecimento que se vai reflectir na sua compreensão e concepção da informação (Jonassen, 2000:22) durante o processo de TTB. Contudo, como observado no Tema 6, para que a interacção seja significativa é importante que exista a colaboração recíproca dos pares/participantes envolvidos nas sessões de ensino-aprendizagem de LE. Relevante será dizer que síncrona ou assincronamente, cada participante, ao sentir que o colega/parceiro colabora (ajuda) durante a aprendizagem, acabará por revelar uma maior motivação, satisfação e desempenho no seu ensino-aprendizagem TTB.

Sendo do nosso interesse verificar que aspectos podem afectar/influenciar as interacções e, ao mesmo tempo, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, tornou-se também pertinente aferir se o visualizar as gravações das sessões realizadas poderia afectar as ulteriores sessões. Verifiquemos os resultados obtidos:

	Categorias	Freq.
Tema 10 – Modo em que, visualizar as gravações das sessões efectuadas, afectou as sessões posteriores	Alteração de modo de agir <i>“Avaliando as gravações eu poderia ter um visão maior de como agir e reagir nas sessões seguintes, evitando erros, e assimilando de forma mais eficaz conteúdo aprendido” (Ind.24);</i>	3
	Procura de estratégias de acção <i>“assistindo as gravações pude notar os erros que eu cometia frequentemente sem perceber e assim prestar mais atenção.” (Ind.27)</i>	1
	Total de factores apontados	4

Tabela 15 – Tema 10 da análise de conteúdo das questões abertas

Não só é relevante o uso de apoios extra como também compreender as fragilidades das sessões para poderem ser melhoradas ou reajustadas.

Os inquiridos apontam que ver as gravações das sessões efectuadas contribui para a alteração do modo de agir nas sessões seguintes (note-se o maior número de ocorrências) e ao mesmo tempo permite procurar estratégias de acção de forma a evitar que se repitam certos aspectos presentes em sessões anteriores, possibilitando desse modo colmatar fragilidades na interacção.

	Categorias	Freq.
Tema 11 – Características decorrentes da preparação atempada das sessões.	Espontaneidade <i>“porque a interacção ficava mais espontânea a livre” (Ind.2)</i>	1
	Organização <i>“Acredito que uma preparação prévia ajudou a sessão ficar mais organizada e a desenvolver mais e melhor a nossa interação.” (Ind.15)</i>	3
	Segurança <i>“Quando não preparava as sessões eu não me sentia tão segura, mas com o tempo essa insegurança foi desaparecendo”. (Ind.16)</i>	3
	Total das características apontadas	7

Tabela 16 – Tema 11 da análise de conteúdo das questões abertas

A preparação das sessões atempadamente, tal como podemos observar, fomentam interacções mais organizadas, com maior segurança e a possibilidade de ser espontâneo. No entanto, devemos salientar que a espontaneidade, não é ainda o factor preponderante, tendo obtido neste estudo apenas uma ocorrência.

A concluir a análise das questões do questionário, recordamos que no final pedimos aos inquiridos que indicassem outros comentários e/ou sugestões que julgassem pertinentes sobre o uso do *Skype* na aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem. Obtivemos algumas considerações que, apesar de serem em número reduzido (sete em vinte e sete) cremos serem relevantes para completar e enriquecer

qualitativamente a análise realizada. Por isso, transcreveremos as mais significativas, que nos permitem, pelos respectivos comentários, sintetizar os aspectos mais importantes do uso do *Skype* no contexto do ensino-aprendizagem de LE em teletandem.

"Acho que o ensino de todas as línguas estrangeiras deveria ser ajudado do uso do Skype, porque ele permite de comunicar verdadeiramente na língua que se vai aprender ou se está aprendendo. o uso do Skype faz nos acostumar aos diferentes sotaques da língua, dependendo dos falantes, da idade, da cultura e da appartenencia regional " (Ind.2)

Como podemos aferir, através da resposta do Ind.2, o *Skype* potencializa a quebra de barreiras espaço-temporais e linguísticos. Aproximando língua e cultura e fomentando o contacto directo com a língua-alvo. Ao mesmo tempo este aplicativo, no âmbito de um contexto de ensino-aprendizagem de LE permite desenvolver competências afectivas entre participantes

"Esse recurso aproxima muito os estudantes a tal ponto que já ocorreram muitos casos de "paixões" via Teletandem. Isto causa um filtro afetivo que, muitas vezes, também serve de estímulo para o aprendizagem da língua estrangeira. Isso aconteceu comigo e com o meu parceiro de Salerno." (Ind.5)

Por outro lado, um dos inquiridos refere que o *Skype* é mais do que uma simples ferramenta mediadora de aprendizagem:

"Skype é muito útil também pelo facto que há jogos interactivos. Acho que é muito útil, mesmo porque quando se apreende uma língua não se deve ser muito estricto com o estudo e deixar espaço ao lazer. No momento do lazer é possível apreender muito léxico e também interagir e agir livremente e descontraidamente. Outra coisa bom do Skype é a possibilidade de ler as mensagens enviadas e recebidas sem ter de activar nenhuma modalidade para as guardar."(Ind.7)

No entanto, há ainda quem alerte para o facto de ser pertinente aprender a usar o *Skype*, alegando que:

"Aprendam bem usar este programa porque nele tem a resposta aos problemas que os outros programas apresentam." (Ind.14).

E ainda quem declare que o *Skype* se trata de um aplicativo com potencialidades, mas que no entanto, apresenta algumas fragilidades:

"Como já mencionado anteriormente, o Skype possui uma excelente qualidade de áudio. Entretanto, em relação à imagem e organização da tela, deixa a desejar. Acredito que ainda muitos outros recursos faltem para o Skype, como por exemplo, um programa de gravação de áudio, vídeo e chat do próprio programa e até mesmo um dicionário no programa para ser utilizado durante a interação." (Ind.22)

Em suma, aquando do nosso estudo considerámos relevante saber a opinião dos participantes acerca deste tipo de contexto de ensino. Observe-se que através da análise dos dados obtidos pela aplicação do questionário, é possível inferir que os inquiridos consideram que a aprendizagem por CMC é considerada um bom método de aprendizagem. Este fomenta o desenvolvimento de competências linguísticas e sócio-comportamentais e, concomitantemente, permite minimizar o receio que normalmente os estudantes têm da figura do professor tradicional que, por vezes, os impede de esclarecer todas as dúvidas que poderão surgir durante as aulas ou até mesmo durante o estudo. Ressalte-se ainda que revelam um grau de motivação elevado, estando este relacionado com o tipo de contexto em questão e o programa escolhido para tal (no presente estudo, o *Skype*).

No capítulo seguinte, serão fundamentadas as conclusões dos resultados obtidos, assim como as implicações e limitações deste estudo

Capitulo III

Considerações Finais

Neste último capítulo, pretendemos apresentar uma síntese dos resultados obtidos com base na pesquisa efectuada, contribuições para o desenvolvimento do projecto *Teletandem Brasil* e, por fim, as limitações deste estudo.

1.1. Síntese dos resultados obtidos

Nesta secção retomamos a pergunta de pesquisa principal apesar de, como referimos no capítulo anterior, termos decidido dividir a mesma em sub-perguntas complementares.

Recordando a pergunta de pesquisa:

1. De que modo poderá o aplicativo Skype facilitar o envolvimento dos estudantes, proporcionar uma maior, interacção e colaboração no ensino aprendizagem de LE?

1.1 Que usos fazem os estudantes dos programas de *Instant Messaging*?

1.2 Quais as características das interacções através do aplicativo *Skype*?

1.3 De que modo poderá o *Skype* proporcionar o envolvimento dos estudantes no ensino-aprendizagem de LE?

Em função da bibliografia consultada e dos resultados da análise dos dados apresentados no capítulo anterior podemos afirmar que, relativamente ao modo como poderá o aplicativo Skype facilitar o envolvimento dos participantes durante o processo de ensino-aprendizagem no presente contexto, denotámos que o resultado é de facto muito positivo, o mesmo fomenta uma maior autonomia, maior empenho e concomitantemente a melhoria da qualidade das interacções. Contudo, é importante salientar dois aspectos a não descurar: as diferenças culturais e a baixa literacia digital entre os estudantes, pois estes são factores que poderão influenciar no desenvolvimento de uma interacção de sucesso podendo até mesmo, caso não tenham um apoio ou conhecimento técnico por parte de outrem, desmotivar e conduzir à desistência.

Relativamente à utilização do *Skype* como ferramenta de ensino-aprendizagem, os inquiridos revelaram ser capazes de efectuar uma crítica reflexiva e ao mesmo tempo questionar e reconstruir o conhecimento através deste programa. Observámos que, tal como já tinha sido apresentado por Bedran (2008) os estudantes, através desta ferramenta de comunicação revelam maior autonomia e que, o contexto de ensino-aprendizagem virtual, influencia no desenvolvimento das competências linguísticas.

Que usos fazem os estudantes dos programas de *Instant Messaging*?

Foram verificadas diferentes situações/contextos de utilização de LE e compreendidas as razões para escolher participar neste contexto de ensino-aprendizagem mediado por computador usando um programa de *instant messaging*.

Sobre que tipos de usos fazem os participantes dos programas de *instant messaging*, aferimos que as actividades podem variar indo de um simples exercício de ditado, à análise de vídeos e músicas, permitindo estas não apenas o desenvolver de competências linguísticas, mas também de competências socioculturais. Tentámos também compreender quais as motivações que os conduzem à escolha dos recursos que o Skype disponibiliza (ex.: *talkandwrite*, pamele entre outros) e denotámos que a selecção dos mesmos é influenciada pelas necessidades dos participantes. De facto, apesar de ainda não serem muitos os utilizadores *talkandwrite*, no contexto TTB, notámos que existe já quem usufrua do mesmo durante as sessões, referindo que se trata de um óptimo complemento no processo de ensino-aprendizagem. O mesmo permite inserir documentos, efectuar correcções e esquemas sincronamente, sendo face a tal comparado ao quadro tradicional que ainda encontramos em muitas salas de aula. Consequentemente, cada parceiro age conforme as necessidades do outro, adaptando as sessões e seleccionando os recursos aquando das actividades a realizar ou por exemplo, escolhendo o *chat* para efectuar a correcção dos erros que o seu parceiro vai cometendo ao longo da interacção ou como estratégia face ao não funcionamento do áudio e/ou vídeo.

No que diz respeito à verificação de problemas técnicos mais frequentes e da sua influência na interacção, os participantes declaram que os serviços são eficazes e que de todos os programas de vídeoconferência que conhecem, o *Skype* foi o que menos apresentou problemas que interferissem negativamente nas interacções ou que fizessem com que conduzissem ao cancelar da sessão de TT. Contudo, sublinham que um factor que contribui para o mau funcionamento do *Skype* é sem dúvida o tipo de ligação à *internet* sendo que, para que não existam problemas de teor prático, se revela necessário ter uma ligação ADSL de banda larga.

Quais as características das interacções através do aplicativo Skype?

Actualmente, no que concerne o ensino-aprendizagem *online*, ainda são reconhecidas várias tensões que impedem muitas instituições educativas de adoptar este contexto educativo. Todavia, há que recordar que para acompanhar a actualidade é necessário actualizar os modelos pedagógicos e recordar que a aprendizagem é influenciada não apenas pelo acesso e *input* de nova informação, mas também pelas emoções e preconceitos pessoais, como referem Caine e Caine (1991:82 *in* Mason, 2008:144). A necessidade de interacção social é mais ou menos como o clima ou seja, poderá variar conforme as necessidades pessoais e emocionais de cada um e desse modo revelar-se importante o reflectir sobre os paradigmas que regulam o processo educativo.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem podemos notar que, neste contexto, o instrumento de comunicação e socialização é o factor de maior relevância, pois é através do mesmo que as interacções se transformam em algo real, vivo, dinâmico e funcional. O ensinar e o aprender dependem da capacidade reflexiva e criativa de cada indivíduo e, como tal, o desenvolver das interacções carece de particular atenção, pois não se deverá centrar em modelos tradicionais, mas acompanhar modelos alternativos (*e-learning*; *mobile learning*; entre outros) que permitam fomentar experiências positivas e a construção de conhecimento auxiliada pela cooperação e colaboração entre os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

Verificámos que através do *Skype* as sessões tendem a fluir positivamente, denotando que o mesmo se encontra intrinsecamente relacionado com as competências tecnológicas, a língua e a cultura de quem se encontra do outro lado do monitor. As demais interacções ocorridas entre os parceiros TTB permitiram identificar competências comunicativas, relacionais e comportamentais frequentes durante a utilização de estratégias áudio e vídeo e assim aferir o modo como ocorre e é estabelecida a interacção.

Assim, as interacções através do *Skype* proporcionam uma aprendizagem nova que se desenvolve com o auxílio das novas tecnologias Web2.0 confrontando a aprendizagem formal com a aprendizagem informal. Os participantes acreditam numa maneira menos sistematizada de ensinar, considerada mais livre, onde são os actores principais, que expostos a novas mudanças se deparam com uma forma mais flexível e natural de ensinar e aprender, onde é prioridade principal comunicar. Todavia, notou-se que tanto durante as interacções presenciais como à distância, as necessidades, valores e significados se mantêm. Isto é, os procedimentos e

processamento de dados durante as interações encontram-se estritamente ligados aos participantes e à sua função ou papéis (aluno-professor) que devem representar. A comunicação e os comportamentos interacionais desenvolvem-se sob a utilização das ferramentas que possuem, mas com base em comportamentos ditos tradicionais (com base na experiência do ser estudante), no ensino-aprendizagem presencial.

Podemos contemplar que o domínio do software pode influenciar na interação na medida em que, alguns dos participantes inquiridos neste estudo revelam que um nível baixo de competências no âmbito das tecnologias poderá afectar e atrasar o decorrer das interações e desse modo interferir no desenvolver da aprendizagem e na co-construção do conhecimento. De facto, surgem propostas de colmatar esta lacuna através do pedido de que sejam organizadas sessões de orientação básicas sobre o funcionamento dos programas, que se usam para efectuar o TT. Importa salientar que isto é algo que já acontece no Laboratório de Assis e em Salerno, apesar de, tendo em conta que nem todos os parceiros iniciam o TT ao mesmo tempo, os encontros explicativos não alcançam todos os interessados. No entanto, apesar da questão de possuir ou não competências de domínio do software poder ser considerado uma desvantagem, observe-se que apresenta a vantagem de fomentar, em muitos dos casos, uma motivação intrínseca entre os parceiros. Desse modo, as dificuldades técnicas que vão surgindo conseguem ser resolvidas e, ao mesmo tempo, é construída e desenvolvida em conjunto, uma nova competência.

Convém ainda salientar que a aprendizagem de LE no âmbito de um contexto inovador de ensino-aprendizagem como o TTB, prevê que a atitude a ter em conta relativamente ao desenvolver das interações, mude. Espera-se que o estudante, ao utilizar um programa de *instant messaging*, para efectuar esta tarefa tenha em conta as características norteadoras do TT e, simultaneamente, se instigue o desenvolvimento da autonomia e da reflexão, bem como as potencialidades que pode proporcionar um programa do género durante o ensino-aprendizagem de LE.

De que modo poderá o *Skype* proporcionar o envolvimento dos estudantes no ensino-aprendizagem de LE?

Os dados obtidos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa evidenciam que como afirma Schon (1983) e Wallace (1991 cit. in Bedran, 2008:326) "...o

conhecimento muda, a tecnologia evolui, o que torna injustificável “treinar” professores e/ou rotular um método como melhor do que o outro.”

De facto, o *Skype* potencializa o envolvimento dos participantes durante as sessões, na medida em que faculta a possibilidade de conduzir os seus participantes a reflectir sobre quais os aspectos positivos e negativos de ensinar e aprender desta forma. Como verificámos no capítulo anterior, o grau de satisfação é elevado, e a justificação centra-se no facto que a utilização do *Skype* como canal que quebra barreiras de distância territorial e permite um maior contacto com uma nova língua e cultura. Face a tal, o envolvimento e a motivação do participante tende a aumentar, assim como o sentido de responsabilidade.

Podemos assim concluir que o TT é um contexto virtual, de ensino-aprendizagem, inovador e flexível, onde existe a possibilidade de, usando o *Skype* como ferramenta intermediária, permitir que o mesmo seja adaptado aos objectivos de cada utilizador.

Em síntese, compreendemos a importância de que a mera transmissão de conhecimento tem de dar lugar ao incentivo da construção de um conhecimento partilhado (Filipe, 2008:140) onde se fomenta a aprendizagem colaborativa e onde a mesma é encarada como fruto de interações e de reflexões desenvolvidas pelos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Em virtude do que foi dito anteriormente, o *Skype* é um programa que pertence à Web 2.0 e como tal apresenta características que favorece a sua escolha como complemento na didáctica, neste caso, no que concerne a didáctica de LE. Face a tal, torna-se então pertinente sublinhar as palavras de Mason (2008:10) quando refere que:

“What is different with Web 2.0 technologies is that real interaction, peer commenting and collaborative research are actually happening in a distributed, global environment. Knowledge is created, shared, remixed, repurposed, and passed along. In short, web 2.0 is a research network as well as a learning network”.

4.2. Limitações do estudo e propostas de investigação futura

Nem todos os aspectos abordados no âmbito desta pesquisa puderam ser trabalhados de forma aprofundada, uma vez que não era esse o nosso intuito principal. No entanto, salientamos que o desenho da investigação inicial compreendia

o recurso a outras ferramentas de recolha de dados. De facto ainda foram efectuadas algumas entrevistas, recolhido um portfólio de final de uma das parcerias TT e feito um diário de observação durante a permanência de um dos investigadores na Unesp de Assis. No entanto, devido a limitações de tempo, não foi possível aprofundar e utilizar os dados obtidos através destes recursos. Como é possível verificar no capítulo I e II da Parte II, não achámos pertinente descrever estes recursos pelos motivos já apontados. Contudo, actualmente denotamos que, se estes tivessem sido mais aprofundados, fomentariam o enriquecimento do presente estudo.

Com efeito, notamos ser essencial focar a questão das potencialidades do Skype durante as interacções, pois no desenvolvimento da análise dos dados notámos que muitos parceiros, devido à sua pouca experiência neste contexto de ensino-aprendizagem de LE e à baixa literacia digital, não utilizavam os aplicativos ditos complementares que o Skype oferece.

Outro aspecto ao qual poderia ter sido dado maior relevância é o caso da importância da imagem na interacção e o envolvimento do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Por fim, podemos citar como limitação da pesquisa, o facto de devido ao reduzido número de entrevistados, não ter sido possível aferir com maior segurança a questão dos aplicativos que o Skype oferece como complementos de interacção.

Considerando o nosso estudo poderíamos propor como futura investigação o redesenhar dos instrumentos de recolha de dados, possibilitando a sua adequação a novos contextos e conduzindo desse modo a novos dados, permitindo também desse modo elaborar um estudo multicaso de cunho etnográfico.

Propõem-se para trabalhos futuros a utilização do *e-portfolio* como instrumento de registo das sessões de TT, permitindo assim o fácil acesso a todos os dados que forem recolhidos. Para além do mesmo, a análise da interface de ferramentas colaborativas e cognitivas para ensino online, pois revela-se importante compreender os mecanismos que fomentam e corroboram a compreensão das potencialidades e fragilidades de software que, concomitantemente, permita oferecer a oportunidade de uma participação autónoma e a colaboração para a construção de um conhecimento colectivo e uma aprendizagem de sucesso.

Chamamos ainda a atenção para o facto de ser de grande importância a avaliação no contexto da aprendizagem em TT. Furtoso (2009:297) apresenta um estudo sobre este aspecto, mostrando que se começa a abrir espaço para a avaliação da interacção, apresentando como mais usual o *feedback* avaliativo e interaccional e apontando que considera relevante privilegiar o *feedback* interaccional.

Propomos no entanto, que exista a preocupação da elaboração de instrumentos de avaliação no contexto de aprendizagem em TT onde o participante possa encontrar parâmetros que facilitem a auto-avaliação das sessões e nomeadamente, caso seja usado em âmbito do ensino formal, parâmetros de avaliação que o professor possa seguir e/ou adaptar. Consequentemente, concordando com Furtoso (2009), ao incluir o espaço virtual no espaço presencial de ensino-aprendizagem de LE, revela-se não só importante aprofundar a questão da avaliação, *feedback* e correcção, como também trabalhar na formação e preparação do professor para abordar um contexto inovador de ensino-aprendizagem como o TT.

Em modo de conclusão, salientamos ainda o relevante papel que o professor/formador actualmente desempenha no “aprender-a-aprender” preparando o estudante/formando para a aprendizagem ao longo da vida, e a fácil inserção na actual Sociedade do Conhecimento. Contudo, para que tal seja possível, o professor deverá recorrer a estratégias de dinamização acompanhando o ritmo de desenvolvimento tecnológico, e simultaneamente tirando proveito das novas ferramentas de ensino-aprendizagem que nos oferece o novo mundo digital. De facto, como referem Johnson e Johnson (2004 cit. *in* Mason, 2008:13) “... *educators need to use the tools that are common in the social context of the day, because they are determining the way people learn.*”

BIBLIOGRAFIA

Allwright, R.L. (1984). *The importance of interaction in classroom language learning*. Applied Linguistics, v. 5, n. 2, p. 156-171.

André, M. (2000). Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: *Etnografia da prática escolar*. Campinas.Papirus.

Angell, D. & Heslop, B. (1994). *The Elements of E-mail Style*. Reading, MA: Addison-Wesley at the University of Jyväskylä, 23 January, 2007.

Bakhtin, M. M.(2000) *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvã; rev. da tradução Maria Appenzeller. 3. ed. Martins Fontes.

Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. In: *Acquisition et interaction en langue étrangère* (AILE) 1 (53-85).

Barros, S. (2000) *Interação Social e Interatividade Digital: navegando por novos paradigmas em educação a distância*, dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco.

Bertrand,I. (1991)*Teorias Contemporâneas de Educação*. Lisboa: Instituto Piaget. p. 36-175

Boaler, Jo (2000) *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning*. Westport: Ablex Publishing. (Ed.).

Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Investigação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. (C. C. Educação, Ed.) Porto Editora.

Brammerts, H. (2002) *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito*. In DELILLE; HEINZ, K. e CHICHORRO, A. (Eds.) *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri.

Burs, A. (1999).*Collaborative Action Research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cardoso, T. (2007) *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*.Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Cardoso, T., Melo, S. & Rebelo, I.M. (2005) *Algumas configurações de didacticidade em chats como tarefa em aula de Língua Estrangeira*. In: *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, revista do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, ESE – Lisboa. Vol. VI.

Castells, M. (2005) *Sociedade em Rede (A) A Era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol I. 2ªedição.Ed. Gulbenkian.

Collis, B. Cooperative Learning and CSCW (1993) *Research Perspectives for Internetworked Educational Environments*.IFIP Working Group 3.3 Working Conference "Lessons from Learning. Archamps, França. Sept- cooperativo.

Coutinho C. e Chaves J.(2002) *Estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*, Revista Portuguesa de Educação, Volume 15, número 1, pp. 221-244. (pp.223)

Cunha Filho, P. et al. (2000) *EAD. br: Educação à distância no Brasil na era da Internet*. O Projeto Virtus e a Construção de Ambientes Virtuais de Estudo Cooperativo. São Paulo: Anhembi Morumbi.

Dalton-Puffer, C.(2007). *Research on CLIL – where do we stand?* Lecture presented

Dillenbourg P., Baker M., Blaye A. e O'Malley C. (1994). *The evolution of Research on Collaborative Learning'* in Spada and Reimann (eds.) *Learning in Humans and Machines*, Elsevier, 189-211

Doughty, C. & Long, M. (2003) *Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning*. In: *Language Learning & Technology*, V.7, Nr. 3. 50-80.
Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition* Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: O.U.P.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford : O.U.P.
Environments, 1 (1), 113-119.

Erickson, F. (1986) *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: M. C. Wittrock (ed.).*Handbook of Research in Education*. New York: Macillan.

Filipe, A (2008). *Comunidades Online de Sucesso – O Sentido de Comunidades nas Interações Colaborativas Online*. Ed. MinervaCoimbra.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Galimberti, C., Riva, G.: *L'interazione virtuale: nuove tecnologie e processi comunicativi*. In: *La comunicazione virtuale*, C. Calimberti and G. Riva (eds.). Guerini e Associati, Milano (1997) 15-53

Garotti, R. (2004), *Insegnamento veicolare in provincia di Trento: un modello possibile*. IPRASE, Trento.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997) *O Inquérito: Teoria e Prática*. 3ª Ed. (Trad Portuguesa). Oeiras: Celta Editora.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin

Gilly, M., Roux, J.P. & Trognon, A. (1999) *Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle*. In : GILLY, J.P. ROUX, & A. TROGNON (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Aix-en-Provence & Nancy: Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy. 9-40.

- Goffman, E. (1964). A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P. (orgs) *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998. 11-15.
- Goffman, E. (1979). Footing. In: Ribeiro, B.T. & Garcez, P. (orgs) *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998. 70-97.
- Habermas, J. (1981). *Theory of communicative action*. London: Thomas Mc Carthy
- Hill, M. & Hill, A. (2005) *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hymes, D.H. (1972) *On communicative competence*. In: PRIED, J.B. & HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269-293
- Jackbson, R. (1963) *Essais de Linguistique Générale*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Jakobson, R. (1977) *Seis Lições Sobre o Som e o Sentido*, Edições Moraes, Lisboa.
- Jeanneret, T. (1991) *Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs*. Cahiers de linguistique française 12. 83-102.
- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas (2ª edição ed.)*. (A. R. Gonçalves, S. Fradão, & M. F. Soares, Trads.) Porto: Porto Editora.
- Jonhson, D. e Smith, K. (1998) *Active Learning: Cooperation in the college classroom*. Ineraction Book. Co.: Edina, MN.
- Kerbrat-orecchioni, C. (1996) *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kress, G.; Van Leeuwen, T.(2001) *Multimodal discourse*. London: Arnold
- Kristeva, J. (1980) *História da Linguagem*, Edições 70, Lisboa, 1980.
- Laeng (1973) *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa.Dom Quixote.
- Lemke, J. L.(1990) *Falando de ciências: Linguagem, Aprendizagem e Valores*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34.
- Little, D.& Brammerts, H. (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. CLCS Occasional Papers No. 46. Trinity College Dublin.
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy 1: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1996) *Learner autonomy: Some steps in the evolution of theory and practice*. TEANGA: The Irish Yearbook of Applied Linguistics, v.16. pp. 1-13.
- Little, D. (2003) Tandem Language Learning and Learner Autonomy. In LEWIS, T; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, pp. 37-44.
- Little, D.et tal (1999). *Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project*. CLCS Occasional Paper N°. 55. Trinity College Dublin.

Little, D. (2003). *Tandem language learning and learner autonomy*. In: Lewis, T. & Walker, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p. 37-44.

Littlewood, W. (1996) *Autonomy: An anatomy of a framework*. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435.

Liu, Y., & Shrum, L. J. 2002. *What is interactivity and is it always such a good thing? Implications of definition, person, and situation for the influence of interactivity on advertising effectiveness*. *Journal of Advertising* 31(4):53–64

Lomicka, L. & Lord, G. (2007) *Social presence in virtual communities of foreign language (FL) teachers*. Elsevier Science. *System*, 35, 2. pp. 208-228.

Long, M. (1983) *Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers*. *Studies In Second Language Acquisition*, 5.

Long, M. (1983). *Native speaker/non-native speaker conversation in the second-language classroom*. In: CLARKE, M.; HANDSCOMBE, J. (Ed.) *TESOL '82*. [S.I.]: TESOL. p. 211-212

Loomis, J. M. (1992). *Distal attribution and presence*. *Presence: Teleoperators and Virtual*

Mason, R. (2008) *E-learning and Social Networking HandBook: Resources for Higher Education*. New York: Routledge.

Matthey, M. (1996) *Apprentissage d'une langue et interaction verbale: sollicitation, transmission e construction de connaissances linguistiques en situation exolingüe*. Bern ; Berlin ; Frankfurt ; New York ; Paris ; Wien : Lang.

McDonough, J. McDonough , S. (1997) *Research Methods for English Language*

Minsky, M. (1980). *K-lines: A theory of memory*. *Cognitive Science* 4: 117—133

Morcellini M., Fatelli G.B.(1994) *Le scienze della comunicazione*,Carocci,Roma.

Müller, M.; Wertenschlag, L. e Wolff, J.(1989) (Eds.) *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht (=Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis.)*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Multigner,G (1994). *Sociedad interactiva o sociedad programada? in: FUNDESCO (org.)*. *Apuntes de la sociedad interactiva* Cuenca, Espanha UIMP.

Nofsinger, R. E. (1991). *Everyday conversation*. Thousand Oaks, CA: SAGE

Nuchèze, V. & Colletta, J.-M. (2002) *Guide terminologique pour l'analyse des discours : lexique des approches pragmatiques du langage*. Bern : Peter Lang.

Nuchèze, V. (1998) *Sous les discours, l'interaction*. Grenoble : L'Harmattan. 5-16.

Panichi, L. (2002) *Tandem learning and language awareness*. Materials from the ALA Tandem Workshop, 2002. [não paginado]

-
- Panitz, T., Panitz, P. (1998) *Ways To Encourage Collaborative Teaching In Higher Education*. In: University Teaching: International Perspectives, James J.F. Forest edition, Garland Publishers: New York, pp161-202
- Paulsen, M. F. (2006). *Cogs, clips and other instruments to support cooperative learning in virtual learning environments*. In U. Bernath & A. Sangrà (Eds.)
- Piaget, J. (1982) *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1990) *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Piaget, J. (1998) *O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional*. In: *Sobre a pedagogia - textos inéditos*. São Paulo: Silvia Parrat, Ed. Casa do Psicólogo.
- Piaget, J.(1998). *Estudos sociológicos*. São Paulo: Companhia Editora Forense,
- Pica, T. (1994) *Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?* *Language Learning*, 44(3), 493-527.
- Py, B. (1989). *L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction*. DRLAV, nr. 41. Paris : Presses du CNRS. 83-100
- Py, B. (1993a). *L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche*. In: *Interaction et acquisition d'une langue étrangère – A.I.L.E*, No.2, Paris : Encrages. 9-24.
- Py, B. (1993b) *Maîtriser une langue*. In : PY, B. & BERTHOUD, A.-C. *Des linguistes et des enseignants: maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern : Peter Lang. 9-48
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Ed.Gradiva, 4ª.ed.
- Rafaeli, S. (1988) *Interactivity from New Media to Communication*. *Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes*, Robert P. Hawkins, John M. Wiemann, and Suzanne Pingree, eds., Beverly Hills, CA: Sage, 110-134
- Rekkedal, T. (1983). *Enhancing student progress in Norway*. The Open University. *Teaching at a Distance*, 23, 19-24
- Rifkind, L. J. (1992). *Immediacy as a predictor of teacher effectiveness in the instructional television classroom*. *Journal of Interactive Television*, 1.
- Rosanelli, M. (1992) *Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb*. III International Tandem Congress. Meran/Merano: Alpha & Beta. Prefazione. In Rosanelli, M. (Ed.).
- Rudiger, F.(1998) *Introdução à teoria da comunicação*. São Paulo, Edicon
- Saltiel, I. e Sgroi, A. (1996). *The power of the partner in adult learning*. American Association for Adult and Continuing Education conference, Charlotte,N.C.
- Saunders, M. et al (2009) *Research Methods For Business Students*. Pearson Education Limited

Schwienhorst, K. (1998) *Co-constructing learning environments and learner identities-language learning in virtual reality*. Proceedings of the ED-Media/ ED-Telecom,

Shannon, C. & Weaver, W. (1949) *A Mathematical Model of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Sheridan, T. B., & Furness, T. A. (Eds.) (1992). *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 1.

Silva, M. (1998) *Que é Interatividade*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.24, n.2 maio/ago.

Silva, M. (1999) Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro : Quartet. p. 135-167.

Silva, M. (2000) *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro. Quartet.

Slevin, J. (2002) *Internet e sociedade*. Lisboa, Temas e Debates

Smith, B. L., and MacGregor, J. T. (1992). *What is collaborative learning?* In Goodsell, A. S., Maher, M. R., and Tinto, V. (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, & Assessment, Syracuse University.

Smith, B. (2003) *Computer mediated negotiated interaction: An expanded model*. *The Modern Language Journal*, 87(1): 38-57.

Stadler , J. (2006) *An Investigation Into Skype Technologies S.A.* Por BA (Hons) Business Management and Administration. Stadler

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. (Eds). *Principles and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: O.U.P. 125-144.

Telles, J. (2009) *Teletandem: Um contexto virtual, autónomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*/João A. Telles (Org.) Campinas, SP:Pontes Editores.

Telles, J. A. e Vassallo, M. L. (2006) *Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT*. *The ESPECIALIST*. v.27, n.2, 189-212.

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.

Traverso, V. (1999) *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.

Trognon, A. (1994) *Théories et modèles de la construction interactive*. Nancy: Presses Universitaire de Nancy. Trognon (Eds.),

Vion, R. (1999) *Linguistique et communication verbale*. In : GILLY, J.P. ROUX, & A.

Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Edited and Translated by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar. USA: The Massachusetts Institute of Technology.

Vygotski, L. S. (1998) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (1998) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wolff, D. (2003) Content and language integrated learning: A framework for the development of learner autonomy. In: Little, D., Ridley, J. e Ushioda, E. (Eds) *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, p. 211-22.

WEBGRAFIA

Bange, P. (2003) L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. Marges linguistiques. Saint Chammas (France): M.L.M.S. Éditeur. Disponível no URL <http://www.marges-linguistiques.com> . Consultado a 21/08/09

Barbosa, A. & Pessoa, A. (2007) Dinâmicas Colaborativas no Ensino on line: Estado da Arte. Disponível no URL: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/7302007113323AMpdf>. Consultado a 21/08/09

Bedran, P. (2008) A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP. Disponível no URL: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/PATRICIA_BEDRAN DISSERTACAO2008.pdf. Consultado a 21/08/09

Castells, M. (2004) Informationalism, Networks, and the Network Society: A Theoretical Blueprint. Disponível no URL: <http://www.annenberg.usc.edu/images/faculty/facpdfs/Informationalism.pdf>

Castro (2007) Interações virtuais: Revisitando o conceito de Interatividade; II encontro nacional sobre Hipertexto. Disponível no URL: <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2007/> Consultado em: 27/11/09

Gava, T., Menezes, C. (2003) Uma ontologia de domínio para a aprendizagem cooperativa. XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - NCE-IM/UFRJ. Disponível no URL: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/bdbcomp/servlet/Trabalho?id=3089> consultado em 25/05/09.

Larocque, D. Faucon, N. (1997) Me, myself and ... you? Collaborative learning : why bother? Teaching in the Community Colleges Online Conference - Trends and Issues in Online Instruction. April 1-3,. Toronto, Ontario. Disponível na no URL: <http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcc-conf/pres/larocque.html> consultado em 20/07/2009.

Lemos, André (n.d.). Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais. [on line] Disponível no URL: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html> Consultado em 02/04/08

Lombardi, M. (2006) La didattica ludica nell'insegnamento linguistico. Bollettino Itals IV, 15, giugno 2006. Disponível no URL:

http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=292. Consultado em: 02/11/08

Leone, P. (2009) Comunicazione Mediata dal computer e Apprendimento Linguistico: gli Incontri Teletandem. Studi di Glottodidattica 2009, 1, 90-106. Disponível no URL: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/77/71> Consultado em: 15/11/09

Lourenço, R. (2005) Codificação e Transmissão de Voz na Internet: um Estudo de Caso sobre o Software SKYPEs. Dissertação de Mestrado em Telecomunicações: Universidade Federal Fluminense. Disponível no URL: <http://www.midiacom.uff.br/~debora/fsmm/trab-2005-2/skype.pdf>. Consultado em 22/09/09

Luz, E. (2009) Dissertação de Mestrado: A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (Teletandem). Disponível no URL: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/LUZ.pdf> . Consultado em: 07/12/09

Maio, V. ; Campos, F. et al (2008). Com os outros aprendemos, descobrimos e... construímos - um projecto colaborativo na plataforma Moodle. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.1(2); pp. 21-31, Novembro de 2008. Disponível no URL: <http://eft.educom.pt>. Consultado em 22/09/09

Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo, nº. 3, Maio/Agosto. Disponível no URL: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>. Consultado em: 13/11/09

Mota, J. (2009) Da Web 2.0 ao E-learning 2.0: Aprender na Rede. Dissertação de Mestrado em Pedagogia do E-learning. Universidade Aberta. Disponível no URL: http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf consultado em 23/11/09

Moura, J.; Marcelo, J. (2004) "O ECO": UM JORNAL QUE AINDA CONVERSA COM O LEITOR. Disponível no URL: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/c/c0/GT1Texto015.pdf> Consultado em: 10/12/08

Myser, B.(1999). Active and Cooperative Learning. Disponível no URL: <http://www.wpi.edu/Academics/CEDTA/ISG501/coop.htm>. Consultado em 25/05/09

Nardi, B.(2000) Interaction and outeraction: instant messaging in action. Disponível no URL: <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=358975> Consultado em 22/09/09

Nitzke et al (1999) Criação de Ambientes de Aprendizagem Colaborativa. Disponível no URL: <http://penta.ufrgs.br/pgie/sbie99/acac.html>

Paas, L. C. (1999) A Integração da Abordagem Colaborativa à Tecnologia Internet para Aprendizagem Individual e Organizacional no PPGE. Dissertação de mestrado em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Cap. 2. Disponível no URL <http://www.eps.ufsc.br/> consultado em 22/09/09

Panitz, T. (1996) A definition of collaborative vs cooperative learning. Disponível no URL: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>. Consultado em 18/05/09.

Pereira, A. (2004) Guia do estudante online elaborado segundo: Pereira, Mendes; Mota, Morgado & Aires (2003), "Contributos para uma Pedagogia do Ensino Online Pós-Graduado: Proposta de um Modelo", Discursos, Série Perspectivas em Educação, n.o 1, (2003), pp. 39-53. Disponível no URL: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/168/1/Discursos-Formação%20de%20Professores208-221.pdf> Consultado em 7/05/09

Primo, A. & Cassol, M. (1999) Explorando o Conceito de interatividade: definições e taxonomias disponível no URL: <http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/pgie.html> Consultado em 09/03/09

Resnick, M. (1995) Collaborations in simulated worlds: learning through and about collaboration CSCL '95. Indiana University, Bloomington, USA. October 17-20. Disponível no URL: http://www-cscl95.indiana.edu/cscl95/outlook/36_Resnick.html Consultado em 09/03/09.

Salomão, A. (2008) Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes. Dissertação de Mestrado. Unesp, São José do Rio Preto. Disponível no URL: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Ana_Salomao.pdf Consultado em: 23/09/09

Santos, G.R. (2008) Características da interação no contexto de aprendizagem intandem. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. UNESP – S.J. do Rio Preto. Disponível no URL: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/DissertacaoGersonRossi.pdf>. Consultado 11/02/09

Santoro, F. et al (2003) Um Framework para o estudo de ambientes de suporte à aprendizagem cooperativa. Disponível no URL: <http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr4/Sbie98-03-Santoro.html> Consultado em: 09/03/08

Silva, V. (2007) Talk2 me Visualização e análise de registos pessoais de instant messaging. Dissertação de Mestrado: Universidade do Porto. Disponível no URL: http://gnomo.fe.up.pt/~vitors/Talk2Me_VitorSilva.pdf. Consultado em: 22/09/09

Sims, R. (1997). Interactivity: A forgotten art? Computers in Human Behavior, 13(2), 157-180. Disponível no URL: <http://www2.gsu.edu/~wwwitr/docs/interact/> Consultado em: 05/11/09

Steffen, C. (n.d.) Onde as lógicas se cruzam: a navegação como instrumento estratégico de comunicação e informação. Disponível no URL: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/steffen-cesar-logicas-cruzam.pdf>. Consultado em: 13/06/2009

Steuer, J. (1992) Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. Journal of Communication, 4(3), Autumn, pp. 73-93. Também em BIOCCA, F. & LEVY, M. (Eds.) Communication in the Age of Virtual Reality. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Texto online, acessado em Julho de 2007: <http://www.presence-research.org/papers/steuer92defining.pdf>

Swan, K. (2006). Threaded Discussion. Disponível no URL: http://www.olin.org/conferences/ODCE2006/papers/Swan_Threaded_Discussion.pdf. Consultado em 7/05/09

Telles, J. A.; Vassallo, M. L. (2006) Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives (Parte I). 2006a. Disponível no URL: <http://www.assis.unesp.br/departamentos/joaotelles.php> Consultado em: 12/06/09

Van De Stuyf, R. (2002) Scaffolding as a Teaching Strategy. Disponível no URL: <http://condor.admin.cuny.cuny.edu/~group4/Van%20Der%20Stuyf/Van%20Der%20Stuyf%20Paper.doc> . Consultado em 7/05/09

ANEXOS

ANEXO I – Guião do questionário

PARTE	TEMAS	OBJECTIVOS	QUESTÕES	TIPOLOGIA das QUESTÕES
I – CARACTERIZAÇÃO	ø – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL	Caracterizar os participantes do projecto TTB	1. Sexo; 2. Idade; 3. Nacionalidade; 4. País de residência 5. Tem acesso à Internet em casa? 6. Papel no projecto TTB 7. Habilitações literárias	Fechada
II – UTILIZAÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	i – PERFIL DE UTILIZADOR	GERAL - <i>Obter dados sobre a utilização de LE</i> ESPECÍFICOS - Verificar diferentes situações/contextos de utilização da LE - Verificar quais as LE mais utilizadas - Compreender razões da escolha de programas <i>instant messaging</i> para ensinar/aprender uma LE	8. Em que situação/situações usa as LE? 9. Visita sites em LE? 9.1 Com que frequência? 9.2. Com que objectivo ou objectivos? 10. Que língua ou línguas utiliza quando navega na Internet? 11. Porque escolheu um processo de ensino-aprendizagem de LE em que se usam programas de <i>instant messaging</i> ?	Fechada/Aberta
	ii – PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO TTB	GERAL - <i>Avaliar a participação no projecto TTB</i> ESPECÍFICOS - Verificar que línguas foram ensinadas/aprendidas - Verificar que tipos de actividades foram realizadas - Compreender resultados finais: aspectos positivos e negativos do ensino-aprendizagem durante a	12. Que língua ensinou nas sessões TTB? 13. Que língua aprendeu nas sessões de TTB? 14. Que actividades realizou nas sessões de TTB?	Fechada/Aberta

		participação no projecto TTB		
	iii – ASPECTOS TÉCNICOS	<p>GERAL - <i>Descrever aspectos Técnicos associados aos aplicativos do projecto TTB, nomeadamente ao Skype</i></p> <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o programa <i>instant messaging</i> mais utilizado - Compreender o(s) motivo(s) da escolha dos recursos do Skype - Verificar quais os problemas técnicos mais frequentes e a sua influência na interacção - Analisar estratégias utilizadas para solucionar problemas técnicos - Aferir o grau de satisfação na utilização do skype - Perceber se o Skype favorece o ensino-aprendizagem de LE 	<p>15. Durante o processo de TTB qual dos programas de <i>instant messaging</i> preferiu utilizar?</p> <p>16. Durante a utilização do Skype, que recurso(s) usou?</p> <p>16.1. Que estratégia funcionou melhor?</p> <p>16.2. Caso tenha utilizado quadro de comunicação, fê-lo com que fim/fins?</p> <p>17. A interacção foi alguma vez afectada por problemas técnicos?</p> <p>18. Recorreram a alguma estratégia face aos problemas técnicos?</p> <p>19. Ficou satisfeito com as funções e serviços do Skype?</p> <p>20. Recomendará a utilização do Skype para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?</p> <p>21. No futuro, continuará a utilizar o Skype? Porquê?</p>	Fechada/Aberta
	iv – COLABORAÇÃO E INTERACÇÃO	<p>GERAL - <i>Caracterizar a Colaboração e interacção no âmbito do projecto TTB</i></p> <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância da colaboração e interacção no ensino-aprendizagem de línguas - Analisar os atributos que definem a interacção ocorrida entre parceiros - Verificar de que modo ocorreu/foi estabelecida a 	<p>22. Acha que no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é importante que exista colaboração entre os pares? Justifique.</p> <p>23. Como caracteriza a interacção com o seu colega/parceiro no processo de teletandem TTB através do Skype?</p> <p>24. Acha que interagiu com o seu</p>	Aberta/Fechada

		<p>interacção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar competências comunicativas, relacionais e comportamentais, mais frequentes durante a utilização de estratégias áudio e vídeo - Compreender de que modo pode o domínio do software influenciar a interacção - Compreender de que modo pode o domínio do software influenciar a colaboração - Identificar tipos de <i>scaffolding</i> (apoios extra) usados durante as sessões TTB 	<p>colega...activamente...passivamente? Porquê?</p> <p>25. Acha que o domínio do software/programa influencia as sessões TTB?</p> <p>26. Teve dificuldade em retomar as ideias do seu colega?</p> <p>27. Em algum momento sentiu necessidade de utilizar apoios/estratégias extra para que a interacção fluísse melhor?</p> <p>27.1 Quais? 27.2. Em que situação?</p> <p>28. Visualizou as gravações que efectuou das suas sessões teletandem TTB ?</p> <p>28.1 Acha que afectou as sessões seguintes?</p> <p>29. Preparava as sessões com antecedência? com que antecedência?</p> <p>29.1 Acha que influenciou a forma como decorreu a interacção?</p> <p>Deixe algum comentário que considere relevante</p>	
--	--	---	---	--

Anexo II – Questionário

Questionário

Este questionário será distribuído a alunos que participam ou participaram no projecto TTB *Teletandem Brasil – Línguas estrangeiras para todos* (UNESP, BR). Faz parte de uma investigação para uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação: Pedagogia do Elearning, na Universidade Aberta.

Este questionário não é um teste e, como tal, não há respostas certas ou erradas.

É anónimo; caso opte por deixar o seu contacto electrónico, para uma eventual participação futura neste estudo, será sempre garantida a confidencialidade relativa ao seu nome e às suas respostas, que nunca serão divulgados.

Apelo à sua colaboração e agradeço desde já a sua disponibilidade.

I – CARACTERIZAÇÃO

(assinale com X ou escreva a sua resposta, consoante o caso)

1. **Sexo** Masculino ___ Feminino ___ 2. **Idade** ___ anos
3. **Nacionalidade** _____ 4. **País de residência** _____
5. **Tem acesso à Internet em casa?** Sim ___ Não ___
6. **Indique qual o seu papel no projecto TTB *Teletandem Brasil – Línguas estrangeiras para todos* (UNESP, BR).**
- 6.1. Aluno ___ 6.2. Ex-aluno ___ 6.3. Outro ___ Qual? _____

N.B. Se assinalou a resposta 6.3. passe à secção II do questionário.

- 7.1. **Que nível de estudos frequenta/frequentou?** 7.2. **Em que área?**
(descreva a sua situação durante o projecto TTB)

Bacharelato ___ em _____

Licenciatura ___ em _____

Pós-Graduação ___ em _____

Mestrado ___ em _____

Doutoramento ___ em _____

Outro ___ Qual? _____

II – UTILIZAÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

II.i – PERFIL DE UTILIZADOR

(assinale com X a sua resposta, ou respostas quando adequado)

8. **Em que situação ou situações usa as línguas estrangeiras?**

No trabalho	
Em casa	
Para comunicar com amigos/colegas	
A estudar	

Quando viajo	
Outras. Quais?	

9. Visita sites em língua estrangeira?

Sim

Não (passe à questão nº 10)

9.1. Com que objectivo (s)?

Para estudar	
Em lazer	
Por razões profissionais	
Para ter maior contacto com outros países	
Para comprar/vender (trocas comerciais)	
Para comunicar (com amigos, familiares)	
Outra razão. Qual?	

10. Que língua(s) utiliza quando navega na Internet?

Português	
Inglês	
Francês	
Espanhol	
Alemão	
Árabe	
Italiano	
Hindu	
Mandarim	
Russo	
Japonês	
Outra. Qual?	

11. Porque escolheu um processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras em que se usam programas de *instant messaging*?

II.ii – PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO TTB

(assinale com X a sua resposta, ou respostas, quando adequado e, se necessário, escreva a sua resposta)

12. Que língua ensinou nas sessões de teletandem TTB?

Português	
Inglês	
Francês	

Espanhol	
Alemão	
Árabe	
Italiano	
Outra. Qual?	

13. Que língua “aprendeu” nas sessões de teletandem TTB?

Português	
Inglês	
Francês	
Espanhol	
Alemão	
Árabe	
Italiano	
Outra. Qual?	

14. Que actividades realizou nas sessões de teletandem TTB? Das opções listadas, indique as 3 que mais utilizou.

Conversação sobre temas pré-estabelecidos	
Conversação sobre temas que apareciam espontaneamente	
Leitura em voz alta de textos	
Exercícios orais de livros	
Exercícios escritos de livros	
Exercícios de gramática	
Exercícios de tradução	
Exercícios de ditado	
Elaboração de composições	
Correcção das composições do parceiro	
Redacção de parágrafos e resumos	
Consulta de sites da Internet	
Visionamento de filmes	
Visionamento de programas de televisão	
Leitura de poesia	
Audição de música	
Outras. Quais?	

II.iii – ASPECTOS TÉCNICOS

(assinale com X a sua resposta, ou respostas, quando adequado e, se necessário, escreva a sua resposta)

15. Durante o processo de teletandem TTB qual dos programas de *instant messaging* preferiu utilizar?

15.1. Skype _____ Msn Live Messenger _____ Outro (s). Qual/quais? _____

15.2. Sabia como funcionavam os programas? Sim ___ Não ___

15.3. Foi a primeira vez que os utilizou? Sim ___ Não ___

15.4. Se já os tinha usado antes, indique em que outra ou outras situações o fez.

16. Durante a utilização do *Skype*, que recurso(s) usou?

Chat	
Webcam	
Voz	
Envio de arquivos	
Quadro de comunicação (" <i>Talkandwrite</i> ")	
Todas as anteriores	

16.1. Que estratégia funcionou melhor?

Áudio ___ Imagem ___ Escrita ___

16.2. Caso tenha utilizado o quadro de comunicação ("*Talkandwrite*"), fê-lo com que finalidade(s)?

Para indicar palavras a corrigir _____ Para desenhar _____

Outra(s). Qual/Quais? _____

17. A interação foi alguma vez afectada por problemas técnicos?

Sim
 Não (*passa à questão nº 20*)

18. Recorreu a alguma estratégia face a problemas técnicos?

Sim ___

Não ___ (*passa à questão nº 20*)

Se recorreu a alguma estratégia, indique aquela/s que usou.

19. Ficou satisfeito com as funções e serviços do *Skype*? Justifique.

Sim ___ Não ___

Porquê?

20. Recomenda a utilização do *Skype* para ensinar e aprender línguas estrangeiras? Justifique.

Sim Não

Porquê?

21. No futuro, continuará a utilizar o *Skype*? Justifique.

Sim Não

Porquê?

II.iv – COLABORAÇÃO E INTERACÇÃO

(assinale com X a sua resposta, ou respostas quando adequado, e se necessário escreva a sua resposta)

22. O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pressupõe que haja colaboração entre pares. Concorda? Justifique

Sim Não

Porquê? _____

23. Como caracteriza a interacção com o seu colega/parceiro no processo de teletandem TTB através do *Skype*?

- Fácil ____ Difícil ____
- Desorganizada ____ Organizada ____
- Coerente ____ Incoerente ____
- Desagradável ____ Agradável ____

24. Acha que interagiu com o seu colega...

Activamente _____ Passivamente _____

Justifique. _____

25. Acha que o domínio do *software* ou programa influencia as sessões TTB?

Sim ____ **Como?** _____

Não ___ **Porquê?** _____

26. Teve dificuldade em retomar as ideias do seu colega?

Sim ___

Não ___

26.1. Em que momento (s)?

26.2. Ultrapassou essa/s dificuldade/s?

Sim ___ **Como?** _____

Não ___ **Porquê?** _____

27. Em algum momento sentiu necessidade de utilizar apoios extra para que a interacção pudesse decorrer melhor.

Sim ___

Não ___

27.1. Se usou apoios extra indique qual ou quais.

27.2. Exponha ainda em que situação ou situações o/s usou?

28. Visualizou as gravações que efectuou das suas sessões teletandem TTB?

Sim Não

28.1. Acha que afectou as sessões seguintes?

Sim ___ De que modo? _____

Não ___ **Porquê?** _____

29. Preparava as sessões com antecedência?

Sim ___ Com que antecedência? _____

Não ___

29.1. Acha que influenciou a forma como decorreu a interacção?Sim ___ De que modo? _____
_____Não ___ Porquê? _____

Indique outros comentários e/ou sugestões que julgue pertinentes sobre o uso do Skype no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem.

Terminou o questionário.
Muito obrigado pela sua participação.
A sua colaboração é extremamente útil
para este estudo.

*Caso esteja disponível para continuar a colaborar neste estudo, agradeço que escreva o seu contacto electrónico.
Os seus dados e as suas respostas nunca serão divulgados.*

Filipa Matos
Agosto de 2008

Anexo III – Tabela de análise de conteúdo

	Categorias
Tema 1 – Razões sobre a escolha de programas IM para o ensino-aprendizagem de LE	Interesse
	Rapidez
	Económico
	Contacto directo com a língua (Native Speaker)
	Dinâmico
	Flexibilidade
	Desenvolve competências linguísticas
Tema 2 – Estratégias utilizadas para solucionar problemas técnicos	Reiniciar
	Ajuda técnica
	Comunicar através da escrita
Tema 3 – Factores que influenciam o grau de satisfação na utilização do Skype	Recursos áudio/vídeo
	Funcionamento
Tema 4 – Factores que poderão explicar se o Skype favorece o ensino-aprendizagem de LE	Oferece recursos para o ensino-aprendizagem a distância
	Interacção em tempo real
	Facilitador de comunicação e aprendizagem
Tema 5 – Factores que influenciam o uso do Skype numa futura experiência de ensino-aprendizagem de LE	Bom funcionamento
	Permanente actualização
	Quebra a barreira da distância
	Gratuidade
Tema 6 – Razões apontadas para a importância da colaboração no ensino-aprendizagem de LE	Facilidade de aprendizagem
	Existência da “Regra” da reciprocidade
	Negociar significados
	Pilar do ensino-aprendizagem
	Dificulta a interacção
	Saber-ouvir
	Motivação

Tema 7 – Factores apontados para uma interacção activa/passiva	Relacionar-se bem
	Colaboração
	Sugestões
	Organização
Tema 8 – Potencialidades/Vantagens do domínio do <i>software</i>	Aproveitamento dos Recursos
	Diversificação das sessões TTB
	Economia de tempo
Tema 9 – Razões para o uso de <i>scaffolding</i> (apoios extra) durante as sessões de TTB	Explicar argumentos mais detalhadamente
	Melhorar conhecimentos culturais
	Esclarecimento de dúvidas
Tema 10 – Modo em que, visualizar as sessões efectuadas gravadas, afectou as sessões posteriores	Alteração de modo de agir
	Procura de estratégias de acção
Tema 11 – Características decorrentes da preparação atempada das sessões	Espontaneidade
	Organização
	Segurança