



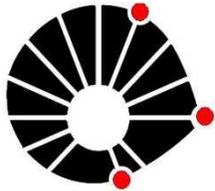
UNICAMP

DÉBORA SECOLIM COSER

GALANET VERSUS BUSUU:

**UM ESTUDO COMPARATIVO DAS MEDIAÇÕES
TECNOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM DOIS
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE
LÍNGUAS ONLINE**

**CAMPINAS,
2014**



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

DÉBORA SECOLIM COSER

GALANET VERSUS BUSUU:

**UM ESTUDO COMPARATIVO DAS MEDIAÇÕES
TECNOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM DOIS
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE
LÍNGUAS ONLINE**

Dissertação de mestrado apresentada
ao Instituto de Estudos da Linguagem,
da Universidade Estadual de
Campinas para a obtenção do título de
Mestra em Linguística Aplicada, na
área de Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato

CAMPINAS,

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Teresinha de Jesus Jacintho - CRB 8/6879

C82g Coser, Débora Secolim, 1989-
Galanet versus Busuu : um estudo comparativo das mediações tecnológicas e político-pedagógicas em dois ambientes de aprendizagem colaborativa de línguas online / Débora Secolim Coser. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Marcelo El Khouri Buzato.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 2. Inovações tecnológicas. 3. Comunicação digital. I. Buzato, Marcelo El Khouri, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Galanet versus Busuu : a comparative study of technological and political-pedagogical mediation in two online collaborative language learning environments

Palavras-chave em inglês:

Interlanguage (Language learning)

Technological innovations

Digital communications

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Marcelo El Khouri Buzato [Orientador]

Maria Viviane do Amaral Veras

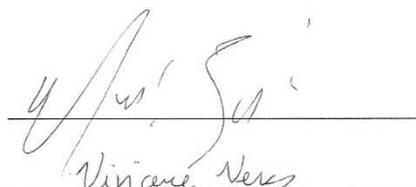
Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons

Data de defesa: 13-03-2014

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Marcelo El Khouri Buzato



Maria Viviane do Amaral Veras



Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons



Bárbara Cristina Gallardo

Denise Bértoli Braga

IEL/UNICAMP
2014

ABSTRACT

In this essay I discuss the concept of online collaborative teaching and learning by referring to two distinct contexts. The first one is the Galanet platform, maintained by European universities, which aims to encourage and develop a culture of mutual intelligibility between speakers of Romance languages as an alternative to the hegemony of English in communication amongst European citizens. The second one is the Busuu.com site that connects people around the world who are willing to teach and learn languages amongst themselves, without the intervention of tutors or professional moderators. In both cases, the most attractive characteristic of the environments is the possibility to interact with native speakers of the desired language. The corpus analyzed was generated in the form of records coming from the interactions of the researcher who participated in collaborative events in both platforms for a period of six months. The theoretical bases cover the concepts of mediation coming from different theoretical traditions, as well as a historical review of the concept of computer-mediated collaborative language learning. The conception of language is enunciative-discursive, based on the concepts of Bakhtinian dialogism, multilingualism, mutual understanding and discursive genre. The method employed was the Computer Mediated Discourse Analysis proposed by Suzan Herring. The research questions sought to be answered were: (i) What are the main differences and similarities between Busuu and Galanet in terms of technological and political-pedagogical mediations? And (ii) How does the Plurilingual Pedagogical Chat and Collaborative Chat in Pairs genres reflect these similarities and differences? The results showed that both platforms advances regarding the traditional language learning pedagogies, but are still below the dynamics of language learning and collaborative feature mediated by digital technologies, such as the development of Opens Source software.

RESUMO

Nesta dissertação discuto o conceito de ensino- aprendizagem colaborativa online por referência a dois contextos distintos. O primeiro é a plataforma Galanet, mantida por um consórcio de universidades européias, que visa estimular e desenvolver uma cultura de intercompreensão entre falantes de línguas românicas como alternativa à hegemonia do inglês na comunicação entre cidadãos europeus. O segundo é o site Busuu.com, que conecta

peessoas ao redor do mundo dispostas a ensinar e aprender línguas entre si, sem a intervenção de tutores/moderadores profissionais. Em ambos os casos, o atrativo principal dos ambientes está na possibilidade de interagir com falantes nativos das línguas-alvo. O corpus analisado foi gerado na forma de registros provenientes proveniente das interlocuções da pesquisadora que participou de eventos colaborativos em ambos os espaços por seis meses. A fundamentação teórica abrange o exame de concepções de mediação oriundas de diferentes tradições teóricas assim como uma revisão histórica do conceito de aprendizagem colaborativa de línguas mediada por computador. A concepção de linguagem empregada é enunciativo-discursiva, fundamentada nos conceitos bakhtinianos de dialogismo, plurilinguismo, intercompreensão e gênero discursivo. O método empregado foi a Análise do Discurso Mediado por Computador proposta por Suzan Herring. Buscou-se, responder às seguintes perguntas de pesquisa: (i) quais as principais diferenças e semelhanças entre Busuu e Galanet em termos de mediações tecnológicas e político-pedagógicas? e (ii) de que modo o gênero Chat Pedagógico Plurilíngue e o gênero Chat Colaborativo em Duplas refletem essas semelhanças e diferenças? Os resultados mostraram que ambas as plataformas avançam em relação às propostas tradicionais da pedagogia de línguas, mas ainda estão aquém das dinâmicas de aprendizagem de línguas de caráter colaborativo e mediado por tecnologias digitais tais como os movimentos de desenvolvimento de softwares livres.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – MEDIAÇÕES, TECNOLOGIA E ENSINO-APRENDIZAGEM.....	17
1.1 O conceito de mediação em diferentes tradições teóricas.....	17
1.1.1 O conceito de mediação na psicopedagogia.....	18
1.1.2 Mediação nos estudos culturais de telecomunicação.....	26
1.1.3 Mediação nos estudos sociais da tecnologia.....	30
1.2 Sumarizando o conceito de mediação em diferentes tradições teóricas.....	34
1.3 Mediações e forma da linguagem na comunicação mediada por computador.....	37
1.4 Mediação e Gêneros Discursivos.....	39
1.4.1 Os gêneros como ferramentas de mediação na teoria sociocultural.....	39
1.4.2 Gêneros como mediadores entre global e local ou objetos fronteiriços	41
1.4.3 CPP e CCD: dois gêneros em destaque para dois tipos de mediação.....	43
1.5 Definindo mediação tecnológica e mediação político-pedagógica para os propósitos desta pesquisa	47
1.5.1 Mediação tecnológica	48
1.5.2 Mediação político-pedagógica	51
CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE LÍNGUAS MEDIADA POR COMPUTADRO.....	55
2.1 Colaboração versus cooperação.....	57
2.2 Histórico das pesquisas em colaboração no ensino-aprendizagem de línguas.....	62
2.2.1 O Grupo e os Mecanismos de Aprendizagem.....	66
2.2.2 Tarefas e Projetos Colaborativos.....	68
2.2.3 Ambientes, Comunidades Virtuais e Estratégias de Aprendizagem.....	70
2.3 Aprendizagem colaborativa de línguas online: Intercompreensão versus aprendizagem de línguas em parceria (em <i>tandem</i>)	77
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	81
3.1 A plataforma Galanet e a plataforma Busuu.....	82
3.1.1 A plataforma Galanet.....	82
3.1.2 A plataforma Busuu.....	87
3.2 A escolha dos chats e fórum para observação das interações.....	95
3.3 Estratégias de Análise de dados: Dois gêneros como objetos fronteiriços.....	98
3.4 Natureza, seleção e organização dos dados.....	100

3.4.1 Os sujeitos de pesquisa.....	101
3.4.2 Organização e estratificação dos dados.....	103
3.5 Perguntas de pesquisa.....	106
3.6 Procedimentos de análise dos dados.....	106
CAPÍTULO 4 – BUSUU VERSUS GALANET: UMA COMPARAÇÃO.....	113
4.1 As diferenças e semelhanças entre Busuu e Galanet em termos de mediação tecnológica e político-pedagógica.....	113
4.1.1 Mediação tecnológica.....	113
4.1.2 Mediação político-pedagógica.....	124
4.1.3 As descrições e valorações da Mediação Tecnológica e da Mediação Político-Pedagógica nas plataformas Busuu e Galanet.....	132
4.2 Os gêneros Chat Pedagógico Plurilíngue e Chat Colaborativo em Duplas e os reflexos das diferentes mediações nos gêneros.....	141
4.2.1 Chat Pedagógico Plurilíngue do Galanet.....	142
4.2.2 Chat Colaborativo em Duplas do Busuu.....	163
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES.....	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	201

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, que me apoiaram como professora e pesquisadora desde o início de minha carreira acadêmica e que são meus modelos de dedicação à família e ao trabalho. À minha irmã – pelo exemplo de pesquisadora competente que sempre me inspirou – e ao meu irmão – responsável pelas risadas que me fizeram tantas vezes esquecer as tensões. Ao Lucas, que esteve comigo durante todas as crises acadêmico-existenciais, me apoiando e me ajudando a continuar. Aos meus amigos, àqueles presentes na vida acadêmica e àqueles que desde antes estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato, que me aceitou como sua primeira orientanda de Iniciação Científica em 2009 e desde então tornou-se para mim, além de um excelente orientador, um amigo, que guiou-me também no desafio de desenvolver meu mestrado. Pela paciência em lidar com minha prolixidade e pelo engrandecimento profissional e pessoal por ele proporcionados nestes anos de convivência.

À Prof. Dra. Regina Célia Silva, por ter me apresentado ao Galanet durante as aulas de italiano e ajudar-me nas etapas iniciais do meu trabalho com a plataforma ainda na iniciação científica, quando pouco conhecia sobre o funcionamento da plataforma Galanet.

À Jean-Pierre Chavagne e Christian Degache, responsáveis pela plataforma Galanet, que cordialmente autorizaram a realização das pesquisas nas duas sessões da plataforma.

Às professoras Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghtons e Maria Viviane do Amaral Veras, que tão prontamente se disponibilizaram a estar na minha banca de qualificação e de defesa da dissertação, colaborando imensamente para o aprimoramento deste trabalho.

À CAPES, por acreditar na relevância do meu projeto e conceder-me apoio financeiro durante os dois anos da realização do mestrado.

Ao grupo de pesquisa LiTPos, liderado pelo professor Marcelo Buzato, que me proporcionou as tardes de quarta-feira mais proveitosas da pós-graduação. Obrigada Camila, Bárbara, Nayara, Rafael, Dáfnie e Gláucia pelas discussões dos textos, pelos artigos publicados e pelos lanchinhos deliciosos.

Aos meus amigos de faculdade e colegas de pós-graduação, em especial Nayara, Helena, Gabriela e Mônica, pelos almoços, pelos carinhos, pelas brincadeiras e palavras que sempre vinham em boa hora.

À minha amada família. Apesar de todos os problemas graves que enfrentamos durante estes dois anos, o trabalho está pronto e sei que é motivo muito orgulho para vocês.

Neurons that fire together, wire together.

Donald Hebb

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação do processo de mediação (VYGOTSKY, 1930/1998, p.53 apud MAYRINK, 2007, p. 44).....	20
Figura 2 - Estrutura de um sistema de atividade humana para Engeström (2002, p. 36) na terceira geração da TA.....	22
Figura 3 - Esquema de trabalhos cooperativos e colaborativos para Dillenbourg e Schneider	
Figura 4 - Esquema de Colaboração/Cooperação para Harold Jarche (2012).....	61
Figura 5 - O espaço online da plataforma Galanet que reproduz ambientes físicos de interação	84
Figura 6 - Página inicial do usuário da plataforma Busuu.....	88
Figura 7 - As atividades proporcionadas aos usuários pela plataforma.....	90
Figura 8 - Busuu-Talk - sala de chats em duplas com sugestões de tópico para incentivar a interação entre os participantes.....	92
Figura 9 - Captura de tela da página "Busuu-talk.....	93
Figura 10 - Tópicos de discussão mais ativos criados pelos usuários.....	94
Figura 11 - Esquema analítico do chat pedagógico plurilíngue no Galanet.....	98
Figura 12 - Esquema analítico do chat colaborativo em duplas do Busuu	99
Figura 13 - Captura de tela do Fórum "Looking for a Job".....	126
Figura 14 - Captura de tela do Fórum "Parle Français"	136
Figura 15 - Janela de abertura automática que indica a saída de um usuário do chat.....	181
Figura 16 - Situando Galanet e Busuu entre casos extremos de dinâmicas colaborativas..	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O conceito de mediação em diferentes tradições teóricas.....	36
Quadro 2 - Ferramentas para interação no Busuu e no Galanet.....	72
Quadro 3 - Traços constitutivos das variáveis nas plataformas Galanet e Busuu.....	95
Quadro 4 - Diferenças de mediação tecnológica e seus efeitos.....	124
Quadro 5 - Diferenças de mediação político-pedagógica e seus efeitos.....	131
Quadro 6 - Forma composicional do CPP no Galanet - Fase Inicial.....	152
Quadro 7 - Forma composicional do CPP no Galanet - Fase intermediária.....	154
Quadro 8 - Forma composicional do CPP no Galanet - Fase Final.....	156
Quadro 9 - As variações de estilo no CPP segundo a natureza dos grupos e a moderação dos chats.....	159
Quadro 10 - As principais hibridizações constitutivas do gênero CPP.....	162
Quadro 11 - Forma composicional do CCD no Busuu.....	182
Quadro 12 - As principais hibridizações constitutivas do gênero CCD.....	186

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, bem como o início de minha vivência na pesquisa acadêmica por meio da iniciação científica, foi motivada por minha experiência pessoal, uma vez que tendo vivenciado essas novas possibilidades de ensino/aprendizagem online de línguas como estudante e, posteriormente, como professora de inglês e português, deparei-me com a realidade das salas de aula que fica aquém do potencial de transformação social e educacional vinculada aos novos letramentos. Fui estudante de língua inglesa desde os 12 anos de idade, frequentando por 6 anos escolas de idiomas. No mesmo período aprendi um pouco de espanhol na escola durante o ensino fundamental. Posteriormente, já na faculdade, pude fazer aulas de francês e italiano. Foi quando comecei a perceber a proximidade de algumas estruturas morfossintáticas e itens lexicais dessas línguas e como conhecê-las previamente me ajudava a aprender as línguas estrangeiras ao mesmo tempo em que me forçava a refletir sobre minha língua materna. Foi nesse momento também que me deparei pela primeira vez com a plataforma Galanet, a mim apresentada pela professora de italiano do Centro de Ensino de Línguas da UNICAMP, Regina Célia Silva. Buscava no Galanet uma forma de praticar as línguas românicas que havia aprendido, e foi então que me deparei com o conceito de intercompreensão, ao qual dediquei a escrita de minha iniciação científica em 2010.

Minha experiência como aluna e com a tecnologia levou-me a refletir sobre a prática docente, de modo que, ao tornar-me professora de língua inglesa e ser obrigada a seguir um material apostilado enquanto via que meus alunos agiam diariamente em diversos sites em língua inglesa, percebi a necessidade destacar, entre as possibilidades para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, aquelas que podem ser consideradas realmente novas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) e, mais do que isso, entender quais seriam os meios para potenciais para que os próprios alunos fossem agentes nesse processo de aprendizagem. Hoje, atuando como professora de língua materna, vejo a importância de sensibilizar os alunos a refletirem sobre sua própria língua, e um dos meios mais eficientes

de fazê-lo é justamente na prática de ensinar sua língua ao outro e compará-la com a língua do outro, como o fiz e faço eu mesma.

Creio, assim, que meu dever como professora e “nativa” da cultura digital é trazer propostas de novos letramentos para o ensino que contemplem a junção entre o contexto educacional de nossas políticas de ensino e, com as mediações impostas por ele, e a prática da cultura digital na qual nossos alunos estão inseridos, práticas essas que são potencialmente efetivas em seu desenvolvimento intelectual e em sua formação cidadã. Para tentar alcançar tais objetivos, inicio meu trajeto nesta introdução com uma retrospectiva do uso dos computadores no ensino de línguas.

O início do uso dos computadores *mainframe* nas universidades ocidentais na década de 70 possibilitou a introdução das práticas de exercícios para o ensino-aprendizagem de línguas assistidas por computador, que tinham por intuito, primeiramente, o alcance da fluência em uma língua alvo por meio da repetição de palavras para a aquisição de vocabulários (*drilling*). Essa técnica, fundamentada na teoria estruturalista da linguagem e numa concepção behaviorista de aprendizagem, regia o uso dos computadores como corretores de estruturas gramaticais da língua e apresentava os conteúdos de maneira descontextualizada, de modo que a competência desejável para os alunos era chegar à perfeição no emprego de tais estruturas gramaticais (WARSCHAUER, 1996).

Esse panorama é em partes atualizado na década de 80, com a popularização dos computadores pessoais e das teorias cognitivas de linguagem. A língua deixou de ser um sistema exterior ao falante e passou a ser reconhecida como uma construção cognitiva do aprendiz resultante das experiências e descobertas linguísticas vivenciadas por ele¹. Abre-se uma perspectiva construtivista para o ensino de línguas auxiliado por computadores; assim, o computador não mais controla apenas a acuidade nos exercícios dos alunos, mas passa também a ser o regulador cibernético para o desenvolvimento da

¹ Tomo aqui a concepção interacionista de aquisição de linguagem, a qual “defende que a aquisição da linguagem, oral e/ou escrita, é um processo de subjetivação pela linguagem. Isso significa que não é a criança que se põe frente à língua, mas é esta que a captura, que a faz sujeito, submetendo-a ao seu funcionamento. Afinal, o adulto, que também está sob o efeito do funcionamento da língua, atribui à criança o estatuto de falante muito antes de ela falar” (SALEH, 2008).

fluência dos usuários a partir da interação com determinadas estruturas linguísticas (WARSCHAUER, 1996).

As possibilidades de reorganização em grande escala dos modos como vivemos, nos comunicamos e aprendemos por meio da tecnologia veio com força total apenas nos últimos anos, mais especificamente no final da década de 90, com o crescimento exponencial de informações acessíveis aos indivíduos devido à criação da World Wide Web. Isso se deu concomitantemente com a valorização de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, na qual se enfatiza o caráter socioculturalmente situado da aprendizagem, que no caso dos estudos de línguas passa a ser creditado principalmente à interação significativa com o outro por meio de diferentes textos, que são assimilados e transformados pelos aprendizes nos próprios processos comunicativos.

O uso da grande rede de computadores para o ensino de línguas abre possibilidades de aprendizagem e formação cidadã sem precedentes, ao permitir aos usuários lidarem com conteúdos na língua-alvo facilmente disponíveis e em constante atualização, isto é, o aprendiz passa a poder fazer parte de uma comunidade que usa a língua alvo em situações não escolares ou não didatizadas, produzindo textos que também circulam online nessas comunidades. Em meio a essas possibilidades, cabe aos usuários/aprendizes não somente entender o uso de estruturas gramaticais da língua ou desenvolver a fluência no idioma alvo, mas, mais concretamente, combinar a aprendizagem de uma língua com sua capacidade para exercer agência² (BUZATO, 2008; 2013), negociar sentidos, apropriar-se da palavra do outro numa relação dialógica e agir colaborativamente para fazer avançarem seus interesses pessoais e comunitários. Em muitos casos, passa a competir, também, aos usuários, ensinar línguas online para seus pares, falantes de outras línguas.

Tal mudança de cenário encontrou insumos na popularização da Banda Larga nos anos 2000, tornando maiores as possibilidades de acesso a diversos textos que surgem e

² Buzato (2008, p. 326) define o conceito de agentividade como “maneiras pelas quais sujeitos subalternos produzem, sob aparência de sujeição e conformidade e dentro de um sistema disciplinar que não podem ignorar, formas de inclusão que não se igualam à padronização e às formas de diferenciação que não implicam o isolamento.”

repercutem quase que instantaneamente na rede. Consequentemente, mais rápido as informações tornam-se obsoletas, sendo constantemente substituídas ou modificadas. Essas novas possibilidades, somadas às de participação em comunidades discursivas *online*, permitiram aos professores de línguas passarem a incorporar definitivamente os computadores nas suas práticas didáticas. Esse uso, porém, esbarrou na falta de familiaridade da maior parte dos professores com letramentos digitais específicos, isto é, na dificuldade de lidar com as interfaces multimodais das novas ferramentas e textos para o alcance efetivo dessas novas potencialidades para o ensino (BUZATO, 2001).

Quando dizemos que falta(va)m aos professores brasileiros letramentos digitais específicos para aproveitar as novas possibilidades de ensino proporcionadas pela popularização dos computadores e dispositivos móveis em conjunto com a Internet, fazemos referências às dificuldades de lidar com gêneros digitais, com as possibilidades multilineares de leitura asseguradas pela hipertextualidade e ainda com a explosão de significados provenientes da multimodalidade e multimidialidade dos gêneros e/ou das ferramentas utilizadas na comunicação online. Sobre isso, Jay Lemke (2010, p. 08) aponta, entre outras coisas, que

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

Tais imbricamentos entre letramentos e tradições culturais são significativas para o avanço qualitativo do ensino de línguas, na medida em que permitem aos usuários adequarem os recursos e possibilidades das novas mídias às suas necessidades específicas de aprendizagem ao fazerem escolhas e, mais do que isso, desenvolverem um trabalho autoral encontrando, reunindo e reelaborando conteúdos na rede, ou seja, tornando-se agentes reflexivos de seu aprendizado.

Entretanto, a realidade do uso dos computadores nas escolas brasileiras é, na maioria dos casos, outra. Uma breve análise do estudo elaborado pelo Centro de Estudo

sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (CETIC) permite observar que 82%³ dos estudantes usam a Internet nas escolas públicas brasileiras o fazem prioritariamente para fazerem suas pesquisas escolares por meio da rede, mesmo com alguma dificuldade em acessá-la. Enquanto os alunos se valem dos computadores em casa para toda uma gama de novos letramentos, dentro de sala de aula os resultados da mesma pesquisa apontam para um uso restrito dessa tecnologia. Os dados do CETIC mostram que os computadores são utilizados majoritariamente como meio para praticar o conteúdo exposto em sala de aula, e isso por apenas 21% dos professores, enquanto os outros preferem os métodos tradicionais para ensinar (CETIC. BR, 2012). O cenário descrito pela pesquisa demonstra como se perpetua, ainda hoje, no Brasil, em grande parte dos casos, o mesmo uso do computador como ferramenta para *drill and practice* que se observava no início da história do ensino de línguas auxiliada por computador, como exposto acima.

A adesão ao uso dos computadores, segundo a mesma pesquisa, é ainda bastante pequena para a realização de tarefas colaborativas: apenas 23% dos professores utilizam computadores para instigar a aprendizagem colaborativa entre os alunos e, apesar de o estudo não trazer dados sobre práticas colaborativas online em conjunto com outras pessoas e instituições provenientes de fora do ambiente escolar, é plausível supor que isso aconteça muito menos frequentemente. A pesquisa não detalha como seriam as “tarefas colaborativas” propostas por esses professores, o que permite supor que podem, muitas vezes, crer que desenvolvem tarefas colaborativas, enquanto, na prática, acontecem apenas trabalhos coletivos de aprendizagem individual aos quais se aplica o rótulo “colaborativo”. Esses casos provavelmente estão relacionados ao fato de que a maioria das escolas (86%) não possui computadores dentro da sala de aula (86%), o que dificulta a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TIDC) nas atividades pedagógicas mais corriqueiras e de modo mais espontâneo.

³Os números apresentados fazem parte de uma pesquisa realizada em 2011 pela CETIC sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil. As pesquisas da CETIC na área de educação são realizadas anualmente por meio de entrevista com professores, alunos e coordenadores das escolas, a fim de reconhecer o cenário do uso da rede mundial de computadores em território nacional como fonte de informações para inovações na área. As informações sobre o centro de pesquisa, bem como os resultados das pesquisas realizadas podem ser acessadas pelo endereço eletrônico <http://www.cetic.br/>

Obviamente, contudo, nada leva a crer que, pela mera disponibilidade de computadores em sala de aula, o quadro seria qualitativamente muito diferente. Aliás,

as políticas públicas brasileiras que favorecem a introdução de computadores nas escolas parecem estar baseadas na hipótese de que o uso de computadores pelos alunos traria benefícios significativos para a qualidade dos ensinamentos fundamental e médio. Uma análise da bibliografia brasileira demonstrou a existência de uma crença, por parte de muitos pesquisadores, de que a adoção das TDIC seja por si só associada com melhoras na escola (DWYER et al, 2007, p. 21).

No mesmo estudo, baseado em evidências empíricas, Dwyer et al. (2007) afirmam que o uso do computador não está diretamente ligado à melhora do desempenho de alunos brasileiros; pelo contrário, aqueles que usam o computador tendem a ter notas ainda mais baixas do que os que não fazem uso da tecnologia. Para chegar a essa conclusão, os autores analisaram o desempenho escolar de alunos brasileiros das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio nas provas do SAEB⁴. O desempenho dos alunos nas provas foi correlacionado ao seu perfil por meio da análise de um questionário socioeconômico que acompanhava as avaliações, no qual se perguntava sobre o uso do computador para a realização de tarefas escolares.

Os pesquisadores notaram que, em todas as séries e independentemente da classe social do aluno, o uso frequente do computador estava, quase sempre, associado a uma piora no desempenho na prova, tanto em português como em matemática, enquanto o uso moderado do computador estava associado a melhores resultados nas provas.

Algumas hipóteses estão associadas a esses fatos, como a frequência do uso do computador ocupar as horas de estudo dos alunos, ou ainda o próprio desinteresse em aprender cálculo ou correção gramatical e ortográfica, uma vez que o computador realiza

⁴Para a pesquisa foram utilizados 287.719 registros do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. O exame é aplicado bianualmente em todos os estados a alunos de escolas públicas e privadas escolhidos aleatoriamente, segundo critérios demográficos. Participam das provas alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a alunos da 3ª série do ensino médio. “Além de fazer uma prova para medir o conhecimento em língua portuguesa e em matemática, os alunos respondem a um longo questionário sobre seu meio familiar, incluindo nível escolar dos pais, envolvimento destes na educação do aluno, presença de livros e revistas no domicílio, nível socioeconômico do aluno e sua família e também a questões sobre atitudes do aluno frente à escola e à educação (Dwyer et al. p.1311-12).

tais tarefas por meio de *softwares*, como os corretores gramaticais do programa *Microsoft Word*, sem que seja necessário atualmente, na imaginação de muitas pessoas, aprendê-las na escola. Cabe ressaltar que, apesar de o estudo de Dwyer et al. (2007) considerar apenas o uso ou não uso do computador, ignorando a natureza das capacidades dos usuários – isto é, não disponibilizando informações sobre quais são os letramentos digitais envolvidos nas práticas desses alunos – o estudo desenvolvido pretendeu combater o mito sobre uma supostamente automática no ensino-aprendizagem devido ao uso do computador e, portanto, realizou o que foi pretendido.

Em resumo, a Web 2.0⁵ altera os parâmetros para formação dos cidadãos que lidam com a tecnologia ao possibilitar que estes se engajem diariamente em práticas de natureza participativa, colaborativa e distribuídas no ciberespaço⁶ (LANKSHEAR, 2007, p. 6). No entanto, muitos professores, seja pela dificuldade de lidar com as novas tecnologias ou pelo desconhecimento de como de fato podem pôr em prática as potencialidades do uso da rede para um ensino de línguas mais significativo em sala de aula, rechaçam o principal benefício proporcionado pela web 2.0: a possibilidade de agir colaborativamente na rede, interferir nos conteúdos autênticos já existentes que circulam nela e, principalmente, criar, por meio dos mesmos processos colaborativos, novos conteúdos que gerarão prestígio e oportunidades de aprendizagem nas comunidades reais em que circularem (BRUNS, 2010), suscitando, potencialmente, a motivação e a melhoria da autoestima e da capacidade agentiva dos aprendizes.

É plausível supor que as novas arquiteturas de participação colaborativa advindas da Web 2.0 possam trazer às nossas práticas educacionais em línguas, com maior frequência e amplitude, o exercício reflexivo dos usuários no contato mais real com a cultura e com a língua do outro. Ignoramos, porém, na maioria das vezes, em nossos contextos de atuação docente, que esse exercício já ocorre cotidianamente quando os alunos

⁵O termo Web 2.0 é utilizado para descrever a segunda geração do World Wide Web, que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos usuários da internet com sites e serviços virtuais, de modo que o ambiente *online* se torne mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo que circula na rede, como ocorre com os conteúdos veiculados pelas WIKIS.

⁶ Pierre Lévy (1999, p.17) define ciberespaço como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

– os mesmos que são obrigados a reproduzir seus textos da folha do caderno para a tela do computador, ou inventar diálogos não autênticos entre si nas aulas de línguas – jogam online com usuários da rede do mundo todo, quando nas redes sociais deparam-se com perfis de estrangeiros, ou ainda quando participam de comunidades de conhecimento acerca de suas séries ou livros favoritos, espaços sociais virtuais onde interagem com falantes de diferentes línguas. Tais práticas são caminhos reais de aprendizagem não necessariamente reconhecidas por eles como estratégias de aprendizagem consciente e direcionadas, e, pior, usualmente ignoradas pela escola – a quem caberia justamente alertar para essas estratégias – ou vistas como atividades de lazer sem valor educacional, excluindo-as, assim, da prática pedagógica.

Este trabalho toma como pressuposto que é possível ampliar a inteligibilidade da situação incômoda que acabo de descrever a partir do conceito de mediação. Mais especificamente, é possível fazê-lo buscando compreender, na gênese desta dicotomia entre práticas escolares e práticas digitais, as características de dois tipos de mediações, entendidas aqui, provisoriamente, como processos de negociação e tradução de interesses e sentidos, entre os alunos e o conhecimento e/ou o domínio da língua-alvo: de um lado, o tipo de (i) mediação tecnológica envolvida nas práticas discursivas cotidianas dos alunos fora da escola e, de outro, a (ii) mediação político-pedagógica provida pela escola como forma de aproximar o aluno desse mesmo conhecimento e/ou domínio. A plausibilidade de se relacionar esses dois tipos de mediação está, justamente, em uma concepção de tecnologias não como produtos ou artefatos materiais empregados por atores sociais, mas como uma rede que congrega atores humanos e não humanos em empreendimentos coletivos voltados para a construção da realidade, nos quais as ações e os sentidos são traduzidos/mediados constantemente a fim de gerar determinados efeitos, e não outros (BUZATO, 2013).

A questão que me interessa é, portanto, como se relacionam esses dois tipos de mediações ou, mais especificamente, como as diferentes possibilidades de relacionamento entre esses dois tipos de mediação afetam as possibilidades de o aprendiz agir e aprender em diferentes situações e/ou contextos de prática.

Por exemplo, quando age nas *lan houses*, produzindo suas *fanfics*, um adolescente está constantemente em contato com oportunidades de aprendizagem real trazidas pelo acesso a textos e recursos informáticos semióticos variados, pelo diálogo com pares numa determinada comunidade etc. Mas se não há aí uma mediação, isto é, um direcionamento e um gerenciamento dos significados dessa prática em função de um objetivo explícito e estratégico de aprendizagem relacionado com sua formação como cidadão numa sociedade que é cada vez mais inter e transcultural, além de ser cada vez mais tecnológica, quanto dessas oportunidades são, de fato, tornadas realidade?

Tomando outro exemplo, consideremos a professora de línguas que, seguindo uma proposta político-pedagógica bem definida pela escola em que trabalha, cercada por uma metodologia, um contrato didático (conceito a ser formalizado no capítulo 2, tomado aqui, provisoriamente, como um conjunto de acordos mais ou menos explícitos entre aprendiz, professor e instituição em que trabalha) e/ou outras formas de fixar este direcionamento a priori, muitas vezes não consegue se apropriar da tecnologia de forma realmente transformadora e qualitativamente nova em sala de aula. Em geral isso é visto como “falta de capacitação” ou “resistência ao novo”, mas o que proponho é pensarmos que o problema pode ser que o computador adiciona uma instância de mediação a mais, além das muitas exercidas por todos esses elementos mencionados acima, com as quais professoratêm que lidar, e por meio das quais precisa traduzir sua ação e seus interesses. Pior, trata-se de uma mediação que nem sempre é coerente com o papel de mediadora da aprendizagem que ela, professora, reservava para si, nem com as demais mediações tecnológicas que já estavam ajustadas ao tipo de mediação político-pedagógica que ela dominava (LEANDER, 2007).

Como mostram esses dois exemplos, as mediações político-pedagógica e tecnológica tanto podem facilitar como dificultar a relação entre o aprendiz e a língua-alvo; no entanto, não é intenção desta pesquisa mostrar como as mediações ajudam ou atrapalham essa relação, mas sim como produzem determinados efeitos e não outros no ensino-aprendizagem colaborativo de línguas, no sujeito e na comunidade em que estão inseridos. Antes, porém, de poder compreender como se relacionam esses dois tipos de mediação, faz-se necessário compreender o que é, exatamente, mediação, em diferentes

tradições teóricas afetas às práticas sociais de linguagem. A esse objetivo será dedicado o capítulo 1.

Impõe-se ainda, para a consecução desse objetivo, escolher uma ou mais situações concretas em que essas duas mediações pudessem ser estudadas. Algumas opções são os assim chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), a prática de Teletandem online, salas de aula com lousa digital, *tablets* e até mesmo experiências bastante novas ainda pouco conhecidas como os *Massive Open Online Courses*⁷.

Dentre essas possibilidades, e levando em conta a disponibilidade de uma base conceitual e empírica já desenvolvida por mim em 2010, por meio de uma pesquisa de iniciação científica financiada pela FAPESP⁸, me propus analisar dois espaços de prática de ensino-aprendizagem colaborativa de línguas apoiados por plataformas de ensino/aprendizagem: Galanet e Busuu. O primeiro, com uma proposta de mediação político-pedagógica bem definida e controlada, foi criado por instituições europeias de ensino superior, caracterizando-se como uma inovação descendente (*top-down*, de cima para baixo), a partir de uma perspectiva unificada, e idealizada por um pequeno grupo de profissionais inovadores. A segunda, fundamentada principalmente num tipo de mediação tecnológica supostamente inovadora, que privilegia encontros entre falantes de línguas diferentes a partir de seus próprios interesses individuais, seria, a princípio, uma inovação ascendente (*bottom-up*, de baixo para cima) (BUZATO, 2010) iniciada por um pequeno núcleo de inovadores não especialistas em ensino de línguas, com fins lucrativos, mas aberta à participação dos internautas gratuitamente: o Busuu.

A escolha das plataformas se deu porque há em ambas os mesmos tipos de ferramentas digitais disponíveis, o que, em tese, diminuiria o número de variáveis relativas

⁷ Massive Open Online Courses são cursos de aprendizagem colaborativa desenvolvidos para um mundo interconectado, no qual a informação está em todo lugar e é de fácil e rápido acesso. Os MOOCs são abertos, não pagos, e contam com a participação dos seus frequentadores no desenvolvimento de seus conteúdos, que são distribuídos em posts de blogs, discussões, vídeos, twits, artigos e tags. Como um curso formal, os MOOCs possuem materiais e são mediados pedagogicamente pelos chamados “facilitadores”. Além de abertos, os MOOCs são tidos como participatórios, já que os usuários devem engajar-se no trabalho com o conteúdo dos demais participantes, na procura de novos materiais, no estabelecimento da relação com o outro e com os materiais encontrados pelo outro, conectando, assim, ideias, pessoas e gêneros numa grande network.

⁸ Processo número 2009/15324-0.

a pelo menos um tipo de mediação, mas as dinâmicas, objetivos políticos e motivações para aprendizagem são frontalmente diferentes. Com isso pretendi, de certa forma, cobrir o tipo de lacuna que se encontra em estudos como o de Dwyer et al. (2007) no que diz respeito aos usos da tecnologia, isto é, pretendi, tomando dois casos de mediação tecnológica parecidas, colocar em evidência os efeitos da mediação político-pedagógica. Juntamente com o conceito de mediação, é fundamental no presente trabalho levar em conta que os processos de ensino-aprendizagem enfocados se realizam por meio de práticas sociais de linguagem nas quais certas tecnologias e formas de representação socialmente compartilhadas são fundamentais, ou seja, que esses processos se realizam por meio de determinados letramentos, ou, mais especificamente, de letramentos digitais e/ou novos letramentos.

Assim como mediação, letramento é também um conceito múltiplo e multifacetado, que pode querer dizer coisas diferentes em tradições teóricas diferentes. Diversamente do conceito de mediação ao qual dedico o primeiro capítulo, parto desde o início desta pesquisa de uma concepção específica de letramento. Trata-se da concepção de novos letramentos proposta por Lankshear e Knobel (2006), qual seja, letramentos digitais/novos letramentos como práticas sociais que possibilitam, por meio de um conjunto de novas possibilidades técnicas dadas pelas ferramentas digitais online (*new technical stuff*), a manifestação concreta de um novo ethos (*new ethos stuff*), um ethos que privilegia a agência do sujeito letrado de forma muito mais participativa, colaborativa e distribuída do que o fazia o ethos norteador dos letramentos anteriores (industriais, modernos).

Os conteúdos que circulam na rede são compartilhados e estão constantemente sendo (re)modelados, (re)adaptados, (re)construídos e (re)combinados no uso e pelo uso (BUZATO et al, 2014). Desse modo, os usuários da rede mundial de computadores deixam de ser meros leitores ou usuários de um conteúdo previamente estabelecido, pois passam, graças ao suporte tecnológico, a agir na rede, seja por meio da correção de verbetes da Wikipedia, seja pela tentativa de solucionar um problema de um software livre, ou produzindo *fanfics*, blogs de notícias alternativas, e assim por diante. Axel Bruns (2010) nomeia estes sujeitos que são, ao mesmo tempo, consumidores e produtores de conteúdo, produzidores. Para ele o produzidor

não se encaixa muito bem na imagem convencional do produtor de conteúdo (ou do artista) como uma entidade que existe separadamente do distribuidor ou consumidor: em vez disso, seus atos de participação meramente formam parte de um fluxo contínuo de desenvolvimento de conteúdo e melhoria de conteúdo. Eles vêm para o espaço colaborativo primeiramente e principalmente como usuários, mas também é fácil para eles engajarem-se na criação de conteúdo; eles ocupam uma posição híbrida como usuários e produtores ao mesmo tempo – eles são *produsuários* (BRUNS, 2010 p.02, tradução minha)⁹.

As transformações qualitativas que vêm no bojo das inovações ascendentes, como o poder dos usuários de agir e interferir nos conteúdos e não mais ser um mero receptor, são promissoras para o ensino de línguas na medida em que os alunos que buscam aprender online podem agora fazê-lo com maior autonomia, respaldados pela flexibilidade de horários e o baixo custo do processo de aprendizagem, tornando-se responsáveis, muitas vezes, pela mediação das interações online para tal fim.

É na interação colaborativa que os usuários de plataformas digitais tornam-se participantes ativos do que Lévy (1999) chama de Inteligência Coletiva, isto é, a soma de conhecimentos individuais em um espaço de afinidade que permite realizar em grupo muito mais do que se realizaria somando produções individuais. Isso pode ocorrer, por exemplo, em comunidades de aprendizagem de língua em que os usuários interagem por meio de fóruns de discussão; nestes, os participantes podem se relacionar sustentados pelo laço de uma afinidade em comum, algum tema, produto ou atividade como livros, filmes, esportes e crenças.

Nesta dissertação, tanto o conceito de mediação político-pedagógica quanto o de mediação tecnológica estão ligados, de alguma forma, aos conceitos de novos letramentos tomados aqui por *new ethos* e *new technical stuff*, bem como o conceito de *produsagem*. Isso porque uma mediação política, centrada em acordos e contratos, caracteriza-se por um novo *ethos*, enquanto as cadeias de elementos humanos e não

⁹Do original “do not very well fit the conventional image of the content producer (or the artist) as an entity that exists in separation from distributor or consumer: rather, their acts of participation merely form part of an ongoing stream of content development and content improvement. They come to the collaborative space first and foremost as users, but it is also easy for them to become engaged in content creation; they occupy a hybrid position as user and producer at the same time – they are *produsers* (BRUNS, 2010, p.02)”.

humanos responsáveis por produzir determinadas possibilidades de existência, conhecimento e significação estão relacionadas a novas contingências técnicas advindas das ferramentas digitais. Soma-se a essas possibilidades o fato de os usuários de computador buscarem produzir, de alguma forma, os conteúdos de ensino que precisam consumir para aprender, mas que não dominam, o que exige que esses usuários se apoiem em algum tipo de inteligência coletiva.

Além dos objetivos já mencionados, este trabalho pretendeu, modestamente, combater a falta de imaginação para o uso das TDICs no ensino do país, que hoje vem divorciado de uma cultura digital totalmente imbricada em transformações qualitativas pelas quais o país está passando e ainda precisa passar, como, ilustrativamente, é o caso das manifestações sociais que tiveram início com o aumento das passagens de ônibus no país em julho de 2013.

Para atingir tais objetivos, optei por escolher e comparar dois contextos de prática colaborativa em ensino-aprendizagem de línguas nos quais tecnologia, pedagogia e cultura digital aparecem mutuamente enredadas propiciando diferentes mediações. A comparação é feita a partir dos princípios da Análise do Discurso Mediada por Computador (ADMC) de Susan Herring e dos postulados teóricos de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo, (inter)compreensão e gênero discursivo. Pautei-me, para tal comparação, em duas questões centrais que guiaram o estudo aqui realizado, quais sejam:

- 1) Quais as principais diferenças e semelhanças entre Busuu e Galanet em termos de mediações tecnológica e político-pedagógica;
- 2) De que modo o gênero Chat Pedagógico Plurilíngue do Galanet, o gênero Chat Colaborativo em Duplas refletem essas semelhanças e diferenças.

Inicialmente a intenção desta dissertação era analisar apenas os chats em ambas as plataformas, no entanto – devido às impossibilidades de acesso aos repertórios de chat do Busuu, que não ficam registrados na plataforma – para complementação dos dados e para que as respostas à primeira pergunta de pesquisa fosse desenvolvida com maior propriedade, optei por recorrer também aos registros do fórum do Busuu. Essa decisão,

avaliada pelo orientador da pesquisa, justifica-se no sentido de que a comparação entre os dois tipos de chat não visa uma descrição linguístico-discursiva que tenha validade por si mesma, e que possa ser extrapolada e validada em outros ambientes de aprendizagem de línguas online, mas apenas e tão somente a busca de indícios dos dois tipos de mediação em vigência. Adicionalmente, nota-se que, no Busuu, os usuários, muitas vezes, utilizam o fórum como uma ferramenta de comunicação síncrona muitos-para-muitos até com mais frequência do que o usam como um fórum de discussão propriamente, de modo que, mesmo que quiséssemos formalmente incluir os fóruns como um gênero a ser analisado, não seria possível fazê-lo.

O percurso da dissertação é o seguinte. Dou início ao capítulo 1 com a análise do conceito de “mediação” em diferentes tradições teóricas, e a relação desse conceito com a noção de gêneros do discurso. No capítulo 2, discuto o conceito de aprendizagem de línguas mediada pelo computador, fazendo, inicialmente, um esclarecimento sobre as diferenças entre os conceitos de colaboração e cooperação, e, em seguida, uma revisão histórica das pesquisas em Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador. Destacando a aprendizagem colaborativa de línguas, discuto os conceitos de intercompreensão e de aprendizagem em (tele)tandem. No capítulo 3, apresento os dois ambientes colaborativos que abrigam as situações de ensino-aprendizagem estudadas na pesquisa, descrevo os corpora utilizados, bem como a metodologia de análise empregada para responder as questões centrais da pesquisa. No capítulo 4, apresento os resultados da análise comparativa, empreendida segundo o método descrito no capítulo 3, entre as mediações tecnológica e político-pedagógica em cada uma das plataformas, e descrevo o modo como os gêneros Chat Pedagógico Plurilíngue (CPP) do Galanet e Chat Colaborativo em Duplas (CCD) do Busuu refletem as diferenças entre as mediações tecnológicas e político-pedagógicas expressas em ambas as plataformas, em termos da constituição desses gêneros: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A partir da comparação entre os gêneros, ao final do capítulo, apresento uma discussão sobre as referidas mediações e seus efeitos.

Perante o fenômeno do desenvolvimento da cultura digital, que poderia nos levar a um salto qualitativo no ensino, espero, com meu estudo, inspirar professores a buscarem alternativas para o ensino tradicional de línguas, pautadas na colaboração e na integração das tecnologias digitais às suas práticas de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, para que isso ocorra, é necessário inspirar primeiramente os designers instrucionais e inovadores, ascendentes e descendentes, de modo a melhorar as arquiteturas de participação colaborativa e a refinarem suas mediações e/ou aumentarem a sinergia entre as mediações tecnológica e político-pedagógica com vistas a objetivos mais específicos do ensino de línguas.

CAPÍTULO 1 – MEDIAÇÕES, TECNOLOGIA E ENSINO-APRENDIZAGEM

Nas últimas décadas o termo *mediação* tornou-se familiar entre educadores, fator que conferiu à palavra um caráter polissêmico, quando não vago, ampliado pela introdução do termo nos discursos acadêmicos e não-acadêmicos sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC). Neste capítulo faço uma revisão teórica sobre o conceito de *mediação*, resgatando os seus significados do termo para diversos autores das áreas da psicopedagogia, dos estudos culturais de telecomunicação e dos estudos sociais da tecnologia, como contribuição para próximos estudos que focalizem as mesmas questões aqui elencadas.

Em um segundo momento, específico, para fins deste estudo, o que entendo por mediação tecnológica e mediação político-pedagógica, conceitos os quais, no capítulo final, são relacionados diretamente com os resultados da pesquisa e como o campo da aprendizagem colaborativa de línguas na cultura digital.

1.1 O conceito de mediação em diferentes tradições teóricas

Usualmente utiliza-se a palavra mediação nos estudos que envolvem tecnologia e educação como referência ao trabalho dos professores/tutores “virtuais” – também chamados de mediadores – que atuam nas plataformas virtuais de ensino-aprendizagem. Tal uso é um tanto quanto restrito, já que interferem nas interações do fazer colaborativo vários outros elementos específicos de natureza tecnológica, política, e didática, além das mediações exercidas pelos próprios participantes das interações online quando reproduzem nas plataformas estratégias didáticas trazidas de suas experiências pessoais no ensino escolar tradicional e em situações de aprendizagem informal. Sendo assim, sem descartar a importância da atuação do tutor enquanto mediador, busco expandir o conhecimento sobre conceito para todas as direções e todos os tipos de agentes envolvidos nas interações, tanto humanos quanto não-humanos, atendendo à sugestão de Buzato (2009, 2012, 2013). Para que essa trajetória seja completa, dentro das possibilidades desta dissertação, e atenda as

necessidades teóricas expressas pela área da Linguística Aplicada, passarei, a seguir, aos estudos de mediação na psicopedagogia.

1.1.1 – O conceito de mediação na psicopedagogia

Alguns dos principais autores que tratam da questão da mediação na psicopedagogia são Lev Vygostky, Alexiei Leontiev e Yrjö Engeström. Nessa área do conhecimento, busca-se entender por meio do conceito de mediação como se dá a construção do conhecimento além das estratégias cognitivas, tendo-se por foco os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades humanas (FÁVERO, 2009).

1.1.1.1 – Teoria Sociointeracionista

Vygotsky (1993) enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central era a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, isto é, com a cultura, a sociedade, as práticas e interações. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. Temos, portanto, uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se dá da seguinte maneira: em um contexto cultural, com aparato biológico básico interagir, o indivíduo se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores.

A teoria sociointeracionista em sua primeira geração toma como mediação o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação edificada por instrumentos e signos que acontece em um nível individual; assim, quando o cérebro humano aprende um conceito, usa a mediação das palavras ou a própria linguagem para fazê-lo (OLIVEIRA, 1997). Como a linguagem não se resume a palavras, designa-se esse

conceito na psicopedagogia como “mediação semiótica”¹⁰. Toda ação humana, para Vygostky, pressupõe uma mediação com o outro, o que leva a aprendizagem e é denominada, em ampla escala, no campo das teorias de aprendizagem, sociointeracionismo.

Lerner (1996) leva o conceito de mediação de Vygostky para o papel da escola como mediadora da aprendizagem. Nessa perspectiva teórica, a mediação escolar assume um papel primordial, pois “a instituição escolar foi criada para desempenhar uma função: a de comunicar às novas gerações os saberes socialmente produzidos, aqueles que são considerados, em um determinado momento histórico, válidos e relevantes” (LERNER, 1996, p. 95). De forma geral, nessa concepção de mediação, a linguagem aparece como forma de representação e organização interna ao indivíduo do mundo que lhe é externo, dentro e fora do ambiente escolar.

Barros (2011) aponta que os estudos sociointeracionistas de Vygotsky traçaram três pontos principais que propiciaram a fundação da teoria da atividade. O primeiro está relacionado ao comportamento humano, subdividido em atos inferiores – que não necessitam de um recurso externo para serem executados – e atos superiores, que fazem uso de instrumentos mediacionais criados pelo próprio homem. O segundo relaciona-se à unidade de análise, ou seja, para Vygostky qualquer ação com vistas a realizar algum objetivo e que será mediada por ferramentas culturais e signos. O terceiro mostra como a definição de construtos psicológicos foi estendida para construtos teóricos a fim de manter as relações conceituais entre mente, atividade e objeto externo nas atividades humanas.

Sumarizando a contribuição de Vygotsky (1930), podemos tomar a colocação de Mônica Mayrink (2007, p.43), ilustrada pela Figura 1, na qual S corresponde ao estímulo; R, à resposta e X, à mediação. Mayrink esclarece que, para a teoria sociointeracionista, “o signo age sobre o indivíduo, que deve estar ativamente engajado no estabelecimento deste elo. Consequentemente, o simples processo estímulo-resposta é substituído por um ato complexo e mediado

¹⁰ Podem servir como exemplo de ferramentas psicológicas e seus complexos sistemas: linguagem; vários sistemas de contagem; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; escrita, esquemas, diagramas, mapas, e desenhos mecânicos; todo tipo de sinais convencionais etc. (VYGOTSKY, 1981, p. 137).

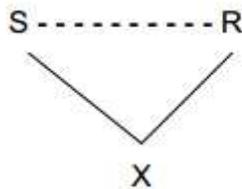


Figura 1 - Representação do processo de mediação (VYGOTSKY, 1930/1998, p.53 *apud* MAYRINK, 2007, p. 44)

A noção de que o signo “age” sobre o indivíduo ganhará novo destaque mais adiante, quando abordarei o conceito de mediação na Teoria Ator-Rede.

1.1.1.2 – Teoria da Atividade

Para alguns estudiosos da primeira geração da Teoria da Atividade, faltava levarmos em consideração, ao tratarmos de mediação, os processos socioculturais e socioinstitucionais que não fazem parte explicitamente das considerações e dos estudos de Vygotsky, embora estivessem implícitos em sua teoria.

A TA passou, assim, a utilizar, em sua segunda geração, o conceito de mediação de Leontiev (1978), o qual afirma que para entender uma ação, seria preciso compreender o motivo por trás da atividade na qual tal ação está inserida, ou seja, seria preciso compreender a atividade como algo mais geral que a ação. Isso significa dizer que o sistema de atividade deixa de ser analisado no nível individual e passa a ser tido como coletivo, dependendo de um processo colaborativo entre ferramentas, sujeitos, objetos, regras, comunidade e divisão de trabalho (BARROS, 2011).

O aparecimento do que Leontiev denomina atividade ocorreu quando o ser humano passou a viver em sociedade, com sua consequente divisão de trabalho. Por causa dessa divisão, a ligação entre uma necessidade e sua satisfação deixou de ser direta, como o é para os animais. Tal ligação passou a ocorrer por meio de

resultados parciais, alcançados por diferentes participantes da atividade de trabalho coletiva, utilizando diferentes ferramentas. Assim, as necessidades passaram a ser satisfeitas por meio de ações coletivas de um grupo em interação social [...] Assim, não há, necessariamente, identidade entre o que motiva uma atividade e o que motiva as ações realizadas para levá-la a cabo (DAMIANI, 2006 p.04).

Tomando por base a noção de mediação de Vygostky, Leontiev (1978) esclarece que a experiência acumulada pela humanidade não está apenas nos museus, nos livros e nas escolas; mas está também distribuída nos objetos físicos e na linguagem, isto é, na cultura material e intelectual presente nos espaços sociais. O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem, os objetos e suas ações. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental.

A respeito do conceito de mediação, no terceiro ciclo da TA, Engeström (2002) aponta como limitação na tríade sujeito/objeto/mediadores tal como pensada por Vygotsky o fato de a unidade de análise ser, para aquele autor, o indivíduo. Engeström (2002) vai além, ainda, da relação entre atividade e ação, destacando que existe uma rede de sistemas de atividade que estão sempre em relação, por isso seria necessário explicar as práticas humanas ao longo do processo de transformações que acontecem nas redes. O autor propõe, dessa forma, um sistema de atividade criado pela expansão do triângulo vygotskiano, de forma a adicionar à concepção de mediação da primeira geração da TA um nível macro, do coletivo, representada pela comunidade em que a atividade ocorre e suas respectivas regras, e um nível micro, do agente individual, operando com ferramentas (Figura 2).

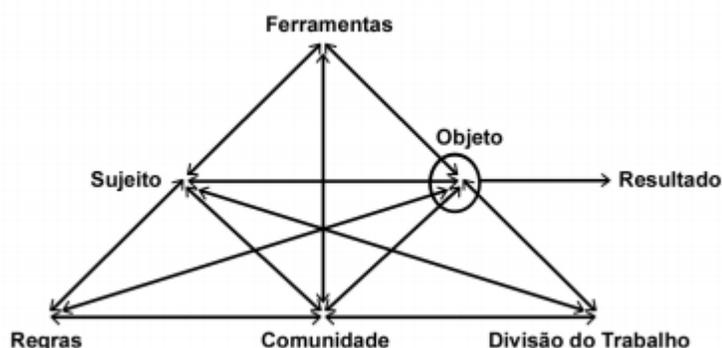


Figura 2 - Estrutura de um sistema de atividade humana para Engeström (2002, p. 36) na terceira geração da TA

Analisando cada uma das partes do triângulo de Engeström para que se possa entender a atividade como um todo e voltando o olhar para os objetos de pesquisa desta dissertação, designaria como *sujeitos* os usuários de ambas as plataformas; no Galanet geralmente alunos de instituições de ensino superiores e no Busuu pessoas de maneira geral interessadas em aprender línguas. Esses usuários formam coletivos específicos que seriam, supostamente, *comunidades*, as quais atuam juntas sobre um mesmo objetivo maior que prevalece aos individuais: aprender e ensinar línguas. Esse objetivo poderia ainda ser chamado de *objeto* da atividade, isto é, “produto físico ou mental que representa a intenção que a motiva, à medida que satisfaz uma necessidade humana” (BARROS, 2011 p. 21).

As *ferramentas*, por sua vez, são os recursos que medeiam as ações dos sujeitos sobre o objeto. Nas duas plataformas temos ferramentas tecnológicas “externas”, como o próprio computador, softwares e a Internet como um todo, quanto as mentais, como os modos de pensar (fazer silogismos, inferências, classificações e relações de causa-efeito, por exemplo) aprendidos via ensino escolar tradicional dos usuários, ferramentas essas que seriam empregados em suas interações online como recurso socialmente legitimado para ensinar e aprender línguas.

Já no Busuu, o que legitima os modos de pensar e de aprender e ensinar dos sujeitos é meramente o pressuposto dos seus fundadores da plataforma de que o falante possui suficiente conhecimento sobre sua própria língua para atuar como instrumento para

ensinar o outro, ou seja, o usuário que sabe sua língua ocupa o papel de mediador entre quem quer aprendê-la e a própria língua segundo regras próprias ou então supostamente universais, trazidas de sua própria experiência de falante e/ou aprendiz em outras comunidades discursivas de que participa em sua própria língua.

Há obviamente, nos dois casos, *regras* e normas, tanto de caráter implícito quanto explícito (por exemplo, os termos de uso dos sites), que são responsáveis também por mediar os usuários das plataformas. Dentro dessas regras está a *divisão de trabalho* que modela a forma como os sujeitos atuam sobre o objeto e outros elementos do sistema, delimitando os papéis e funções que cada sujeito da comunidade exercerá, quer sejam ditadas *a priori* ou negociáveis entre os interagentes caso a caso.

É possível perceber que no Galanet tem-se um esquema de divisão de trabalho e regras bem definidas, mas que não são emergentes ou negociadas mediante interações ad hoc, e sim impostos *a priori* por um conjunto de instituições de ensino parceiras da plataforma. Muitas delas são idênticas às regras vigentes numa sala de aula comum, inclusive. No Busuu, observa-se, por outro lado, tanto certo desregramento quanto ao uso de determinados espaços do site para determinadas finalidades, quanto negociações específicas entre participantes de fóruns e chats sobre em que língua vão se comunicar, ou sobre o que se deve postar mensagens.

Finalmente, podemos utilizar essa concepção de mediação para indagar até que ponto, ao atuarem nas suas comunidades de aprendizagem colaborativa por meio dos artefatos tecnológicos (plataformas) e político-pedagógicos (materiais, esquemas, gêneros escolares etc.), os sujeitos dão ocasião ao entrecruzamento de sistemas de atividade. No caso do Galanet, por exemplo, há um vínculo institucional de boa parte dos participantes com seus tutores/animadores mediados por um sistema de notas, currículo, contagem de horas-aula vinculados às universidades participantes e assim por diante. O mesmo não acontece no Busuu. Porém, no Busuu, os sujeitos também operam segundo as demandas de mais de um sistema de atividade quando, por exemplo, usam o site para paquerar, fazer contatos profissionais ou mesmo para praticarem suas competências de “ensinar” em geral,

mais do que para aprender uma língua-alvo, sem contar casos, como o da realização da presente pesquisa.

Fundamental em ambos os casos, porém, é que sejam quais forem os sistemas de atividade em contato, a teoria estabelece sujeito e objeto como entidades distintas, sendo que a ação é vista como ação do sujeito sobre os objetos, e não vice-versa, sendo os sujeitos sempre humanos.

1.1.1.3 – Teoria Sociocultural da aprendizagem

A teoria sociocultural de Wertsch tomou como ponto de partida as teorias de Vygotsky (1993, 1995), enfatizando, porém, questões como identidade, contexto e reificação. Wertsch (1985, 1991) delineou a teoria de Vygotsky a partir de três temas gerais: (i) a confiança no método genético ou evolutivo; (ii) a afirmação de que as funções mentais superiores do indivíduo derivam da vida social; e finalmente (iii) a afirmação de que a ação humana, tanto no plano individual como no social, é mediada por instrumentos e signos. A teoria sociocultural centra seus esforços nessa terceira constatação. Para Wertsch (1991) uma forma de ação humana de particular interesse para a aproximação sociocultural é a "ação mediada".

Isso porque a ação humana, incluindo a ação mental, tipicamente emprega ‘meios mediacionais’, ou "ferramentas culturais", que estão disponíveis em um cenário sociocultural particular. Tais ferramentas culturais, como a linguagem e os instrumentos de trabalho, moldam a ação humana de maneira essencial. E devido ao fato de que essas ferramentas são fornecidas por um cenário sociocultural particular, a ação humana é inerentemente ‘situada’ em um contexto cultural, histórico e institucional (PEREIRA; OSTERMANN, 2012, p. 26)

Wertsch (1998) destaca que a ação mediada é caracterizada por uma tensão entre os agentes e as ferramentas culturais por eles empregadas, o que vai além do agente

individual para explicar as forças que configuram a ação humana. Essas ferramentas são incapazes de operar por elas próprias e só causam impacto em conjunto com seus agentes.

Mesmo que seja possível, e até mesmo útil, fazer uma distinção analítica entre os agentes e os meios mediacionais que eles empregam, a relação existente entre eles resulta tão fundamental que é mais adequado falar de 'indivíduos-atuando-com-ferramentas-culturais' do que simplesmente falar de indivíduos. Essa descrição permite formular uma resposta mais adequada a questão "Quem está realizando a ação?". Ou no caso do discurso, "Quem está falando?" (PEREIRA; OSTERMANN, 2012, p. 26).

Para ilustrar a afirmação acima Pereira e Ostermann (2012) descrevem o uso de uma ferramenta cultural que se encaixa perfeitamente no mote desta dissertação: a Internet. Os autores consideram que, se um professor quer indicar determinado livro para seus alunos, mas não se lembra o nome do autor ou do livro, ele recorre a um motor de busca com as informações que lembra para resolver o impasse. Assim, uma lista de títulos aparecerá para o professor, de modo que ele possa reconhecer dentre os resultados o livro em questão. Tende-se a pensar que quem chegou à resposta para o impasse foi o professor, uma vez que é um agente ativo que conduziu as buscas via Internet. No entanto, se não fosse pela Internet o professor não chegaria ao seu resultado, mas a Internet por si só também não resolveria o problema. Do ponto de vista da ação mediada, tanto o agente quanto a ferramenta cultural estavam envolvidos num sistema de memória distribuída, de modo que somente o conjunto da atuação do professor com as possibilidades dadas pelo site de busca possibilitou a resolução do problema.

Assim, a partir da perspectiva sociocultural de Wertsch (1991) é possível dizer que a mente humana é distribuída entre agentes e ferramentas culturais que eles empregam e só pela análise do conjunto de ambas as partes é possível compreender a ação humana. Sobre esse conceito, os autores mostram que

a ação humana serve a múltiplos objetivos simultâneos. Isso significa que a ação mediada dificilmente se organiza em torno de um objetivo único e facilmente identificável. Pelo contrário, ela costuma servir a vários propósitos, muitos dos quais podem

estar em conflito um com o outro (PEREIRA; OSTERMANN, 2012, p.28).

Ao colocar em contato falantes de diferentes línguas e, portanto, provenientes das mais diversas culturas nas interações entre participantes de Galanet e Busuu, é extremamente necessário entender que as mediações que interferem nas interações estão diretamente ligadas à formação cultural dos usuários, o que adiciona um nível a mais de complexidade nessas interações. Ao interagirem por meio das plataformas os agentes, as ferramentas culturais e a irredutível tensão entre eles têm sempre um passado peculiar e estão sempre em um constante processo de transformação. Quando se considera a razão pela qual as línguas são aprendidas pelos usuários das plataformas, os objetivos envolvidos vão muito além dos esforços individuais de se obter o resultado, e entram em cena temas que não podem ser reduzidos a processos psicológicos individuais.

1.1.2 Mediação nos estudos culturais de telecomunicação

Na área dos estudos culturais e de comunicação, Luiz Signates (1998) reúne as concepções de mediação de três autores fundamentais: Raymond Willians, Martín-Barbero e Orozco Gómez, chamando a atenção para o fato de que, assim como na área da psicopedagogia, a abundância de uso do verbo *mediar* ou do dos termos *mediação* e *mediador* nos estudos da área não garante clareza e consensualidade ao conceito.

Partindo de Raymond Willians (1992), Signates (1998) destaca que para o autor o termo mediação pode referir-se principalmente aos processos de composição necessários em um determinado meio de expressão/comunicação, mas que em seu uso mais comum faz referência a um modo indireto de relações entre a experiência e sua composição – por exemplo, como um escritor representa a realidade social em um romance, ou como um diretor de cinema faz o mesmo em seu filme. Outros autores que centraram seus estudos no conceito de mediação de Willians, como Braga (2004, s. p.), destacam essa concepção de mediação de forma alternativa, mais diretamente vinculável ao papel dos meios de comunicação na hegemonia, isto é, como “o posicionamento deliberado de certos agentes sociais entre a realidade e a consciência social, para prever e entender a realidade”.

Martín-Barbero, na década de 1980, foi o responsável por retomar o conceito de mediação, amplamente utilizado nos estudos de recepção e comunicação na América Latina posteriormente, nos anos 1990. Em sua obra “Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia” (1987), Martín-Barbero transmitiu a problemática da comunicação para as mediações e o processo de produção de significado de cada indivíduo (SIGNATES, 1998). A esse processo ele denomina *mediação cultural*, já que entre os fatos e a interpretação que se faz deles, interferem os modos de olhar, descrever e analisar a realidade. Luis Signates (1998) complementa o conceito de mediação de Martín-Barbero destacando como mediadores os modos de relação das pessoas com o meio, moldados pela classe social, grupo familiar, a região da qual procede ou onde vive, elementos étnicos, idade etc.

A concepção de Martín-Barbero diferencia-se da de Willians no sentido de que o foco está menos em como o produtor cultural faz a sua montagem/representação da realidade segundo seus meios e sua própria consciência, e mais nos modos como essas representações/montagens são ativas e diferentemente recebidas por grupos diversificados. A isso se liga à ideia de Martín-Barbero de que não seria a tecnologia o grande mediador entre as pessoas e o mundo. Esse papel de mediador caberia aos novos sentidos do social e os novos usos sociais dos meios, introduzidos tanto pelo que o autor chama de mediadores socioculturais tradicionais – escola, família, igreja, bairro – como por novos atores e movimentos sociais.

Tratando mais especificamente das telecomunicações, isso significaria dizer que as mediações são os lugares de onde "provêm as constrictões que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão" (MARTÍN-BARBERO, 1985 p.233). Sendo assim, as interações entre o receptor e o produtor poderiam ser compreendidas através das mediações, que (re)produzem os significados sociais. Nesse caso a mediação é um conjunto de fatores que estrutura a percepção e a apropriação da realidade pelo receptor.

É a partir do conceito de mediação cultural de Martín-Barbero como um *processo* que Orozco Gómez (1994) desenvolveu o Modelo das Múltiplas Mediações. Este tem a intenção de orientar os estudos da recepção televisiva, levando para o nível empírico a concepção de mediações de Martín-Barbero e categorizando o conceito através de uma distinção entre o conceito de *mediação* e de *fontes de mediação*.

Para Orozco Gómez (1994) mediação são processos de estruturação resultantes de ações concretas ou intervenções no processo de recepção televisiva. Já fontes de mediação seriam lugares em que se originam esses processos de estruturação. Identificam-se como fontes de mediação a cultura, a política, a economia, a classe social, o gênero, a idade, a etnicidade, os meios, as condições situacionais e contextuais, as instituições e os movimentos sociais, além da mente dos sujeitos quando em suas emoções e experiências. Portanto, a mediação se manifestaria por meio de ações e discursos, mas nenhuma ação singular ou significado particular a constitui como tal.

Essencialmente em seu caráter múltiplo, para Orozco Gómez (1994) as mediações se dividiriam em quatro grupos: (i) individual, (ii) situacional, (iii) institucional e (iv) vídeo-tecnológica. Vale ressaltar que apesar do autor utilizar sempre a mediação em relação à televisão, paralelos com outras áreas da tecnologia, mais especificamente as TDIC, podem ser feitos por meio dessas definições. Desse modo, cabe apresentar tais mediações com maiores detalhes.

A (i) mediação individual é a do sujeito social, membro de uma cultura em que a agência do indivíduo se desenvolve em diferentes cenários. Tal mediação provém da própria individualidade dos sujeitos enquanto seres que produzem significados comunicativos – capacidades, história, condicionamentos genéticos e culturais específicos, que se articulam com particularidades como gênero, etnia, origem social ou geográfica.

A (ii) mediação situacional é a que tem como fonte a situação da interação, o modo e as circunstâncias em que as pessoas interagem com os meios de comunicação. Trata-se das condições físicas do local, pessoas presentes, valores dominantes nesse grupo, estados particulares de ânimo. Também os cenários de recepção da interação influenciam de maneiras diferentes, sendo alguns mais relevantes como forma de mediação.

À (iii) mediação institucional liga-se à ideia das instituições sociais que medeiam a agência do sujeito por meio de regras, procedimentos de negociação, condições materiais e espaciais, autoridade moral e acadêmica e, principalmente, a construção de identidades e o desenvolvimento de classificações que outorguem sentido ao mundo. Essas instituições – família, escola, igreja, clubes de esportes, associações de bairro, de militância – se diferenciam entre si pelo acúmulo de poder, autoridade, recursos e mecanismos de mediação, podem competir entre si e atuam sobre o processo de reapropriação de sentidos.

A (iv) mediação tecnológica, por sua vez, é a que parte do pressuposto de que a TV, como instituição social, não reproduz simplesmente outras mediações, mas produz sua própria mediação e utiliza recursos para impô-la à audiência, reforçada por gêneros, graus de verossimilhança e possibilidades de representação.

Os sujeitos são submetidos a diferentes mediações e por isso adquirem sua identidade e produzem sentido às suas práticas; a audiência é capaz de ser crítica e produtiva e de significar sua produção material e simbólica. Assim sendo, a interação para Orozco Gómez (1994) não pode ser tida como um conjunto único de ações, mas uma prática comunicativa na qual se dão combinações específicas de mediação, da qual derivam resultados particulares.

O que chamo nesta dissertação de mediação tecnológica está relacionado, em parte, com o mesmo termo no trabalho de Orozco Gómez; o que chamo de mediação político-pedagógica, também em parte, com o que o autor denomina mediação institucional. A intenção nesta pesquisa é justamente saber como essas duas mediações se relacionam com o que Gómez chamou de mediações situacional e individual nos dois casos das plataformas em estudo. Por exemplo, tanto o Busuu como o Galanet permitem que as pessoas façam discussões em fóruns online, mas no Busuu as pessoas geralmente entram sozinhas, de suas casas ou do trabalho e buscam interesses individuais, mudando de parceiros frequentemente. Já no Galanet, os usuários acessam a plataforma muitas vezes dentro das universidades participantes do projeto, possivelmente em conjunto com seus colegas de classe e respaldados por ideais político-pedagógicos coletivos e institucionalizados, o que no caso do Busuu não acontece.

Cabe ressaltar, em relação à presente concepção de mediação que, em parte, retoma a noção vigotskyana de que os signos agem sobre os sujeitos, assim como reequilibra a noção da teoria da atividade de que os sujeitos apenas agem sobre as ferramentas, e não vice-versa. Há, contudo, ainda na presente concepção, uma separação clara entre sujeito e objeto, e uma ênfase em categorias sociológicas tradicionais (gênero, etnia, classe etc.), algo que, como veremos na seção seguinte, pode ser alvo de um questionamento radical.

1.1.3 Mediação nos estudos sociais da tecnologia

Para pensarmos o conceito de mediação com o advento das TDIC é necessário levar em conta que a introdução dos computadores na comunicação adicionou outras várias dimensões às interações, que as moldam e são moldadas por elas. É essencial pensar a introdução da tecnologia como responsável por determinados efeitos nas interações que não eram possíveis anteriormente.

Com o uso das tecnologias o termo mediação refere-se tanto à questão social quanto à técnica. Podemos dizer que há uma mediação tecnológica porque o instrumento utilizado estrutura a prática; e social, porque os sentidos no uso moldam-se pelo corpo social e se regeneram nele (JOUËT 1993). Além dessa visão de Jouët, acrescento que há ainda na dimensão das mediações nos estudos da tecnologia a mediação político-institucional. Como veremos adiante, as diretrizes políticas são responsáveis por moldar determinadas escolhas tecnológicas, portanto passam também a agir como mediadoras políticas.

1.1.3.1 – Mediação na Teoria Ator Rede

O filósofo e sociólogo Bruno Latour aborda o conceito de *mediação*, *mediadores* e *intermediários* a partir da teoria ator-rede¹¹ (TAR), mais especificamente, no texto *On technical mediation – philosophy, sociology, genealogy* (1994). Nessa vertente teórica, a chave para compreender o funcionamento dos sistemas sócio-técnicos é desconsiderar, por princípio, diferenças de status concedidas a priori para os agentes humanos e não-humanos, e privilegiar, no lugar dessas diferenças, as transformações identitárias e funcionais mútuas sofridas por humanos e não-humanos quando vinculados entre si, algo que a Teoria sociocultural já anunciava, mas que, em Latour, encontra uma formulação radical. Nisso, principalmente, conforme já sugerido, distingue-se a TAR da Teoria da Atividade e das teorias de mediação dos estudos culturais.

Para exemplificar o conceito, Latour (1994) toma o antigo e persistente debate sobre a necessidade, ou não, de banir-se o acesso do cidadão a armas de fogo, em especial, nos EUA e resume as duas posições em jogo no debate, da seguinte forma:

- (i) Armas matam pessoas.
- (ii) Pessoas matam pessoas, não armas.

No primeiro slogan há uma visão que o autor chama de *materialista*, na qual a arma atuaria por virtude própria do material dos seus componentes e não pelas qualidades sociais do seu portador. O segundo slogan traz a visão *sociológica* da Associação Nacional de Armas (*National Rifle Association – NRA*), na qual a arma não faria nada por virtude própria, seria neutra e agiria apenas de acordo com a vontade ou índole de quem a porta.

Para Latour (1994), ambos os argumentos perdem a validade quando se constata que a fusão entre homem e arma cria um terceiro agente, este sim capaz de matar, cuja ação não pode ser prevista com precisão, justamente porque suas ações resultam de

¹¹ A palavra “ator”, na Teoria Ator-Rede faz referência a entidades humanas e não-humanas; todo ator é ainda um conglomerado de atributos enredados entre si, ou seja, todo ator é um ator-rede, uma entidade cuja identidade é constantemente renegociada nos processos de sua associação a outros atores (BUZATO, 2011).

tensas negociações de interesses entre os dois agentes que o constituem, ambos capazes de exercer e transportar agência, embora agências de qualidades e tipos diferentes.

Dito de outra forma, com a criação de um novo agente, criam-se também novas metas para concluir uma ação, que não pertencem a nenhum dos dois agentes originais individualmente. Essa incerteza das metas é chamada pelo autor de *translação*, ou seja, um deslocamento, uma direção, uma invenção por meio da qual objeto e sujeito tornam-se uma só coisa e desempenham certa trajetória de ação e de identidade.

Toda translação consiste em diferentes momentos nos quais um ator-focal recruta, persuade e posiciona outros atores, convencendo-os de que, ao atenderem os interesses do ator-focal, estarão atendendo aos seus próprios interesses. Se o processo for conduzido com sucesso, haverá um alinhamento permanente desses interesses, e o ator-rede tornar-se-á não apenas estável como extremamente poderoso. Em verdade, quanto mais heterogêneo for, quanto mais agregar elementos diferentes entre si, mais poderoso será (BUZATO, 2011, p. 04).

É nisso, exatamente, que consiste para Latour (1994) o que podemos chamar de *mediação*, isto é, o deslocamento e redirecionamento constantes da ação que transforma os agentes envolvidos ao criar uma conexão que não existia anteriormente.

Pensando no contexto das plataformas aqui trabalhadas, se um aprendiz entra no Galanet, ele deixa de ser um sujeito humano que usa unidirecionalmente um determinado site como meio (não-humano) para uma meta definida, qual seja, a de aprender uma língua. A ideia seria pensar o conjunto usuário+plataforma como um terceiro elemento. A identidade desse elemento é dada pelo “enredo” em que ele se envolveu ao conectar-se com a plataforma, já que esta adquiriu sua identidade de plataforma da mesma forma, isto é, inscrevendo-se em translações e conectando-se a outros agentes. No caso do Galanet, pode-se dizer que esse terceiro agente torna-se um “cidadão global” que não se submete à hegemonia do inglês. Já no contexto do Busuu, o terceiro elemento formado pela junção da plataforma com o usuário torna-se um “professor de línguas que ensina de graça”, ou um “aluno que aprende de graça”.

Quanto à incerteza sobre as metas devido aos deslocamentos e redirecionamentos constantes dos agentes, pode-se pensar em uma rede de outros atores, humanos e não humanos com seus interesses e inclinações individuais, que podem desviar o trajeto percorrido da meta prevista inicialmente. É o caso, por exemplo, do usuário que encontra um parceiro fixo no Busuu e prefere migrar as conversas para o Skype; ou ainda, os alunos que se encontram no Galanet podem achar que em vez de intercompreensão seu real interesse em participar da plataforma é falar a língua do outro e a partir disso iniciarem práticas de teletandem não previstas na plataforma. Os desvios podem acontecer ainda pela impossibilidade de um usuário acompanhar a velocidade de um chat e resolver mudar o tipo de atividade para a qual destinou tempo no computador, trocando, por exemplo, o site que usa para estudar pelo site que usa para se divertir.

Para prevenir e gerenciar possíveis desvios, os idealizadores das plataformas encontram modos de assegurar uma participação dos usuários introduzindo um certo compromisso em relação a um curso de ação na forma de um contrato, seja ele um contrato didático, como no Galanet, ou termos de uso e licenças de versões pagas, como no Busuu. Esses contratos, no entanto, podem não ser obedecidos. Se não há esse curso de ação e os usuários ficam livres para interagirem como e quando quiserem, também as plataformas têm suas identidades mudadas, e não se podem prever os resultados da sua ação. Sem essa previsão, não há instituição, nem tecnologia e, provavelmente, não há aprendizagem que possa ser reconhecida institucionalmente como tal, a menos que se adicione à translação algum outro elemento capaz de redirecionar as ações e identidades naquele sentido, como, por exemplo, materiais didáticos prescritivos de etapas a serem seguidas, novas formas de “certificação”, a instauração de “currículos ad hoc”, ou coisa semelhante.

Comparar as plataformas, portanto, é comparar os caminhos pelos quais os interesses dos atores envolvidos são negociados e os percursos de translação gerenciados por coletivos híbridos sujeitos a movimentos de estabilização e desestabilização sucessivos.

1.2 Sumarizando o conceito de mediação em diferentes tradições teóricas

A fim de uma melhor visualização comparativa do conceito de mediação para os diferentes autores até então expostos, apresento um quadro sinóptico com as teorias, seus autores e as respectivas definições de *mediação*, de modo que seja possível comparar quais as principais vantagens das definições apresentadas e as lacunas teóricas em cada tradição teórica abordada por este trabalho.

O Conceito de Mediação em Diferentes Tradições Teóricas

Teoria	Autor	Definição de Mediação	Vantagem	Lacuna
Sociointeracionista	Vygotsky	Intervenção de um elemento intermediário numa relação edificada por instrumentos e signos	A aprendizagem se dá através da mediação semiótica na interação com o outro	O sistema de atividade é tido como individual; não leva em consideração, de forma explícita, os contextos socioculturais e socioinstitucionais da mediação
Teoria da Atividade	Leontiev	Funções superiores, tipicamente humanas, como a memória voluntária, a imaginação, o comportamento voluntário, o pensamento abstrato e a atenção voluntária	Os indivíduos encontram-se em contato com novas construções sociais e reconstruções individuais, internalizando novos conhecimentos a partir de sua relação com outros agentes mediadores; o sistema de atividade é tido como coletivo; leva em conta o conhecimento objetivado pelas gerações precedentes e a dependência de fatores físicos e simbólicos para desenvolver a aprendizagem	Não enfoca significativamente os aspectos sociais e comunicativos na relação sujeito-objeto
	Engeström	Ferramentas materiais ou psicológicas que moldam o objeto; um sistema de atividade coletivo, mediado por artefatos e orientado para o objeto, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade,	Prevê uma rede de mediadores e a natureza conflituosa da prática social, tomando a instabilidade e a contradição como forças de mudanças e desenvolvimento	Admite que os objetos têm vida própria e resistem aos fins racionais e às tentativas de controle e previsão de ações por parte dos atores humanos, mas não rompe a dicotomia sujeito-objeto nem o fluxo unidirecional da ação, sempre do sujeito (humano) para os objetos (não-humanos)
Teoria Sócio-Cultural	Wertsch	Instrumentos culturais e seus significados implícitos e explícitos que interagem dialeticamente; uma tensão entre os agentes e as ferramentas culturais por eles empregadas	Supera a dicotomia indivíduo-sociedade, já que a ação humana está distribuída entre agente e ferramenta cultural	Para superar a dicotomia indivíduo (agência) – sociedade (estrutura) reforça outras dicotomias, especialmente entre sujeito e objeto e entre humano e não-humano

Estudos culturais de telecomunicação	Raymond Willians	Processos de composição necessários em um determinado meio de expressão/comunicação; modo indireto de relações entre a experiência e sua composição; papel dos meios de comunicação na hegemonia.	Mediação não é neutra ou indireta, mas a atividade direta e necessária entre diferentes tipos de atividades e consciências, e tem, ela própria, formas específicas.	A consciência é vista como dependente das formas e meios de representação, mas as formas e meios em si não são vistos como atores cujos interesses próprios podem influir na construção da realidade.
	Martin-Barbero	Os modos de relação das pessoas com o meio, moldados pela classe social, grupo familiar, a região da qual procede ou onde vive, elementos raciais, elementos étnicos, idade etc.; conjunto de fatores que estrutura a percepção e a apropriação da realidade pelo receptor	A maneira individual de interpretar uma mensagem é moldada por uma série de dimensões culturais e coletivas	Não é a tecnologia o grande mediador entre as pessoas e o mundo, mas os mediadores socioculturais tradicionais, os novos atores e movimentos sociais.
	Orozco Gómez	Processos de estruturação resultantes de ações concretas ou intervenções no processo de recepção televisiva; se dividiriam em quatro grupos: (i) individual, (ii) situacional, (iii) institucional e (iv) vídeo-tecnológica	Os sujeitos são objetos de diferentes mediações e por isso adquirem sua identidade e produzem sentido às suas práticas, a audiência é capaz de ser crítica e produtiva e de significar sua produção material e simbólica.	Não analisa como os quatro grupos de mediações interferem uns nos outros.
Teoria Atores-Rede	Latour	Deslocamento e redirecionamento constantes da ação que transforma os agentes envolvidos ao criar uma conexão que não existia anteriormente; translação.	A fusão entre atores humanos e não-humanos cria novas metas para concluir uma ação, que não pertencem a nenhum dos dois agentes originais	Se não há curso de ação e os usuários ficam livres para interagir como e quando quiserem, as plataformas têm suas identidades mudadas, e não se podem prever os resultados da sua ação. Não há aprendizagem que possa ser reconhecida institucionalmente

Quadro 1- O conceito de mediação em diferentes tradições teóricas

1.3 Mediações e forma da linguagem na comunicação mediada por computador

Todas as concepções de mediação mencionadas até este ponto contribuem, de alguma forma, para iluminar o que pretendemos mostrar com relação aos casos do Galanet e do Busuu. Muitos dos autores citados vão abordar o papel da linguagem como mediadora dos processos de aprendizagem e de dominação/hegemonia política, mas nenhum deles focaliza o aspecto contrário, isto é, como as mediações, por exemplo, as quais Orozco Gómez chama de mediação técnica e o que Latour chama de translação, afetam a linguagem nas situações comunicativas, que se apresentam aos aprendizes no Busuu e no Galanet. Para dar conta desse aspecto da discussão, recorro aos trabalhos de Suzan Herring (2004a, 2004b).

Herring (2004a) formula um esquema derivado dos estudos linguísticos e enunciativo discursivos para a comunicação mediada por computador (doravante CMC), resultando numa linguagem especializada e interdisciplinar: a ADMC – Análise do Discurso Mediado por Computador. Por ser a ADMC um método descritivo e interpretativo, este “kit de ferramentas”, como a própria autora o define, permite analisar os discursos mediados por computador sob perspectivas sociais, culturais e históricas, agregando, como ferramentas de análise, quaisquer teorias linguísticas e enunciativo discursivas que se façam úteis. A ADMC pretende identificar padrões na estrutura das línguas e os usos que podem ser produzidos inconscientemente na CMC, além de abranger fenômenos como gêneros ideológicos, identidade cultural e construção social do conhecimento.

Para a autora (2004a), cada modalidade de CMC é definida culturalmente, isto é, cada modalidade de CMC (chat, email, listserv etc.) apresenta sua própria história e cultura de uso (*cultures of use*). Para Herring (2004b), assim como há culturas de uso diferentes associadas a diversas modalidades de CMC, diferentes grupos que utilizam instâncias de uma mesma modalidade também produzem “línguas sociais” particulares, que

permitem ao analista distinguir tais grupos culturalmente¹² a partir dos traços linguístico-discursivos.

É válido ressaltar o fato de que Susan Herring, em seus estudos sobre linguagem e mediação tecnológica, não usa explicitamente o termo *mediação*, mas discute a análise do discurso *mediada* pelo computador a partir das *variáveis técnicas* propiciadas pela introdução dos computadores na comunicação. Considero neste estudo que o termo *variáveis* pode ser mais bem compreendido em função do conceito de *mediação*, uma vez que ele está ligado a uma série de fatores situacionais e tecnológicos que interferem na comunicação mediada por computador e afetam os percursos de translação. De outra forma, entendo que é justo chamar de mediadores, ou efeitos de mediações, no sentido da TAR, o que Herring (2004b) chama de variáveis, e dessa forma abordarei tais elementos em minhas análises, mesmo quando mantendo a terminologia escolhida pela autora.

No método proposto pela autora (2004a), o conjunto de efeitos linguístico-discursivos relacionados à mediação tecnológica em CMC (*medium effects*) pode ser relacionado com categorias de análise linguística e discursiva por meio de dois tipos de aparatos interpretativos: (i) um esquema classificatório para as variáveis contextuais que potencialmente explicam a variação linguístico-discursiva em CMC, e a (ii) operacionalização do tema ou conceito que a pesquisadora busca explorar no discurso em termos de traços/características linguístico-discursivos específicos.

As *variáveis contextuais* podem ser subdivididas, segundo a autora, em dois grupos, a saber, o das variáveis tecnológicas e o das variáveis situacionais. No grupo das *variáveis tecnológicas* a autora inclui itens como sincronia ou assincronia, canais de troca (texto, áudio, vídeo, gráficos), possibilidade de anonimato, filtragem automática do conteúdo, tamanho permitido para as mensagens, entre outras.

¹² Tomando como exemplo os sistemas de chat IRC e ElseMOO, a autora explica que o uso de certas formas linguísticas (não padrão) habituais em um dos sistemas é reconhecida por usuários do outro sistema como uma marca da “estrangeiridade”.

Vale ressaltar neste ponto que Herring (2004b) trata as variáveis tecnológicas como restritoras da comunicação; no entanto, é possível dizer que as variáveis técnicas oferecem também *affordances* para a CMC. Isso significa dizer que as variáveis tecnológicas ajudam a construir significados específicos não alcançáveis em outros meios. Quanto ao grupo das *variáveis situacionais*, aparecem itens relativamente independentes dos chamados “restritores tecnológicos”. No caso das variáveis situacionais as estruturas de participação, o grau de experiência dos participantes, o propósito e tópico da comunicação, as normas sociais que regem a interação são mediadores que moldam a comunicação e a própria política de criação do site. A mediação aí está posta a partir das intenções institucionais da comunicação.

Nas plataformas online de ensino-aprendizagem é a natureza institucional das mesmas que assegura a participação dos usuários sob um contrato didático, responsável por moldar as comunicações de modo que os pares, por exemplo, tenham consciência das dificuldades linguísticas de seus parceiros, produzindo estruturas linguísticas mais simplificadas e buscando, a todo momento, confirmar se o par está compreendendo o que se passa na comunicação.

1.4 Mediação e Gêneros Discursivos

1.4.1 Os gêneros como ferramentas de mediação na teoria sociocultural

Para pensar o conceito de mediação a partir dos gêneros discursivos, Márcia Terra (2009) tomou como ponto de partida os conceitos de aprendizagem vygotskiana e as formulações enunciativas de linguagem bakhtinianas.

Argumenta a autora que, assim como Vygotsky, Bakhtin mostra que o sujeito é constituído na e pela interação social.

Como a base do pensamento de Bakhtin é a linguagem, a sua análise do processo da compreensão está permeada por uma perspectiva semiótica e social. Na ótica bakhtiniana, os fundamentos da consciência não devem ser nem fisiológicos nem biológicos, mas considerados a partir de uma perspectiva sociológica, isto é, como algo que se origina no mundo externo, que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona (TERRA 2009, p. 24).

Ao teorizar sobre os gêneros do discurso, Bakhtin o faz levando em conta o processo de sua produção. Bakhtin (2003) afirma que toda enunciação implica a apropriação de um gênero do discurso oral ou escrito e que nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Nos momentos da enunciação moldamos nosso discurso por determinadas formas de gênero dependendo das esferas sociais da atividade humana em que se usa a linguagem. Terra (2009, p. 32) destaca que tais esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados que se manifestam nos discurso.

Portanto, em tais esferas de uso da linguagem, a dinâmica dialética e histórica das próprias situações de enunciação, travada na permanência e na mudança, possibilita a emergência de certas formas composicionais estabilizadas e historicamente cristalizadas de enunciados, que são os gêneros do discurso.

Assim, pode-se afirmar que a teoria bakhtiniana prevê que a língua pode ser estratificada em termos de gêneros discursivos, cujos elementos formais (lexicológicos, semânticos, sintáticos etc.) estão organizados em função de um sistema de acentuação próprio de uma dada esfera de atividade e situação comunicativa em cada contexto sócio-histórico de enunciação, portanto, os gêneros são mediados pelas esferas de atividades em que os enunciados são produzidos. Mas, assim como são mediados, os gêneros seriam mediadores da atividade social, isto é, seriam artefatos culturais que orientam, organizam e promovem a ação dos sujeitos no mundo, via linguagem, assim como a ação do mundo social sobre o sujeito, capacitando-o mentalmente, como quer a abordagem vygotskyana.

Um lugar especial nesta discussão está reservado para os assim chamados “gêneros digitais”, os quais, segundo Machado (1999), são gêneros arquitetados pelos

engenheiros e programadores responsáveis pela criação e transformação de ferramentas e serviços de CMC com base em gêneros analógicos (não digitais, ou pré-digitais) já existentes, mas que ganham novas feições uma vez que passem a atuar na cultura digital. Assim, como exemplifica Buzato (2013), os sistemas de comunicação pessoal, o e-mail, por exemplo, que em si não constituem um gênero, mas um artefato, tiveram suas interfaces inspiradas em gêneros epistolares empresariais como, por exemplo, o memorando. Mas, uma vez que o serviço passa a estar disponível para os usuários de computador, o e-mail torna-se, então, uma mediação técnica que passa a influir na constituição de inúmeros gêneros como, por exemplo, publicidade não solicitada, ameaças de cyberbullying, cartas de leitor dirigidas a jornais e portais de notícia, e assim por diante.

Por essa razão, ao estudar as plataformas Galanet e Busuu, parti de uma descrição de alguns dos gêneros utilizados pelos usuários de ambas as plataformas para aprender e ensinar língua, de modo a avaliar como esses usuários têm suas atividades sociais organizadas e orientadas a partir dos gêneros específicos que desenvolvem em cada plataforma e como esses gêneros sustentam a ação desses sujeitos no mundo, tendo em mente, contudo, que essa ação é mediada por toda uma gama de agentes enredados, os quais também desviam a ação e, por conseguinte, desestabilizam e renegociam os gêneros

1.4.2 Gêneros como mediadores entre global e local ou objetos fronteiriços

Mais do que um artefato técnico, os gêneros (digitais) assumem, para Buzato (2011), um outro tipo de função mediadora que o autor procura descrever com base no conceito de objeto fronteiriço, emprestado da sociologia da ciência (STAR; GRIESEMER, 1989). Buzato (2011) propõe linhas de relacionamento teórico entre a concepção bakhtiniana de linguagem em conjunto e a teoria Ator-Rede, de Bruno Latour. Para o autor, trata-se de compreender os gêneros (digitais) “como intermediários entre translações [práticas sociais que vinculam atores humanos e não humanos] que se dão em diferentes escalas (global e local)” (BUZATO, 2011, p. 05).

Tomando como base a concepção bakhtiniana de gênero como conjuntos **relativamente** estáveis de enunciados é possível pensar os gêneros como objetos fronteiriços, isto é,

meios de tradução que são **suficientemente flexíveis** para servirem a diferentes comunidades interpretativas (contextos enunciativos) e suficientemente robustos para manterem uma identidade estável, a tal ponto que podemos designá-los pelo mesmo nome e performá-los de modo relativamente sistemático em diferentes sítios ao longo dessas circulações (BUZATO, 2011, p. 06, ênfase minha).

Para ilustrar o conceito de gênero como objeto fronteiro, Buzato recorre ao exemplo de um e-mail acadêmico em que, além do corpo da mensagem, encontra-se um link patrocinado oferecendo o *download* de um software para tradução. Em uma primeira análise é possível verificar o gênero como atividade acadêmica que une os interlocutores em uma determinada esfera sociodiscursiva. No entanto, Buzato (2011) chama a atenção para os demais elementos do e-mail que estão envolvidos nessa atividade organizada pelo gênero, mas que atuam silenciosamente, isto é, elementos que se constituem como atores não-humanos. Entre eles, algoritmos que inserem na mensagem acadêmica excertos de propaganda encomendados por empresas que pretendem encontrar clientes em diferentes esferas de atuação.

O autor conclui que os gêneros, vistos da perspectiva dos novos letramentos, não são meros esquemas conceituais, nem apenas um conjunto de normas refletindo determinada situação social, mas sim “intermediários que traduzem forças que já circulam entre diferentes sítios, em diferentes escalas de uma prática social, e no encadeamento de diferentes práticas, ao mesmo tempo situando e globalizando a ação e o significado” (BUZATO, 2011, p. 10). Com isso, coloca os gêneros (digitais) no mesmo entroncamento entre sistemas de atividade de que falam teóricos como Engeström (2002), mas tentando, por força da TAR e da noção de gênero discursivo em Bakhtin, romper as dicotomias entre micro e macro, e entre sujeito e objeto que a TA toma como pressupostos.

Os gêneros Chat Pedagógico Plurilíngue, Chat Colaborativo em Duplas que vou analisar na seção empírica desta dissertação também podem ser vistos dessa maneira, isto é, ao mesmo tempo em que eles organizam uma ação local – como os alunos fazendo um projeto colaborativo ou uma dupla de estranhos ensinado e aprendendo a língua do outro – eles vinculam essas atividades às atividades globais das plataformas e às mediações político-pedagógicas correspondentes aos interesses destes atores globais. No caso do Galanet a atividade global seria promover uma política linguística europeia contra a hegemonia do inglês, e, no caso do Busuu, promover um negócio que dá lucro aos seus idealizadores.

Dito de outra forma, assim como em qualquer atividade social, no Busuu e no Galanet há gêneros (digitais) que atuam como mediadores entre a atividade local e a atividade global, sendo local e global apenas dois sítios de uma mesma rede dialógica. Esses gêneros são, ao mesmo tempo, modelados como efeitos de mediações de vários tipos, em particular, no caso desta dissertação, tecnológicas e político-pedagógicas.

1.4.3 CPP e CCD: dois gêneros em destaque para dois tipos de mediação

Esta dissertação buscou comparar duas plataformas de ensino aprendizagem de línguas não com o intuito de entender como funcionam os programas chat ou fórum, mas sim os gêneros chat nessas duas plataformas, quais sejam o gênero Chat Pedagógico Plurilíngue no Galanet e o Chat Colaborativo em Duplas do Busuu. Isso porque, a partir da análise do gênero é possível encontrar as situações de produção de mediações político-pedagógicas e mediações tecnológicas, uma vez que o tema, a construção composicional e o estilo desses gêneros refletem tais mediações.

A fim de atingir tal objetivo, para a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa foram utilizados dois conjuntos de conceitos relacionados a dois autores em particular, quais sejam as formulações teóricas de Bakhtin (1997, 2003) sobre dialogismo, plurilinguismo, intercompreensão e gênero discursivo (este, em especial, tomado como

chave para o equacionamento metodológico da pesquisa) e os postulados de Herring (2004a, 2004b) sobre o problema da análise do discurso em CMC, discutidos no capítulo 1, além das bibliografias sobre aprendizagem colaborativa discutidas no capítulo 2.

Bakhtin nos fornece uma rede interligada de conceitos úteis para o entendimento do problema em foco na pesquisa. Tomamos por princípio mais fundamental de seu pensamento o conceito de dialogismo, o qual podemos resumir recorrendo a duas asserções interconectadas em sua obra: (i) toda palavra é endereçada a um outro com quem dialoga e (ii) toda palavra, necessariamente ideológica, por ser social, é povoada por outras vozes. Essa formulação traz à luz a complexidade das interações de ensino-aprendizagem de línguas analisadas e nos permite ir além das noções de “decodificação” e de “competência linguística” na reflexão sobre colaboração.

Cada enunciado produzido nos encontros interculturais plurilíngues mediados pelas ferramentas tecnológicas do Galanet e do Busuu põe em contato, e portanto faz hibridizarem-se, vozes sociais como a do professor ou aluno responsável pela sessão, dos formuladores dos projetos como um todo, dos designers/implementadores dos recursos tecnológicos utilizados e dos contextos sociohistóricos e geopolíticos em que estão situados os participantes. Essas vozes, que se apóiam, ressoam e são refratadas diferentemente nas/pelas possibilidades formais e pela pragmática de cada uma das línguas envolvidas, produzem uma dinâmica interativa social e intercultural que leva os sujeitos a confrontarem-se constantemente, e de forma possivelmente mais consciente do que no caso da interação face-a-face entre falantes de uma mesma língua nacional, com a necessidade de situar-se em relação ao outro, às políticas das plataformas e à tecnologia mediadora.

As interações no Galanet e no Busuu evidenciam a tensão entre as forças de centralização e unificação, que Bakhtin denomina como centrípetas, e de descentralização e desunificação, chamadas por ele de centrífugas, constitutivas, com destaque, dos processos discursivos da cultura digital. A teoria bakhtiniana prevê que, justamente por conta dessa tensão, a língua pode ser estratificada em termos de gêneros discursivos, cujos elementos formais (lexicológicos, semânticos, sintáticos etc.) estão organizados em função de um

sistema de acentuação próprio de uma dada esfera de atividade e situação comunicativa em cada contexto sócio-histórico de enunciação. A atividade discursiva em cada esfera é também afetada pelos dispositivos técnicos que medeiam a interlocução, e estes, por sua vez, influem no uso que os interlocutores fazem das possibilidades formais oferecidas tanto pela língua enquanto sistema quanto pelos meios de representação da língua previstos no sistema tecnológico utilizado.

Os gêneros são, obviamente, sempre híbridos, já que são sempre formados por vozes e elementos formais heteróclitos, historicamente constituídos. Interessou à pesquisa, portanto, entender o funcionamento de um dos gêneros constitutivos da atividade no Galanet, o Chat Pedagógico Plurilíngue, e o gênero Chat Colaborativo em Duplas no Busuu nos termos da sua constituição tais como propostos por Bakhtin. (2003): conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Ao conteúdo temático de um gênero corresponde o que Bakhtin (2003, p. 289) chama de “um determinado conteúdo semântico-objetal” normalmente presente no discurso, e que varia conforme o campo ou esfera de atividade discursiva que ajuda a constituir. No caso do Galanet, e dos chats plurilíngues, esse conteúdo temático é relativamente flexível, uma vez que os interlocutores estão por vezes justamente a tratar de definir qual seria o tema das discussões plurilíngues seguintes, mas há uma estabilidade relativa no interesse dos interlocutores pelos temas “língua do outro” e “mediação tecnológica”. No Busuu, o conteúdo temático está à mercê dos participantes, que até tem a possibilidade de escolher falar sobre o tema proposto pela plataforma, mas preferem usualmente os temas pessoais, bem como o tema “aprender línguas” em suas interações.

O estilo está relacionado, para Bakhtin, com as escolhas lexicais, morfossintáticas fonético-fonológicas, entre outras, que revelam a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 289). No caso dos chats do Galanet e do Busuu, ganham especial importância escolhas estilísticas calcadas (i) nas possibilidades e impossibilidades expressivas associadas à mediação tecnológica, e (ii) na necessidade de os falantes

atenderem, por vezes, a objetivos pedagógicos propostos por seus tutores no Galanet e pelos próprios participantes no Busuu.

Finalmente, a construção composicional do gênero oferece ao enunciador uma determinada estrutura formal (tipos e sequências relativamente estáveis de partes formais) pela qual seu intento discursivo pode ser realizado mais economicamente ou mais previsivelmente pelo seu interlocutor. No caso dos chats, essa construção composicional pode ser inferida a partir da recorrência de certos padrões interativos, ou sequências de enunciados tipologicamente distinguíveis, que vão estruturando a colaboração e, ao mesmo tempo, podem ser relacionados às restrições e possibilidades oferecidas pela mediação tecnológica.

Herring (2004a) nos permite estabelecer uma conexão teórico-metodológica, - não isenta de limitações, mas útil, - com Bakhtin, quando afirma que cada modalidade de CMC é também definida culturalmente, isto é, que cada modalidade de CMC (chat, email, listserv etc.) apresenta sua própria história e cultura de uso (*cultures of use*). Assim como há culturas de uso diferentes associadas a várias modalidades de CMC, explica a autora, grupos que utilizam instâncias diferentes de uma mesma modalidade também produzem “línguas sociais” particulares, que permitem ao analista distinguir tais grupos culturalmente.

A ligação entre os dois aparatos interpretativos torna-se clara quando se considera que as escolhas linguístico-discursivas refletem as circunstâncias dadas pelas variáveis contextuais, tecnológicas e/ou situacionais. Cada nível de funcionamento da linguagem oferece, portanto, um nível de análise das mensagens trocadas e, logo, uma faceta descritiva da manifestação, ou não, do conceito em exame na linguagem produzida naquele evento, ou conjunto de eventos, em CMC.

Reunindo e sintetizando as contribuições de Bakhtin e Herring para o equacionamento metodológico da pesquisa, pode-se dizer que uma maneira de apresentar o tipo de diálogo colaborativo possibilitado pelo Galanet e pelo Busuu é examinar os gêneros

híbridos de ambas as plataformas, que são produzidos na colaboração e que ao mesmo tempo produzem-na para o ensino-aprendizagem de línguas mediado por computador.

1.5 Definindo mediação tecnológica e mediação político-pedagógica para os propósitos desta pesquisa

Assim como proposto por Herring (2004b), mantereí, para minha investigação comparativa entre Galanet e Busuu, a separação entre as variáveis tecnológicas e as sociais, mas o farei como mera manobra analítica, já que, como mostram Latour (1994) e Wertsch (1998), não se pode dissociar o tecnológico do social. Em contrapartida, diferentemente de Herring (2004b) enfatizarei, ao invés dos restritores tecnológicos, as *affordances* dos meios técnicos utilizados na prática colaborativa online para o ensino-aprendizagem de línguas. Isso porque, como afirma Latour (1994), são justamente as *affordances* dos elementos não-humanos que, vinculadas às capacidades humanas dos sujeitos envolvidos, produzem o que seriam os aprendizes e/ou parceiros de colaboração em cada um dos ambientes estudados. Ainda devido à especificidade do meu objeto de análise, não olharei a mediação social em termos de classe, gênero e outras variáveis macrosociológicas tradicionais, mas farei um recorte que focaliza as relações e papéis estabelecidos tradicionalmente para alunos, professores e tecnologias nos processos e práticas de ensino escolarizadas, o que chamarei neste trabalho de mediação político-pedagógica¹³.

É relevante destacar que o que proponho não é uma unificação dos diversos significados do conceito aqui resenhados, mas a formulação informada de uma concepção que seja conveniente para meus objetivos de análise. Assim sendo, estabeleço que, no escopo desta dissertação, o termo **mediação** faz referência à **intervenção de um determinado elemento, ou conjunto de elementos – sejam eles simbólicos ou concretos, humanos, técnicos, políticos, ou de outra natureza – na relação entre os aprendizes**

¹³ Convém destacar que a questão política destacada no termo “político-pedagógico”, está também na mediação tecnológica, ao passo que as próprias plataformas exercem um papel político nas interações que nelas ocorrem

que participam de comunidades virtuais de aprendizagem de línguas e a língua que desejam aprender. Nos dois subitens a seguir, apresento o que trato por mediação tecnológica e mediação político-pedagógica nesta dissertação.

1.5.1 Mediação tecnológica

Por mediação tecnológica (doravante MT), referir-me-ei ao conjunto de recursos digitais – como os programas de computador – e efeitos dos eventos comunicativos que podem ser atribuídos ao fato de as interações ocorrerem via computador. Buzato e Secolim-Coser (no prelo) definiram dois sentidos em que se pode falar de mediação tecnológica quando no contexto de línguas online. O primeiro refere-se, em uma escala menor da mediação tecnológica, às restrições e apropriações (*affordances*, ou “programas de ação”, nos termos de LATOUR, 2004) das ferramentas utilizadas na CMC que interferem na produção dos discursos e como eles se relacionam entre si, de modo a compreender como essas características das ferramentas condicionam o perfil linguístico-discursivo dos gêneros que circulam online e que efeitos de sentido são gerados pela manipulação das variáveis técnicas nesses gêneros. O segundo refere-se ao nível macro da mediação tecnológica, o da cultura digital, isto é, ao modo de entender a Internet enquanto tecnologia social fundamental para novas formas de sociabilidade, não mais pautadas em comunidades físicas e meios de representação analógicos.

1.5.1.1 Mediação tecnológica como conjunto de restrições e propiciações

Herring (2004b) elenca como relevantes para caracterizar-se a mediação tecnológica na CMC as seguintes variáveis específicas ou elementos mediadores:

- Tamanho das mensagens permitidas;
- Persistência do texto na tela;

- Tipos de comandos comunicativos disponíveis (grita com, fala reservadamente com etc.);
- Facilidade de incorporar partes de mensagens anteriores na mensagem corrente;
- Possibilidade de mandar mensagens anonimamente;
- Possibilidade de filtrar ou ignorar mensagens dos outros;
- Canais disponíveis além do texto digitado (áudio, vídeo, animação etc.).

Ademais, a autora destaca a possibilidade do desenvolvimento de um híbrido entre fala e escrita nas modalidades de CMC, já que os recursos paralinguísticos característicos da fala, como os gestos e as expressões faciais, devem ser compensados por outros canais, ao mesmo tempo em que o que é digitado não reproduz exatamente a experiência da escrita tradicional. Esse efeito de aproximação entre a CMC e a fala traz a sensação aos interlocutores de que participaram de uma conversa privada face-a-face, embora os interlocutores não tenham se visto.

Herring (2004b), porém, como destacado anteriormente, trata apenas das restrições impostas pelo uso de tecnologias na comunicação, não abordando propiciações da CMC, como a possibilidade de interação muitos-muitos, que dificilmente pode ser reproduzida face-a-face. É o caso das salas coletivas de chat, nas quais é possível recuperar turnos passados e reconstruir a lógica de um argumento voltando aos registros da tela, recursos impossíveis em uma interação oral.

As propiciações da tecnologia ignoradas pela autora permitem, também, a possibilidade de se recorrer a um motor de busca ou um verbete de enciclopédia online a fim de procurar uma informação desconhecida ou um link que possa ser enviado para o interlocutor para elucidar algo verbal ou visualmente, ou ainda acessar um tradutor, como o *Google Translate*, para procurar uma palavra estrangeira desconhecida que está impossibilitando a compreensão em uma conversa. Por mais que hoje seja possível utilizar recursos como esses por meio de *smartphones* em conversas face-a-face, o tempo despendido para a procura da informação gera uma quebra na comunicação que não é sentida quando ambos interlocutores encontram-se em ambientes online.

Tais restrições e propiciações técnicas se relacionam com restrições propiciações de caráter social e simbólico (BUZATO; SECOLIM-COSER, no prelo). É, por exemplo, a falta das expressões faciais nas conversas via chat que deu origem às estratégias de compensação como os emoticons e os diacríticos, tais como a caixa-alta. Também não se pode afirmar se a falta de uma resposta a uma pergunta feita em um chat representa uma estratégia de polidez ou algum problema com a conexão do interlocutor (BUZATO; SEVERO, 2010).

1.5.1.2 Mediação tecnológica como inovação ascendente e inteligência coletiva

Complementando a proposta de Herring (2004a.b), e incorporando à discussão a concepção de mediação tecnológica de Latour (1994), entendo que podemos também considerar mediação tecnológica os diversos efeitos das novas possibilidades quantitativas e qualitativas de conexão entre colaboradores e de novos padrões de interação e ação coordenada em grande escala possibilitadas por softwares sociais tais como os empregados pelo Busuu e pelo Galanet.

Basicamente, trata-se de considerar, como queria Latour (1994), a fusão entre as funções cognitivas humanas e as capacidades de simulação, estocagem e conectividade das tecnologias da Web 2.0 para processos colaborativos de usuários que se unem motivados por suas afinidades e que alcançam realizações muito maiores do que quaisquer dos agentes originais isolados poderia alcançar, a despeito da imprevisibilidade intrínseca ao processo.

Nos dois casos específicos aqui enfocados, contudo, convém estreitar um pouco o foco dessa mediação para considerar, prioritariamente, as competências, interesses e ações voltadas para a aprendizagem de língua, e não tudo que é possível aos conjuntos de atores humanos e não-humanos vinculados realizarem.

1.5.2 Mediação político-pedagógica

Assim como a mediação tecnológica, também a mediação político-pedagógica (doravante MPP) pode ser entendida em mais de um sentido, e, em tese, não poderia ser pensada como algo isolável de dispositivos tecnológicos que lhe dão substância (LATOURE, 1992; BUZATO, 2013). Contudo, novamente impõe-se aqui a necessidade de uma manobra analítica para que se possam atingir os objetivos do estudo.

Partindo do conceito mais comum de mediação-pedagógica tradicionalmente explorado na literatura sobre ensino de línguas *online*, encontra-se, como já dito, em um primeiro sentido, a mediação pedagógica como a intervenção de tutores ou animadores nas interações *online* para garantir o andamento de uma atividade em ambientes virtuais de aprendizagem. Em um segundo sentido, o termo assume a figura de um *contrato didático* (REBELO, MATHIAS, MARQUES, 2007), mais ou menos explícito, pelo qual a ação dos tutores, aprendizes e, em certo sentido, das ferramentas tecnológicas empregadas, é legitimada e traduzida em termos educacionais.

Quanto ao termo “político” em mediação político-pedagógica, levo em consideração o fato de que a mediação pedagógica está sujeita aos conjuntos de acordos, normas, diretrizes, princípios, regulamentos – inclusive os relativos ao uso das línguas nas interações – e objetivos pedagógicos aos quais o site se destina, fundamentados de acordo com o panorama sócio-histórico da criação das plataformas de ensino-aprendizagem de línguas.

No caso do ensino institucionalizado de línguas, a mediação político-pedagógica está voltada para a obtenção de objetivos pré-estabelecidos por meio de estratégias consideradas eficazes, ambos representados na forma de um contrato didático que pode prever, por exemplo, o uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula, ou o comprometimento de que o aluno irá se dedicar a tais e quais tarefas fora da sala de aula, por tantas e quantas horas, e assim por diante.

No ambiente digital, assim como nos ambientes *off-line*, as regras do contrato podem ser reforçadas ou ter sua efetividade aferida por mediações tecnológicas específicas, tais como mecanismos de registro da frequência com que o aluno adentra o ambiente de

aprendizagem, disposições arquitetônicas (físicas ou de informação e navegação *online*) específicas que obrigam os aprendizes a fazer tarefas em determinada sequência, por determinados caminhos, com a atenção concentrada em determinados conteúdos, e assim por diante.

Como nos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem o aluno passa, em tese, a poder conviver com diversas situações de aprendizagem, geradas por uma variedade de recursos de interação coletiva e à díade, de modo adequável à sua disponibilidade de tempo e independente de sua localização espacial, espera-se uma potencialização da aprendizagem reflexiva pelo fazer colaborativo, haja vista, ainda, que as estratégias de mediação político-pedagógica nas plataformas são também, em tese, repensadas e redimensionadas nesse sentido.

Cabe aos tutores na mediação político-pedagógica – quando as plataformas pressupõem a presença deles – o papel de esclarecer dificuldades em lidar com a interface da plataforma, além de entenderem os fins para que foram criadas, explicar a função de determinadas estruturas e organizar turnos que geraram confusões, principalmente quando se trata de atividades em grupo estabelecidas nas plataformas, como os chats em grupo e os fóruns de discussão.

A intervenção de tutores na aprendizagem colaborativa é também responsável por causar determinados efeitos nas interações entre os usuários, já que sua presença pode inibir o uso de uma modalidade escrita menos monitorada – que ocorre geralmente em outros eventos de CMC nos quais os participantes se engajam diariamente, como os chats e os comentários em redes sociais – além de desfavorecer tentativas dos aprendizes de se arriscarem na língua-alvo, temendo a repressão do tutor e/ou a vergonha de errar frente a ele.

Mas, e quando a interação para aprendizagem de línguas ocorre em plataformas onde a relação dos participantes é de um para um, sem a presença de um tutor? E quando não há, explicitamente, um contrato didático prévio que organize os direitos e deveres dos pares ou defina os métodos, caminhos e ferramentas a serem utilizados para obtenção de um determinado resultado? De que maneira se estabelece, se é que se estabelece mesmo, a relação entre par-assistido e par-mais-competente nesse caso? De que maneira se organiza o

espaço de conteúdos e fluxos, e com que resultados? De que maneira a mediação tecnológica é capturada pela mediação político- pedagógica, e com que função?

Parto da hipótese otimista de que, a partir do que se observa nas dinâmicas de produção e inovação ascendentes, os próprios aprendizes, supostamente familiarizados com tais dinâmicas, seriam capazes de prover entre si de algum tipo de mediação político-pedagógica, pondo em prática estratégias sociais para gerenciarem a aprendizagem da língua-alvo trazidas de seus contextos profissionais, acadêmicos e pessoais, de modo a estabelecerem e sustentarem algo como um contrato didático multilateral.

Rozenfeld, Gabrielli, Soto (2010 p. 270) concluem que “o professor e sua mediação são elementos decisivos para o sucesso ou fracasso da aprendizagem, desde a elaboração do curso até o processo de acompanhamento dos alunos”. Essa tese está bem estabelecida, mas não dá conta de experiências como a aprendizagem de línguas em plataformas como o Busuu, já que nela não há professores tutores, nem como o Galanet, onde o professor/tutor não tem a função específica de ensinar a língua.

Busco mostrar que a própria plataforma, mediante um design e uma programação específicos, pode desempenhar, de certo modo, o papel de mediadora pedagógica, quando, por exemplo, indica a um determinado usuário a disponibilidade de outro usuário *online* com nível de domínio da língua compatível e com interesse por um mesmo tema para uma eventual conversa; ou quando a plataforma disponibiliza, agrega, recupera e eventualmente sugere, com a ajuda de *tags* produzidos pelos próprios usuários, materiais didáticos e recursos de apoio que podem desencadear interações entre os participantes, ou ampliá-las qualitativamente.

São exatamente as relações e papéis estabelecidos no ensino escolar tradicional que moldam as práticas de ensino-aprendizagem colaborativas na web. Os usuários das plataformas de ensino-aprendizagem tomam como modelo para o ato de aprender e ensinar as experiências pelas quais passaram ao longo da vida escolar e as reproduzem nos ambientes digitais quando se veem novamente no papel de alunos, ou quando devem assumir um papel de professor, se espelhando, nesse caso, nas ações pedagógicas que seus

mestres costumavam tomar como forma de ensinar. Assim como na escola, os participantes de plataformas online que visem o ensino-aprendizagem colaborativo assinam figurativamente – e muitas vezes inconscientemente – uma espécie de contrato didático ao se dedicarem à atividade aprender com a ajuda do outro e se dispor também a ensiná-lo. É a esta via de mão dupla que expressa a colaboratividade que passo a focar no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE LÍNGUAS MEDIADA POR COMPUTADOR

Segundo o primeiro relatório mundial da UNESCO, intitulado “Rumo às sociedades do conhecimento” (2004), o objetivo fundamental das sociedades no século corrente está fundamentado no aproveitamento coletivo do conhecimento e na gestão de novos modelos colaborativos para o ensino-aprendizagem que podem estender-se para domínios da vida econômica e social dos indivíduos, fortalecendo a necessidade da noção de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Para tanto é necessária a aceitação da importância de fatores contextuais, culturais, sociais e colaborativos nos processos de aprendizagem, mote que move pesquisas as quais procuram entender como a aprendizagem é construída na relação do aprendiz com o outro. Corrobora, ainda, as práticas colaborativas o acelerado desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação que possibilitam entrar em contato com pessoas geograficamente distribuídas por meio da Internet e para fins específicos, a baixo custo e através de diferentes ferramentas que servem para fins diversos de comunicação e trocas de experiências.

Tendo em vista esse panorama, a partir da revisão dos estudos sobre colaboração para ensino-aprendizagem de línguas até então realizados, é possível destacar a relevância de entender-se como as mediações tecnológica e político-pedagógica interferem nos processos colaborativos de ensino-aprendizagem. Nisso atendo a um apelo expresso na própria literatura pertinente.

Destaco neste capítulo uma revisão histórica de pesquisas em Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador (Computer Supported Collaborative Learning – CSCL, em inglês), que é herdeira dos Estudos Teóricos de Trabalhos Colaborativos apoiado por computador (Computer Supported Collaborative Work – CSCW, em inglês) e do conceito de Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (Computer Assisted Language Learning – CALL, em inglês). A CSCL combina a noção de aprendizagem colaborativa com o potencial das TDIC, de forma que a aprendizagem ocorra por meio de uma dinâmica de negociação e trocas dialógicas realizadas tendo o computador como meio.

Com base nos estudos da área de ensino-aprendizagem de línguas online, tomo como princípio fundamental o fato de a colaboração ser um processo pelo qual se pode aprender uma língua – e também ensiná-la, num movimento de mão dupla – em diálogo com um interlocutor real, interessado e engajado em um objetivo comum ao meu. Tal prática mostra-se vantajosa no cenário atual porque, junto com a ampliação das competências linguística e discursiva do aprendiz, implica pôr em uso capacidades metadiscursivas e metacognitivas importantíssimas no cenário transcultural e de alterações rápidas nas estruturas do trabalho e da produção de conhecimento (NEW LONDON GROUP, 1996, COLL; MONEREO, 2010).

Agir colaborativamente é um movimento dialógico de gerenciar conhecimentos ao querer mover o outro com o qual se negociam os sentidos, já que nesse movimento o interlocutor é obrigado a se conscientizar das construções que faz ao projetar o par com quem interage (SECOLIM-COSER, 2011). A Internet contribui para que essa prática seja cada vez mais comum ao permitir, através da conexão de pessoas online, uma ação distribuída em larga escala, que leva a uma multiplicação das negociações de sentidos, uma possibilidade pedagógica não devidamente valorizada pelos paradigmas behavioristas e cognitivistas de ensino, quando aplicados ao ensino-aprendizagem de línguas, já que nesses casos o foco das interações está centrado na relação entre os sujeitos e o objeto da aprendizagem e não distribuída entre os sujeitos e suas relações para com os computadores (BANKS, 2001).

Para traçar um histórico da aprendizagem colaborativa e sua relação com a introdução dos computadores para ensinar/aprender línguas, inicio um percurso de discriminação entre os conceitos de colaboração e cooperação, ainda que ambos sejam muitas vezes tratados como sinônimos na literatura (SLAVIN, 1999; BESSA; FONTAINE, 2002; SCHUL, 2011). Em seguida destaco cronologicamente o histórico das pesquisas em colaboração no ensino-aprendizagem de línguas, do computador como ferramenta para praticar as estruturas da língua ao computador interconectado pela Internet como meio para uma aprendizagem autêntica e colaborativa. Especificamente sobre aprendizagem colaborativa, passo a analisar os mecanismos de aprendizagem colaborativa empregados

nesse processo e as tarefas e projetos que guiam os aprendizes na empreita de aprender e ensinar o outro a falar sua língua. Mais adiante, apresento os ambientes de aprendizagem colaborativa, distinguindo ambientes virtuais de aprendizagem, comunidades de aprendizagem online e outros coletivos pessoais quanto às estratégias de aprendizagem neles empregadas.

A partir dessas constatações será possível analisar, mais adiante, em que medida Busuu e Galanet são plataformas desenhadas para o fazer colaborativo e quais seriam as estratégias nelas utilizadas para engajar os participantes no ensino-aprendizagem colaborativo de línguas. Com essa medida poderei analisar em termos práticos quais dessas características facilitam ou dificultam o processo de colaboração entre grupos e pares e como as mediações tecnológicas e político-pedagógicas estão relacionadas à manutenção ou rompimento da aprendizagem colaborativa de línguas em plataformas online voltadas para tal fim.

2.1 Colaboração versus cooperação

Antes de revisitar historicamente uma parcela das pesquisas realizadas em aprendizagem colaborativa, mais especificamente, aprendizagem colaborativa apoiada no uso do computador, faz-se necessário elucidar que nesta dissertação não trato como sinônimos os termos *colaboração* e *cooperação*.

Apesar de os dois vocábulos serem tratados como sinônimos no dicionário Houaiss, a etimologia da palavra *colaborar* vem do latim *collabōro*, isto é, 'trabalhar de comum acordo', enquanto a etimologia de *cooperar*, também proveniente do latim, *coopĕror*, significa 'trabalhar com outro(s), contribuir com trabalho, esforços, auxílio'. Assim, a própria etimologia da palavra carrega em si uma diferença essencial entre colaborar e cooperar. Quando se trabalha *em comum acordo* levam-se em conta os passos e decisões do outro, enquanto trabalhar *com o outro* traz a ideia de divisão de trabalho entre

duas ou mais partes, não necessariamente um trabalho edificado por essas duas partes dialogicamente¹⁴.

Uma breve pesquisa sobre o conceito de CSCW por meio de um buscador online revela a contradição com que o primeiro C do próprio acrônimo é grafado, significando tanto colaboração quanto cooperação dependendo do trabalho pesquisado. Ademais, há ainda os teóricos que nomeiam cooperação aquilo que eu defino, para este trabalho, como colaboração e vice-versa (BRATMAN, 1992; GROZ, 1996; SANTORO; BORGES; SANTOS, 2002). Minha intenção como pesquisadora não é fechar o sentido dos termos, mas, ao privilegiar a colaboração, destacar a capacidade agentiva e reflexiva dos sujeitos nas dinâmicas coletivas. Além disso, essa é uma das maneiras de distinguir o que seria a produsagem, eixo organizador das dinâmicas letradas na cultura digital, do que seria produsagem num contexto efetivamente educacional, com vistas à formação do cidadão na cultura digital.

A produsagem é para Bruns (2008) uma prática colaborativa na qual os usuários se engajam sem serem guiados por uma especialista no assunto, a fim de criar conteúdos que estão em constante processo de (re)construção por meio da exploração de suas potencialidades e através do próprio uso. Essa mudança de visão em relação às mídias opõe-se à de que apenas designers e especialistas podem (re)criar conteúdos online, trazendo a reboque uma discussão muito acalorada, correntemente, sobre o que passa a ser propriedade intelectual (copyright). O novo tipo de relação com o conhecimento causa o declínio do que Walsh (apud JENKINS, 2009) denominou Paradigma do *Expert*. Baseado nas premissas de que poucos especialistas detêm o conhecimento limitado sobre um conteúdo específico, que lhes é assegurado pelo processo de educação formal – responsável por ensinar aos especialistas como lidar com o acesso e o processamento de informações – o paradigma do *expert* foi fortemente abalado com a introdução dos softwares livres e das comunidades de aprendizagem.

¹⁴ A etimologia e significado das palavras cooperar e colaborar foram retiradas do dicionário Houaiss online e estão disponíveis, respectivamente, em <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=cooperar>> e <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=colaborar>>. Acesso em 08 jan. 2014.

Especificamente para a definição de colaboração nesta dissertação, deve-se atentar para o fato de que quando pensamos em projetos de ensino-aprendizagem de línguas muitos são intitulados colaborativos apenas por fazerem uso de ferramentas de CMC que permitem trabalhos coletivos de forma síncrona ou assíncrona. No entanto, se o uso das ferramentas e o desenho das atividades não implicar necessariamente negociação de sentidos e planejamento estratégico e compartilhado das ações, deparamo-nos com projetos meramente cooperativos, isto é, aqueles que exigem dos participantes a mera justaposição de resultados de tarefas realizadas paralelamente, conforme ilustra a Figura 3, extraída de Dillenbourg e Schneider¹⁵.

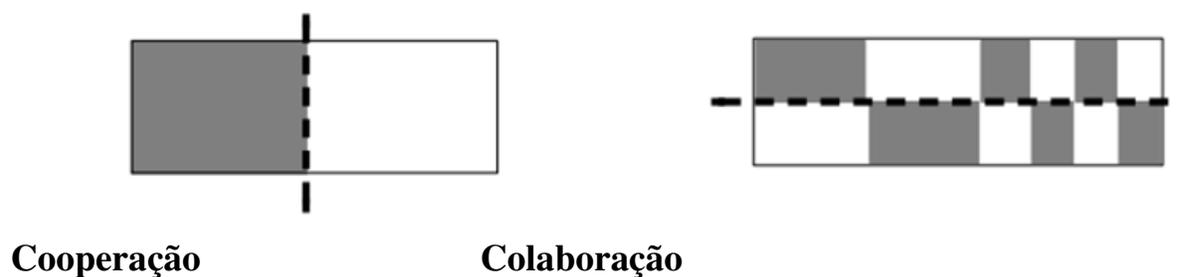


Figura 3 - Esquema de trabalhos cooperativos e colaborativos para Dillenbourg Schneider

Como é possível perceber no esquema acima, o processo de colaboração pressupõe momentos cooperação, já que isso faz parte da racionalização da atividade para a distribuição da carga cognitiva. No entanto, o contrário não é necessariamente verdade. É possível, por exemplo, haver cooperação de forma inconsciente ou, ao menos, não reflexiva. Para ilustrar esse conceito podemos recorrer a um exemplo prático do dia-a-dia: quando se carrega um vírus de uma doença de uma cidade para a outra, transmitindo-o para outras pessoas, nenhum dos envolvidos colaborou com o outro, embora tenham cooperado inconscientemente para o avanço da doença.

Compartilham da distinção entre os conceitos de processos cooperativos e colaborativos autores como Dillenbourg et al. (1996), os quais atentam para o fato de que

¹⁵ Figura está disponível como documento eletrônico no site <http://tecfa.unige.ch/tecfa/talks/dillen/taiwan/taiwan.pdf>, p. 14. Acesso em 04 out. 2013.

colaboração e cooperação são distintas de acordo com o modo como as tarefas são distribuídas: na cooperação a tarefa é dividida hierarquicamente em subtarefas; na colaboração os processos cognitivos são heterarquicamente divididas em camadas interligadas, desenvolvidas sincronicamente para construir um conhecimento compartilhado.

Parto do princípio de que, para que um projeto seja considerado realmente colaborativo, a realização das tarefas contempla uma ação conjunta e em linha, isto é, a cada momento, quem está trabalhando leva em conta os movimentos e *insights* dos demais participantes, e todos vão, necessariamente, ajustando-se ao processo uns com os outros, em ciclos iterativos. Para tanto, o desenho da proposta que levará o grupo a trabalhar em conjunto deve ser de tal ordem que leve necessariamente dois ou mais indivíduos com habilidades complementares a interagirem de forma a criar um conhecimento compartilhado, o qual nenhum deles teria previamente, ou poderia obter por conta própria (GAVA; MENEZES, 2003; BUZATO; SECOLIM-COSER, no prelo).

A despeito das diferenças entre colaboração e cooperação, em termos de eficácia, não se pode dizer que uma seja melhor que a outra. Acredita-se que no caso da educação a colaboração seja o melhor caminho para a aprendizagem, mas em outros casos a cooperação pode ser a melhor estratégia para se alcançar determinado resultado. Esse fato tem sido discutido por especialistas em negócios e inovações, particularmente no que tange às relações em rede (JARCHE, 2012).

Diferentemente das visões que prezam a colaboração como melhor estratégia para agir em rede¹⁶, para Harold Jarcho (2012), especialista em inovações no ambiente de trabalho, a cooperação é mais frequente que a colaboração em redes de trabalho coletivo. Isso porque a colaboração ocorre a partir de um plano ou estrutura, enquanto a cooperação presume a liberdade dos indivíduos em se unirem ou participarem em rede. Para o autor, cooperação significa “compartilhamento”, isto é, quando duas pessoas se encontram em rede, mas não colaboram, pois não partilham um mesmo objetivo ou não trabalham em comum acordo, essas pessoas estão cooperando. É o que vemos, por exemplo, em sites de

¹⁶Ao contrário de autores como Latour, Harold Jarcho (2012) toma o conceito de rede (ou *network*) de forma mais simplificada, como o conjunto de pessoas e fontes de informação desenhadas no cotidiano social.

compartilhamento de conteúdos muitos-a-muitos tais como o YouTube, em que os usuários trocam e modificam seus conteúdos mutuamente, mas sem engajamento em um plano ou objetivo comum.

Para o autor, podemos separar colaboração de cooperação utilizando dois critérios: formalidade (estruturação) ou informalidade e orientação a um propósito ou a uma oportunidade. Uma situação colaborativa é aquela em que existe maior formalidade, estruturação e orientação a metas específicas, enquanto a cooperação é aquela em que as ações são direcionadas mais pelas oportunidades do que pela orientação à meta, logo a estruturação é mínima, sendo os processos colaborativos desenvolvidos informalmente. A partir dessas variáveis é possível situar diferentes modelos de trabalho coletivo, tais como as equipes de trabalho, as comunidades de prática e as redes sociais, como mostra o gráfico da Figura 4.



Figura 4 - Esquema de Colaboração/Cooperação para Harold Jarche (2012)

A partir do esquema de Jarcho posto em comparação com os postulados de Jenkins (2009) sobre inteligência coletiva, pode-se inferir que enquanto nos processos de colaboração o conhecimento compartilhado e a consciência coletiva estão em relação dialógica, ampliando-se mutuamente e orientados por interesses e objetivos em comum, nos processos meramente cooperativos, como nas redes sociais de compartilhamento de conteúdos, o volume de conhecimento produzido e a consciência coletiva tendem a manterem-se estáveis (BUZATO; SECOLIM-COSER, no prelo). Isso ocorre, basicamente, porque na cooperação não há conflito positivo, isto é, os participantes não saem de suas zonas de acomodação pela necessidade de ajustar o conhecimento novo que emerge na interação com pares que dominam outras habilidades e conteúdos.

É na interação colaborativa que se desenvolve o que Lévy (1999) e Jenkins (2009) denominam “inteligência coletiva”. Para Lévy (1999) a expressão designa a interconexão contínua entre indivíduos e comunidades no ciberespaço que apóiam formas inéditas e novos modos de colaboração e cooperação flexíveis e transversais, assim como novos estilos de raciocínio e de aprendizagem. Isso significa dizer que a inteligência é partilhada entre os membros de um grupo e nunca sintetizada em um deles. Ademais, as interações em grupos contribuem para a exteriorização e amplificação de funções cognitivas humanas tais como a memória (banco de dados), a imaginação (simulação, modelização), e o raciocínio (inteligência artificial).

Adiante revisito o desenvolvimento histórico de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas por meio do computador, de modo a mostrar as principais descobertas na área quanto ao potencial do uso das TDICs nesses processos e a necessidade de se pensar os ambientes, as tarefas e as estratégias para que de fato seja possível se proceder colaborativamente rumo a uma aprendizagem.

2.2 Histórico das pesquisas em colaboração no ensino-aprendizagem de línguas

Para fazer uma revisão sobre a literatura pertinente à colaboração no ensino-aprendizagem de línguas, enfrentam-se alguns obstáculos. Além da flutuação no que tange

os conceitos de colaboração e cooperação, conforme citado no item 2.1, há o fato de que poucos autores, principalmente de língua portuguesa, discutem os fatores simbólicos ou concretos, humanos, técnicos, políticos, ou de outra natureza, que interferem nas dinâmicas da aprendizagem colaborativa de línguas, preferindo, em vez disso, focar questões cognitivas que envolvem essa prática. Isso se torna um obstáculo já que o presente trabalho pretende, justamente, focalizar os aspectos sociais, culturais e políticos da questão em relação aos dois tipos de mediação anteriormente discutidos no capítulo 1, quais sejam a mediação tecnológica e a mediação político-pedagógica.

As primeiras pesquisas acerca de dinâmicas de ensino-aprendizagem colaborativas no ensino de línguas, que se desenvolveram na década de 90, tinham como foco as descrições de tarefas colaborativas assistidas pelo computador em sala de aula. Nesse caso, os computadores eram tidos como instrumentos para treinar as estruturas da língua que os alunos estavam aprendendo por meio de softwares que proviam exercícios. A prática era tida como colaborativa quando alunos se sentavam juntos para resolver os exercícios, isto é, eram poucas as possibilidades de conectar pessoas geograficamente remotas para a prática de aprendizagem colaborativa pelo computador (JOHNSON; JOHNSON, 1992; SALVIN, 1996).

No mesmo período da década de 90, Pierre Dillenbourg iniciou uma série de pesquisas focalizando a potencialidade de ambientes virtuais para prática de aprendizagem colaborativa. No texto “Collaborative Learning and the Internet”, em conjunto com Daniel Shneider, divulgado em 1995, por exemplo, o autor aponta para as primeiras tecnologias disseminadas pela Internet, como o World Wide Web e os *groupwares* (softwares para o trabalho em grupo) como “ferramentas espetaculares” para o trabalho colaborativo.

Apesar dos avanços nas pesquisas de colaboração por meio da Internet, ainda era forte o conceito de colaboração em contextos *offline*, devido à pouca abrangência das redes de comunicação online abertas e acessíveis ao público comum na época. É o que mostra o texto “The evolution of research on collaborative learning”, de Dillenbourg, publicado em 1996, no qual o autor faz uma revisão dos trabalhos sobre colaboração em

contextos *offline*. Nesse estudo o autor e seus colaboradores diferenciaram três paradigmas das pesquisas empíricas desenvolvidas sobre contextos colaborativos, essenciais para pesquisas posteriores em colaboração apoiada por computador: (i) o paradigma do efeito, (ii) o paradigma das condições e (iii) o paradigma da interação.

O (i) paradigma do efeito centra-se em pesquisas das décadas de 70 e 80 que comprovam o fato de uma organização colaborativa em sala de aula originar melhor rendimento dos alunos, mas não de maneira automática. Esse fato levou aos estudos do (ii) paradigma das condições, que passaram a se concentrar em características das situações colaborativas associadas ao melhor rendimento dos alunos, como a composição heterogênea do grupo em que interage, gerando oportunidades de conflito (no sentido positivo, de desacomodação que leva à aprendizagem) e negociação em torno de valores e sentidos.

Finalmente, o (iii) paradigma da interação está vinculado à consciência dos pesquisadores de que esses fatores do paradigma anterior interagem entre si de forma complexa, de modo que fica difícil estabelecer relações causais diretas entre eles e os efeitos de colaboração. Assim, o foco dos estudos passou a ser as maneiras pelas quais se podem gerar interações com maior potencial para aprendizagem, aumentando a frequência de conflitos cognitivos que levam a negociação.

Em uma retrospectiva mais recente dos estudos colaborativos, realizada em 2006, Stahl, Koschmann e Suthers mostram como as tecnologias digitais de informação e comunicação na década de 90 mudaram o foco das pesquisas em colaboração para o potencial das novas tecnologias em situações de aprendizagem. Os autores apontam que foi buscando as potencialidades do uso do computador no ensino colaborativo que duas universidades estadunidenses e uma canadense centraram seus esforços acadêmicos, no início da década de noventa, nas tentativas de desenvolver projetos colaborativos por meio do uso do computador a fim de analisar os ganhos cognitivos dos alunos que faziam uso desse recurso; dessa vez os alunos interagiam com outros usuários conectando-se remotamente.

Estudos das três universidades norte-americanas constataram as dificuldades de se trabalhar em grupo devido aos softwares utilizados, que limitavam as possibilidades de conexão entre os participantes. A intenção dos pesquisadores era conectar as pessoas de forma inovadora, mas os projetos encontraram problemas no design e no aproveitamento das possibilidades dos softwares. Assim, tornou-se necessário repensar os conceitos de aprendizagem que embasavam o desenvolvimento dos programas utilizados para o ensino-aprendizagem de línguas, de modo que novos programas precisariam ser desenvolvidos com base na importância de um design que possibilitasse as práticas colaborativas.

As três pesquisas tiveram como objetivo tornara instrução mais orientada para a construção de significado na relação com o outro utilizando as tecnologias de computação e informação como recursos para alcançar esse objetivo, fato que lançou as bases para o surgimento das pesquisas em Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador (Computer Supported Collaborative Learning – CSCL, em inglês).

Após as descobertas dos pesquisadores dos Estados Unidos e Canadá, e os estudos de Pierre Dillenbourg, tornou-se necessário entender o que ocorria nas interações em grupo para causar os efeitos de aprendizagem, o que promoveu o desenvolvimento de metodologias para analisar e interpretar tais interações (STAHL, KOSCHMANN E SUTHERS 2006). A partir de então, o foco das pesquisas em aprendizagem colaborativa deixou de ser o que se passava na “cabeça dos aprendizes” e passou a ser o que ocorria entre eles nas interações, com maior destaque para as propriedades que regem a interação e menos para as capacidades cognitivas individuais que levam a aprendizagem.

Os estudos na área da CSCL enfatizaram, a partir desse ponto, as dinâmicas colaborativas principalmente em plataformas de ensino-aprendizagem online, especificamente criadas para fins pedagógicos, e comunidades de prática, aprendizagem ou conhecimento baseadas em ambientes online.

Tal migração de trabalhos colaborativos tradicionais para o meio digital causou problemas para os idealizadores dessas atividades e projetos, que não dominavam os princípios do design das tarefas colaborativas mediadas por computador. Assim, passaram a

ser foco de atenção dos pesquisadores em aprendizagem colaborativa os *groupwares*¹⁷ (contração das palavras *group* e *softwares*) e as ferramentas que permitem organizar as interações e o design das tarefas colaborativas a fim de proporcionar maiores chances de interações que levem à aprendizagem.

A seguir são apresentados os principais resultados na área de pesquisas em ensino-aprendizagem colaborativos, no que tange o ambiente de colaboração, a composição dos grupos e as tarefas propostas, componentes que, agregados, dariam origem a ambientes de ensino-aprendizagem colaborativos potencialmente ideais.

2.2.1 O Grupo e os Mecanismos de Aprendizagem

A partir da tomada de consciência de que os conflitos nas interações são os germinadores da aprendizagem colaborativa, percebeu-se que o grupo de pessoas que interage deve ser mais heterogêneo. Como revelado pelo “paradigma das condições” nas pesquisas sobre aprendizagem colaborativa, maiores diferenças quanto à idade, gênero e localidade no grupo levam a maiores possibilidades de conflitos e negociações que proporcionam a aprendizagem.

Observando, então, os pares que interagem colaborativamente, os teóricos Pierre Dillenbourg e Daniel Schneider (1995)¹⁸ descreveram oito mecanismos e processos que, baseados na cognição partilhada, fomentam interações produtivas para o desenvolvimento cognitivo. São eles: *autoexplicação*, *compartilhamento da carga cognitiva*, *base social*, *regulação mútua*, *apropriação*, *internalização*, *proposta alternativa* e *conflitos*. Abaixo são apresentados os oito mecanismos, com realce para três deles que os próprios autores enfatizam no processo de aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias digitais da informação e comunicação: a autoexplicação, o compartilhamento da carga cognitiva e os conflitos.

¹⁷ Programas utilizados como espaço virtual compartilhado para o desenvolvimento de trabalhos em grupo.

¹⁸ Esses mecanismos foram retomados e melhor explicados um ano depois, na publicação de Dillenbourg et al. (1996) intitulada *The evolution of research on collaborative learning*.

2.2.1.1 Mecanismos de aprendizagem colaborativa em grupos

O termo *autoexplicação* refere-se à situação em que o colaborador que tem mais conhecimento do que os outros sobre algo relevante para a *colaboração* (re)elabora tal conhecimento para os demais. O movimento da (re)elaboração, além de permitir um direcionamento do processo colaborativo, proporciona mais conhecimento para o próprio (re)elaborador, já que outras facetas do objeto podem ser percebidas por ele ao reformular seu discurso para o outro. Trata-se de um fenômeno que, intuitivamente, todo professor realmente engajado em ensinar nota em seu cotidiano: quanto mais se esforça para explicar algo a seus alunos, mais ele mesmo aprende sobre o que está ensinando também.

O *compartilhamento da carga cognitiva* refere-se à distribuição do fardo cognitivo total das tarefas envolvidas na *colaboração* em subtarefas realizadas pelos indivíduos envolvidos na interação, à medida que vão assumindo papéis mais definidos. Soma-se a isso, no caso dos projetos baseados em TDIC, o fato de que a *mediação tecnológica* propicia mecanismos adicionais de gerenciamento da carga cognitiva nos processos interacionais, como já mencionado na seção anterior sobre mediação tecnológica.

Os *conflitos*, por sua vez, são gerados quando ocorrem discordâncias entre os aprendizes, que poderiam fazer com que estes rompessem com o processo colaborativo. No entanto, os fatores sociais que envolvem os participantes e o próprio contrato didático impedem os interactantes de ignorar conflitos e os forçam a encontrar soluções, de modo que haja um ganho no processo de aprendizagem proveniente do esforço para manter o fazer colaborativo.

Os demais mecanismos da aprendizagem colaborativa destacados pelos autores são a *base social*, isto é, quando o indivíduo crê que o seu parceiro entendeu o que ele quis dizer, mesmo que de forma suficiente apenas para a realização da tarefa; a *regulação mútua* na resolução colaborativa de problemas a fim dos pares justificarem o porquê estão fazendo algo, deixando explícitas suas estratégias de conhecimento; a *apropriação* de uma ação do usuário A pelo usuário B, isto é, a repetição de uma ação observada no outro para fins

próprios; a *internalização*¹⁹ progressiva, por parte dos pares menos competentes, dos conceitos transmitidos pelos pares mais competentes com quem interagem; e, finalmente, a *proposta alternativa*: hipóteses levantadas pelos próprios pares no momento da interação que permitem aos interactantes não ficarem apegados, por falta de opção, às suas próprias hipóteses iniciais, ignorando dados e resultados que as contradigam.

2.2.2 Tarefas e Projetos Colaborativos

A relação entre os pares e os grupos que interagem colaborativamente em ambientes online de ensino-aprendizagem só se concretiza se as interações propuserem ganhos relevantes para envolvidos, isto é, os participantes devem estar refletindo sobre suas práticas, e, portanto, aprendendo, mesmo que de forma inconsciente.

Para isso é necessário o desenvolvimento de tarefas que proporcionem situações em que os mecanismos de aprendizagem possam ser postos em prática, principalmente a *negociação*, mantendo os envolvidos engajados na prática colaborativa. Gruba (2004) define tarefas colaborativas online como

uma atividade vagamente direcionada, modelada e interpretada pelos membros de uma equipe de aprendizagem, a qual demanda que os aprendizes se comuniquem por meio de redes de computadores, com ênfase na produção e integração e recursos autênticos disponíveis online, para atingir um marco dentro de um projeto maior que, por sua vez, é extensível para outros contextos (p. 75).

Driscoll (2000), anteriormente à Gruba, destacou a importância social da colaboração ao descrever uma tarefa colaborativa como uma atividade autêntica em um ambiente de aprendizagem complexo no qual a negociação social faz parte do que deve ser aprendido. Nas atividades colaborativas, as tarefas são catalisadores que provêm andaimes

¹⁹Vygotsky (1993) caracteriza o conceito de internalização segundo um processo cognitivo superior no qual o indivíduo domina e se apropria de uma operação externa, mediado por um par mais competente. Nesse processo ocorre uma série de transformações no aprendiz, de modo que, devido à mediação do par mais competente, a atividade externa passa a ser reconstruída internamente pelo par menos competente.

(*scaffolding*) na forma de atividades, metas, gerenciamento de competências e parcerias e tipos de interação, sendo esses andaimes essenciais para os participantes atingirem um objetivo maior por meio do diálogo com o outro.

É importante, ao realizar essas tarefas, estabelecer metas e distribuir papéis entre os envolvidos na atividade, além de se utilizar materiais autênticos para o desenvolvimento das mesmas, garantindo que o processo de realização da tarefa teve real relevância para a formação dos participantes da interação. Por fim, como última etapa em atividades colaborativas está a avaliação do produto final e da atuação colaborativa dos próprios participantes. Tal avaliação deve ser feita de modo a se destacar a extensão e a implicações daquilo que foi desenvolvido ao longo do período de realização da tarefa.

Para estruturar tarefas colaborativas os idealizadores devem, em primeiro lugar, ter em mente qual o objetivo final do projeto que desenvolverão; assim será possível estruturar uma série de tarefas que levem o grupo a atingir, gradativamente, o objetivo maior. Num projeto colaborativo há n pequenos grupos desenvolvendo n pequenas tarefas ao mesmo tempo para alcançar um objetivo final compartilhado e relativamente vago, conquistado a longo prazo, o que dá sentido à construção por meio de tarefas curtas, focadas em objetivos específicos.

Tomemos como exemplo o próprio Galanet, um dos objetos deste estudo. No Galanet o objetivo maior do projeto colaborativo a cada sessão é dar origem a um dossiê plurilíngue feito colaborativamente pelos participantes; no entanto, para se chegar a esse objetivo os participantes desenvolvem pequenas tarefas, como sugerir temas para o dossiê, escolher um deles, encontrar e selecionar material a partir do tema decidido, organizar a linha de montagem do dossiê e finalmente elaborá-lo. É possível notar que tanto o formato quanto o tema do dossiê, tido como objetivo final, terão sido desenvolvidos pelos próprios usuários e não impostos em um formato previamente decidido. Por meio de iniciativas colaborativas como essa, busca-se desenvolver as habilidades dos usuários e suas competências de avaliação funcional, cultural, textual e crítica.

Tanto em Stahl, Koschmann e Suthers (2006), como em Driscoll (2000) e Gruba (2004), para que as interações sejam verdadeiramente colaborativas, para que haja

ganhos cognitivos dos envolvidos na aprendizagem, tanto as tarefas em que se centram as negociações colaborativas quanto o ambiente em que se dão as interações devem ser pensados especificamente para tais fins. Esse é, sem dúvida, um grande desafio e uma grande lacuna na formação de professores nos cursos universitários, pois elaborar tais projetos – correlacionando de modo eficaz as propiciações dos ambientes tecnológicos, os objetivos de aprendizagem, as tarefas e o objetivo maior que anima a colaboração – requer experiência e um repertório variado de referências culturais, didáticas e técnicas.

2.2.3 Ambientes, Comunidades Virtuais e Estratégias de Aprendizagem

Além da necessidade de tarefas multifacetadas para o desenvolvimento da negociação entre os participantes de comunidades online de aprendizagem, faz-se necessário um meio adequado para comunicação online, que garanta interação síncrona e assíncrona e o uso de multimodalidade para recombinação de sentidos do texto escrito. O uso de atividades autênticas e complexas, com conhecimentos, teorias e práticas de diferentes disciplinas, para que haja negociação entre os interactantes, só é possível através de um design, uma arquitetura e ferramentas adequadas, que propiciem as interações.

2.2.3.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Paiva (2010, p. 357) explica que, no Brasil, plataformas para educação online ficaram consagradas com o nome de ambientes virtuais de aprendizagem, mas lembra que podem, também, ser chamadas de “ambientes integrados de aprendizagem distribuída” (Integrated Distributed Learning Environments - IDLE), “sistemas de gerenciamento de aprendizagem” (Learning Management System - LMS), entre outras designações. Para esta dissertação mantereí a denominação mais comum, de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que defino como softwares para sistemas online tais como Teleduc, Moodle, Tdia

etc., geralmente desenvolvidos por instituições acadêmicas para implementar cursos à distância.

Paiva (2010) descreve os AVA como uma aplicação vinculada ao surgimento da Internet “que possibilita o gerenciamento de atividades educacionais guiadas pela metáfora da participação que podem contribuir para a aprendizagem colaborativa”. Ressalta que “oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos” (p. 357).

Ainda segundo a autora, os AVA oferecem por meio de uma interface gráfica algumas ferramentas que possibilitam a interação, dentre elas:

- Ferramentas de comunicação assíncrona (fóruns, e-mails e murais) e síncronas (chats);
- Ferramentas de avaliação e de construção coletiva (trabalhos, wikis, glossários);
- Ferramentas de instrução (atividades, livros, vídeos);
- Ferramentas de pesquisa de opinião (enquetes, questionários);
- Ferramentas de administração (perfil do aluno, cadastro, emissão de senha, criação de grupos, banco de dados, configurações, diários de classe, geração de controle de frequência e geração de relatórios, gráficos e estatísticas de participação).

Apesar de os objetos de estudo desta pesquisa não serem denominados ambientes virtuais de aprendizagem, tanto Busuu quanto Galanet apresentam algumas das ferramentas listadas anteriormente, proporcionando mecanismos de interação para seus usuários, como mostra o Quadro 2, a seguir.

Ferramentas das plataformas Busuu e Galanet

Tipo de Ferramenta	Ferramentas	GALANET	BUSUU
Ferramentas de comunicação assíncrona	Fóruns	X	X
	E-mail	X	X
	Mural	X	
Ferramentas de comunicação síncrona	Chat	X	X
Ferramentas de avaliação e de construção coletiva	Trabalhos	X	
	Wikis		
	Glossários	X	
Ferramentas de instrução	Atividades		
	Livros		
	Vídeos	X	
Ferramentas de pesquisa de opinião	Enquetes	X	
	Questionários		
Ferramentas de administração	Perfil do participante	X	X
	Cadastro	X	X
	Emissão de senha	X	X
	Criação de grupos	X	X
	Banco de dados	X	
	Configurações	X	X
	Diários de classe		
	Geração de controle de frequência	X	
	Geração de relatórios		
	Gráficos e estatísticas de participação	X	

Quadro 2- Ferramentas para interação no Busuu e no Galanet

No entanto, recorrendo às experiências que tive como monitora e como usuária de AVA, é notável que, apesar de o ambiente prever a comunicação entre os participantes por meio de ferramentas síncronas e assíncronas que permitem a realização de tarefas colaborativas, a maioria dos AVA são utilizados para a gestão de conteúdos mais do que para promover a aprendizagem colaborativa (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010).

Em se tratando especificamente de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, ocorre que muitas vezes os mesmos são planejados por designers – em sua maioria programadores a serviço de equipes de professores – que geralmente não têm experiência prática como docentes, nem informação teórica suficiente sobre aprendizagem colaborativa que possam orientar suas escolhas, e conseqüentemente as mediações tecnológicas

ocasionadas por tais escolhas, podem inibir, em lugar de fomentar, as possibilidades de colaboração. Assim, por vezes não fundamentam suas plataformas em teorias de aprendizagem condizentes com o real potencial colaborativo das TDIC, fazendo desses ambientes meros repositórios de conteúdo ou sequências de atividades amarradas linearmente, à moda dos materiais instrucionais behavioristas.

A falta de clareza quanto às maneiras mais coerentes de combinar princípios pedagógicos definidos com propiciações e funcionalidades definidas pode gerar designs não só inadequados para o desenvolvimento da colaboração, mas ineficazes mesmo para outras formas de aprender e ensinar. Por exemplo, se a intenção é desenvolver um ambiente que propicie trocas colaborativas, não se pode construí-lo de modo que suas funcionalidades e possibilidades de navegação sejam excessivamente voltadas para princípios de aprendizagem behavioristas, com tarefas pautadas na díade estímulo-resposta. Deve-se, ao contrário, alicerçá-lo em teorias socioconstrutivistas e/ou de aprendizagem situada, que enfatizam o uso do conhecimento para a formulação de raciocínios e para resolução de problemas. Essas teorias veem o aprendiz como o principal ator no autogerenciamento da construção de sua aprendizagem pela interação entre as suas estruturas cognitivas e os insumos que lhe são dados por meio de um processo social de engajamento entre pessoas em torno de objetivos comuns (BANKS, 2001).

2.2.3.2 Comunidades virtuais

Se comparadas aos ambientes virtuais de aprendizagem – projetados para fins pedagógicos e quase nunca utilizados para as trocas colaborativas entre seus usuários – as interações colaborativas nas comunidades virtuais de aprendizagem (JENKINS, 2009) são responsáveis por ampliar o conhecimento dos indivíduos e gerar redes de relações humanas com base em afinidades pessoais, o que rebate o mito da Internet ser associada ao isolamento das pessoas (LALUEZA, CRESPO, CAMPOS, 2010).

Quanto à classificação das comunidades virtuais, elas dividem-se em comunidades de prática, de aprendizagem e de conhecimento. Mais especificamente, uma *comunidade de prática* é designada pela junção de um grupo de pessoas que se unem para em torno de um interesse comum, um problema ou um caso, e desenvolvem formas de reificação e de identificação próprias desse grupo. Wenger (1998) descreve a formação de tais comunidades por meio de indivíduos que se conectam de maneira partilhada, num processo de aprendizagem coletiva para determinado domínio da experiência humana, como um grupo de artistas que procuram uma nova forma de expressão, um grupo de engenheiros discutindo trabalhos, uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas, ou seja, pessoas que partilham um interesse para aprenderem mais sobre um assunto de interesse em comum.

Por *comunidade de conhecimento* faz-se referência aos trabalhos de Henry Jenkins (2009) sobre narrativas transmidiáticas. Nas comunidades de conhecimento os fãs consumidores de determinadas narrativas assumem “o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs para que tenham uma experiência de entretenimento mais rica” (p. 47). As comunidades de conhecimento são definidas por afiliações voluntárias, temporárias e táticas, reafirmadas por laços afetivos e empreendimentos intelectuais em comum dos membros que as constituem; por isso mesmo os membros podem fazer parte de mais de uma comunidade de conhecimento ao mesmo tempo, dependendo de seus interesses. Como produtos das comunidades estão as trocas contínuas de conhecimento e a emergência de uma força de poder dos consumidores da cultura midiática, que passam a se tornar, além de consumidores, também produtores, recebendo o nome de *produsuários*.

Jenkins (2009), no capítulo intitulado “Desvendando os Segredos do Survivor”, estuda uma comunidade de conhecimento de fãs do programa estadunidense “Survivor”, que se reúnem para descobrir informações do reality show antes mesmo do seu lançamento, tais como o nome dos participantes, onde se passará o programa e os primeiros eliminados. A infraestrutura acerca da produção do reality show conta como um atrativo que une os espectadores a fim de que possam processar informações, formando uma comunidade de

conhecimento compartilhado. O conhecimento obtido em conjunto pelos fãs chega a influenciar até mesmo os produtores do programa, que passam a entrar num jogo de dar pistas aos espectadores e ao mesmo tempo dificultar que as informações extra-oficiais sejam alcançáveis.

Como mencionado anteriormente, podemos pensar a aprendizagem pelo lado do ambiente e pelo lado das comunidades virtuais. Somado a esse ponto de vista, a visão de Harold Jarche de que há uma relação entre o tipo de comunidade e os graus de estruturação, formalidade e orientação que favorecem mais a cooperação do que a colaboração, é possível perceber que as mediações político-pedagógica e tecnológica é que vão dar o grau de estruturação e orientação aos objetivos em cada caso, e, portanto, elas têm uma forte relação com o que ocorre nas plataformas. Do ponto de vista discursivo, por outro lado, temos como elemento chave certos gêneros que transformam esses ambientes e “contextos” situados para as comunidades ao mesmo tempo em que conectam a atividade local a outros sistemas de atividade e/ou sítios de uma mesma rede de práticas (BUZATO, 2011).

No item a seguir, apresento o conceito de comunidade de aprendizagem, com destaque para as comunidades de aprendizagem para o ensino-aprendizagem de línguas.

2.2.3.3 Tipos de orientação pedagógica em comunidades de aprendizagem colaborativas online

Retomando o fato de que para haver colaboração deve haver um objetivo para as interações que possa ser alcançado a longo prazo por meio de tarefas, ou que é necessário formar uma comunidade de aprendizagem disposta a colaborar em meio online, pode-se, ao invés de desenvolver essas iniciativas do zero, recorrer a “modelos” ou “*templates*” já consagrados a fim de organizar esses processos pedagogicamente. Dentre eles estão a *aprendizagem colaborativa baseada em projeto* e a *aprendizagem colaborativa baseada em problemas*.

As comunidades de aprendizagem colaborativas online são definidas por Coll, Bustos e Engels (2010) como aquelas que favorecem a compreensão e desenvolvimento de um sistema comum de critérios para avaliação de idéias e que tem a aprendizagem como objetivo explícito, centrada em um conteúdo ou tarefa previamente designado. São formadas por membros que visam compartilhar suas idéias e melhorar sua própria compreensão – muitas vezes interagindo de forma guiada para alcançar uma meta específica ou um objetivo de aprendizagem – ou que, pela própria natureza da interação, estão habilitados para apoiar outros membros no processo de aprendizagem.

As comunidades de aprendizagem colaborativa baseada em *projetos* são definidas através de proposições em sua total complexidade, muitas vezes fazendo uso da interdisciplinaridade, o que faz com que os participantes dos projetos deparem-se com e sejam obrigados a resolver ambiguidades, complexidades e imprevisibilidades, questões do mundo real essenciais para a formação acadêmica e pessoal, devido às exigências do mercado de trabalho. O crescimento pessoal é sentido pelo participante com seu crescimento na capacidade para a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento da habilidade de se trabalhar em grupos.

Na aprendizagem colaborativa baseada em *problemas* a intenção é que os usuários da comunidade confrontem-se com experiências complexas e se envolvam na elaboração de propostas para, eventualmente, produzir soluções possíveis, válidas ou alternativas ao problema (COLL, MAURI, ONRUBIA, 2010). Nesse caso a experiência de ensino e aprendizagem deve estar construída em torno da explicação, indagação e reformulação ou resolução de um problema que interesse aos usuários; para isso o contexto deve ser concreto, relevante para a aprendizagem de diferentes conhecimentos que serão utilizados ao longo da vida e complexo para contemplar diferentes representações e soluções (COLL, MAURI, ONRUBIA, 2010).

Especificamente nesta pesquisa, é possível chamar tanto Busuu quanto Galanet de espaços, porém não se pode chamar o Busuu de uma comunidade de aprendizagem tanto quanto o Galanet. Em alguns casos específicos é possível observar que de fato algumas interações dão origem a comunidades, mas isso ocorre geralmente quando os participantes já partilham laços *offline*. Casos como o Busuu encaixam-se melhor no que Gee (2004)

denomina espaço de afinidade, isto é, um conjunto de pessoas e conteúdos em relação e engajamento, mas sem laços fortes, e que pode ser formada e desaparecer muito rapidamente, em função de um objetivo ad hoc. No capítulo 5 essa relação se esclarecerá quando mostrar que boa parte das interações no Busuu é derivada justamente da necessidade de criar laços ad hoc, que são perdidos em seguida.

2.3 Aprendizagem colaborativa de línguas online: Intercompreensão versus aprendizagem de línguas em parceria (em *tandem*)

Vimos, até aqui, como se estruturam iniciativas para aprendizagem colaborativa online de modo geral. Dentre essas iniciativas de aprendizagem encontra-se o ensino colaborativo de línguas online, que por ser um tipo de aprendizagem colaborativa segue, em tese, os princípios discutidos ao longo deste capítulo. Neste item, mais especificamente, tratarei de duas iniciativas e estratégias que tangem o ensino-aprendizagem de línguas online e que podem ocorrer tanto em ambientes virtuais de aprendizagem quanto em comunidades virtuais para o ensino-aprendizagem de línguas: a intercompreensão e a aprendizagem em parceria, que chamarei nesta dissertação de em *tandem*²⁰.

As atividades realizadas nas plataformas Galanet e Busuu estão vinculadas a dois modelos distintos de aprendizagem colaborativa de línguas baseada em tecnologias digitais da informação e computação, embora compartilhem o mesmo tipo de ferramentas de CMC e os mesmos pressupostos sobre colaboração em geral. Na plataforma Galanet, esse modelo pode ser capturado pelo conceito de *intercompreensão*. Já na plataforma Busuu, utiliza-se um modelo conhecido como aprendizagem em *tandem*.

²⁰ Cabe nota que a aprendizagem de línguas em *tandem* em sentido estrito é em geral realizada por meio de parcerias mais estáveis e de duração mais extensa do que as que observamos no Busuu. Da mesma forma, cumpre notar que essa forma de colaboração não exclui a possibilidade de intervenções pedagógicas de tutores que possam ajudar os parceiros a aperfeiçoar seus processos e resultados de aprendizagem. Ver Telles (2009).

Intercompreensão é a denominação de uma situação de comunicação plurilíngue na qual cada participante se expressa na sua língua materna ou nas línguas que conhece, ao mesmo tempo em que busca compreender o que o outro lhe diz em sua própria língua ou nas línguas em que se comunica. Para tanto, os praticantes lançam mão do que Rebelo, Mathias e Marques (2007) chamam de repertórios linguístico-comunicativos, os quais incluem além de conhecimentos linguísticos de diferentes línguas, conhecimento de mundo e, por fim, habilidades interacionais que serão acionadas durante a interação, e que se desenvolverão por meio dela.

Nessas situações de comunicação plurilíngue é normal e esperado que haja falhas nos repertórios linguístico-comunicativos dos participantes, o que ocasiona desvios na compreensão dos enunciados e, por consequência, no andamento das tarefas coletivas que envolvem os usuários das ferramentas de CMC, o que se pode denominar *problemas de intercompreensão*. A resolução desses problemas demanda dos interlocutores mais *colaboração*, a qual, por sua vez, motiva o desenvolvimento da *competência plurilíngue* (ARAÚJO E SÁ; MELO, 2007), ou seja, das capacidades de identificar níveis de funcionamento linguístico-comunicativo e categorias gramaticais e itens lexicais que (re)conhecem nas línguas com as quais têm contato e, assim, identificar os mal-entendidos e tentar resolvê-los. Desse modo, a resolução de problemas de intercompreensão depende da *competência plurilíngue* dos falantes ao mesmo tempo em que a promove, o que não seria possível fora de um esquema colaborativo.

Já a *aprendizagem em tandem* possibilita a aprendizagem da língua do outro por meio da comunicação bilíngue na qual cada um dos indivíduos atua ora como falante nativo ensinando ao outro sua língua, ora como aprendiz da língua ensinada por esse outro (RAMOS; BARBOSA, 2009). Nesse tipo de interação o tempo das comunicações é dividido em partes iguais, de maneira que ambos se comunicam na língua que desejam aprender.

As interações em *tandem* podem ou não ser institucionalizadas. Quando o são, um tutor é responsável por preparar os encontros e, em alguns casos, os temas que serão debatidos, além de guiar os aprendizes quando esbarram nas dificuldades de ensinar sua própria língua ou aprender a língua-alvo. Quando não institucionalizadas, a elaboração

conjunta de um contrato didático tem uma maior relevância para que ambos os participantes se beneficiem da interação, visto que cabe a eles buscar formas de esclarecer dúvidas, equilibrar o tempo de interação, a quantidade de uso dos idiomas, além do esforço de tentarem manter e/ou desenvolver a autoconfiança e a autonomia do parceiro a fim de dar sequência à comunicação.

A prática do *teletandem* é utilizada principalmente como complemento para alunos que já estudam a língua alvo em escolas tradicionais, ou mesmo como forma de buscar uma alternativa e se desvencilhar dos gastos econômicos das instituições de ensino de língua estrangeira. Ainda segundo Ramos e Barbosa (2009), o contexto real de comunicação estabelecido pela prática da aprendizagem *emtandem* vem mostrando bons resultados no sentido de engajar os participantes, desenvolvendo autonomia no processo de aprendizagem por meio do intercâmbio²¹ cultural.

²¹Um dos projetos pioneiros de aprendizagem em *tandem* no Brasil foi idealizado pelo professor João Antônio Telles, da Universidade Estadual de São Paulo, que deu origem ao site Teledandem Brasil (<http://www.teletandembrasil.org>) no qual Telles atua como coordenador. O site é aberto para que alunos atuantes na instituição de ensino a qual o projeto é vinculado encontrem parceiros que dominem a língua alvo e com quem possam trocar conhecimento, aprendendo a língua do outro e ensinando sua própria língua.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Este estudo adota a abordagem de método misto²² (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007) dentro do paradigma qualitativo-interpretativo de pesquisa em ciências humanas, uma vez que utilizei uma mistura de técnicas etnográficas – tais como observações participante e não participante, coleta de textos e artefatos, conversas informais com os participantes de determinados eventos socioculturais, buscando construir uma descrição densa da sua prática e seu contexto – com técnicas vinculadas a diferentes enfoques da análise do discurso mediada por computador, visando revelar, pelo exame das interações, os significados, ideologias e, especialmente, mediações em jogo na construção da referida situação social de aprendizagem.

Elegi como elementos-chaves para a referida descrição, dois gêneros discursivos específicos, e como atributos-chaves das referidas mediações, as variáveis sociais e tecnológicas elencadas pela ADMC. A partir de tais elementos e atributos, procurei responder duas perguntas de pesquisa, elencadas no item 3.5. A apresentação dos resultados foi organizada na forma de uma comparação descritiva entre dois casos tomados como exemplares.

O propósito deste capítulo é descrever as estratégias empírico-metodológicas utilizadas para fazer a comparação entre Busuu e Galanet no capítulo subsequente. Para tanto, este capítulo está estruturado a partir das descrições das plataformas, passando às justificativas quanto à seleção do corpus. Posteriormente, apresento as categorias de análise utilizada para o exame dos gêneros CPP e CCD e, finalmente, descrevo a natureza dos dados e os procedimentos de seleção, organização e análise dos mesmos.

²² Segundo Johnson, Onwegbuzie e Turner (2007) o método misto (*mixed methods research*) é uma abordagem do conhecimento que considera múltiplos pontos de vista, perspectivas e posições, ou seja, é uma síntese que inclui ideias de pesquisas qualitativas e quantitativas.

3.1 A plataforma Galanet e a plataforma Busuu

Tanto a plataforma Galanet quanto a plataforma Busuu, sendo ou não desenvolvidas segundo os princípios do ensino intercultural de línguas de modo consciente, apresentam as características citadas por Rozenfeld (2007) sobre esse tipo de ensino. Para o autor, o ensino intercultural de línguas é “aquele que se concretiza tanto no campo linguístico, por meio do contato dos alunos com novos códigos linguísticos, quanto no campo do encontro com a cultura-alvo e alteridade” (p.74), de modo que seja possível buscar maior conhecimento dos aspectos culturais da língua alvo, além da sensibilização para diferenças e reflexão sobre a própria cultura ao compará-la com a cultura da língua alvo. Na prática, como apontado no capítulo 2, esses princípios são mediados concretamente por um aparato técnico e por um aparato político-pedagógico que, adotando a concepção de Latour (1994) “desviam” os significados e as ações gerando certos efeitos (entre os quais, supostamente, estaria a aprendizagem colaborativa) e certas competências que não seriam possíveis sem a associação entre humanos e não-humanos com seus programas de ação específicos.

3.1.1 A plataforma Galanet

A plataforma Galanet foi implementada pelo projeto europeu Sócrates Língua (2001-2004) a fim de permitir - “aos locutores de diferentes línguas românicas a prática da intercompreensão, ou seja, uma forma de comunicação plurilíngue em que cada um compreende as línguas dos outros e se exprime na(s) língua(s) românica(s) que conhece, desenvolvendo, assim, em diversos níveis, o conhecimento dessas línguas”²³. Assim sendo, diferente das plataformas tradicionais de ensino/aprendizagem, o projeto político-pedagógico apoiado no ambiente tecnológico está centrado no combate à hegemonia do inglês como língua global, propondo como alternativa a intercompreensão entre falantes de línguas próximas no cenário europeu.

²³Plataforma acessível via <http://www.galanet.eu>. Página de entrada. Acesso em 03 jul. 13.

O espaço de prática da intercompreensão dá suporte a um cenário pedagógico que permite aos usuários de origens culturais e geográficas variadas – brasileiros, franceses, italianos, belgas, argentinos, portugueses, espanhóis e romenos – desenvolverem diversas etapas de um trabalho colaborativo nos múltiplos espaços de comunicação mediada por computador que o compõem, com o objetivo final de elaboração de um dossiê²⁴ plurilíngue sobre um tema específico, escolhido pelo próprio grupo.

Os participantes são provenientes de instituições de ensino superior, em sua maioria da Europa, não estando a plataforma aberta para a participação de qualquer indivíduo que esteja interessado em se engajar nas interações plurilíngues. A liderança dos processos que se dão na plataforma está a cargo de *animadores do site*, isto é, professores e pesquisadores ligados ao projeto, responsáveis por coordenar os alunos participantes em suas atividades nos diversos ambientes do site, incitando os temas que serão discutidos e propondo as datas de eventos como os chats pedagógicos plurilíngues.

O espaço virtual do Galanet é apresentada por meio de uma metáfora espacial, com diversos ambientes designados para funções específicas, como mostra a Figura 5. Há, por exemplo, escritórios de identificação individual e de equipe, bibliotecas, espaços de autoformação e recursos didáticos, sistemas de rastreamento das últimas conexões dos usuários e uma sala de apoio técnico. Destacam-se dentre esses ambientes, do ponto de vista da pesquisa realizada, aqueles onde a CMC permite que a competência colaborativa – principal responsável pelo desenvolvimento da intercompreensão plurilíngue – seja operacionalizada de diversas maneiras. Neste trabalho exploratório, focalizo unicamente na plataforma Galanet os eventos comunicativos que se dão em sessões de chats com caráter pedagógico, em sua maioria pré-programados entre as equipes²⁵.

²⁴ O dossiê consiste em um trabalho que reúne textos em diversas línguas românicas sobre o assunto escolhido como tema da sessão. O tema é desenvolvido pelos usuários durante as quatro etapas de interação na plataforma e os materiais trocados nessas interações são compilados pelos redatores das equipes, que são eleitos pela frequência com que se engajam nas interações da plataforma.

²⁵ Cada equipe é nomeada de acordo com a instituição de ensino superior que representa e composta por alunos, professores da instituição, além de outras pessoas convidadas pelos responsáveis do grupo. Dentro de uma mesma equipe pode haver falantes de diversas línguas, o que ocorre principalmente nas equipes provenientes da Europa.



Figura 5 - O espaço online da plataforma Galanet que reproduz ambientes físicos de interação

Em sentido horário apresentarei os espaços virtuais da plataforma Galanet e suas principais funcionalidades para os usuários²⁶.

1. Meu escritório: primeira sala na ala superior; possui o espaço do perfil individual do usuário, onde ele pode se descrever, além de identificar as línguas românicas que fala ou está aprendendo. Nesse espaço o usuário também define sua senha, apelido, a língua em que a plataforma aparecerá escrita.

2. Minha equipe: segunda sala à direita na ala superior; possui o perfil da equipe, isto é, dos demais componentes da equipe da qual se faz parte. Nessa sala há também os arquivos de orientações deixados pelos animadores sobre textos e materiais que interessam à equipe. É acessível apenas aos membros da própria equipe. Também nesse ambiente há um espaço para a votação dos temas que serão discutidos em casa fase da sessão. É possível encontrar ainda um espaço reservado para o chat da equipe.

²⁶As informações a seguir são provenientes da própria plataforma Galanet e acessíveis em <http://galanet.eu/index_menu.php>. Acesso em 19 dez 2013.

3. Sala de redação: terceira sala à direita na ala superior. É onde trabalham os redatores durante as fases 3 e 4 para a preparação do dossiê de imprensa. Seu acesso é, por isso, restrito aos redatores. Nela há um espaço reservado para o chat da equipe de redatores, que são escolhidos pelos animadores, conforme o desenrolar da sessão e o engajamento que apresentam com o tema escolhido.

4. Sala de reunião: quarta e última sala à direita na ala superior. Local de reunião dos animadores e coordenadores para depositar material e discutir assuntos pertinentes à sessão. Há um espaço reservado para os chats dos animadores.

5. Biblioteca: primeira sala à direita, logo abaixo da Sala de Reunião. Tem como função principal servir como depósito de arquivos de interesse da sessão para consultas. É acessível a todos.

6. Equipe técnica: segunda sala à direita, logo abaixo da Biblioteca. É onde trabalha a equipe técnica que mantém a plataforma do Galanet e resolve assuntos/problemas de ordem técnica. Sua sede é Mons-Hainault, na Bélgica.

7. Arquivo de chats : terceira sala à direita, bem pequenina, logo abaixo da “equipe técnica”. É onde ficam registrados todos os chats realizados nos salões vermelho, azul e amarelo durante a sessão. É acessível a todos os participantes inscritos na sessão.

8. Salões de chats: é um salão redondo, primeira sala à direita na ala inferior. Tem como funcionalidades reunir todos os participantes da sessão para discutirem temas afetos a ela. Há três cores de sofás porque, caso algumas equipes já tenham combinado de se encontrar em um deles, ainda há duas outras opções acessíveis para outros encontros.

9. Painel de recados : na frente do salão de chats. É o mural onde são afixados avisos de interesse geral. As mensagens deixadas no painel de recados aparecem também ao lado do nome de usuário, no canto superior direito da plataforma, no formato de um “papelzinho”.

10. Quem é quem?: pequeno campo arredondado à esquerda dos Salões de Chats. Clicando sobre esse pequeno campo é possível encontrar a composição de uma Sessão Galanet, ou seja, todas as suas equipes e participantes com respectivos perfis.

11. Registro de conexões: ala inferior, atravessando a saída da plataforma; espaço destinado ao registro das conexões, por participante. É onde ficam registradas as conexões e o tempo permanecido na plataforma. Para que o tempo tempo seja efetivamente registrado, ao sair da plataforma os usuários devem sempre clicar em *sair* no canto inferior direito, do contrário o tempo passado na plataforma não é registrado.

12. Sala de Recursos: também na ala inferior; é onde se encontram os materiais de apoio para a intercompreensão entre as línguas da sessão. Possui materiais para estudo e consulta, como gramáticas e glossários, entre outros.

13. Espaço de autoformação: no canto inferior esquerdo, ao lado da sala de recursos. Apresenta atividades diversas destinadas à autoformação, geralmente vídeos e Power Points, que explicam como cumprimentar na língua do outro, ou então falam sobre técnicas de intercompreensão etc .

14. Fórum: fechando o círculo, um anfiteatro, sala redonda no canto superior esquerdo, considerado um espaço fundamental da plataforma. É onde se realizam os fóruns, os debates, a troca de informações em todas as fases da Sessão e entre todos os participantes.

15. Bar: No centro da plataforma, outro espaço destinado aos chats, mas individuais. Se o usuário encontra algum amigo online na plataforma por meio da ferramenta “olho”, ele convida-o para o bate-papo individual no bar da plataforma.

16. Olho: lado esquerdo da plataforma; o “olho” é um dos maiores recursos de comunicação da plataforma Galanet. É imprescindível para os chats. Encontra-se no canto inferior esquerdo da plataforma. É ele que permite ver e ser visto quando alguém está conectado. Assim, a partir dele, seria possível convidar ou ser convidado para um chat nos espaços apropriados (salas vermelha, azul e amarela e o bar). No entanto, a ferramenta funciona muito mal na plataforma.

17. E-mails e avisos: canto superior direito, acima da plataforma, ao lado do nome. Piscam quando há um novo e-mail na caixa do usuário.

18. Fases da sessão: canto superior esquerdo da plataforma. **Fase 1:** quebrar o gelo: nesta fase, num primeiro momento, deve-se conhecer os participantes no projeto e, num segundo,

sugerir temas e votar em um deles para o dossiê da sessão. **Fase 2:** turbilhão de ideias: permite trocar opiniões, via fórum e chats, sobre o tema comum que foi escolhido. **Fase 3:** processo de escolha de documentos e debate: permite discutir acerca das diferentes rubricas que foram definidas pelo comitê de redação. Essa discussão será ilustrada e apoiada pelos documentos relativos ao tema da sessão depositados no fórum. **Fase 4:** dossiê de imprensa: destina-se a preparar e a publicar o dossiê de imprensa, que reúne as sínteses dos debates ocorridos na fase precedente.

3.1.2 A plataforma Busuu

Na descrição oferecida pelo próprio site, antes de sua reformulação no ano de 2013, o Busuu²⁷ se autodenominava “a maior comunidade de aprendizagem de línguas online”²⁸. A plataforma (Figura 6) é aberta para todos os públicos, independentemente de idade ou grau de instrução, e foi criada por iniciativa de dois fundadores leigos em pedagogia de línguas, mas que afirmam ter sofrido pessoalmente com métodos tradicionais para aprendizagem de língua estrangeira por serem sempre “cansativos, caros e complicados”²⁹.

Diante dessas apreciações, os idealizadores da plataforma decidiram criar “um novo conceito” em aprendizagem de línguas baseado em três pilares fundamentais: aprender com falantes nativos, gratuitamente e com a ajuda de materiais didáticos baseados em som e imagem. Pretenderam, ainda, por meio da plataforma, disponibilizar aos seus usuários o maior número possível de línguas, de forma a colaborar com a diversidade de línguas no mundo todo. O próprio nome da plataforma demonstra esse interesse. Busuu é uma língua falada apenas por oito pessoas em Camarões e como a política do site é promover a diversidade de línguas que podem ser aprendidas online, o desafio proposto

²⁷ Plataforma acessível via <http://www.busuu.com>. Acesso em 03 jul 2013.

²⁸ Essa informação estava disponível na versão anterior do site no link <http://www.busuu.com/pt/about>. Atualmente ainda é possível verificar a autodenominação do Busuu como comunidade online para a aprendizagem de idiomas.

²⁹ Descrição feita pelas palavras dos próprios fundadores, disponível na página <http://www.busuu.com/pt/about> - *Sobre o Busuu*. Acesso em 03 jul. 2013.

pelos fundadores é o de, um dia, se ter a possibilidade de aprender Busuu por meio da própria plataforma, como um modo demonstrar a democratização do ensino de línguas online por ela proporcionada³⁰.

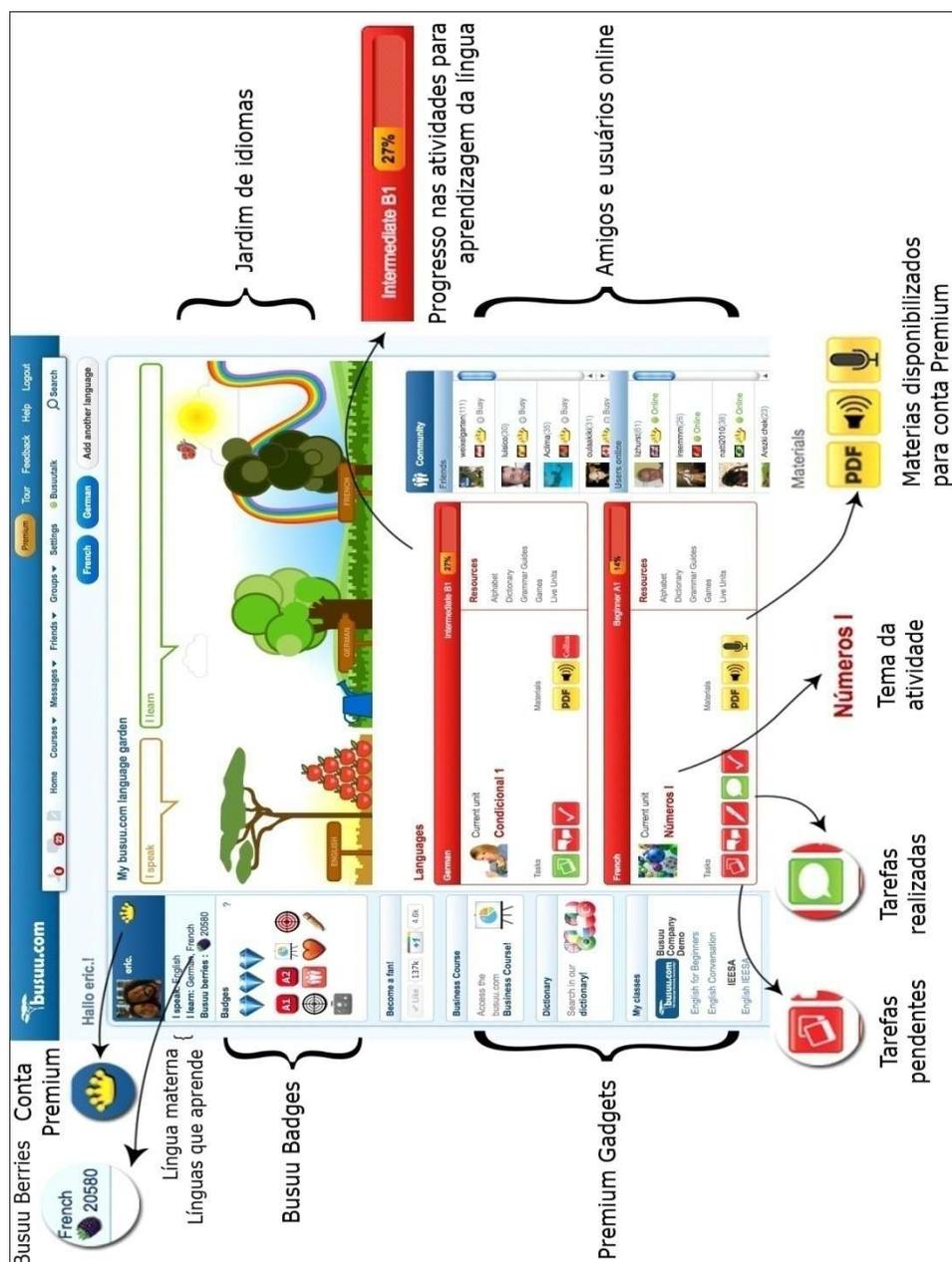


Figura 6 - Página inicial do usuário da plataforma Busuu

³⁰ Informações provenientes de “About Busuu.com”, disponível em <<http://www.busuu.com/enc/about>>. Acesso em 18 dez, 2012.

A interface da plataforma baseia-se na metáfora espacial de um jardim, chamado “jardim dos idiomas” e dá recompensas (*badges* e *Busuu-berries*) para aqueles participantes mais ativos, tanto como aprendizes como quanto revisores dos conteúdos produzidos por outros usuários. Nesse sentido, a plataforma reproduz o modelo de funcionamento de sistemas de compartilhamento de conhecimento entre pessoas que surgiram com a Web 2.0, cujo principal exemplo talvez seja o Yahoo Answers, ao mostrar para outros usuários o progresso de determinado participante da plataforma, servindo assim como uma forma de mediação político-pedagógica, visto que quanto mais ativo se é, mais atrativo e seguro o participante torna-se aos olhos dos demais usuários. As *Busuu-berries* servem ainda para motivar amigos no busuu.com, por meio de e-mails motivacionais, isto é, é possível mandar para os amigos da plataforma *Busuu-berries* como incentivo para participarem das atividades propostas pelo Busuu. Já as *Busuu-badges* são recompensas por atividades específicas realizadas no ambiente, como criar um grupo, terminar um curso de negócios, concluir níveis de aprendizado etc.

As atividades proporcionadas pela plataforma centram-se em um tema específico por nível de aprendizagem. Assim, os usuários que estão começando suas atividades na plataforma iniciarão a praticar atividades sobre como se apresentar, aprenderão os números, a falar sobre sua família etc, basicamente como se aprende nas apostilas tradicionais de ensino de línguas em escolas de idioma. Conforme vão praticando e subindo de níveis, os temas tendem a ficar um pouco menos previsíveis, como falar sobre leis e justiças e propagandas.

As atividades são geralmente de base behaviorista, tendo *feedback* puramente positivo ou negativo (Figura 7). Toda unidade inicia-se com uma série de fotos e uma descrição verbal e oral da foto, que deve ser repetida pelo usuário. Por exemplo, se o usuário aprende inglês aparecerá a foto de uma pessoa triste, seguido do som e da escrita da palavra “sad”. Logo após seguem-se atividades de colocar em ordem sentenças, nomear imagens, traduzir a palavra da língua materna para a língua estrangeira etc. Finalmente, como uma das últimas atividades propostas, o usuário deve encontrar um parceiro no chat para praticar o que aprendeu. Cabe ressaltar, porém, que essa sequência não é obrigatória, ou seja, se desejo entrar no site e diretamente buscar alguém no chat para conversar e

aprender uma língua através dessa interação, é possível conectar-se diretamente ao Busuu Talk sem passar pelas fases anteriores.



Figura 7 - As atividades proporcionadas aos usuários pela plataforma

Na versão anterior do site, uma vez registrados na plataforma Busuu, os usuários escolhiam quais e quantas línguas desejassem aprender, e para tanto trabalhavam nas unidades ditando o próprio ritmo da aprendizagem e recebendo *feedbacks* sobre as tarefas que desenvolveram, oferecidos por nativos da língua em que o exercício é feito. Na versão atual, os usuários que assinam o Busuu gratuitamente podem escolher apenas uma língua para aprenderem; assim, se eu desejo aprender francês e espanhol, ou assino a versão

paga do site ou abre duas contas com e-mails diferentes para burlar as restrições impostas pela plataforma.

Apesar de a maioria dos serviços oferecidos pela plataforma serem gratuitos, a sua versão paga, chamada de “Conta *Premium*”, inclui, dentre outros recursos, o acesso a unidades gramaticais mais complexas, o acesso a aplicativos para dispositivos móveis, revisões personalizadas, *podcasts* e unidades em formato PDF para impressão. Na versão *premium* não há publicidade e são oferecidos, também, cursos específicos para os usuários, como o curso para viagem, por exemplo. Todos esses recursos pagos são velados pelas promessas de se aprender mais rápido do que utilizando apenas as ferramentas disponíveis gratuitamente na plataforma, o que demonstra, claramente, uma democratização parcial para o acesso ao ensino-aprendizagem de línguas, não condizentes com os interesses primeiros dos seus fundadores.

Uma das possibilidades de aprendizagem mais reais e expressivas na plataforma é conectar-se via chat com falantes fluentes ou nativos, na intenção de aprender colaborativamente a língua do outro e ensinar sua própria língua, seja por meio da prática da intercompreensão ou pela prática da aprendizagem em *tandem*³¹. Como não há tutores ou animadores para mediar as interações *online* e liderar os processos colaborativos, no Busuu cada usuário não é apenas um aprendiz de língua estrangeira, mas também um tutor de sua língua materna. Esse processo permite, em princípio, aos falantes nativos – ou fluentes em uma segunda língua – refletirem sobre questões semânticas e pragmáticas que dizem respeito à própria língua e a língua do outro, assim como acontece no caso da Galanet.

Quando nas janelas de chats (Figura 8), a dupla tem a possibilidade de conversar sobre um tópico dado pela própria plataforma (de acordo com o nível do usuário), que geralmente é ignorado pelos participantes em favor de engajarem-se em temas de maior interesse pessoal pela dupla. A janela de chat sugere expressões úteis que estimulam as interações, como “Me chamo...”, “Eu acho que...”, “Eu discordo...”, “Na

³¹ Cabe aos usuários dos chat decidir se praticarão a intercompreensão ou dividirão o tempo entre as línguas a serem aprendidas nas interações via chat, já que no Busuu não há tutores para definir previamente como se deve estabelecer a prática da aprendizagem de línguas.

minha opinião...”, entre outros, para encorajar os usuários a se expressarem na língua do outro e oferecer uma espécie de esqueleto para o aluno preencher com conteúdos específicos na interação.



Figura 8- Busuu-Talk - sala de chats em duplas com sugestões de tópico para incentivar a interação entre os participantes

Quanto aos aplicativos do site, o Busuu sinaliza a presença de outros usuários *online* pela ferramenta Busuu-Talk. Nessa ferramenta, a própria plataforma ajuda os usuários a encontrarem-se em função de seus objetivos e nível de aprendizagem, já que ao passar o *mouse* em cima do avatar da pessoa escolhida a plataforma indica o nível de aprendizagem de língua em que essa pessoa encontra, sua língua materna e ainda seu nível

de engajamento com a plataforma por meio das *badges* que essa pessoa conquistou participando das atividades do Busuu. Tais *widgets* estão expostos na Figura 9.



Figura 9 - Captura de tela da página "Busuu-talk"

Destacam-se, do mesmo modo, os grupos de discussão, criadas pelos participantes que praticam a língua por meio de fóruns voltados para temas específicos, que possibilitam aos usuários interagirem acerca dos temas com que têm maior afinidade (Figura 10).

General information

German learners and German native speakers. Plz share ur knowledge..

Language learned: German
Select level: beginner
Members: 232
[Report abuse](#)

Description: This group will have all those who are native speakers of German language and all those who keen to learn German.. So thaat we all can share our experiences and knowledge here... and know more about the language

Group Leader

[Leave group](#) [Invite friends](#)

Discussion board

Topic	Replies	Created	Last reply
Please Introduce yourself.. In German or English as you wish	119	29/06/2010	14/09/2011
Important to all the group members..!!	3	11/08/2010	03/12/2010
ANSWERS TO THE EXERCISES	82	11/08/2010	24/08/2010
The basic grammar like 'to have', 'I like', 'I want', 'I do'. etc..	29	28/06/2010	21/08/2010
Celebrating 100 members of the group...!!!	5	07/08/2010	12/08/2010
A note of thanks..	8	04/07/2010	01/08/2010
Foods	4	31/07/2010	31/03/2011
German sayings..	7	06/07/2010	31/03/2011
I need help!	18	20/07/2010	04/09/2010
Adjectives and comparison of Adjectives...	46	06/07/2010	28/08/2010
Participles as Adjectives and its Exercises	16	31/07/2010	28/08/2010
Numbers and Time	5	31/07/2010	28/08/2010
Exercises - The 4 cases in German	33	31/07/2010	25/08/2010
Relative Pronouns and Exercises	6	31/07/2010	20/08/2010
Seperable Verbs and its Exercises	5	31/07/2010	18/08/2010
Exercises - Modal Verbs	5	31/07/2010	18/08/2010
Modal Verbs	1	31/07/2010	16/08/2010
Negation and Exercises	9	20/07/2010	13/08/2010
Personal Pronouns and Exercises	7	20/07/2010	09/08/2010
Ordinal Numbers	4	31/07/2010	08/08/2010
Dates	4	31/07/2010	07/08/2010
Possesive Pronouns and its exercises..	26	06/07/2010	06/08/2010
Time terms	2	31/07/2010	05/08/2010
Family members	2	31/07/2010	05/08/2010
Body Parts	3	31/07/2010	04/08/2010

Figura 10 - Tópicos de discussão mais ativos criados pelos usuários

O Busuu foi estrategicamente escolhido para a comparação com a plataforma Galanet por ambos apresentarem formas de mediação em parte semelhantes e em parte diferentes. Tais mediações podem ser descritas em termos objetivos, embora não exaustivos, a partir das variáveis reunidas no quadro comparativo abaixo:

Variáveis nas plataformas online: Galanet vs. Busuu

Variáveis	Galanet	Busuu
Orientação Pedagógica	Presente por meio dos monitores e professores participantes dos chats em grupo	Dependente da dupla que interage na plataforma
Orientação Tecnológica	Plataforma em Java, acessível para interação apenas para convidados	Plataforma aberta, possibilitando participação via cadastro
Tipo de Plataforma	Plataforma institucionalizada, pertencente a uma universidade europeia	Plataforma desenvolvida por leigos em pedagogia de língua
Configuração dos Chats	Chats em grupo	Chats em dupla
Tipo de Participantes	Universitários, professores e estudiosos de intercompreensão	Público diversificado, de todas as idades e níveis de instrução
Objetivos Políticos da Plataforma	Promover a prática de intercompreensão entre falantes de línguas românicas no contexto europeu	Aprender línguas em uma plataforma online como alternativa às escolas de línguas

Quadro 3 - Traços constitutivos das variáveis nas plataformas Galanet e Busuu

3.2 A escolha dos chats e fórum para observação das interações

Inicialmente, a intenção desta dissertação era analisar apenas os chats de ambas as plataformas. Porém, devido à impossibilidade de ter acesso ao repositório do Busuu, uma vez que os registros de chat não ficam disponíveis na plataforma para futuras consultas e são automaticamente perdidos quando um dos participantes deixa a sala de chat, esta pesquisa limitou-se a usar 10 chats gravados durante as interações na plataforma. Assim, para que fosse respondida com mais propriedade a primeira questão desta pesquisa, recorri aos fóruns da plataforma Busuu como forma de complementar meu corpus de análise, a fim de buscar pistas adicionais sobre as mediações tecnológicas e político-pedagógicas no Busuu.

Apesar da possibilidade de comparar também os fóruns em ambas as plataformas, no Busuu o serviço de fórum raramente funciona como o *gênero discursivo fórum*, passando a virar murais de recado, espaço de troca de arquivos ou espaço para

correções gramaticais. Logo, haveria novamente um problema em termos de comparação com a plataforma Galanet. Portanto, vale destacar que utilizei os fóruns muito mais pelo conteúdo e as pistas oferecidas sobre as mediações tecnológicas e político-pedagógicas do que para olhar, no discurso, como as mediações refletem nos gêneros e vice-versa.

Limito-me a descrever os fóruns do Busuu para os leitores terem acesso às variáveis sociais, contextuais e técnicas, mas não usarei esse gênero (no caso em que de fato o serviço e o gênero coincidem) como elemento chave, como fiz com os chats. Estes também, em tese, poderiam ser usados para trocar qualquer tipo de gênero, mas como no corpus desta pesquisa isso não ocorre, a comparação com o Galanet usando chats como elemento-chave é possível. A principal estratégia de análise utilizada consistiu em unir os três eixos teóricos (dialogismo/discurso, colaboração/aprendizagem colaborativa, mediação tecnológica/político-pedagógica) por meio de um objeto fronteiro (STAR; GRIESEMER, 1989; BUZATO, 2008): o conceito de gênero discursivo. O gênero chat, nesse caso, é um elemento-chave ao permitir conectar os eventos isolados e individuais com a dinâmica mais geral da prática social que em estudo.

Independente do conceito de gênero ou dos gêneros que circulam via serviço de fórum, interessou-me olhar como e se ocorria colaboração nas interações. Desse modo, como não estou propondo que a colaboração seja dependente e limitada a determinado gênero, olhar gêneros diferentes como chats e fóruns em ambas as plataformas, com o objetivo de descrever como se dá ou não a colaboração, não é incoerente.

Dentre as diversas ferramentas oferecidas por ambas as plataformas, a escolha das salas de bate-papo como foco para observação das interações colaborativas tanto no Galanet quanto no Busuu se deu pelo fato de o chat simular situações de aprendizagem face-a-face, mas com possibilidades garantidas pela interação online, como o fato da discussão de diferentes tópicos poderem ocorrer ao mesmo tempo ou ainda mais de uma atividade ser realizada ao passo que se está dialogando sincronicamente com ou outro, como é o caso de se recorrer ao Google Tradutor.

A similaridade com a comunicação face-face, somada ao fato dos registros dos chats no Galanet e do Fórum no Busuu ficarem armazenados no computador, possibilitaram

a verificação das estratégias dos usuários no processo colaborativo, como a compreensão, os pedidos de esclarecimento e confirmações e o uso de estratégias compensatórias de comunicação

Como a possibilidade de suprir a falta de elementos visuais da comunicação pode ser alcançada com emoticons e devido ao fato de vários assuntos serem discutidos simultaneamente, foi possível identificar como esses fatores, característicos da mediação tecnológica, interferem na colaboração, e quais os efeitos de uma mediação político-pedagógica nesses casos.

Levy e Stockwell (2006) chamam a atenção para o fato de que o chat é uma forma síncrona de comunicação, portanto requer participantes online ao mesmo tempo, o que pode limitar sua utilização, a menos que previamente marcado. Como isso não ocorre no Busuu, seria interessante observar também uma ferramenta assíncrona para interação colaborativa, como o fórum da plataforma, de modo a garantir uma análise quantitativa e qualitativa condizente.

Rozenfeld, Gabrielli, e Soto (2010) descrevem o fórum de discussão como local³² onde se promovem debates abordando uma questão, e que permite discussões e interações coerentes por meio da troca de mensagens. Como há a possibilidade de armazenamento dos tópicos, que podem ser reabertos conforme a vontade dos usuários, os interlocutores podem participar da discussão e se manter em dia com ela, mesmo depois de certo tempo. Por isso, é possível haver maior engajamento com essa ferramenta do que com os chats, que no caso do Busuu são automaticamente fechados quando um interlocutor se desconecta, e cujo conteúdo não permanece gravado na plataforma.

³² Para os autores citados, o fórum é um local, não um gênero.

3.3 Estratégias de Análise de dados: Dois gêneros como objetos fronteiriços

Conforme mencionado nos itens 3.1.1 e 3.1.2, utilizei os gêneros Chat Pedagógico Plurilíngue (doravante CPP) do Galanet e Chat Colaborativo em Duplas (doravante CCD) do Busuu como focos de análise conforme os postulados de Bakhtin (2003) e Herring (2004^a, 2004b). Foram categorias de análise úteis a esse exame os três níveis de constituição dos gêneros discursivos postulados por Bakhtin (conteúdo temático, construção composicional e estilo), e categorias úteis para explicar o funcionamento da mediação digital na constituição desses dois gêneros os dois aparatos interpretativos propostos por Herring (2004b).

O gênero discursivo “Chat Pedagógico Plurilíngue” no Galanet

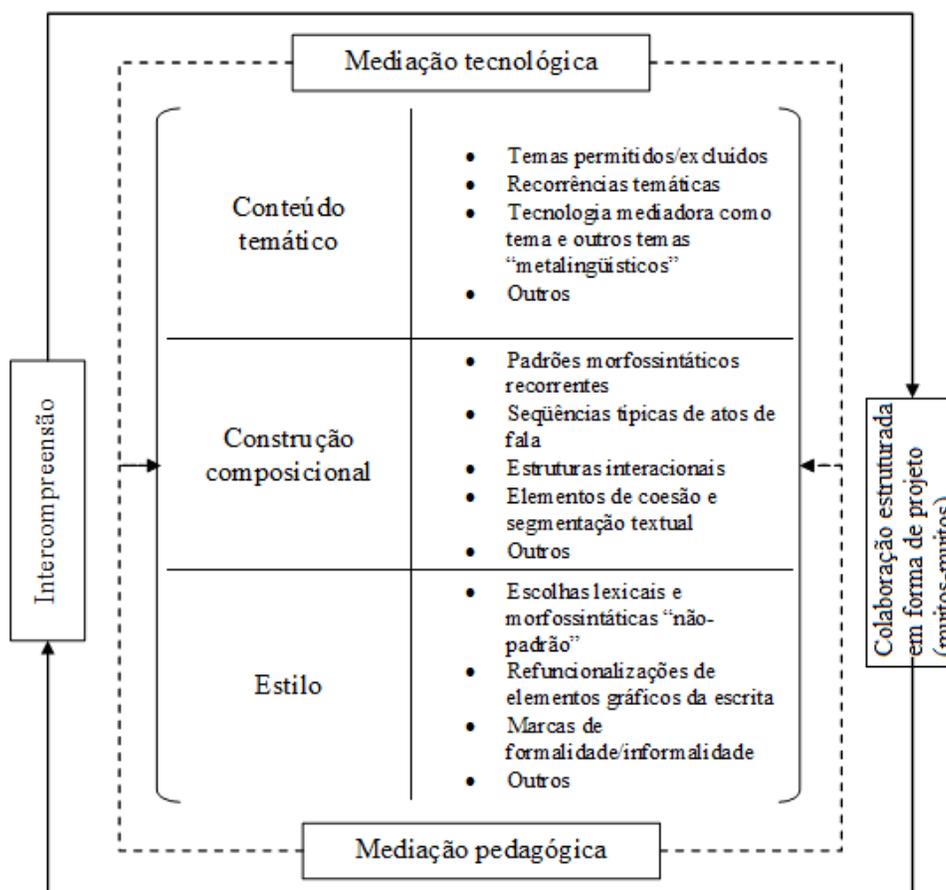


Figura 11- Esquema analítico do chat pedagógico plurilíngue no Galanet

O gênero discursivo “Chat Colaborativo em Duplas” no Busuu

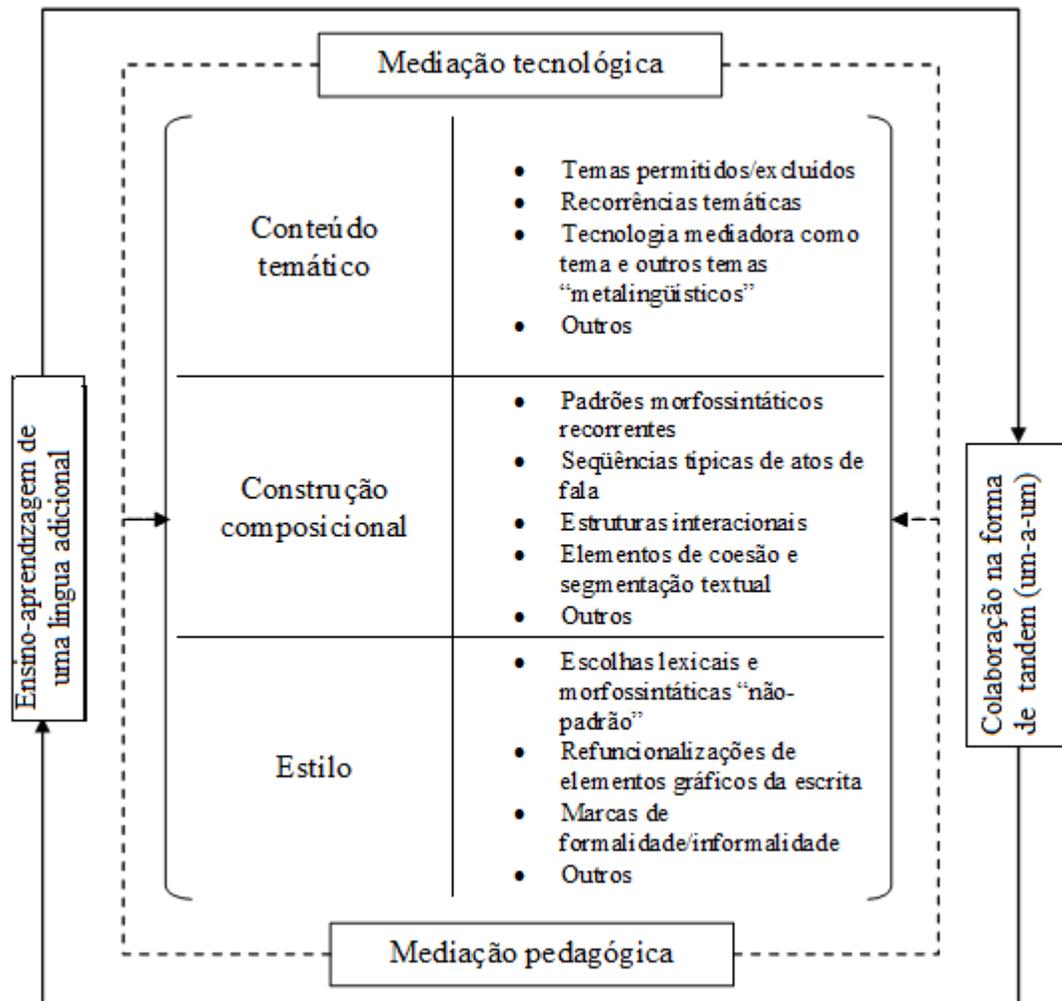


Figura 12 - Esquema analítico do chat colaborativo em duplas do Busuu

Já a relação entre os postulados de Bakhtin e a bibliografia de aprendizagem colaborativa, especificamente discutida no capítulo 2, centra-se na existência de uma forte relação entre dialogismo e colaboração, embora a noção de dialogismo não se limite à ideia de colaboração, como indicado na seção 2.1, visto que mecanismos de aprendizagem

colaborativa como conflitos e desentendimentos, por exemplo, também representam tipos de relação dialógica entre sujeitos e entre sujeitos e enunciados.

3.4 Natureza, seleção e organização dos dados

O conjunto de dados utilizados neste estudo é composto por (i) enunciados registrados nos *logs* dos CPPs no Galanet e dos CCDs no Busuu, além de alguns retirados de fóruns de discussão no Busuu e ainda enunciados retirados de documentos disponibilizados pelos gestores de ambas as plataformas; (ii) notas de campo e observações registradas por mim mediante observação participante e não participante, e experimentação das funcionalidades e atividades disponíveis nas plataformas. A natureza de (i) é compatível com o uso da ADMC para revelar marcas das mediações no discurso e nas dinâmicas interacionais, enquanto a natureza de (ii) é propícia para a descrição dos valores, circunstâncias e variáveis técnicas e sociais envolvidas sem recorrer às marcas explícitas no discurso dos participantes.

Como corpus para o Galanet, foi aproveitado para a presente pesquisa parte de um conjunto de mais de 10 mil linhas de chats plurilíngues realizados no período de meados de fevereiro a dezembro 2009, dentro de duas sessões desenvolvidas na plataforma nomeadas La Tchatche e Dialoghi Interculturali, previamente etiquetados, estratificados e analisados qualitativamente, com ênfase no que foi percebido como típico ou recorrente para cada marcador durante o desenvolvimento de um projeto de iniciação científica financiado pela FAPESP em 2010.

Para o Busuu, frente às impossibilidades de um grande número de registros de chat, selecionei nos fóruns da plataforma as mensagens dos dez tópicos mais recentes, dos dez fóruns de discussão mais ativos no site. Quanto aos chats, foram selecionados registros completos de oito chats, que totalizam aproximadamente 490 linhas no total. Dentre eles encontram-se quatro conversas das quais participei como aprendiz de línguas francesa e espanhola, e como praticante de língua inglesa, dialogando com usuários comuns do Busuu.

3.4.1 Os sujeitos da pesquisa

Começando cronologicamente pelos chats do Galanet, participaram das sessões do grupo La Tchatche duas equipes francesas, uma de Macerata e outra de Noumea, uma equipe mista de falantes de francês, romeno, italiano, português e espanhol, duas equipes falantes de português proveniente de Campinas e de Campina Grande e, finalmente, um grupo misto de falantes de romeno, francês, italiano e espanhol. Já da sessão Dialoghi Interculturali participaram duas equipes de Lyon compostas por grupos mistos de falantes de francês, português, espanhol e romeno, dois grupos falantes de português proveniente de Curitiba e Campinas, uma equipe mista de francês e espanhol e uma mista de francês e italiano, uma equipe de Barcelona mista de francês, espanhol e catalão, duas equipes mistas da universidade de Grenoble e uma equipe de Madrid falante de espanhol. A maioria dos sujeitos participantes dessas equipes são provenientes de instituições de ensino superior, portanto possuem um alto grau de escolaridade e faixa etária entre 17 a 40 anos. Muitos dos participantes europeus utilizam a plataforma para cumprir a matéria de intercompreensão, obrigatória das faculdades que frequentam, outros demonstram participar para aprender outras línguas, como os brasileiros participantes.

Já no Busuu, os sujeitos com que eu, o usuário 1 e o usuário 2 interagimos foram jovens e adultos na faixa dos 19 a 30 anos que pretendiam aprender línguas, seja para necessidades pessoais, como viagens que fariam para determinados países, seja pelo interesse em aprender outros idiomas por prazer ou ainda pela necessidade de praticar o que aprenderam anteriormente. Frequentemente os participantes das interações no Busuu já estudaram uma língua estrangeira, além de sua materna, e aprenderam essas segundas-línguas em escolas tradicionais de idiomas.

Como sujeito de pesquisa, eu também participei dos chats do Galanet e do Busuu. Tenho 24 e sou proveniente de Mogi Mirim, interior de São Paulo. Entrei no Galanet com o intuito de aprender novas línguas e lá me deparei com o conceito de intercompreensão. No Busuu, comecei a fazer parte da plataforma a fim de aprender e treinar as línguas românicas que já havia estudado anteriormente. Fiz espanhol durante dois

anos no Ensino Fundamental, tive aulas de inglês por seis anos e posteriormente fui professora da língua por 4 anos; aprendi francês e italiano por dois anos no Centro de Línguas da UNICAMP.

Para contrabalançar meu interesse como pesquisadora e não exclusivamente como aluna nos chats recolhidos, analisei as interações de dois usuários do Busuu, leigos em pedagogia de línguas, que utilizavam a plataforma como forma de praticar e aprender línguas, mais especificamente alemão e francês.

O usuário1 tinha 23 anos de idade, era proveniente de Americana, estava cursando o ensino superior na área de engenharia e era falante nativo de português; falava fluentemente inglês e francês e aprendeu tais idiomas por meio de aulas particulares; tinha nível intermediário de dinamarquês e fazia aulas também particulares de alemão. Já havia feito intercâmbio para Dinamarca e Canadá (Montreal). No Busuu, seu interesse principal era praticar seu francês e alemão. O usuário 1 desenvolveu três chats: dois como aprendiz de francês e um como aprendiz de alemão. Ele jogava videogames frequentemente e utiliza o computador todos os dias, por mais quatro horas, para acessar sites de publicações sociais, como *Reddit*³³ e comentar os *posts*. O usuário 1 havia desenvolvido recentemente um software de reconhecimento de voz que compartilhou gratuitamente na Internet.

O usuário 2 tinha 20 anos de idade, era proveniente de Mogi Mirim, cursava o ensino superior também na área de engenharia, era falante nativo de português e tinha nível avançado de inglês. No Busuu tinha como interesse principal aprender francês, mas nunca fez aulas particulares do idioma, ou seja, fez uso do Busuu como única ferramenta para essa aprendizagem de uma língua com a qual nunca havia tido contato anteriormente. O usuário 2 desenvolveu um único chat na plataforma. Ele também era jogador de vídeo-game e utilizava diariamente o computador para acessar redes sociais e sites de publicações sociais como o *9GAG*³⁴, website com a mesma finalidade do *Reddit*, porém mais

³³ Site acessível via <http://www.pt.reddit.com/> em que os usuários divulgam links para conteúdos da web, geralmente de teor cômico. Assim, outros usuários podem votar nos conteúdos divulgados, e “subilos” para o início da página do site de acordo com a popularidade do *post*.

³⁴ Site acessível via <http://9gag.com/>.

popular, conhecido principalmente pelo uso recorrente de *memes*³⁵. O usuário 2 ainda jogava diariamente *online* com os amigos o jogo *League of Legends*³⁶.

3.4.2 Organização e estratificação dos dados

Quanto à estratificação e marcação dos chats do Galanet foram utilizados os seguintes critérios.

- a Origem dos interlocutores³⁷:
 - a intragrupo: quando os participantes são falantes de uma mesma língua materna
 - b intergrupo: quando se reúnem participantes de dois ou mais grupos, cada qual com sua própria língua materna
 - c extragrupo: quando um ou mais participantes de um determinado grupo "invadem" chats intragrupo de falantes de outras línguas

- b Fase da sessão³⁸:
 - a inicial
 - b intermediária
 - c final;

³⁵ Um Meme de Internet é uma idéia assumida em forma de um hiperlink, vídeo, imagem, website, palavra ou frase que se espalham pela WWW, tornando-se, geralmente, um viral.

³⁶ A plataforma para o jogo é acessível via <http://beta.br.leagueoflegends.com/pt>

³⁷ Os chats intragrupos dizem respeito àqueles em que apenas participantes da mesma equipe e (no caso dos grupos LT e DI) falantes de uma mesma língua participam. Tais chats intragrupos são combinados pelas equipes para tomar decisões relativas à participação do grupo na sessão do Galanet. Os chats intergrupo, por sua vez, são compostos por diferentes equipes da mesma sessão, logo nele são usadas diferentes línguas românicas. Tais chats têm por objetivo por em contato diferentes participantes para discutir o andamento da sessão e assim praticar a intercompreensão de forma síncrona. Já os chats extragrupos são aqueles essencialmente intragrupos, situação que é revertida com a chegada de um participante alheio ao grupo, que entra na sala de chat sem dar-se conta de que está ocorrendo ali uma reunião de equipe. Este fato transforma os chats intragrupo em chats intergrupo.

³⁸ Esta divisão não corresponde a divisão feita pelo site, que consiste em 4 fases (1-Quebrar o gelo/ 2-Turbilhão de ideias/ 3- Recolha de documentos e debates/ 4- Dossiê de imprensa), pois estamos considerando as fases 3 e 4 do Galanet como uma única fase, a final.

c Tipos de moderação dos professores/moderadores³⁹

- a. com professores/moderadores mais ativos durante as interações;
- b. com professores/moderadores que interferem menos no andamento do chat.

O estratificador **(a)** (origem dos interlocutores) permitiu correlacionar diferenças de estilo aos tipos de interlocutores presentes e, portanto, às línguas utilizadas em cada caso. O estratificador **(b)** (fase da sessão) possibilitou correlacionar as etapas de trabalho colaborativo nos chats com mudanças na forma composicional e no conteúdo temático dos mesmos. O estratificador **(c)** (tipo de moderação) permitiu correlacionar certas mudanças que ocorrem no CPP a depender do tipo de interação dos professores na posição de animadores e/ou coordenadores ao longo dos chats. É o papel do professor/coordenador que faz com que o CPP se diferencie dos chats não pedagógicos, pois há atos de fala reservados a ele que são responsáveis por moldar e constituir o gênero em questão.

Por sua vez, dada a menor complexidade dos chats no Busuu, o corpus relativo a essa plataforma foi estratificado e marcado apenas segundo os seguintes aspectos:

- a) línguas faladas pelos participantes dos chats em duplas;
- b) idade e a profissão dos interlocutores.

Ambos os estratificadores permitiram correlacionar as diferenças de estilo aos tipos de interlocutores presentes, assim como no Galanet, além da possibilidade de se verificar uma sensibilidade maior ou menor quanto ao ato de aprender e ensinar línguas e mediar pedagogicamente os eventos. A partir da idade e profissão dos participantes é possível ainda levantar hipóteses sobre uma possível correlação entre esses dados e as

³⁹ Em todos os chats analisados há um responsável na posição de coordenador ou animador. Este fato pode ser afirmado a partir dos chats e demais suportes do Galanet que permitem aos usuários descrever suas atividades e interesses, além de outras ferramentas que indicam o papel do usuário na plataforma, que pode ser estudante ou moderadores distribuídos hierarquicamente como animador/coordenador local/ responsável pela sessão. Estes três últimos casos serão classificados nesse trabalho como professores/moderadores.

possibilidades dadas pela mediação tecnológica que são ou não acionadas pelos interlocutores.

Quanto à sigla de identificação dos chats no Galanet, ela foi elaborada a partir dos seguintes critérios: a primeira letra identifica que o chat é proveniente da plataforma Galanet (G), as duas segundas letras identificam a sessão a qual corresponde o chat, sendo LT para La Tchatche e DI para Dialoghi Interculturali; a quarta letra corresponde à cor da sala em que ocorriam os chats, quais sejam, Vermelha (V), Azul (Az) e Amarela (Am); em seguida encontra-se o número que registra a ordem cronológica dos chats da sessão e, finalmente, a natureza do chat do ponto de vista dos participantes e línguas envolvidas, ou seja, se é Intergrupo (Inter), Extragrupo (Extra) ou Intragrupo (Intra).

Já para o Busuu a primeira letra corresponde ao nome da plataforma (B), a segunda letra ao nome do usuário com quem se fala. A seguir encontram-se as primeiras letras das principais línguas utilizadas na conversa (Espanhol/Inglês/Português/Francês/Italiano). A data em que a interação ocorreu finaliza a sigla de identificação.

Vale ressaltar que, ao apresentar os usuários do Busuu omiti seus nomes, já que o Busuu não é um projeto acadêmico e, como a identidade civil dos participantes não está em jogo, adotei tais medidas preventivas para evitar a exibição de qualquer conteúdo pessoal que possa ser usado, em outros contextos, contra os sujeitos pesquisados na plataforma. Em relação ao Galanet, isso não foi necessário porque nos valem de autorização expressa dos dirigentes do site e dos termos de consentimento pré-concedidos pelos usuários quando se cadastraram no projeto.

3.5 Perguntas de Pesquisa

Considerando os objetivos da pesquisa, o grau de complexidade da situação estudada e a especificidade da área de pesquisa em que o projeto se insere, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa como norteadoras das discussões apresentadas nesta dissertação:

- 1 – Quais as principais diferenças e semelhanças entre Busuu e Galanet em termos de mediações tecnológica e político-pedagógica?
- 2 – De que modo o gênero Chat Pedagógico Plurilíngue e o gênero Chat Colaborativo em Duplas refletem essas semelhanças e diferenças?

3.6 Procedimento de análise dos dados

Para responder a pergunta 1 delimiti onze critérios de comparação, sendo seis para a mediação tecnológica e cinco para a pedagógica, a partir dos quais foi possível realizar uma varredura tanto nos chats do Busuu e do Galanet quanto aos fóruns da plataforma Busuu. A seguir, apresento as categorias e as teorias que deram origem a elas.

- Perfil linguístico/discursivo dos eventos de CMC: a quantidade e a função do uso de internetês e emoticons; a relação com o par adjacente com que se interage; a sequência de turnos e a pertinência dos tópicos neles discutidos.
- Multimodalidade: uso de recursos multimodais como figuras, vídeos, links, estilizações visuais, avatares etc.
- Hipertextualidade: uso de hiperlinks e acesso a recursos externos como tradutores e dicionários online.
- Serviços de web, widgets e mashups para aprender línguas: quanto às plataformas: recomendações de tradutores ou demais recursos; compartilhamento de materiais de ensino de línguas; ferramentas de identifiquem a presença dos usuários online; ferramentas que indicam o nível de aprendizagem; montagem de recursos externos

às plataformas; quanto aos usuários: criação de blogs e mashups externos à plataforma; postagem de materiais para ensino-aprendizagem de línguas na própria plataforma.

- Anonimato: possibilidade de anonimato do participante; possibilidade de usar seu nome civil ou criar um pseudônimo; necessidade de estar vinculado a uma instituição para participar da uma plataforma.
- Adesão às funcionalidades previstas pelas ferramentas: respeito ou não às funções previamente determinadas para as ferramentas das plataformas; readaptação das funções das ferramentas.

A primeira categoria de análise foi pensada a partir das teorias de Herring (2004b) sobre o perfil linguístico dos participantes das modalidades de CMC. O uso de internetês está associado com a importância das escolhas de palavras potencialmente significativas para o evento comunicativo e permite distinguir um grupo de acordo com traços linguístico-discursivos. Também a categoria “anonimato” foi pensada a partir das variáveis tecnológicas propostas pela autora.

As categorias “multimodalidade”, “hipertextualidade” e “widgets e mashups” foram idealizadas tomando por base as propriedades/propiciações do meio digital, como nos mostra Latour (1994) a partir do conceito de programa de ação ou *script*. Para Latour, o programa de ação seria o potencial de tomar posse de um agente e forçá-lo a desempenhar um papel em sua história, fator que "adiciona algo" à ação de determinado agente e por isso pode ser tido como mediação. Assim, as possibilidades de multimodalidade, hipertextualidade e widgets e mashups adicionam algo em conjunto com os usuários das plataformas que esses agentes individualmente não conseguem alcançar e que garante capacidades e competências aos agentes que não são fixas, nem autônomas. Vale ressaltar novamente, portanto, que Latour (1994) destaca tais possibilidades dadas pela mediação tecnológica como habilitadores e extensores da capacidade de produção de sentidos e possibilidadesao contrário de Herring (2004b) que os vê preferencialmente como restritores. Já a “adesão à funcionalidade prevista para as ferramentas” está ligada à teoria

da atividade a partir da observação de como os agentes operam as ferramentas que são também responsáveis por mediar as ações dos sujeitos sobre o objeto.

Para uma análise comparativa entre a mediação político-pedagógica nos dois sites, seis critérios de avaliação foram estabelecidos de forma a contemplar o papel dos tutores, das tarefas, das plataformas e dos próprios participantes na mediação político-pedagógica no Busuu e no Galanet. São eles:

- Tarefas: estrutura das tarefas, objetivos e critérios; tipo de intervenção nas tarefas (moderadores; tutores) para alcançar os objetivos das tarefas
- Recursos: presença de tutores; exercícios; tutoriais; semelhança entre as línguas; conhecimento da língua.
- Contrato didático: rigidez do contrato; policiamento das atividades, conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem.
- Padrões/Sequências: tipos de sequência (reparo, correção etc.); reelaboração de enunciados; engajamento na troca de mensagens.
- Aderência aos objetivos do contrato didático: cumprimento do objetivo central das plataformas por parte dos usuários.

Tanto o primeiro quanto o segundo critérios foram delimitados a partir das teorias sobre aprendizagem colaborativa de línguas online apresentados capítulo 2. A aderência ao contrato didático é proveniente das teorias de Rebelo, Mathias e Marques (2007) analisadas a partir do grau de engajamento dos alunos com os propósitos das plataformas em que interagem e como esse contrato influencia os participantes a serem mais ou menos rígidos quanto à mediação político-pedagógica dos eventos em que participam. Quanto às sequências de reparo e sequências de correção interessou observar quais os mecanismos de aprendizagem propostos por Dillenbourg e Schneider (1995) estão mais relacionados a esses tipos de sequências.

Para a segunda pergunta de pesquisa tomo os gêneros como objetos fronteirços, conforme explicado no item 1.4.2, portanto, estudando os gêneros é possível

perceber como se desenvolve a atividade local e como ela está vinculada à escala mais global da prática colaborativa . Somam-se a isso as teorias de gêneros digitais de Machado. Para a autora, os gêneros digitais são modelados em gêneros já existentes, mas quando surgem abrem em si a possibilidade para a emergência de vários outros gêneros; sendo assim, mesmo os chats de Busuu e Galanet serem provenientes da ferramenta chat, os gêneros emergentes a partir dessa ferramenta, o CPP e o CCD, respectivamente, têm características distintas que refletem as mediações distintas. Da mesma forma, a concepção de Machado (1999) legitima o fato, observado e já mencionado, de que os usuários do Busuu, usam o serviço de fórum, modelado pelos designers no referido gênerodiscursivo tradicional, para veicular uma variedade de outros gêneros, tais como consultas, apresentações pessoais, pedidos de correção, convites para encontros em outros espaços online, etc.

A partir dessas constatações, aproveitei às categorias de descrição do gênero Chat Pedagógico Plurilíngue anteriormente estudado (SECOLIM-COSER, 2011), e que foram validadas por relatório científico específico julgado aprovado, para compará-lo com a descrição do gênero Chat Colaborativo em Duplas do Busuu em termos de sua constituição de conteúdo temático, construção composicional e estilo.

As categorias de análise aplicadas aos corpora foram:

Tema:

- i examinar as relações temáticas e valorativas, estabelecidas pelos enunciados, entre língua, intercompreensão, aprendizagem (pedagogia de língua) e tecnologia, buscando evidenciar os tipos de consciência metalinguística, metacognitiva e metapragmática em jogo e as vozes constitutivas de uma suposta consciência comum a ser buscada pelos participantes, visando o diálogo colaborativo;
- ii levantar os temas que provoquem aproximação e/ou afastamento dialógicos entre os participantes (e, portanto, que interfiram na colaboração).

Construção composicional:

- iii levantar e descrever as estruturas sequenciais (padrões interacionais) que tipificam o bom andamento da intercompreensão (sequências de intercompreensão) e/ou a resolução dos problemas de intercompreensão (sequências de reparo);
- iv examinar o tipo de influência exercida nessas sequências pelas variáveis tecnológicas de Herring (2004b).

Estilo:

- v identificar escolhas lexicais e morfossintáticas que reflitam a aproximação dialógica com a língua e a pessoa do Outro (informalidade, formas cognatas/híbridas, recurso a outras línguas como meio tradutório;
- vi indícios da construção de uma identidade pluri ou inter-lingue;
- vii indícios da inserção e/ou exclusão dos participantes na/da “cultura de uso” dessa modalidade de chat.

Cabe ressaltar que, para a análise da construção composicional típica dos gêneros, fiz uso das teorias de ato de fala conforme Searle (1981), não tomando o valor de face dos atos de fala, mas seu valor perlocucionário, e que o fiz como mera estratégia de descrição, já que a concepção bakhtiniana de gênero prevê sequências relativamente estáveis de enunciados (e, portanto, de atos de fala). Assim sendo, este método não preza a análise do discurso veiculado, justamente porque o valor ilocucional dos atos de fala não pode ser desenhado apenas no contexto geral do gênero. Por exemplo, quando um usuário do Galanet oferece uma justificativa para ausentar-se da sala, isso pode ter o valor de um gesto de polidez voltado para a sustentação de um laço institucional bem estabelecido. O mesmo ato numa interação entre dois estranhos no chat do Busuu pode ter o valor de pretexto para abandonar uma parceria que não se afigura promissora sem que a reputação do usuário seja prejudicada por comentários do parceiro rejeitado. Assim como quando os usuários do Galanet censuram o uso da língua do outro, esse ato tem um valor performativo

diferente para franceses, que não precisam ensinar àqueles que querem aprender sua língua, e para romenos, que enfrentarão dificuldades para fazerem os outros entenderem sua língua. Já no Busuu, quando a plataforma dá uma *Busuu-berry* porque o usuário sanou a dúvida de alguém, isso pode ter valor de reconhecimento de mérito, de agradecimento ou de pagamento se o usuário sabia de fato o que estava fazendo, mas se ele o faz com a intenção de brincar com outro ou atrapalhá-lo de alguma forma, a *Busuu-berry* teria valor de confissão de ignorância do sistema sobre a competência de quem diz que pode ensinar.

Feita a estratificação dos chats, foram examinadas todas as linhas coletadas, com vistas à identificação de padrões composicionais e estilísticos, assim como de conteúdos temáticos recorrentes. No capítulo 5 serão descritos os padrões formais, estilísticos e temáticos que resultaram da análise como sendo típicos do CPP do Galanet e do CCD do Busuu. Apresentados os objetos e sujeitos e as formas de análise de dados, passo agora à resposta das duas perguntas de pesquisa no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 – BUSUU VERSUS GALANET: UMA COMPARAÇÃO

Na primeira parte do presente capítulo, apresento os resultados da análise comparativa empreendida segundo o método descrito no capítulo 3. A apresentação está organizada partindo da comparação entre as mediações tecnológicas em cada uma das plataformas e seus respectivos exemplos, seguido da sumarização das análises em um quadro sinóptico. Em seguida, o mesmo procedimento será feito com as mediações político-pedagógicas em ambas as plataformas. Posteriormente a essas análises, destaco as maneiras pelas quais os participantes descrevem e valoram a mediação tecnológica e a mediação político-pedagógica em cada uma das plataformas estudadas, o que revela, potencialmente, como percebem os efeitos das mediações sobre a prática colaborativa de línguas em cada uma delas.

Num segundo momento, busco discutir de que modo os gêneros Chat Pedagógico Plurilíngue (doravante CPP) do Galanet e Chat Colaborativo em Duplas (doravante CCD) do Busuu refletem as diferenças entre as mediações tecnológicas e político-pedagógicas vigentes em ambas as plataformas. Para concretizar tal objetivo, tomei como ponto de partida uma descrição do gênero CPP anteriormente elaborada por mim em 2011 de modo a agora poder descrever o gênero CCD em termos de suas dimensões constitutivas: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A partir da comparação entre os gêneros, no capítulo final apresento uma discussão entre as relações das mediações tecnológica e político-pedagógica com os gêneros descritos e o ensino-aprendizagem colaborativo de línguas.

4.1 As diferenças e semelhanças entre Busuu e Galanet em termos de mediação tecnológica e político-pedagógica

4.1.1 Mediação tecnológica

Partindo do primeiro critério de comparação, é possível afirmar, sobre o *perfil linguístico/discursivo dos eventos de comunicação mediado por computador*, que o **internetês** é empregado em ambas as plataformas, mesmo que moderadamente, e que o uso de emoticons contempla basicamente as mesmas funções pragmáticas que em eventos usuais de CMC, isto é, suprir as perdas de elementos paralinguísticos da fala tais como expressões faciais às quais não se tem acesso nas interações online via chat.

Excerto 1 – Chat B.F.E/I.08/11/12 (ênfase adicionada)

DeboraCoser: * just for you know learned and learnt are correct, ok? ;)

Excerto 2 – Tópico do Fórum “B U S U U 🙄(,,)🙄” (ênfase adicionada)

Deleted my group by Busuu-Team :(

Excerto 3 – Descrição do Fórum “English the easy way =D” (ênfase adicionada)

English is so easy , just have fun talking in english and don't be scared from your pronunciation and accent just TALK POEPL
TALK lol =p

Excerto 4 – Chat G.LT.Az.7.Inter (ênfase adicionada)

[22:00:05][Klaus] Gosto de conversar com ela :)

Excerto 5 – Chat G.LT.V.2.INTER (ênfase adicionada)

[21:48:08][Fabi Anjos] Latim c'est marvelloux! =D Clara et moi,nous adorons Latim!!!

O uso de internetês, por denotar informalidade, pode remeter a uma aproximação dialógica entre os interlocutores, na maior parte das vezes, jovens estudantes. Mas, ao mesmo tempo, seu uso moderado multiplica as possibilidades de problemas de

compreensão mútua, já que muitas vezes os interneteses, enquanto grafias alternativas das línguas envolvidas, guardam diferenças entre si.

Excerto 6 – Chat B.F.E/I.08/11/12 (ênfases adicionadas)

DeboraCoser: Cómo puedo decir "LOL" en español?

F###: ¿qué es LOL?

DeboraCoser: es una risada

F###: carcajada

DeboraCoser: e puede decir como "jejeje"?

Excerto 7 – Chat B.LY.F.16/07/2013 (ênfases adicionadas)

LY###: c* bien aussi ici

(...)

LY###: oui c froid en hiver

* *C* é a abreviação no internetês em francês para *c'est*.

Excerto 8 - Descrição do forum “English the easy way =D”

English is so easy, just have fun talking in english and don't be scared from your pronunciation and accent just TALK POEPL TALK lol =p

Excerto 9 – Chat G.DI.V.2.Inter (ênfase adicionada)

[22:26:36][CarlaN] **d'ac***

**D'ac* é a abreviação do internetês em francês para *d'accord*.

Excerto 10 – Chat G.DI.Az.9.Extra (ênfase adicionada)

[22:02:57][Tere] Et en plus si vous venez tous les jours sur galanet vous auriez l'occasion de rencontrer et de parler avec **bcp*** des étudiants qui pourront vous aider! nous aider!

* *Beaucoup* é abreviado no internetês francês para *bcp*.

Excerto 11 - Chat G.DI.V.7.Inter (ênfases adicionadas)

[23:02:35][MariaML] si hablamos en catalán y castellano ya cuenta como intercomprensión de lenguas románicas? **jaja**

[23:02:40][IrisL] si **jaja**

Enquanto no Galanet há uma tendência à preservação das **estruturas de pares adjacentes** tais como afirmação e comentário, pergunta e resposta, que resulta na pouca presença de turnos isolados ou ignorados pelos demais participantes das interações, como mostra o excerto 12, no Busuu há uma típica mistura de perguntas, respostas e comentários não necessariamente adjacentes, com presença de turnos isolados, principalmente nos fóruns da plataforma, fenômeno ilustrado pelo excerto 13.

Excerto 12 – Chat G.DI.V.1.Inter

[20:02:40] [Selma] perguntei se você estudou o francês na França ou na Argélia

[20:02:56][Nihad] j'ai appris le français en algerie

[20:03:12][Nihad] mon père a voulu que j'apprenne car on voyage beaucoup

[20:03:28][Selma] o francês ainda é muito falado na Argélia, não?

[20:03:53][Nihad] euh pas trop, les algériens comprennent le français mais ne parlent pas bien

[20:03:54][Selma] so se fala na escola..como lingua de estudo?

[20:04:10][Nihad] l'algérien??

[20:04:27][Selma] o francês

[20:04:51][Nihad] l'algérien est une langue qui se parle, mais qui ne s'écrit pas

[20:05:06][Nihad] mais je parle et j'écrit aussi l'arabe

[20:05:14][Nihad] ce n'est pas la même choses

[20:05:22][Nihad] chose (sans le s)

[20:05:56][Selma] curioso//pensei que fosse quase a mesma coisa..como portugueses do Brasil e de Portugal

Excerto 13 – Captura de tela⁴⁰ do tópico “¿Quien soy yo?” do Fórum “Idioma Espanhol”



Quien soy yo ?

 Ola, puede me ayudarme a hablar epanhol? Gostaria de hablar mas como yo soi casada mio marido no gusta que yo hable com hombres. Gracias sXXX@xxx.com
11/06/2012 03:20 0

 Saludos a todos
04/08/2012 02:43 0

 hola, soy Ramy de egipto, dame tu cuenta de Skype, gracias
04/10/2012 10:31 0

 hola como estas me llamo DER soy de Medellin – colombia dale si quieres te puedo ayudar con el español. mira mi cuenta de skype: XxxX
30/10/2012 18:50 0

⁴⁰ Apesar de o excerto se caracterizar como uma captura de tela, optei por tratá-lo como “excerto” para não descaracterizar o formato dos exemplos que venho apresentando. No Galanet a interface da plataforma não continha tantas nuances multimodais (*layout*, cores, figuras etc.), por isso foi possível copiar e colar o texto para a tela sem muitas perdas; o mesmo não ocorre com o Busuu. Vale ressaltar ainda que as letras que aparecem à esquerda da mensagem estão no lugar das fotos de perfil dos usuários para preservar suas identidades.

Ainda sobre o perfil linguístico/discursivo, no Galanet a maior parte das sequências mostra-se *on topic*⁴¹, salvo nos momentos em que um usuário adentra a sala de chat e pergunta o que está sendo discutido pelos companheiros como modo de se situar na conversa. Mesmo nesses casos, o foco da interrupção remete ao tópico de alguma forma. Ao contrário do Galanet, no Busuu as sequências *off topic* aparecem com frequência, como demonstrou o excerto 13.

Quanto ao uso de *multimodalidade* nas plataformas, é possível afirmar que em ambas não se verifica com frequência o emprego de figuras, vídeos e links para esses recursos, apesar das possibilidades potenciais desse tipo de recurso no ensino-aprendizagem de línguas e do fato de as plataformas comportarem tal uso.

Mais especificamente, no Galanet não se verifica o uso de figuras, vídeos ou links para qualquer recurso visual fora do site e os usuários não usam cores ou estilizações visuais nem em seus nomes de usuários, nem no corpo das mensagens. A plataforma não prevê nem facilita esse tipo de possibilidade para o usuário, o que, de alguma forma, remete à institucionalidade e à formalidade do site, patrocinado por universidades, e à uniformização e pouco espaço para performances estilísticas dos indivíduos, em privilégio da uniformidade coletiva. No Busuu há o uso frequente e abundante de cores e estilizações visuais da escrita, mas que, em geral, é utilizado para a correção de exercício, para explicações gramaticais ou para ornamentar o avatar do participante ou o título dado a determinado fórum, como o “B U S U U ☞(„)☞”.

No excerto 14 é possível observar uma captura de tela do Busuu que demonstra o uso de letras coloridas no corpo da mensagem para explicar questões gramaticais da língua francesa, além das fotos nos avatares, escolhidas pelos participantes. Nesse caso é possível notar ainda que há uma sequência *on topic*, o que dificilmente ocorre nessa plataforma.

Excerto 14 – Captura de tela do tópico “How are you” no Fórum “Parle Français” (ênfases originais)

⁴¹ Sequências *on topic* são aquelas em que os usuários matêm um tema em suas sequências de falas. Por conseguinte, as sequências *off topic* são caracterizadas pelos enunciados que não se relacionam com o que está sendo discutido pelos demais participantes da interação naquele momento.



I don't get the difference between Je vais and Je suis! Do we use "Je vais" only when someone ask you how are you going?? And "Je suis" in everything else? explain this to me, please

responder Denunciar abuso 22/01/2011 23:53 0  



Je vais contains the verb "aller" meaning "to go"
 Je suis contains the verb "être" meaning "to be"

Je suis très bien. I am very well.
 Je vais le magasin. I'm going to the store.
 From what I understand, correct me if I'm wrong.

responder Denunciar abuso 17/06/2011 11:09 + 3  



Je vais **au** magasin.

responder Denunciar abuso 27/11/2011 23:35 + 2  

Quanto às possibilidades de *uso de links configurando hipertextos*, tanto no Busuu quanto no Galanet os participantes pouco utilizam hiperlinks em suas postagens, embora deixem claro nos chats e fóruns que acionam recursos externos como materiais, tradutores e dicionários *online* eventualmente. No exemplo a seguir EdileneR, num chat do Galanet, indica os sites que utiliza para praticar a intercompreensão. As participantes até indicam os

sites que utilizam, mas não o fazem por meio de hiperlinks diretos, nos quais apenas se clica no endereço para ir diretamente à página.

Excerto 15 – Chat G.L.T.V.1.Extra

[22:02:20][EdileneR] Fiore, você sabe usar o Google Translator?
Ajuda a traduzir de um idioma para outro com muita facilidade.
[22:02:52][FioreM] eu utilizo le babelfish
[22:03:49][EdileneR] Google Translate:
<http://translate.google.com.br/?hl=pt-en>
[22:03:54][AnaC] eu utilizo babelfish e google para tirar duvidadas
(...)
"[22:07:18][FioreM] para el español Edilene puedes utilizar
www.elconjugador.com

Já nos exemplos 16 e 17, transcritos de dois fóruns do Busuu, há a indicação direta de sites via hiperlink que ajudariam os participantes do Busuu a aprenderem a língua alvo.

Excerto 16 – Tópico “Houses” do Fórum “Parler Français”

hello the best book for leanr english <http://727d38r816qmiv08-m8w4-6o3r.hop.clickbank.net/>

Excerto 17 – Tópico “Interviews in English” do Fórum “Looking for a job”

Some advices for your CV

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/getthatjob/index.shtml>

Greetings from Spain

Ao analisar os *serviços de web, widgets e mashups* para aprender línguas é possível afirmar haver no Galanet uma recomendação do uso de tradutores automáticos na página de recursos, disponibilizada pela própria plataforma. Os usuários, por sua vez, às vezes postam

na plataforma materiais de ensino de suas línguas maternas, sobretudo os aprendizes romenos, cuja língua é considerada a mais difícil pelos demais. Mais especificamente falando sobre os aplicativos disponibilizados pela plataforma, há um recurso chamado “olho” que, em tese, avisaria os aprendizes sobre a presença de outros aprendizes no site, mas o recurso, na prática, funciona mal, não indicando presença dos companheiros que estão online ou mostrando dados desatualizados de conexão.

No Busuu é mais frequente os usuários compartilharem dicas de ferramentas, tradutores e outros recursos, além dos disponíveis no site, talvez pelo fato de sentirem maior necessidade de acessar esses recursos, já que no Galanet se aprende apenas línguas irmãs – com as quais se podem fazer paralelos. É relevante destacar que alguns participantes montam páginas, blogs ou *mashups* de dados externos relacionados ao ensino-aprendizagem de suas línguas e os divulgam nos fóruns do Busuu, principalmente via fórum, como mostra o link do excerto 18.

Excerto 18 – Link para mashup de dados sugerido no tópico “thanks for CORRECTING thematic vocabulary” do Fórum “Amo Italiano” - http://lang.italiano.free.fr/index_uk.php

O quesito *anonimato* também diferencia as duas plataformas em termos de mediação tecnológica. No Galanet o anonimato não é possível, já que todo participante que adentra a plataforma está necessariamente vinculado a alguma instituição de ensino participante do projeto e, por isso, precisa utilizar seu nome civil como nome de usuário. Ao contrário do Galanet, mediante um cadastramento simples em que o único procedimento formal é confirmar o endereço de e-mail informado por meio de um link, a plataforma Busuu permite aos usuários um certo grau de anonimato e desvinculação não apenas com instituições, como com suas identidades civis.

Finalmente, *a adesão à funcionalidade prevista das ferramentas* diferencia radicalmente a mediação tecnológica entre Busuu e Galanet. No Galanet, as ferramentas têm funções bem definidas que são respeitadas pelos aprendizes e pelo moderador. Mesmo quando, eventualmente, aprendizes não esperados em determinado evento aparecem e juntam-se à conversa, no caso dos chats, eles não causam maiores interferências no andamento da colaboração e continuam a fazer uso da ferramenta conforme o previsto pelo design do site. Já no Busuu, uma mesma ferramenta, mais especificamente o fórum, é readaptada pelos usuários para diversas funções: discussão, correção de exercícios, sugestões de temas e de recursos externos, propostas de mobilização interna dos usuários contra políticas do site e protestos, distribuição de exercícios, mural de recados e solicitações de parcerias, entre outras funções, provavelmente não previstas anteriormente pelo design da plataforma. Se voltarmos aos conteúdos dos excertos anteriores, logo percebemos que o fórum é readaptado para práticas de correção gramatical (excerto 14), página de divulgação de sites (excerto 18) e convites para adicionar os usuários do Busuu no Skype (excerto 13), dentre outras funções.

O quadro 04 abaixo sintetiza os resultados da análise sobre as mediações tecnológicas e alguns de seus efeitos nas plataformas Galanet e Busuu.

Mediação tecnológica e seus efeitos nas plataformas Galanet e Busuu

	Galanet	Busuu
Perfil linguístico/discursivo dos eventos de CMC	<p>Usa-se internetês e emoticons moderadamente, e com as mesmas funções pragmáticas dos eventos usuais de CMC;</p> <p>Tendência à preservação das estruturas de pares adjacentes (ex: afirmação e comentário, pergunta e resposta); poucos turnos isolados ou ignorados pelos demais participantes;</p> <p>A maior parte das sequências é</p>	<p>Usa-se internetês e emoticons moderadamente, e com as mesmas funções pragmáticas dos eventos usuais de CMC;</p> <p>Sequências com pares adjacentes (pergunta, resposta comentário) misturadas com turnos isolados, que aparecem muito frequentemente, principalmente nos fóruns;</p> <p>Sequências <i>off topic</i> aparecem</p>

	<i>on topic.</i>	com frequência.
Multimodalidade	Não se verifica o uso de figuras, vídeos ou links para qualquer recurso visual fora do site; os usuários geralmente não usam cores ou estilizações visuais nem em seus nomes de usuários, nem no corpo das mensagens.	Uso frequente e abundantes de cores e estilizações visuais da escrita, mas, em geral, para a correção de exercícios ou para ornamentar o avatar do participante ou o título do fórum.
Hipertextualidade	Os participantes não utilizam hiperlinks em suas postagens, embora acionem recursos externos como tradutores e dicionários <i>online</i> eventualmente.	Os participantes não utilizam hiperlinks em suas postagens, embora acionem recursos externos como tradutores e dicionários <i>online</i> eventualmente.
Serviços de web, widgets e mashups para aprender línguas	Recomendação do uso de tradutores automáticos na página de recursos. Usuários, às vezes, postam na plataforma materiais de ensino de suas línguas maternas, sobretudo os aprendizes romenos, cuja língua é considerada a mais difícil pelos demais. Há um recurso chamado “olho” que, em tese, avisaria os aprendizes sobre a presença de outros aprendizes no site, mas o recurso, na prática, funciona mal.	Usuários compartilham dicas de ferramentas, tradutores e outros recursos, além dos disponíveis no site. Alguns participantes montam páginas, blogs ou <i>mashups</i> externos relacionados ao ensino-aprendizagem de suas línguas e os divulgam nos fóruns do Busuu. O site sinaliza de algumas formas a presença de outros usuários <i>online</i> , assim como ajuda os usuários a encontrarem-se em função de seus objetivos e nível de aprendizagem.
Anonimato	Não é possível. Todo participante é, necessariamente, vinculado a alguma instituição	É possível. Os participantes adentram o site mediante um cadastramento simples em que o único procedimento formal

	participante, e necessita utilizar seu nome civil como nome de usuário.	é confirmar o endereço de e-mail informado por meio de um link.
Adesão à funcionalidade prevista para as ferramentas	As ferramentas têm funções bem definidas que são respeitadas pelos aprendizes e pelo moderador. Eventualmente, aprendizes não esperados em determinado evento aparecem e juntam-se à conversa, mas sem causar maiores interferências no andamento da colaboração.	Uma mesma ferramenta, o fórum, é readaptada pelos usuários para diversas funções: discussão, correção de exercícios, sugestões de temas e de recursos externos, propostas de mobilização interna dos usuários contra políticas do site e protestos, distribuição de exercícios, mural de recados e solicitações de parcerias.

Quadro 4- Diferenças de mediação tecnológica e seus efeitos

4.1.2 Mediação político-pedagógica

Como discutido no item 2.2.2, a estrutura das *tarefas* está intrinsecamente ligada à mediação político-pedagógica das plataformas. No Galanet as tarefas estão estruturadas em etapas com objetivos e critérios de mensuração definidos, os quais têm como meta a produção de um dossiê plurilíngue desenvolvido em conjunto pelos participantes da sessão. O estabelecimento da entrega desse “produto” em determinado prazo é a chave de toda uma estrutura de participação oferecida aos usuários. Dividindo a meta final em etapas de trabalho tem-se mais foco nos esforços colaborativos para a construção do dossiê. Além desse fato, um moderador, escolhido pela equipe técnica da plataforma e que geralmente é um professor, ou um aprendiz que se destaca na liderança do grupo em que vem interagindo e toma esse papel de moderador momentaneamente, trata de fazer com que a atividade vá convergindo com o objetivo da etapa de trabalho em que o evento se encaixa.

No Busuu, as tarefas coletivas são muito mais frouxas, isto é, não previamente determinadas pela plataforma ou por tutores, mas sim pelos próprios criadores dos fóruns. Essas tarefas coletivas são lançadas pelos seus criadores como “desafios”, e são geralmente orientadas para o ensino/aprendizagem de conteúdos gramaticais e funcionais ou para a prática casual (não-estruturada) das línguas. Como não há tutores atuando tão formalmente

quanto no Galanet, as iniciativas individuais no Busuu podem subverter os objetivos do fórum/chat, e, cada nova proposta, sendo seguida por outros usuários, pode fazer com que a atividade divirja fortemente do objetivo anunciado do fórum, como frequentemente acontece. Na figura abaixo é possível observar que o tópico intitulado “*Questions or Sugestions*” do fórum “*Looking for a Job*”, criado primeiramente para os participantes do fórum darem sua opinião sobre o grupo e sugerir melhorias, foi subvertido para a função de mural de apresentação pessoal.


QUESTIONS OR SUGGESTIONS!



good job soymalisima thank you so much for this group :)

responder Denunciar abuso
21/02/2013 14:10
+1  



Hy
My name is Malk. I'm from Brasil.
I'm 20 years old, I like studying english.
I liltle speak english. thanks

responder Denunciar abuso
28/02/2013 23:11
0  



hello I want to learn english with us

responder Denunciar abuso
24/03/2013 17:32
0  



How are you?

responder Denunciar abuso
29/03/2013 17:45
0  



Hello, I should like to speak English. I am from Portugal...please help me to talk...My name is Ana and I am 54 years old... I am sorry to my english... Do you understanding me? Kiss ...

responder Denunciar abuso
13/06/2013 15:36
0  



Hello. I'm Jullen et I live in Belgium. I am 25 years old. My goal is to want to learn English. My first language is French.

Figura 13 - Captura de tela do Fórum “Looking for a Job”

Uma vez intitulado “Questions or sugestions” esperava-se que as questões sobre a plataforma ou o grupo, ou então sugestões, fossem expressas nesse tópico do fórum, criado pela usuária Soymalisima. No entanto, o objetivo do tópico é subvertido pelos usuários do grupo, que utilizam a postagem do fórum para se apresentarem e demonstrarem suas dificuldades e interesses em aprender inglês. Após a primeira subversão do tópico feita pelo usuário Malk, os demais participantes seguem-no no movimento de apresentarem-se.

Quanto aos *recursos* responsáveis pela mediação político-pedagógica em ambas as plataformas, no Galanet, além do professor tutor/moderador, e de alguns tutoriais disponíveis para professores e alunos, os principais recursos dos usuários são a própria semelhança entre as línguas envolvidas (todas românicas) e a disposição e capacidade dos colegas para fazer com que a intercompreensão seja mantida ao longo do processo, graças à presença de uma proposta pedagógica consistente e fundamentada no projeto acadêmico em que o Galanet está inserido. No Busuu, o principal recurso está centrado na oferta de exercícios tradicionais de ensino de línguas, frequentemente de base estruturalista com mera reprodução e correção de conteúdo, e alguns tutoriais sobre como usar os recursos e ferramentas do site, que geralmente são ignorados pelos participantes, o que se deve, principalmente, a uma ausência de uma proposta pedagógica consistente que guie os interesses os participantes do Busuu. Assim, o principal recurso de mediação político-pedagógica para o usuário do Busuu é o conhecimento de sua própria língua, que pode ser “negociado” em troca do conhecimento de outra língua.

Um fator de mediação político-pedagógica significativo no engajamento dos participantes para alcançarem seus objetivos nas plataformas é a presença do *contrato didático*, que legitima em termos educacionais a ação dos tutores, aprendizes e, em certo sentido, das ferramentas tecnológicas empregadas nas plataformas. Enquanto no Galanet o contrato didático é extremamente específico – praticar a intercompreensão entre falantes de línguas românicas – e explicitamente reforçado e policiado quando necessário pelos moderadores e pelos próprios usuários, no Busuu esses contratos se desenvolvem e são alterados *ad hoc*. Dito de outro modo, o contrato didático no Busuu é estabelecido entre pares e entre proponentes de fóruns e seus usuários, mas podem ser rompidos e retomados a qualquer momento. Há um policiamento do próprio *staff* do site quanto ao cumprimento

dos termos de uso da plataforma, mas que não envolve as atividades, conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem em si.

Analisando os *padrões/seqüências colaborativas* no Galanet, é possível afirmar que predominam seqüências de reparo, ou seja, o locutor retoma o turno e “conserta” o que disse/escreveu anteriormente, ou parafraseia o que o interlocutor tentou dizer de forma mais clara ou apropriada em termos lexicais e sintáticos, procurando manter a interação em andamento. Isso demonstra que o usuário mostra-se engajado com seus objetivos de praticar a intercompreensão e tem consciência das dificuldades do seu interlocutor, mas quer levá-lo a aprender por meio de uma construção conjunta de significados. Já no Busuu predominam seqüências de correção explícita, solicitadas ou não. Isso significa que o locutor corrige o que foi dito/escrito pelo interlocutor a qualquer momento, independentemente do impacto dessa correção no andamento da conversa ou da troca de mensagens. As correções, na maioria das vezes, resumem-se às questões ortográficas e não há preocupação se o interlocutor de fato aprendeu a partir daquele erro ou por que razão escreveu determinada palavra daquela maneira, o que pode interferir na qualidade da aprendizagem desses usuários.

De alguma forma, pode-se dizer que, conscientemente ou não, os usuários do Busuu privilegiam formas de mediação político-pedagógica de base behaviorista, claramente provenientes de suas experiências de aprendizagem na escola tradicional, no sentido de que são fundamentadas em estímulos e reforços positivos e negativos, em detrimento de formas de base sociointeracionistas, que privilegiariam a reflexividade e gerenciamento consciente do progresso na aprendizagem. Isso a despeito da ampla liberdade de escolha de percursos de aprendizagem que, em tese, estariam disponíveis justamente pela falta de um contrato didático rígido.

Por fim, a partir da observação quanto à questão política e pedagógica acerca da aderência aos objetivos do contrato didático, é possível estabelecer que no Galanet o objetivo central é a intercompreensão, porém, em situações menos monitoradas institucionalmente, alguns usuários rompem momentaneamente o contrato e engajam-se em tentativas de produção de seu discurso na língua do interlocutor. No excerto 19 abaixo a participante Fabi Anjos é brasileira, mas se expressa na língua de AnaC. No excerto 20as

participantes demonstram que estão na plataforma com o intuito de aprender línguas e são corrigidas pela tutora SeHong que reforça a intenção pedagógica do Galanet: a prática da intercompreensão.

Excerto 19 - Chat G.LT.V.2.INTER

[21:47:40] [AnaC] Oh non latin non je n'ai jamais appris le latin
[21:48:08][Fabi Anjos] Latim c'est marvelloux! =D Clara et moi,nous adorons Latim!!!

Excerto 20 – Chat G.DI.V.3.Inter

[19:50:20][AngelaJS] nossa como é que vou aprender francês assim, sendo que não sei o que estão falando?
[19:50:29][SimoneM] eu também!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
(...)
[19:53:00][SeHong] mas o Galanet é para compreendermos a língua dos outros falando em nossa língua materna
(...)
[19:58:04][SimoneM] não entendendo...eudevoescrever na minha língua materna ou em qualquer lingua que eu domine???
(...)
[19:58:33][LenaM] nós estamos escrevendo em frances para ajudar eles...mas devemos escrever em portugues...lingua materna
[19:58:51][SimoneM] ahhh ta´....

No Busuu, por sua vez, o objetivo central é aprender ou praticar uma língua estrangeira, porém, em algumas situações, os usuários passam a manifestar-se em suas línguas maternas, principalmente quando são iniciantes e não têm domínio da língua que estão aprendendo. É o caso do excerto 21 abaixo, em que eu converso com uma brasileira que está iniciando seus estudos de inglês na plataforma. Assim, recorro à tradução das minhas sentenças do inglês para o português, o que abre a possibilidade da nossa conversa passar a ser em língua materna.

Excerto 21 – Chat B.A.I/P. 01/11/12

DeboraCoser: What did you learn already?
DeboraCoser: (o que vc já aprendeu no Busuu?)

A###: comecei agora kkk
 A###: algumas coisas eu já sei

Portanto, é possível afirmar que em ambas as plataformas há a necessidade de trânsito entre as línguas estrangeiras que se estuda e a língua materna, seja como modo de se mostrar mais próximo de um interlocutor, seja como forma de dar continuidade a uma interação que estaria fadada ao fracasso pelo pouco domínio de um dos pares da língua que aprende.

O quadro 05 a seguir sintetiza os critérios de comparação da mediação político-pedagógica entre as duas plataformas quanto às suas diferenças e efeitos.

Mediação político-pedagógica e seus efeitos nas plataformas Galanet e Busuu

	Galanet	Busuu
Tarefas	<p>Tarefas estruturadas em etapas com objetivos e critérios de mensuração definidos (dossiê);</p> <p>O moderador, que pode ser um professor ou um aprendiz que toma esse papel momentaneamente, trata de fazer com que a atividade vá convergindo com o objetivo da etapa de trabalho em que o evento se encaixa.</p>	<p>Não há estruturação de tarefas coletivas, exceto objetivos propostos pelos criadores de fóruns, alguns orientados para ensino/aprendizagem de conteúdos gramaticais e funcionais, outros orientados para a prática espontânea das línguas;</p> <p>A qualquer momento, iniciativas individuais podem subverter os objetivos do fórum/chat, e, sendo seguido por outros usuários, pode fazer com que a atividade divirja fortemente do objetivo anunciado do fórum.</p>
Recursos	<p>Além do professor tutor/moderador, e de alguns tutoriais disponíveis para professores e alunos, os principais recursos dos usuários são a própria semelhança entre as línguas envolvidas (todas românicas) e a</p>	<p>O site oferece exercícios tradicionais de ensino de línguas, frequentemente de base estruturalista, e algumas tutorias sobre como usar os recursos e ferramentas do site. O principal recurso do usuário é o conhecimento de sua própria língua, que pode ser</p>

	disposição e capacidade dos colegas para fazer com que a intercompreensão seja mantida ao longo do processo	“negociado” em troca do conhecimento de outra língua.
Contrato didático	Bem específico, explicitamente reforçado quando necessário, e com cumprimento “policiado” pelos moderadores.	Contratos <i>ad hoc</i> e vagos, estabelecidos entre pares e entre proponentes de fóruns e seus usuários. Podem ser rompidos e retomados a qualquer momento. O policiamento é feito pelo <i>staff</i> do site, mas envolve apenas a violação de termos de uso da plataforma, e não as atividades, conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem em si.
Padrões/ Sequências	Predominam sequências de reparo: o locutor retoma o turno e “conserta” o que disse/escreveu anteriormente, ou parafraseia o que o interlocutor tentou dizer de forma mais clara ou apropriada em termos lexicais e sintáticos, procurando manter a conversa/troca de mensagens em andamento.	Predominam sequências de correção explícita solicitada, havendo também casos de correção não solicitada. O locutor corrige o que foi dito/escrito pelo interlocutor a qualquer momento, independentemente do impacto dessa correção no andamento da conversa ou da troca de mensagens.
Aderência aos objetivos do contrato didático	O objetivo central é a intercompreensão, porém, em situações menos monitoradas pelos moderadores, alguns usuários rompem momentaneamente o contrato e engajam-se em tentativas de produção de seu discurso na língua do interlocutor.	O objetivo central é aprender ou praticar uma língua estrangeira, porém, em algumas situações, os usuários passam a manifestar-se em suas línguas maternas para falar de suas afinidades, ou mesmo para tirar dúvidas sobre a norma de sua própria língua materna com outros falantes da mesma língua.

Quadro 5 - Diferenças de mediação político-pedagógica e seus efeitos

4.1.3 As descrições e valorações da Mediação Tecnológica e da Mediação Político-Pedagógica nas plataformas Busuu e Galanet

Além da análise que permitiu montar os quadros 4 e 5 discutidos no item acima, foi de interesse desta pesquisa saber de que maneira os participantes descreviam e valoravam a mediação tecnológica e a mediação político-pedagógica em cada caso. No Galanet, a maior parte das referências feitas à *mediação tecnológica* está centrada nas discussões sobre o funcionamento do ambiente. Nos primeiros chats dos grupos, tal referência se dá acerca do funcionamento dos diferentes recursos e espaços da plataforma, tais como o espaço de autoformação, o funcionamento do fórum e o arquivamento dos chats. No entanto, nesses enunciados são poucos os usuários que questionam ou criticam a *mediação tecnológica* a que são apresentados e/ou sugerem melhorias a partir de outras possibilidades tecnológicas.

Dentre essas queixas mais frequentes em meio aos usuários do Galanet destacam-se a dificuldade de encontrar o ambiente das interações síncronas na interface da plataforma, o que justificaria a pouca participação dos usuários nos chats programados (excerto 22).

Excerto 22 – Chat G.LT.V.1.Extra

[22:13:52][MathildeA] J'ai invité mes étudiants à participer à ce petit chat, mais je crois qu'ils ne savent pas où ça se passe... C'est pas toujours facile de comprendre comment naviguer sur cette plateforme.

Frequentemente, também a velocidade dos chats é tida como um complicador para acompanhar a sincronidade das interações online do Galanet, como exemplifica o excerto 23.

Excerto 23 – Chat G.DI.V.3.Inter

[19:47:29][Alx_b] Mais il va à 200KM/H ce chat!!!
(...)
[19:50:40][SeHong] vamos mais devagar
[19:50:49][SeHong] está muuuuuuuuuuuuuuito rápido

Ainda como complicador para acompanhar as interações síncronas do Galanet, destaca-se a dificuldade de os participantes estarem em mais de um lugar online ao mesmo tempo, dificultando a concentração, já que há a possibilidade dos usuários estarem interagindo em mais de uma janela e em diferentes sites ao mesmo tempo (excerto 24).

Excerto 24 – Chat G.LT.V.2.INTER

[21:52:06][ClaraCM] Opa... problema de comunicação... eu estou falando em três sites de relacionamento ao mesmo tempo e deu um engarrafamento aqui...

[21:53:16][AnaC] Hà pouco também estava falando num outro sitio e fica meio difícil de se concentrar

No caso do Busuu, é possível perceber que a falta de domínio da língua-alvo é um fator causador de ansiedade nos eventos síncronos de CMC, tornando a experiência desagradável e pouco produtiva. No excerto 25, vinha tentando me comunicar em espanhol com um usuário da Espanha interessado em aprender inglês, mas me resenti da sobrecarga cognitiva acentuada pela velocidade das trocas e decidi passar para o inglês de modo a poder dar continuidade à interação.

Excerto 25 – Chat B.F.E/I.08/11/12

DeboraCoser: Gracias! estoy "confundindo" spañol com italiano!
ajajaj

F#####.: Brasil is growing a lot, isnt it?

DeboraCoser: Si, mucho!

F#####.: you are welcome! english and italian is similar

DeboraCoser: are similar

F#####.: thanks! I speak italian too

DeboraCoser: So, let me change my language to English now! I just discovered I don't even know how to speak spanish, even if it's so close to portuguese!

Em comparação com os participantes do Galanet, os usuários do Busuu são mais ativos e explícitos no que se refere à manifestação de suas preferências quanto ao

funcionamento do site, reclamações acerca de atitudes tomadas pelos administradores e mesmo na discussão sobre formas alternativas de mediação tecnológica para seus propósitos de aprendizagem.

A título de ilustração, nos fóruns de discussão explorados para montar o corpus encontrei:

- protestos contra a eliminação de um fórum de usuários que, supostamente, violavam os termos de uso do site;
- um debate acerca das vantagens e desvantagens de usar o Skype para aprender línguas em comparação com o Busuu;
- uma proposta para que o Busuu seja transformado em uma espécie de Facebook;
- críticas e elogios ao design do site.

Destaca-se, também, no uso dos fóruns e chats, a troca de dados de contato pessoais (MSN, Skype, e-mail etc.) entre os participantes, o que parece indicar que alguns deles utilizam o Busuu mais como um lugar de encontro e busca de parcerias do que efetivamente um ambiente de aprendizagem *online*. Isso não surpreende, já que é possível observar uma grande flexibilidade nos usos que os participantes dão às ferramentas de CMC do próprio Busuu. Os fóruns, particularmente, são usados, simultaneamente como murais de recados, divulgação ou busca de parceiros e como mecanismo de entrega e correção de exercícios, como anteriormente citado.

Com relação à *mediação político-pedagógica* no Galanet, verifica-se no corpus que ela é pouco referida explicitamente pelos aprendizes, mas, nota-se que boa parte dos participantes iniciantes parece interpretar a situação como sendo uma situação de aprendizagem explícita das línguas-alvos, e não de prática da intercompreensão, como illustrei no excerto 20. Nessas ocasiões, o contrato didático pode ser trazido explicitamente à tona pelos animadores/moderadores, como no excerto anteriormente citado, ou por participantes mais experientes, ilustrado pelo excerto 26.

Excerto 26 – Chat G.DI.V.3.Inter

[20:13:15][DanielaRS] acredito que a função aqui não é o aprendizado da língua, mas fazer com que pessoas que falam diversos idiomas consigam se compreender - cada uma através de sua língua materna

No caso do Busuu, não se pode dizer que exista um contrato didático único e bem definido, ou mesmo que os pares se questionem efetivamente sobre a validade/utilidade do material didático oferecido pelo site, ou do tipo de atividade discursiva ou prática de letramento a que recorrem para se ajudarem mutuamente, ou para aprenderem de forma auto-instruída.

Obviamente, não se pode desconsiderar o papel do material didático oferecido pelo site, e, por conseguinte, a orientação pedagógica a ele subjacente. Pelo que foi possível verificar indiretamente, no conteúdo dos fóruns, e nas explorações do Busuu, esse material é de cunho estruturalista e de orientação didática behaviorista em sua maior parte, mas não se pode afirmar com segurança que os usuários sigam fielmente esse tipo de orientação no seu uso dos materiais, nem tampouco que outros materiais, de cunho sociodiscursivo e orientação mais construtivista, não possam ser trazidos pelos próprios usuários para suas práticas colaborativas. Pode-se destacar, contudo, com base na exploração dos fóruns de discussão, que existe uma mediação político-pedagógica informal exercida por sistemas de crenças dos próprios usuários e/ou pela reprodução de rotinas e padrões interacionais trazidos da experiência escolar dos participantes. Na Figura 14 abaixo é possível observar que o participante Y⁴² corrige o participante X através do uso da cor vermelha nas palavras que X escreveu errado, tal como as práticas tradicionais de correção de exercícios nas escolas.

⁴²Embora a plataforma seja aberta, creio ser de bom tom omitir os nomes usuários que participaram dos chats para dificultar a identificação dos sujeitos, já que não era factível entrar em contato com cada um e pedir permissão para divulgar suas interações na plataforma. No entanto, mantenho o uso dos nomes de usuários dos fóruns, já que as interações nos fóruns são de livre acesso na plataforma.

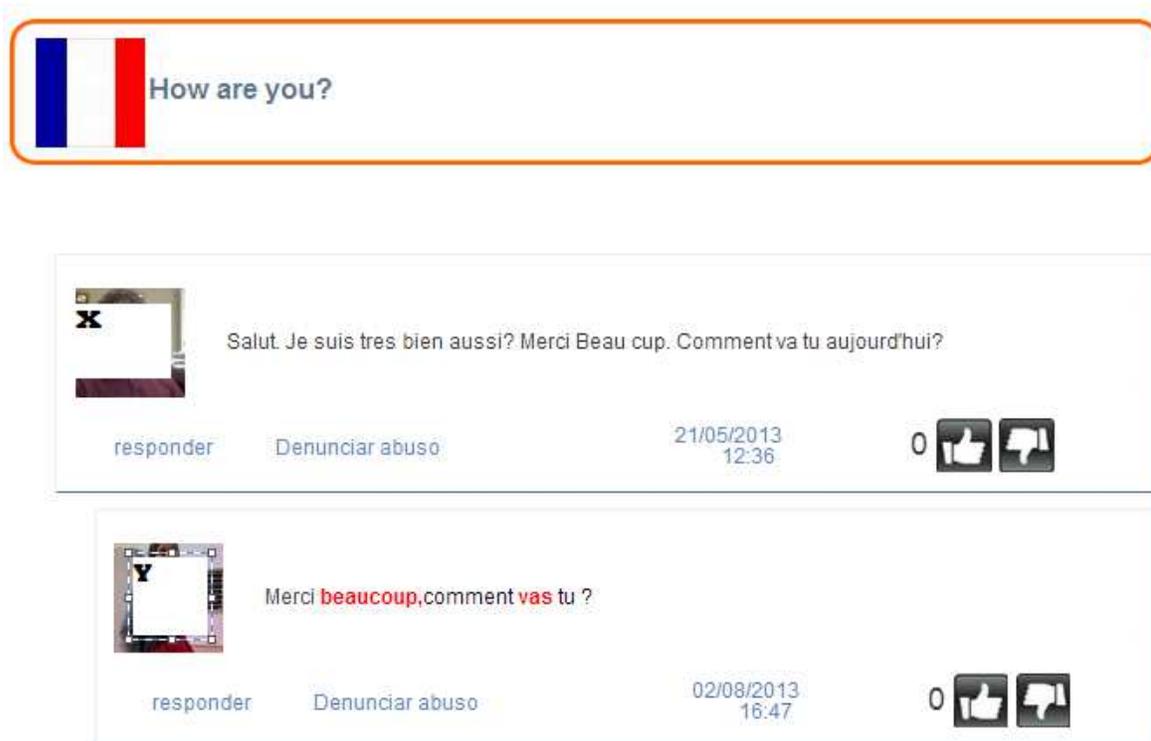


Figura 14 - Captura de tela do Fórum “Parle Français”

Com relação às crenças para a aprendizagem de línguas no Busuu, predomina, primeiro, a de que falantes nativos têm também “competência inata” para ensinar suas línguas para falantes de outras línguas e, segundo, a de que praticar a língua informalmente por tempo suficiente e em quantidade suficiente de encontros com falantes diferentes, leva à sua aquisição e/ou aprendizagem.

A primeira crença está na base do próprio plano de criação do site Busuu e é reforçada pelos documentos oficiais da plataforma, mas aparece com frequência também nas descrições de propósito dos fóruns criados pelos usuários, como exemplifica o excerto 27.

Excerto 27 – Grupo “English for beginners and beyond (ênfases adicionadas)

HELLO EVERYONE AND WELCOME! :) I am here to help you with English. + I am English, I was born in England...and I am a

native speaker of English! + **I am what you need (a native speaker of English) and whom you need if you want to learn English:)** + This group is for beginners and those who need refreshing. + Together with busuu lessons and exercises you should see some progress. + There are no short cuts or easy tricks to learning English quickly; just study and more study - and courage! + Oh - and me of course! :-) June :)

A segunda crença, ou seja, a de que praticar uma língua informalmente por tempo suficiente e em quantidade suficiente leva à sua aquisição e/ou aprendizagem está expressa nas descrições de propósito dos fóruns como “English the easy way” (excerto 28) e “BUS U U ☞(””☞ |||||” (excerto 29). Essa crença pode ainda ser encontrada e reforçada pelo site na forma de depoimentos de usuários utilizados na página de entrada da plataforma para promovê-la, como exemplifica o excerto 30.

Excerto 28 – Grupo “English the easy way =D”

English is so easy , just have fun talking in english and don't be scared from your pronunciation and accent just TALK POEPL
TALK lol =p

Excerto 29 – Grupo “B U S U U ☞(””☞ |||||”

"Busuu" - Talk about everything.:) ☞(””☞

Excerto 30 – Destaque na página inicial do site

Viera (57)

Country: Spain

I learn: English, German

I speak: Spanish, English, German

"I like busuu.com because it helps me to improve my English. Before, I have never written in English, but now I give it a try and understand it even better as well..."

Com relação aos modelos de mediação trazidos pelos usuários de sua experiência escolar fora do Busuu, pode-se dizer que esses modelos aparecem também, de alguma forma, nos propósitos estipulados para os fóruns criados pelos usuários, quer seja no que tange à proposta de gradação de aprendizagem que aparece no excerto 31, ou no que tange à forma de organizar e nomear explicitamente o conhecimento sobre a língua do mesmo modo como o fazem as escolas, como se vê nos excertos 32 e 33.

Note-se ainda, nos dois excertos, que os usuários não são tão rígidos com relação aos objetivos do fórum, como se esperaria em uma escola, ou mesmo como se observa na plataforma Galanet, sendo admissível mesclar propósitos didáticos, práticos (achar emprego), sociais (fazer amigos), e de entretenimento num mesmo contexto discursivo.

Excerto 31 – Grupo “La langue française”

Je voullais mettre ce groupe pour mieux comprendre des sujets et des idées dans la langue française et nous devons commencer par des choses simples et lentement.

Excerto 32 – Grupo “Looking for a job”

Inglês Aberto a todos

ENGLISH: Hello and welcome to our group, which is open to everyone. The goal of this group is to share information about job websites in different countries and to provide information about interviews in different languages. Thank you to everyone for your contribution.....

Excerto 33 – Grupo “Amo italiano”

Italiano - learn Italian language : thematic vocabulary, grammar, Culture ... love ♥

Ainda no que tange ao empréstimo de elementos da experiência escolar dos participantes como forma de mediação político-pedagógica no Busuu, vale a pena destacar

o uso de códigos gráficos e elementos visuais utilizados para a correção dos exercícios de usuários por parte de outros usuários, como mostra o excerto 34.

Excerto 34 - Chat B.F.E/I.08/11/12

F#####.: Im from Spain, Zaragoza.
F#####.: What´s your city?
F#####.: Which is your city?
DeboraCoser: Corretion: Which city do you live in?
DeboraCoser: Yo habito a Campinas, interior de San Paulo
F#####.: corrección: Yo vivo en Campinas, en el interior de San Paulo.
F#####.: So nice!

É também comum, bem como nas escolas tradicionais, a aceitação tácita de interrupções dos tópicos por meio de sequências de correção, como mostra o excerto 35. Nesse caso o usuário Mahid utiliza o tema do fórum para iniciar uma interação em que demonstra seu interesse em conhecer Barcelo. No entanto, em vez de os demais usuários darem continuidade ao tema com Mahid, para que ele possa continuar se expressando na língua que aprende, segue-se uma sequência de correção gramatical feita pela usuária Soymalíssima, sem ao menos o usuário Mahid ter indicado o desejo de que sua produção escrita fosse corrigida gramaticalmente.

Excerto 35 – Grupo “Bienvenidos a Madrid” (ênfases originais)

Mahid: hola , me llamo majid, yo soy de Irán , me gustaría ir a barcelona mucho , me encanta tu cultura y lo se, tienes los personas muy divertidos , muchas gracias por invitación

Soymalíssima: Hola , me llamo Majid, yo soy de Irán, me gustaría **mucho** ir a **Barcelona**. Me encanta tu cultura **sé que la gente es muy divertida**. Muchas gracias por **la** invitación.

A aceitação tácita das sequências de correção e o emprego não questionado/refletido de elementos emprestados da experiência escolar acabam denunciando, a meu ver, uma forte contradição entre o que o site considera estar fazendo,

isto é, uma inovação em relação aos métodos tradicionais de ensino de línguas, e o que, de fato, é feito pelos usuários e, idealmente, pelo material didático utilizado. Em contraste com essas sequências de correção, vale a pena considerarmos um padrão discursivo identificado no corpus do Galanet já apontado por mim no trabalho desenvolvido em 2011: as sequências de reparo e esclarecimento. Tais sequências visam corrigir mal-entendidos causados pela dificuldade de lidar com a *mediação tecnológica* – como mostra o excerto 36 – e estão centradas também na relação com a mediação político-pedagógica na medida em que, se há um objetivo pedagógico do evento, deve haver um maior comprometimento dos usuários nas interações, o que faz com que estes monitorem mais a forma e o significado de seus enunciados e se disponham a solucionar problemas de intercompreensão, como mostra o excerto 37.

Excerto 36 - Chat G.LT.V.1.Extra

[21:58:44][HananeB] sou perdida ligeiramente, não sei demasiada que devo fazer, é a primeira vez

(...)

[22:00:28][AnaC] Hanane o que deves fazer é ir ao Forum e ver se algum tema te interessa e participares da discussão ou então propores um novo tema

[22:01:02][HananeB] de acordo

[22:01:20][EdileneR] Tem muitas discussões interessantes nos fóruns. Eu indiquei um tema sobre INCLUSÃO. Depois vocês dêem uma olhada...

Excerto 37 – Chat G.LT.V.1.Extra

[21:56:26][FioreM] mais eu sou contadora publica

(...)

[21:56:49][AnaC] o que é contadora pública

[21:57:43][FioreM] contadora do sector publico , que trabaha para el estado

[21:58:04][AnaC] fazendo o quê? Contando histórias

[21:58:36][EdileneR] Acho que CONTADORA é uma atividade relacionada ao setor administrativo, não é Fiore?

Nota-se, a partir desse contraste, que embora ambos os casos privilegiem o papel da competência dos falantes nativos com seus repertórios comunicativos como instrumento de mediação político-pedagógica, o Galanet aposta na capacidade reflexiva-dialógica do aprendiz enquanto falante situado em uma atividade acadêmica intercultural, ao passo que o Busuu parece tomar essa mesma competência e repertórios como recursos (conteúdo) trazidos pelos usuários para o negócio, em troca dos quais se lhes oferece materiais de apoio e um certo tipo de mediação tecnológica gratuitamente.

Pode-se afirmar, a partir da exploração aqui tratada, que a falta de uma mediação político-pedagógica mais consistente e condizente com a pedagogia de aprendizagem colaborativa favorece, no Busuu, as dinâmicas cooperativas mais do que as colaborativas, ocorrendo o contrário no Galanet, como será destacado no capítulo final.

4.2 Os gêneros Chat Pedagógico Plurilíngue e Chat Colaborativo em Duplas e os reflexos das diferentes mediações nos gêneros

Antes de dar início às descrições de ambos os gêneros, cabe ressaltar que o CPP do Galanet é um objeto muito mais complexo para a análise do que o CCD do Busuu, o que significa dizer que as análises do corpus do Galanet serão muito mais extensas e detalhadas do que a descrição dos CDD. Isso porque, enquanto os chats no Galanet estão divididos em três fases diferentes de interação e são influenciados, de certo modo, pela presença ou não presença dos tutores, os chats no Busuu possuem uma única fase e sem intervenções de tutores responsáveis pelas conversas em dupla, fatores que influem diretamente na sua (menor) extensão e complexidade. Colabora ainda para a discrepância de extensão das descrições, o fato de que o corpus que foi possível reunir no caso do Busuu é significativamente menor, como destaquei anteriormente no capítulo 03.

4.2.1 Chat Pedagógico Plurilíngue do Galanet

Após a estratificação dos corpora de acordo com a origem dos interlocutores, a fase da sessão e os tipos de moderação, as principais características dos traços típicos constitutivos do gênero Chat Pedagógico Plurilíngue são as expostas nos itens a seguir.

4.2.1.1 Conteúdo Temático

Do ponto de vista do conteúdo temático, é típico nos chats da primeira fase da sessão o predomínio de dois temas: "vida pessoal/dados demográficos dos usuários" e "o funcionamento da plataforma Galanet" ou "como utilizar a interface da plataforma para localizar informações e conduzir tarefas". Após a apresentação pessoal, que inclui nome, idade e a cidade de onde o participante está se comunicando, os usuários passam a falar sobre as línguas românicas que conhecem ou estudam – geralmente comparando-as às outras línguas românicas – além do interesse que têm em aprender línguas. Esse tipo de conteúdo dá-se principalmente na fase inicial da sessão, mas pode também aparecer nos chats intermediários, quando algum participante entra pela primeira vez no chat. O excerto 38, no qual os participantes GM, AnnaMN e LenaM explicitam direta ou indiretamente sua origem nacional e as línguas que conhecem, exemplifica tal padrão:

Excerto 38 – Chat G.DI.V.4.Inter

[21:52:26][GM_marti-de-la-paz] personnellement, ce serait difficile d'apprendre une nouvelle langue, je parle anglais, espagnol, portugais, ce n'est pas évident de combiner toutes les langues

(...)

[21:55:00][AnnaMN] non, je suis espagnole, je parle catalan, espagnol et un peu d'anglais et de français. mais je entend un peu le portugues

(...)

[21:56:09][LenaM] ok...eu entendo também espanhol, mas não escrevo..

Durante todos os chats é frequente o aparecimento de sequências de turnos em que os participantes tentam confirmar com o outro se está havendo compreensão. Isso

introduz nas interações o tema do funcionamento das línguas envolvidas ou comparações entre as línguas. Em especial na sessão La Tchatche, a língua romena é conteúdo temático praticamente constante. No excerto 39 os participantes Klaus, MarianaF e DoriT conversam sobre a língua romena, comparando-a às demais línguas que já conhecem, o que exemplifica o romeno como conteúdo temático típico:

Excerto 39 – Chat G.LT.Az.7.Inter

[22:00:05][Klaus] Gosto de conversar com ela :) [nota: refere-se a DoriT, aluna romena que está no chat]. Consigo entender bem quando ela escreve em Romeno.

[22:00:31][MarianaF] Yo más o menos, tengo que seguir estudiando rumano

(...)

[22:01:56][DoriT] Si noua ne place portugheza.

[22:02:32][MarianaF] se parece al español

[22:02:45][MarianaF] a mí me parece que se parece al español, al menos

" [22:02:48][DoriT] Nu cred

[22:02:54][MarianaF] por?

[22:02:58][DoriT] Mai mult a italiana

A *mediação tecnológica* é também tema frequente nas primeiras etapas do trabalho colaborativo. Geralmente os participantes fazem perguntas aos professores/moderadores das sessões sobre como os espaços do site funcionam. Fazem ainda asserções sobre a dificuldade de lidar com os espaços da plataforma e seus funcionamentos, como pode ser visto nos excertos 40 e 41. No primeiro excerto a participante HananeB pergunta à moderadora AnaC como um dos espaços do site funciona e é atendida por esta.

Excerto 40 - Chat G.LT.V.1.Extra

[21:28:25][HananeB] onde e "mon profil"?

[21:33:59][AnaC] Hanane le profil est dans la partie de la plateforme qui s'appelle mon bureau
(...)

No segundo excerto os usuários Selma e Nihad comentam a dificuldade de lidar com os recursos da plataforma:

Excerto 41 - Chat G.DI.V.1.Inter

[19:53:50][Selma] estou aprendendo onde devo escrever
(...)
[19:55:06][Selma] é a primeira vez que converso no salão
[19:55:28][Selma] estou aprendendo sobre o funcionamento da plataforma
[19:55:50][Selma] não é difícil
[19:56:04][Selma] mas quando se trata da primeira vez.....
[19:56:09][Nihad] oui c'est vrai, il faut que tu essayes plusieurs fois
[19:56:14][Nihad] pour te familiariser

É típico também, na primeira fase, os participantes trocarem informações sobre recursos da Internet, externos ao Galanet, tais como sites de tradutores e conjugadores verbais que podem ser usados para facilitar a intercompreensão nos chats, como exemplificou o excerto 15.

Já na segunda etapa da sessão, o conteúdo temático predominante dos chats passa a ser a decisão sobre quais dos temas que estão sendo discutidos pelos usuários no fórum⁴³ será escolhido como tema do dossiê a ser desenvolvido pelas equipes do Galanet. Os alunos opinam sobre qual, dentre os temas do fórum, acham mais interessantes; em seguida há uma votação em outro ambiente da plataforma para escolher o tema que será trabalhado na última fase da sessão. A seguir, no excerto 42, os alunos são levados a discutir sobre os temas que estão em desenvolvimento no fórum.

⁴³ No fórum são sugeridos temas livres pelos próprios usuários da sessão, para que os participantes interajam e pratiquem a intercompreensão.

Excerto 42 - Chat G.DI.V.3.Inter

[19:52:33][LenaM] vamos falar do forum? temos que escolher algum tema para a outra sessão
(...)
[19:52:45][LenaM] qual tema voces mais gostaram?
[19:52:48][Carolina] que mais vcs tem de sugestao?
[19:52:53][DanielaRS] Allons choisir un thème? tous ensemble?

Assim como na primeira fase, continuam frequentes na segunda etapa as complicações dos usuários em lidar com a interface do site. Como é possível perceber no próximo item, a constatação de tais complicações é mais frequentemente formulada como turno dirigido aos professores/animadores, de modo a pedir esclarecimento sobre como proceder na plataforma, como quando a aluna SimoneM pede esclarecimento para a moderadora LenaM (excerto 43).

Excerto 43 - Chat G.DI.V.3.Inter

[20:08:56][SimoneM] onde estão os temas? como faço pra votar?
[20:09:19][LenaM] os temas estão no forum....voce deu opinião lá
[20:09:48][LenaM] o forum é aquele que parece uma arena

Finalmente, na terceira etapa das interações do Galanet, o processo concreto de montagem do dossiê a partir do tema escolhido na segunda fase⁴⁴ passa a ser o principal componente do conteúdo temático, como mostram os excertos 44 e 45.

No caso dos exemplos abaixo entra em destaque o tema “viagens”, escolhido pelos participantes da sessão Dialoghi Interculturali e o desenvolvimento dos subtemas que são divididos entre as equipes para a produção do dossiê. É interessante observar nesses

⁴⁴ As experiências sobre o tema escolhido (“viagens” no caso da sessão Dialoghi Interculturali e “provérbios” na sessão La Tchatche) são discutidas no espaço fórum na plataforma. Portanto, os usuários não discutem tanto o próprio tema nos chats como fazem nos fóruns, mas centram-se no modo como organizar os conteúdos dos fóruns durante os chats.

exemplos como os moderadores⁴⁵ são responsáveis por dar as ordens relacionadas às próximas etapas do processo colaborativo.

Excerto 44 - Chat G.DI.V.12.Inter

[20:40:42][CristinaL] cada dos equips s'ocuparien de redcatr un part i s'haurien de distribuir la feina
[20:40:56][JessicaRT] ok
[20:41:06][CristinaL] redactar
[20:41:12][Blanca] ok
(...)
[21:12:42][Carla Nielfi][CarlaN] che tema farete per il dossier?
[21:13:32][Carla Nielfi][CarlaN] credo che lavoreremo su autori che hanno scritto sui nostri paesi

Excerto 45 - Chat G.DI.Am.25.Inter

[21:38:23][YasminP] alors Louis tu fais la publication définitive et tu le dit dans le forum, d'accord?

É importante observar que a presença de professores/moderadores no chat e a intensidade com que esses professores/moderadores interferem nas interações, influenciam no conteúdo temático, independente da fase da sessão. Isso ocorre porque, quando em presença de professores que interagem pouco com os demais usuários dos chats, as conversas tendem a ser mais informais e tratam de temas alheios à plataforma Galanet, como apresenta o excerto 46. Nesse trecho, sem intervenção da moderadora, as alunas desenvolvem uma conversa pessoal e com escrita bastante informal, já que não percebem o papel panóptico do professor/moderador que não se impôs na interação. Nas conversas em que esse papel está mais explícito, os alunos respeitam as ordens dadas pelos moderadores e evitam usar estratégias informais de interação, uma vez que os usuários foram autodisciplinados na educação formal para respeitar o papel de autoridade do professor quando este se faz presente nas interações.

Excerto 46 - Chat G.LT.V.2.Inter

⁴⁵Nos excertos que se seguem, indico os professores animadores por meio do **negrito** em seus respectivos nomes.

Excerto 47 - ChatG.DI.V.2.Inter

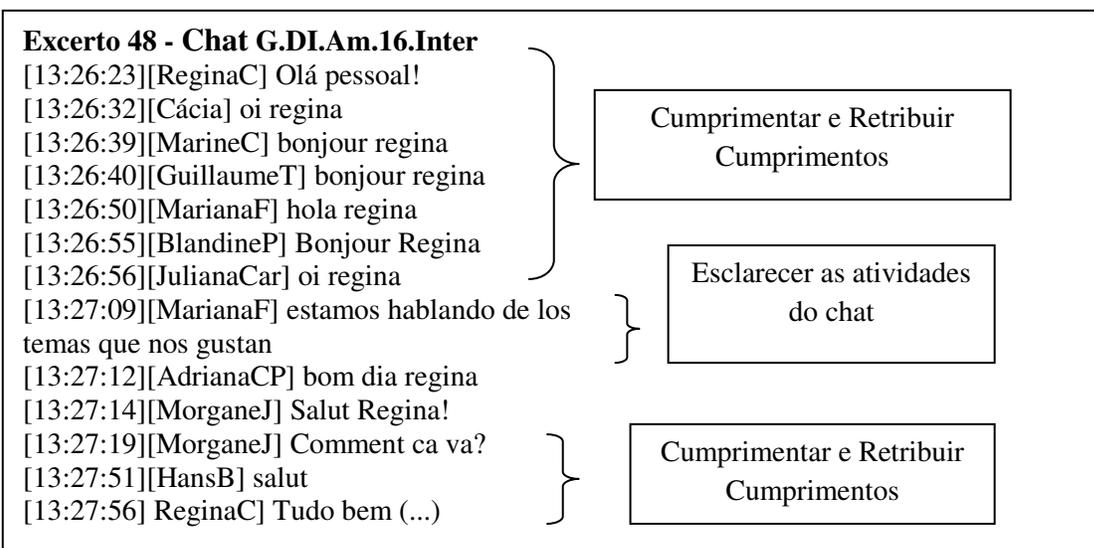
[22:00:48][CarlaN] ciao Claudiane
[22:00:56][CarlaN] ciao Mariana
[22:00:57][MarianaF] Hola a las dos!
[22:01:06][ClaudianeT] Olá a todos!
[22:01:06][CarlaN] posso parlare italiano?
[22:01:11][MarianaF] claro!!
[22:01:13][ClaudianeT] Sim!
[22:01:22][CarlaN] bene, facciamo vera interco
[22:01:36][CarlaN] Claudiane di dove sei?
[22:01:50][ClaudianeT] E sou do Brasil!
[22:02:01][MarianaF] Yo soy de Argentina

Cumprimentar e retribuir cumprimentos

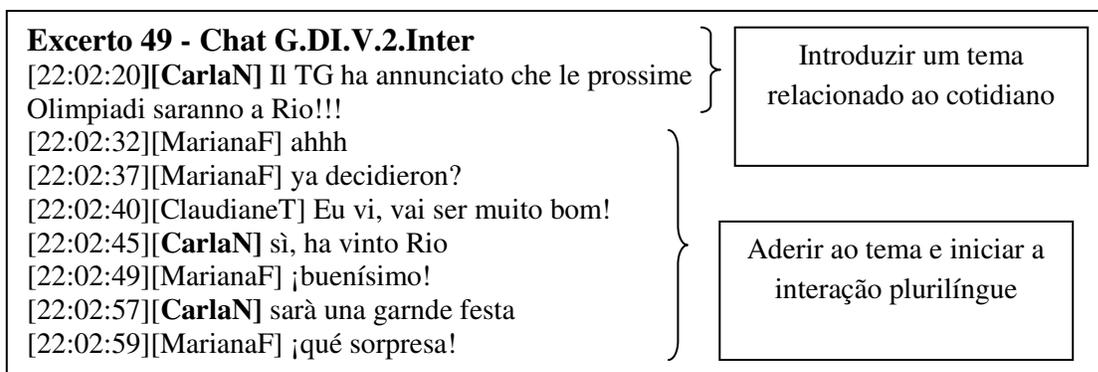
Informar línguas que compreende

Informar país de origem

Quando um participante entra numa sala de chat no momento em que a conversa já está acontecendo, os atos de fala de informar o país e as línguas que o usuário compreende são menos frequentes. Sendo assim, tanto na fase (1) inicial quanto na (2) intermediária destacam-se os atos de cumprimentar e retribuir cumprimentos quando um usuário entra em um chat em andamento. Geralmente esses atos vêm intercalados com o que vinha sendo discutido pelo grupo e/ou ainda pelos atos de esclarecer as atividades que o grupo está fazendo no chat ao novo participante. Neste trecho, ao entrar na sala a usuária ReginaC cumprimenta os demais e tem seus cumprimentos retribuídos. MarianaF esclarece para a nova participante a atividade desenvolvida no momento.

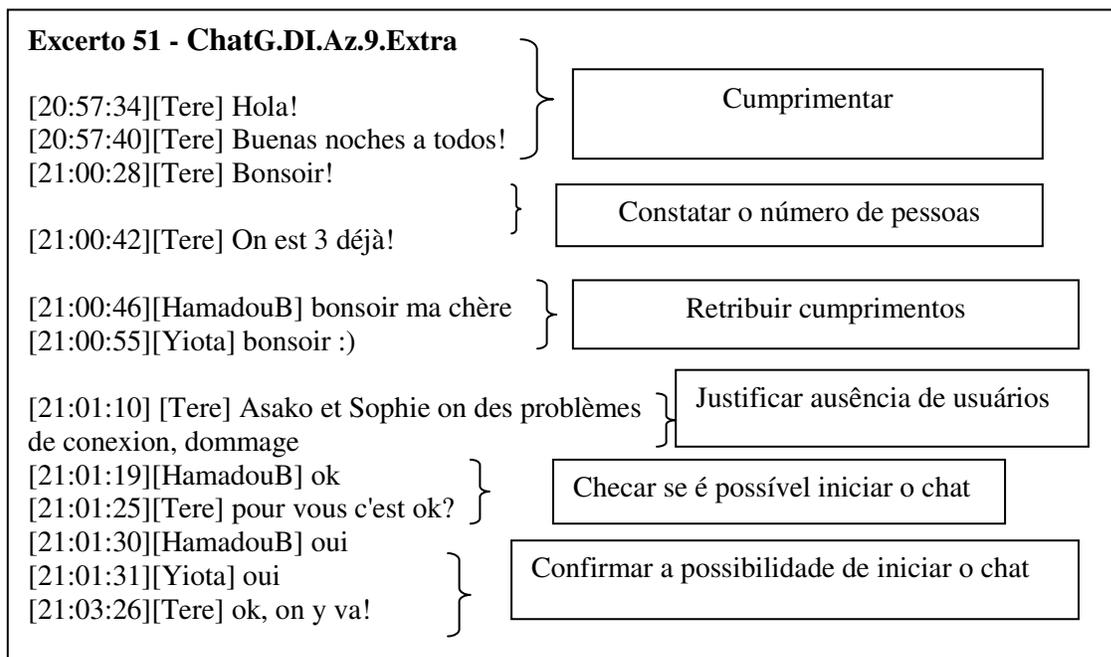
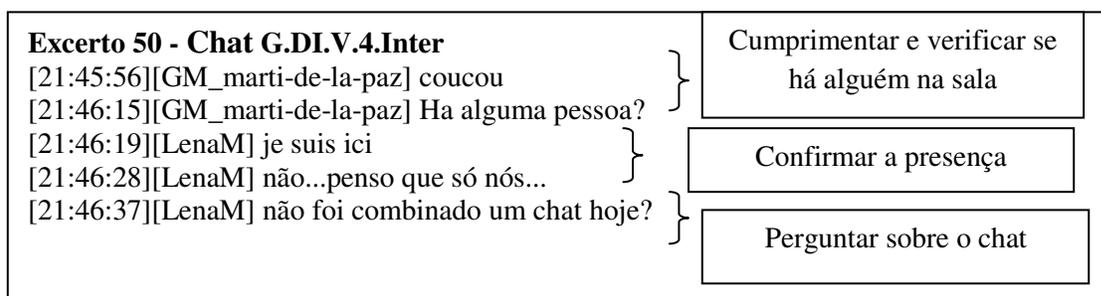


Passada a etapa dos cumprimentos e das informações sobre línguas, um dos participantes, geralmente um professor/moderador, introduz um tópico relacionado ao cotidiano, de modo a incentivar o início da interação entre os usuários. Em geral, os demais participantes manifestam a aceitação do tópico proposto por meio de um comentário relacionado ao tópico. No exemplo, a moderadora CarlaN introduz um tema cotidiano e os demais participantes aderem ao tema fazendo asserções sobre ele.



Em preparação à atividade pedagógica planejada para o chat, surgem pedidos de esclarecimento, constatações ou oferta de justificativas, sobre quem já está ou

ainda não está presente na sala. A ausência de algum participante tanto pode ser constatada pelo grupo como anunciada por outro participante presente. Nesse caso, o participante que anuncia a ausência do colega pode apresentar uma justificativa para o fato. Feitas as constatações sobre presenças e ausências, os participantes, o moderador, ou outro participante que tome a iniciativa, deliberam sobre a continuidade ou não do chat. Havendo concordância, passa-se para a próxima fase. No primeiro trecho, excerto 50, o usuário GM cumprimenta e verifica se há alguém na sala; LenaM confirma sua presença e pergunta sobre o chat. No segundo exemplo a ausência de demais participantes é justificada por um colega e verificada a possibilidade de início do chat.



Posteriormente, os usuários da plataforma passam a tomar ciência das atividades que serão propostas para aquela conversa, mais frequentemente pelo ato dos professores/moderadores de esclarecer as atividades que devem ser realizadas no chat do dia ou por perguntar se os usuários realizaram as tarefas que foram definidas para a semana na plataforma, como a escolha do tema da sessão ou a participação nos fóruns. O trecho⁴⁶ selecionado mostra a moderadora Tere perguntando sobre as atividades de determinada fase; ela tem sua indagação confirmada por Yiota, que mesmo assim pede a confirmação do que ela mesma compreendeu da fase para a moderadora.

Excerto 52 - ChatG.DI.Az.9.Extra	
[21:04:02][Tere] est-ce que vous avez bien compris dans la phase qu'on y est et ce qu'il faut faire (ou au moins essayer!)	} Perguntar sobre as atividades de determinada fase
[21:04:03][Tere] ?	
[21:04:50][Yiota] je pense que oui :)	} Confirmar
[21:04:52][Tere] Sarah, buenas noches!	} Cumprimentar
[21:04:58][SarahJ] buenas noches	
[21:05:01][Tere] bienvenida!	} Pedir a confirmação se entendeu as atividades da fase
[21:05:39] [Yiota] il faut faire des commentaries sur les sujets qui existent déjà et proposer un sujet personnel si on veut non?	

No fim dos chats da fase (1) da sessão, como é comum também nas demais fases, é típica a despedida entre os usuários a partir do momento em que um deles justifica a necessidade de deixar o chat; conseqüentemente os demais participantes passam a se despedir e abandonar também sua participação. No excerto, CarlaN justifica a necessidade de sair da conversa e sugere um novo encontro. A partir desse momento os demais participantes aderem ao movimento de saída do chat.

⁴⁶ O exemplo a seguir é continuação do excerto 51.

Excerto 53 - Chat G.DI.V.2.Inter

[22:36:20][CarlaN] Je dois vous quitter. je vous propose d'établir un jour et une heure fixe toutes les semaines pour la chat
 [22:36:38][CarlaN] par exemple le vendredi à 22/20/17...ça va?

(Neste momento os participantes passam a discutir a possibilidade de horários dos chats)

[22:37:44][MarianaF] yo también los dejo
 [22:37:58][Cácia] entonces, tchauzinho...

[22:38:11][CarlaN] bene, allora, ciao a tutti e grazie del bel bavardage!!!
 [22:38:28][MarianaF] chau a todos
 [22:38:40][Cácia] tchau, fui :-)
 [22:38:44][CarlaN] Até logo
 [22:38:52][MarianaF] xau
 [22:38:58][GM_marti-de-la-paz] Até Brevemuitos beijos
 [22:39:13][GM_marti-de-la-paz] muchos besos,
 [22:39:21][GM_marti-de-la-paz] passez une bonne soirée

Justificar a saída do chat e sugerir uma hora para os outros encontros

Aderir ao movimento de saída

Agradecer pelo chat

Despedir-se

O quadro abaixo sumariza a forma composicional dos chats na fase 1:

Sequência típica dos atos de fala na fase inicial do Galanet

Momento de ambientação	Cumprimentos	Cumprimentar > retribuir cumprimentos > informar a(s) língua(s) que domina e o país de origem
	Comentários sobre fatos do quotidiano	Afirmção ou pergunta sobre um tópico do quotidiano > comentários ou respostas manifestando aceitação do tópico
	Checagem das presenças e início do trabalho no chat	Constatar, informar, ou solicitar confirmação sobre a presença ou ausência dos participantes esperados para o chat > oferecer justificativa (opcionalmente, se colega presente a tiver) > deliberar sobre continuidade ou não do chat
Momento de esclarecimento sobre as tarefas propostas	Pedidos e ofertas de esclarecimento sobre o trabalho no dossiê	Pedidos de esclarecimento sobre a tarefa pedagógica pertinente à fase > oferta de esclarecimentos (pelo professor/moderador)
Momento de encerramento	Despedidas e marcação de novo encontro	Anunciar saída da sala, fornecendo uma desculpa > despedir-se > sugerir ou combinar futuro encontro > sair do chat

Quadro 6 - Forma composicional do CPP no Galanet - Fase Inicial

Na fase (2) as discussões dos chats estão centradas no nome da sessão e no tema que será trabalhado na etapa seguinte. Os atos de fala mais frequentes são propor, apreciar (positiva ou negativamente), aceitar e/ou recusar possíveis nomes para a sessão e possíveis temas a serem desenvolvidos para o dossiê, como mostram os excertos 54, 55 e 56.

No primeiro exemplo estão em destaque os atos de fala para que se introduza o tópico sobre a escolha do nome da sessão e as respectivas sugestões e avaliações dos usuários.

Excerto 54 - ChatG.DI.V.2.Inter	
[22:12:43] [MarianaF] El equipo de Lyon quería proponer un nombre "transparente", sin traducciones	Introduzir a discussão sobre o nome da sessão
[22:13:00][Cácia] e em qual vocês pensaram?	
[22:13:33][MarianaF] la idea de Sehong de agregar inter- a cultural : intercultural	Perguntar as sugestões dos alunos
[22:13:40][MarianaF] eso nos había gustado	
[22:14:01][Cácia] sim, bavardage interculturel	Expor a sugestão e avaliar positivamente
[22:14:11][Cácia] era isso?	
[22:14:16][MarianaF] pero no bavardage porque es muy opaco, como decía ...¿regina?	Recusar a proposta de nome
[22:14:37][CarlaN] c'est "bavardage" qui n'est pas tout à fait transparent	

No segundo excerto destacam-se a discussão do tema escolhido para a sessão e a apreciação positiva da aluna AnnaMN.

Excerto 55 - ChatG.DI.V.11.Inter	
[17:11:24][SandrineD] Le thème vous plaît?	Aceitar e apreciar positivamente o tema
[17:13:33][AnnaMN] Si, la verdad es que si que me gusta el tema. Creo que está bien elgeido, a mi me sirve para conocer otros idiomas y otras culturas y también para mejorar poco a poco el francés!	

Já no terceiro exemplo destaca-se a apreciação negativa das alunas BlandineP e HansB sobre tema escolhido para a sessão.

<p>Excerto 56 - Chat G.DI.Am.16.Inter [13:13:18][BlandineP] je n'aime pas non plus ce thème! [13:13:27][HansB] moi non plus</p>	<p>} Appreciar negativamente o tema</p>
---	---

Como o movimento de ambientação e encerramento mantém-se nos mesmos formatos nesta etapa da sessão, o quadro a seguir foca apenas o **momento de esclarecimento** sobre as tarefas propostas, de modo a sumarizar a forma composicional dos chats na fase 2:

Sequência típica dos atos de fala na fase intermediária do Galanet

<p>Momento de esclarecimento sobre as tarefas propostas</p>	<p>Pedidos e ofertas sobre o nome da sessão e os temas que serão trabalhados; apreciações sobre os mesmos.</p>	<p>Propor um nome para a sessão (pelo professor/moderador) > apreciação das sugestões > aceite/recusa das sugestões > sugerir possíveis temas do dossiê ou discutir os temas presentes no fórum > avaliar positiva ou negativamente as sugestões de tema > pedidos para votar no tema preferido (pelo professor/moderador)</p>
---	--	---

Quadro 7 - Forma composicional do CPP no Galanet - Fase intermediária⁴⁷

Na fase (3) final da sessão, a parte central do chat passa a contemplar a divisão de tarefas para a execução do dossiê entre os participantes da equipe. Consequentemente, a interação tende a ser organizada à base de sequências de ordens dadas pelo professor/coordenador e manifestações de concordância ou aceitação da ordem pelos alunos participantes. Na parte de ambientação, são menos típicos os comentários sobre a vida cotidiana, que passam a ser substituídos pela checagem, por parte dos moderadores, se os demais usuários realizaram as tarefas extras-chats propostas para a semana.

⁴⁷ Tanto o momento de ambientação quanto o momento de encerramento nesta segunda fase possuem os mesmos atos de fala da fase inicial, portanto, optamos por não repetir tais informações nesta tabela.

No excerto 57 é possível observar que AnnaMN, a moderadora da sessão, está organizando o processo de montagem do dossiê e esclarecendo, primeiramente, as dúvidas sobre esse processo. Nessa interação, a usuária Suan Antonio toma o papel de moderadora e passa a dar as ordens para o próximo encontro em que o grupo montará o dossiê, impondo, inclusive por meio de caixa alta, as ordens aos demais usuários, que por sua vez as acatam.

Excerto 57 - ChatG.DI.V.22.x

[21:01:03][JenniferS] que sabeis del tema que tenemos que redactar en grupo?....voy super perdida!! (...)	}	Perguntar sobre a etapa atual do trabalho
[21:36:12][AnnaMN] ahora os envio por el campus virtual un adjunto con la estructura del dossier. es de otro equipo pero la estructura tiene que ser la misma [21:36:18][Suan Antonio] ok [21:36:22][JenniferS] ok anna! (...)	}	Esclarecer sobre a etapa atual de trabalho e ordenar próxima etapa
[21:43:14][Suan Antonio] DEBEMOS VISUALIZAR LA ESTRUCTURA Y A PARTIR DE AHI [21:43:29][Suan Antonio] DEBEMOS COMUNICARNOS TODOS YA SEA POR GALANET O POR LOS CHATS O POR CAMPUS VIRTUAL [21:43:45][Suan Antonio] Y DEBEMOS DAR IDEAS A ANNA [21:43:59][Suan Antonio] SOBRE EL TEMA NUESTRO "EL VIAJE DE NUESTROS SUEÑOS"	}	Ordenar os próximos passos para montagem do dossiê
[21:44:34][IrisL] me parece bien [21:44:46][AndreuA] De acuerdo	}	Acatar a ordem

São exemplos dessas sequências típicas também os excertos 58 e 59. No primeiro excerto a moderadora CristinaL ordena a divisão de tarefas para JessicaRT, que acata à ordem da professora, assim como ocorre no segundo exemplo, quando a moderadora YasmimPA ordena o que Louisb deve fazer naquela etapa da sessão.

Excerto 58 - ChatG.DI.V.12.Inter	}	Ordenar a tarefa
[20:40:42][CristinaL] cada dos equips s'ocuparien de redcatr un part i s'haurien de distribuir la feina [20:40:56][JessicaRT] ok		Acatar a tarefa

Excerto 59 -ChatG.DI.Am.25.Inter	}	Ordenar tarefa
[21:38:23][YasminP] alors Louis tu fais la publication définitive et tu le dit dans le forum, d'accord? [21:38:28][louisb] d'accord		Acatar a tarefa

O quadro a seguir sumariza a construção composicional típica da fase final do Galanet; não está representado o momento de encerramento, pois este se dá nos mesmos moldes dos anteriores.

Sequência típica dos atos de fala na fase final do Galanet

Momento de ambientação	Cumprimentos	Cumprimentar > retribuir cumprimentos
	Checagem das tarefas propostas para a semana em ambientes extra-chat	Solicitar confirmação sobre a realização das atividades previstas para a semana (pelo professor/moderador)> confirmar ou negar a realização das tarefas ou pedir informação sobre o que deveria ter sido feito
Momento de esclarecimento sobre as tarefas propostas	Divisão de tarefas para a produção do dossiê plurilíngue acerca do tema comum	Esclarecer as tarefas que devem ser desenvolvidas e delegar as tarefas aos usuários (pelo professor/moderador)> concordar ou discordar da divisão de tarefa> justificar discordância

Quadro 8 - Forma composicional do CPP no Galanet - Fase Final

Independentemente da fase em que o chat se encontra, a intensidade de moderação dos professores influi também nos atos de fala típicos do CPP. Quando os professores/moderadores estão presentes nos chats há maior quantidade de pedidos de esclarecimento sobre o funcionamento da plataforma, principalmente no que diz respeito

aos chats do grupo La Tchatche, uma vez que os participantes dessa sessão estavam utilizando o Galanet pela primeira vez.

Há também, na presença de animadores-professores na sala, um maior número de atos de fala que visam repreender mudanças no curso de uma ação, por exemplo, se um usuário passa a se expressar na língua do outro, o animador traz à tona o acordo pelo qual todos devem se comunicar em suas línguas maternas. Tais atos são reservados exclusivamente aos professores/moderadores e aparecem em qualquer momento do chat, embora com mais frequência nas primeira e segunda fases, como mostram os dois excertos retirados do chat LT.V.1.Extra. Em ambos os casos de um mesmo chat as moderadoras Mathilde e AnaC repreendem os demais usuários, ordenando que eles voltem a falar em suas respectivas línguas maternas.

Excerto 60 - Chat G.LT.V.1.Extra

[21:20:27][AnaC] Fiorela, tu debes escrever em espanhol e Hanane em francês
[21:20:51][AnaC] para ser intercompreensão cada uma de nós deve escrever na sua língua principal

Excerto 61 - Chat G.LT.V.1.Extra

[22:16:43][MathildeA] Ah d'accord, mais reprends le chat en espagnol, on est là pour ça!

Vale, ainda, ressaltar que durante todas as fases dos chats compõem a construção composicional perguntas sobre o que os demais participantes estão falando e constatações de que os usuários não estão entendendo a conversa. Sendo assim, são frequentes enunciados *off topic*, aqueles em que os usuários dizem algo que não se relaciona com o que está sendo discutido pelos companheiros naquele momento, ou porque acabaram de chegar no chat ou por não acompanharem a velocidade dos mesmos. Exemplificando os enunciados *off topic* temos o excerto 62 da usuária EdileneR, que desculpa-se por chegar atrasada ao evento e pede a contextualização da situação.

Excerto 62 - Chat G.LT.V.1.Inter

[21:43:10] [EdileneR] Desculpem-me por chegar atrasada.. mas estou tentando entender sobre o que vocês estão falando... estão na apresentação individual?

4.2.1.3 Estilo

Para a análise do estilo no CPP foram levados em conta três fatores, a saber, *grau de formalidade*, *grau de monitoramento* e *ocorrência de hibridizações entre línguas distintas* nos enunciados individuais produzidos pelos falantes. Como indícios de informalidade foram considerados: o uso de recursos de internetês e de formas de tratamento informais, além do recurso a itens lexicais tais como gírias e onomatopéias. Como indícios de monitoramento foram considerados: presença ou ausência manifestas de preocupação com regras de ortografia e pontuação das línguas em uso em suas variedades escritas padrão indicadas, por exemplo, pelo uso ou não de asterisco para indicar sequências de correção a posteriori de palavras ou frases já digitadas. No que tange a hibridização entre línguas distintas, considerou-se mais informal e menos monitorada toda sequência em que essa hibridização era explícita, já que o *contrato didático*, principalmente no grupo La Tchatche, demandava que cada falante utilizasse sua própria língua e apenas ela.

Diferentemente do que acontece do ponto de vista do conteúdo temático e da forma composicional, as variações estilísticas no CPP não são correlacionáveis com a fase do trabalho. Por outro lado, constituem fatores decisivos para a ocorrência de variações estilísticas no CPP:

- a presença mais ou menos ativa, de um professor/coordenador do projeto no papel de animador do chat;
- a natureza intra-grupo (falantes da mesma língua) ou intergrupo do chat (falantes de línguas diferentes).

O quadro abaixo resume a dinâmica de variação do estilo no CPP em função desses fatores. No quadro o símbolo > representa um **grau maior de formalidade, hibridização ou monitoramento**, enquanto o símbolo < representa um **menor grau** dessas variáveis.

As variantes de estilo no CPP do Galanet

	ANIMADOR/ COORDENADOR MAIS ATIVO	ANIMADOR/ COORDENADOR MENOS ATIVO	FALANTES DA MESMA LÍNGUA	FALANTES DE LÍNGUAS DIFERENTES
FORMALIDADE	>	<	<	>
HIBRIDIZAÇÃO	<	>	<	>
MONITORAMENTO	>	<	<	>

Quadro 9 - As variações de estilo no CPP segundo a natureza dos grupos e a moderação dos chats

A título de ilustração da influência do fator "moderador", comparo, a seguir, dois exemplos. No excerto 63, o professor/animador interfere menos nos turnos do chat, isto é, participa menos da conversa, não exercendo seu papel de “guia” da interação, papel esse que, quando exercido, inibe o uso de informalidades. Sendo assim, é possível perceber certo grau de informalidade nas escolhas lexicais e principalmente na quantidade do uso de internetês entre os demais usuários.

Excerto 63 - Chat G.LT.V.2.Inter

[21:46:33][ClaraCM] A Fabi mandou eu perguntar se tinha homens interessantes no começo do chat
 [21:46:42][Fabi Anjos] COGITO ERGO SUM, vou começar a falar Latim aqui! =D
 [21:46:50][JulianaCS] heuhuehuh
 [21:46:50][AnaC] il faut un peu de intercompréhension
 [21:47:16][ClaraCM] OJK, se é pra esculhachar, vou falar grego... alguém aí fala grego?
 [21:47:30][Fabi Anjos] CLARA EST PULCHRA FEMINA SED EST MALA!

Já no excerto 64, a conversa é mediada pela mesma moderadora, mas que nesse dia exerceu seu papel de coordenadora da interação do começo ao fim do chat, o que leva os participantes a creditarem a essa professora o papel de autoridade que não foi tomado pelas alunas do excerto anterior. Assim, previsivelmente, a participante IsabellaCSS utiliza um asterisco para corrigir, a posteriori, a ortografia da palavra "estpi",

embora trate-se, claramente, de um mero erro de digitação, facilmente inferível pelo fato de que as teclas mais próximas de "o" e "u" nos teclados padrão são justamente "p" e "i".

Excerto 64 - Chat G.LT.Az.7.Inter (ênfase adicionada)

[21:23:55][AnaC] olà Isa
[21:23:57][AuroraS] Ola
[21:24:24][AnaC] Je serai seule en Roumanie, je me dis que je viendrais peut etre vous voir
[21:24:39][DoriT] Tres bien!!!
[21:25:00][mihaela] excelent
[21:25:09][IsabellaCSS] Como vão vocês? É a primeira vez que consigo entrar num chat com todos! Foi difícil sincronizar os horários,mas cá estpi!
[21:25:20][IsabellaCSS] ***estou**
[21:25:23][mihaela] Bine, dar tu?
[21:25:30][DoriT] Ai dreptate, Isabella
[21:25:46][IsabellaCSS] Eu vou bem :D

As hibridizações entre línguas diferentes, que causam um efeito de informalidade nos chats, parecem ter funções pragmáticas diversas. Em alguns casos, demonstram a intenção de incorporar uma palavra de outra língua no enunciado de modo a explicar ou deixar claro, por meio da tradução, ao interlocutor uma palavra que se supõe que não será compreendida, como mostram os excertos 65 e 66.

Excerto 65 - Chat G.LT.Az.7.Inter

[21:28:49][mihaela] dar = mais
[21:28:55][mihaela] scriue = j'ecris
[21:29:01][mihaela] mai = plus
[21:29:05][mihaela] greu = difficile
[21:29:14][mihaela] difficilement

Excerto 66 - Chat G.DI.V.1.Inter

[20:10:39][Selma] cara Nihad preciso preparar o jantar=diner

Em outros casos, porém, as hibridizações parecem ter a função pragmática de acenar para o parceiro da conversação com um gesto de aproximação dialógica, isto é um território comum entre eles, que faça o interlocutor perceber mesmo que inconscientemente o uso da língua estrangeira do outro como uma forma de empatia e esforço para manter a interação. Exemplifico com o excerto 67, em que a brasileira LenaM conversa sobre suas experiências no país de origem do francês GM.

Excerto 67 - Chat G.DI.V.4.Inter

[22:00:15] [LenaM] eu fiquei ao lado da Gare part Dieu, em Lyon..todo dia ia no Centre Commercial..j'ai achet e beaucoup de choses l a
(...)
[22:22:49][LenaM] GM..foi ótimo conversarmos, bonne soir ee et   bient ot...

Ainda no que tange às hibridiza es, há que se considerar que se dão também entre línguas escritas padrão e linguagens de Internet, vinculadas a essas línguas. Se nos chats intragrupo já se pode falar em uso de internetês como uma forma de hibridiza o, nos chats intergrupo, o uso de internetês constitui um caso especial de hibridiza o, o de diferentes línguas com a linguagem de Internet especificamente vinculada a uma delas.

Sendo muitos os exemplos de hibridiza o envolvendo a linguagem de Internet, optei por apresentar como resultado desta análise uma tipologia das hibridiza es encontradas com maior frequência, acompanhadas de apenas um exemplo em cada caso:

As hibridizações do gênero CPP reunindo escrita padrão das línguas e linguagens de Internet vinculadas a cada língua

Identificação	Fórmula da hibridização	Exemplo
1	LM – LE'	a) [21:47:55][FioreM] Eu estuve uma vez em Brazil gosta me muito b) [21:48:10][FioreM] sobre tudo les sucos
2	LE'- LE''	a) [21:18:22][FioreM] eu nasa em special eu falei com minha mai et meu pai
3	LM – LIm	a) [22:03:15][AnaC] On peut prendre r/v pour un chat d'équipe sur le espace mon équipe, mardi soir par exemple et discuter sur le quoi faire b) [22:26:36][CarlaN] d'ac c) [22:38:52][MarianaF] xau d) [19:49:52][Alx_b] SOYEZ LENT SVP =) e) [22:02:57][Tere] Et en plus si vous venez tous les jours sur galanet vous auriez l'occasion de rencontrer et de parler avec bcp des étudiants qui pourront vous aider! nous aider!
4	LE'' – LIe'	a) [21:18:48][FioreM] não c bom em português
5	LE'-LIe'	a) [22:03:15][AnaC] On peut prendre r/v pour un chat d'équipe sur le espace mon équipe,mardi soir par exemple et discuter sur le quoi fair
6	LM – LE' – LE'' – LIe'	a) [21:21:32][FioreM] c bom para apremder ao numeros porqué les perssas deveram telefonar para dar suo voto
7	LM – LE' – LE''	a) [21:22:21][FioreM] sei un ventaja porque sei parecido l'espagnol et le portugues b) [21:28:10][FioreM] de acordo mais son mail não es pequeno
8	LM-LE''-LIm	a) [21:32:42][FioreM] jiji eu penso mismo pra isso
9	LM-LE'-LE''-LIm	a) [21:39:12][FioreM] encontrrei sua photo,muy simpatica jejeje b) [21:47:36][FioreM] Eu sou peruana, qui intenta falar portugues jejeje
10	L?	a) [21:19:36][FioreM] E eu vi um programma ao television portuguesa rtp b) [21:44:50][FioreM] sim isso e muito interesante pra mi

Quadro 10 - As principais hibridizações constitutivas do gênero CPP

LEGENDA:LM = língua materna/ LE' = língua estrangeira um/ LE''= língua estrangeira dois/ LIm = linguagem de Internet materna/ LLe'= linguagem de Internet estrangeira um/ L? = Casos indefinidos (não é possível determinar se a forma usada representa um recurso a outra língua ou meramente um erro de digitação)

Em resumo, o estilo no gênero chat pedagógico plurilíngue do Galanet é afetado não apenas por diferentes graus de formalidade e monitoramento, mas também por diferentes formas de hibridizações tanto entre línguas como entre linguagens de Internet ligadas a cada língua. Vale ressaltar, nesse sentido, um fato notável: dentre todas as 848 linhas de chat estudadas em detalhe, não há qualquer registro de hibridização que tenha sido impeditiva da intercompreensão entre os usuários. Ao contrário: em geral as hibridizações favorecem o andamento da colaboração e a aproximação social entre os participantes.

4.2.2 Chat Colaborativo em Duplas do Busuu

4.2.2.1 Conteúdo temático

É típico do conteúdo nos chats do Busuu o foco em informações pessoais relativas aos interagentes, a partir de três temas em especial: a vida pessoal dos participantes em um primeiro momento, as línguas que falam e buscam aprender e o próprio uso da plataforma Busuu para aprender línguas. Em todos os chats – visto que não foram repetidas no corpus interações com os mesmos parceiros devido à dificuldade de encontrá-los online – o início da conversa dá-se com a apresentação pessoal que inclui, na maioria das vezes, o nome do participante, a idade e o local de onde está teclando, além de algumas informações adicionais sobre esse local. É provável que isso seja assim em vista de que o corpus não contém segundas ou terceiras interações entre mesmos parceiros, e isso, por sua vez, é devido à dificuldade de encontrar os mesmos parceiros online em oportunidades diferentes, quer seja por problemas de fuso-horário ou de falta de continuidade e/ou comprometimento dos participantes com um programa disciplinado de estudo. O excerto do chat 68 exemplifica o padrão.

Excerto 68 - Chat B.W.I.01/11/12

W###: hi
DeboraCoser: Hi. how are you?
W###: how are you
W###: i am fine
W###: and you ?
DeboraCoser: I'm fine too, thank you!
DeboraCoser: Are you living in Canada?
W###: no i am living in india but i am gonnacanada next month for my further studies
W###: my name is digvijay 20 year old computer networking student
W###: and what about you ?>
DeboraCoser: where are you going in Canada? Toronto?
W###: ya
DeboraCoser: I'm 23, I'm a student

Posteriormente a essa etapa inicial, o conteúdo temático passa a ser, geralmente, relativo às línguas que os interlocutores falam, assim como as línguas as quais eles têm interesse em aprender e por quê. Se tomarmos o exemplo do caso anterior, o participante W### demonstra interesse em aprender inglês ao iniciar a conversa utilizando tal língua. Nesse caso pode-se inferir que o usuário necessita aprender e praticar inglês devido à viagem que fará para o Canadá no próximo mês. Há, no entanto, exemplos mais explícitos do tema “línguas” entre os participantes. O excerto 69 demonstra como geralmente as conversas tendem a abordar quais as línguas faladas pelos participantes, há quantos anos estudam determinado idioma e as vontades de aprender outros idiomas.

Excerto 69 - Chat B.L.F.I.01/09/2013

L###: Tu parles plusieurs langues?
Usuário 2: Je parle portugais et en anglais
L###: ok j'aimerais apprendre le portugais
L###: je connais déjà l'espagnol qui ressemble 1 peu non?
(...)
Usuário 2: I studied about 8 years of English

Usuário 2: Since when you started to learn?

L###: ya hace 11 anos English

Usuário 2: Maybe in the end of the year I take a course in French with teachers and stuff.

Sobre a primeira parte do conteúdo temático dos chats, pode-se afirmar que parte dela seria, em tese, apenas uma estratégia de cortesia, em vista da mediação tecnológica, já que as informações sobre o interlocutor, como a nacionalidade e línguas que fala e aprende, são dadas pelos aplicativos da própria plataforma. Nesse caso, pode-se supor que tanto os programadores da plataforma tenham se inspirado em gêneros do cotidiano para elaborar o banco de dados, como também que a mediação tecnológica esteja servindo como apoio para estruturar parcialmente essa parceria, já que as pessoas “repetem” a estrutura de descrição de si mesmas sugeridas pelo site. Retomando os conceitos de mediação tecnológica de Latour, pode-se dizer que o parceiro com quem se interage é um híbrido constituído por uma pessoa que dispõe de determinadas competências linguístico-discursivas “somada” a uma lista de atributos pré-formatada, na forma de um banco de dados, pelo site.

Ainda sobre o tema “línguas”, a partir das informações sobre os interesses em determinado idioma, passa-se a decidir como se dará a interação: pela divisão de tempo de interação entre as línguas-alvo ou se pela prática de intercompreensão no sentido de que eu falo na língua que desejo aprender e o outro me responde na língua que ele deseja aprender, como exemplifica o excerto 70.

Excerto 70 - Chat B.F.E/I.08/11/12

DeboraCoser: Muy bien! Quieres hablar en ingles o espanhol?

Podríamos hacer la intercomprension?

F####.: ¿qué es la intercomprensión?

DeboraCoser: cuando yo hablo tu lengua e tu hablas la miya

DeboraCoser: puedes perceber que no hablo español! es la primera vez!

F####.: ok, i speak in english and you in english, ok?

F####.: sorry

F####.: you in spanish and me in English

DeboraCoser: Claro!

O mais comum, no entanto, é que os interlocutores falem na língua alvo do usuário que deu início ao chat, como mostra o excerto 71, em que eu dou continuidade à língua escolhida pela usuária Ana_Santos, que me chamou para participar do chat com ela.

Excerto 71 - Chat B.A.I/P. 01/11/12

A###: hello
A###: Good nights
A###: How are you?
*** A### window is closed
DeboraCoser: Hi A###! Good evening! I'm fine, and you?

Há também casos em que os participantes se engajam em eventos de intercompreensão sem antes combinarem tal prática; isso ocorre quando um participante começa a falar na língua que deseja aprender e o interlocutor responde na língua que ele tem interesse também em aprender, exemplo do excerto 72.

Excerto 72 - Chat B.I.F/I.16/07/13

Usuário 1: Bonjour!
I###: hi
I###: Hi
I###: How are you?
Usuário 1: tres bien, merci! Et toi?
I###: okay thanks

Quando um dos interlocutores está se comunicando em determinada língua pela primeira vez no Busuu, é comum aparecer como tema a dificuldade de se expressar na língua do outro, o que leva, na maioria das vezes, à mudança da língua escolhida na interação. No excerto 73, minha dificuldade de me expressar em espanhol com F### fez com que nós dois passássemos a nos comunicar em inglês a meu pedido. Também é possível observar, mais uma vez, o tema “línguas” sendo discutido entre os participantes.

Excerto 73 - Chat B.F.E/I.08/11/12

DeboraCoser: Gracias! estoy "confundindo" spañol com italiano!
ajajaj

(...)

F###.: you are welcome! english and italian is similar

DeboraCoser: are similar

F###.: thanks! I speak italian too

DeboraCoser: So, let me change my language to English now! I just discovered I don't even know how to speak spanish, even if it's so close to portuguese!

F###.: I was studying for ine year at the south of Italy

DeboraCoser: LOL

DeboraCoser: Nice! And what do you study?

Abaixo, mais um exemplo em que o tema “línguas” está relacionado à dificuldade do interlocutor se expressar na língua do outro. No caso do excerto 74, o Usuário 1 vinha se comunicando em alemão sobre o que acha da língua alemã. Durante a conversa sobre esse tema, o Usuário 1 diz que a língua alemã é difícil demais e que a gramática é muito complicada. Adiante, abruptamente, o mesmo Usuário passa a se expressar em inglês para explicar que as falhas por ele cometidas na interação são devido à mistura feita entre as línguas alemã e dinamarquesa.

Excerto 74 - Chat B.LE.A/I.16/07/13 (ênfase adicionada)

LE###: Findest du, dass Deutsch eine schwere Sprache ist?

Usuário 1: Ja, ein bisschen zu schwere

Usuário 1: Gramatik ist zu komplizere

Usuário 1: warum lernst du englisch?

(...)

Usuário 1: Aber ich sprache nicht so gut, ich verstande Deutsch besser

(...)

Usuário 1: was denkst du **om sie**?

(...)

LE###: was meinst du mit: was denkst du om sie

(...)

Usuário 1: im sorry, most of my german is actually a mix of danish and german

Usuário 1: so it comes out quite nonsensical at times

É comum, ainda, encontrar como tema das conversas comparações entre línguas, principalmente entre aquelas já estudadas pelos interlocutores ou com as quais eles tiveram algum contato, como no caso de morar em algum país e aprender a língua por vivência. Também a prática de aprender línguas fora do Busuu é tema frequente nas conversas. A seguir, o excerto 75 reforça o tema sobre a prática de aprender línguas e apresenta o tema de comparar línguas que já se conhece.

Excerto 75 – Chat B.F.E/I.08/11/12

DeboraCoser: But did you learned English in a public school?

*** You have been switched to away

*** You have been switched back to available

DeboraCoser: *learn

F####.: thanks!! but I dont think so, i speak English in a public school and i study in a public University

DeboraCoser: you speak English in a public school? What did you mean?

F####.: sorry, I learnt Englis in a public school (the State pays for it)

DeboraCoser: WOW, that's awesome. It's almost impossible to learn English in the public schools in Brazil

DeboraCoser: Almost all brazilians that speak english learned at payed language schools

DeboraCoser: And you told me you also speak italian, right?

DeboraCoser: Did you learn it just living in Italy? How long did you stay there?

F####.: One year

F####.: is very easy

F####.: I was living with two italian boys, and I improved very fast

DeboraCoser: Why do you think it is easy? Is it because italian and spanish are very similar?

F####.: Indeed, I think as Portuguese and Spanish.

F####.: Do you understand spanish when you hear it??

DeboraCoser: Yes! I've been in Buenos Aires in July and I could understand almost everything they said

DeboraCoser: but to write in Spanish is very hard!

Já no exemplo 76 o Usuário 1 destaca na conversa que o fato de saber dinamarquês o ajudou no momento de aprender alemão.

Excerto 76 - Chat B.LE.A/I.16/07/13

Usuário 1: deutsch ist ein bisschen leiterer wenn du danisch sprache

Como terceiro tema constante nas conversas está a própria prática de utilizar o Busuu para aprender línguas, o que inclui tratar como tema os contatos anteriores com a língua alvo, como a prática de aulas tradicionais para aprender a língua ou o uso exclusivo do Busuu, o uso anterior da plataforma para aprender ou treinar uma outra língua e o sucesso ou fracasso dessa tentativa. O excerto 77 mostra o interesse do participante em utilizar o Busuu para aprender outras línguas e o fato dele ter aprendido inglês em uma instituição e usar a plataforma para treiná-lo.

Excerto 77 - Chat B.W.I.01/11/12

DeboraCoser: did you learn english on busuu?

W####: no

W####: from tutition in my city

DeboraCoser: so you just use busuu for trainning your English skills, right?

W####: ya

W####: like time pass

DeboraCoser: time pass?

W####: ya

DeboraCoser: but, what do you mean by time pass?

W####: i use skype for trainning my english speaking

W####: and find native english friends from busuu

W####: nothing else

W####: else.

DeboraCoser: I see! And do you learn other languages on busuu?

W####: i wanted to

W####: but idont want

W####: at this stage

DeboraCoser: why not?

W####: it seems complex

Neste próximo exemplo (excerto 78), os interlocutores discutem sobre o uso do Busuu Talk para aprender uma língua. O Usuário 1 pergunta onde seu interlocutor aprendeu inglês. Este responde que aprendeu na escola, mas que usa o Busuu talk para praticar.

Excerto 78 - Chat B.LE.A/I.16/07/13

Usuário 1: Warum lernst Du englisch?
LE###: Ich hab Englisch in der Schule und durch busuu will ich es
v
LE###: V= verbessere
Usuário 1: sprache du oft englisch hier?
LE###: meinst du mit busuu talk
Usuário 1: entschuldigung, das habe ich nicht verstande
LE###: do you mean busuu talk?
Usuário 1: yeah, sure

A própria mediação tecnológica também aparece como tema nos chats do Busuu, embora não tão frequentemente como as informações pessoais. É o caso das discussões sobre os usuários estarem ou não fazendo uso de tradutores online para conseguirem se expressar na língua-alvo, como exemplifica o excerto 79. Diferentemente do Galanet, entretanto, não há reclamações quanto à velocidade dos chats, nem mesmo quanto aos recursos oferecidos pela plataforma, como também ocorria com o recurso “olho” do Galanet.

Excerto 79- Chat B.Y.I.02/02/13

DeboraCoser: So, are you using any translator to talk to me?
(...)
Y###: Yes, only sometimes. It is Google translator.
Y###: I use translator when I write to you.

Também sobre mediação tecnológica como tema, são mais comuns os convites para utilizar a câmera do chat, como mostra o excerto a seguir, ou mesmo para migrar do chat do Busuu para softwares de comunicação como o Skype⁴⁸. No caso do excerto 80, fui

⁴⁸ Não há exemplos transcritos desse tipo de convite. Devido a uma mudança na plataforma, as janelas de chats passaram a se fechar automaticamente quando um dos participantes deixa a sala de bate-papo, o que

convidada a ligar a câmera do chat para conversar com W###, mas neguei o convite. Na verdade tal convite poderia não passar de um modo de facilitar uma interação, já que esse meu interlocutor pode não ter o domínio da escrita alfabética Greco-romana.

Excerto 80 – Chat B.W.I.01/11/12

W###: can i see you ?

DeboraCoser: no, you cant

W###: why ?

DeboraCoser: cause I dont want to!

W###: ok

W###: no problem

(...)

W###: ok are you on face book ?

Há ainda outras suposições que podem ser feitas a partir desse excerto. É possível imaginar que W### parece querer uma imagem, um rosto, o que pode ocorrer devido ao interlocutor não estar à vontade quanto à possibilidade tecnológica de anonimato (HERRING,2004b) . Outra suposição é a de que a falta da leitura labial e de ouvir o que está sendo dito prejudique a interação; a migração para outra plataforma ou ferramenta seria um movimento de reconfiguração da mediação tecnológica *ad hoc* pelo próprio aprendiz, para contornar uma limitação imposta à mediação político-pedagógica do evento. Vale ressaltar, porém, que esse tipo de convite não aconteceu com os usuários 1 e 2, que são homens, o que pode levantar hipóteses quanto aos interesses do pedido. Geralmente convites para o Skype não vêm seguidos de uma explicação de motivos para tal migração, já que a própria ferramenta de chat do Busuu possibilita a conversa via microfone ou vídeo, e problemas sobre esses recursos da plataforma não costumam ser pauta nos chats.

Quanto aos temas propostos pela plataforma, como destacado anteriormente, no capítulo 03, o Busuu tenta induzir o tema das conversas indicando aos participantes sugestões de tópicos que deveriam discutir. Cabe lembrar que o tópico oferecido pela plataforma está ligado à unidade que o participante iniciante do chat estava praticando nos exercícios propostos pela plataforma. Nesse caso temos uma mediação político-pedagógica

dificultou a captura de tela e motivou, posteriormente, o uso de vídeos para gravar as interações. Em dois casos fui convidada a migrar para o Skype pelos interlocutores masculinos com quem interagia.

associada ou travestida em mediação tecnológica, já que a “receita” proposta pelo Busuu é a de que o usuário aprenda um vocabulário e uma gramática em exercícios individuais e, depois, tente aplicá-los numa conversa com alguém, assim como os livros didáticos fazem ou como se dão as sequências típicas de atividades nas aulas de língua tradicionais: apresentar o ponto, fazer exercícios/corriger, aplicar numa conversa com outro aluno. O Busuu usa essas atividades como um esqueleto para dar “andaimes” aos alunos, de modo que possam interagir posteriormente nos chats de modo automático, com base em programas que rastreiam o que o aluno estava estudando e depois tentam usar esses conteúdos no chat de forma relativamente semi-estruturada.

De modo geral, a partir do pequeno corpus da amostragem de chats do Busuu, é possível dizer que dificilmente as conversas se desenrolam por mais do que alguns minutos, o que restringe os conteúdos temáticos discutidos. Geralmente é nos momentos em que de fato se está começando a engajar na conversa que a maioria dos interlocutores abandona o chat. Na próxima interação todo o processo de conhecer um novo interlocutor e seus interesses para então tentar se engajar numa conversa recomeçará e, novamente, se interromperá.

Quanto a retomar a interação com interlocutores com os quais já se interagiu anteriormente, não consegui testar como se daria esse tipo de chat, isso porque o site não ajuda a possibilitar esses reencontros. Primeiro, porque ao abrir uma conversa de chat o histórico da conversa anterior não fica disponível, segundo porque a plataforma não sinaliza que a pessoa com quem já se conversou está online. Se fosse possível retomar essas conversas, provavelmente veríamos um esquema de fases parecido com o Galanet, em relação aos períodos de quebrar o gelo, encontrar um assunto afim etc. O fato de tanto eu quanto os usuários 1 e 2 terem tentado e não conseguido restabelecer um contato é um indício de que o corpus provavelmente representa a experiência mais frequente dos usuários.

4.2.2.2 Construção composicional típica

É típico que os chats se iniciem com cumprimentos entre os participantes, seguidos da apresentação do nome, idade, profissão e país de origem. Assim, os atos de fala estão em cumprimentar e retribuir os cumprimentos. Na sequência, um dos participantes passa a introduzir um tópico para o engajamento da conversa; no primeiro exemplo a introdução do tópico está posto pelo tema “profissão”.

Excerto 81 – Chat B.Y.I.02/02/13

DeboraCoser: Hi!
Y###: Hi. Debora. I am Yuri. I am from Russia. How are you today?
DeboraCoser: Nice to meet you Yuri! I'm just fine! And you?
Y###: I am fine, thanks. How do you do?
DeboraCoser: : Are you asking "how" or "what"?
Y###: I mean "what". Sorry I know English not very well...
DeboraCoser: that's ok! You're doing really well!
DeboraCoser: I'm a teacher in Brazil. I teach Portuguese and English
DeboraCoser: And you?
Y###: I am sysadmin. I work in a small office.
Y###: I service computers/
DeboraCoser: sysadmim? System administrator?
Y###: Yes

Cumprimentar e retribuir cumprimentos

Introduzir um tópico

Acatar o tópico

No excerto 82 essa introdução é feita pelo tema “línguas”, proposto por L### e acatado pelo Usuário 2.

Excerto 82 – Chat B.L.F.I.01/09/2013

Usuário2: Salut Comment vas-tu?

L###: Bonsoir je vais bien merci

L###:Et toi?

Usuário2: Bien, merci

L###: Coll ;)

L###: Comment t'appelles tu?

Usuário2: Je me appelle "Usuário 2"

L###: Enchanté de faire ta connaissance "Usuário 2"

L###: Moi je m'appelle L### jê suis d'origine franco algérienne

L###: Je vis em France et toi?

Usuário2: Je viens de Brésil

L###: Très bien!

L###: Tu parles plusieurs langues?

L###: Dis plutot je viens du Brésil

Usuário2: Je parle portugais et en anglais

L###: Ok j'amerais apprende Le portuais

L###: Jê connais déjà l'espagnol qui ressemble 1 peu non?

Cumprimentar
e retribuir
cumprimentos

Introduzir o tópico

Acatar o tópico

No terceiro exemplo, a introdução de um tema cotidiano está ligado a um assunto comum entre os dois participantes: como estudei em Toronto e meu interlocutor iria para lá, esse tópico foi responsável por engajar-nos na interação demonstrada pelo excerto 83.

Excerto 83 - Chat B.W.I.01/11/12

W###: hi
Deboracoser: Hi. how are you?
W###: how are you
W###: i am fine
W###: and you ?
Deboracoser: I'm fine too, thank you!
Deboracoser: Are you living in Canada?
W###: no i am living in india but i am gonnacanada next month for my further studies
W###: my name is digvijay 20 year old computer networking student
W###: and what about you ?>
Deboracoser: where are you going in Canada? Toronto?
W###: ya
Deboracoser: I'm 23, I'm a student
Deboracoser: You are gonna love Toronto! I lived there for 3 months
Deboracoser: whera are you gonna study there?

Cumprimentar e retribuir cumprimento

Perguntar sobre tópico cotidiano

Comentar sobre tópico cotidiano

Em geral os participantes acatam o tópico proposto pelo seu interlocutor e dão continuidade à conversa confirmando o tópico, que pode ser algo relacionado ao tempo que se faz no país onde está ou as práticas de aprender línguas, como mostraram os exemplos.

Ao longo da interação, são comuns sequências de correção feitas pelo próprio enunciador que cometeu um desvio gramatical ou pelo interlocutor, ao corrigir seu parceiro. Comparando minhas interações com as dos usuários 1 e 2, pude notar que a ocorrência desse tipo de sequência de atos de fala era mais frequente comigo, talvez porque eu tenha uma experiência formal como professora de línguas. Assim sendo, pode-se supor que o Busuu seja também um espaço de prática para professores em formação, que utilizariam a plataforma com o desejo precípua de aprender e ensinar sua língua a alguém. Isso só é possível devido às brechas quanto à mediação político-pedagógica do site, que deixa espaço para que as pessoas elaborem suas próprias mediações e coloquem-nas em prática, exercendo uma identidade híbrida nesse espaço.

As correções, geralmente, não são contestadas pelo interlocutor e a partir delas muitos interlocutores se apropriam dos mesmos mecanismos de correção para efetuar a correção dos seus parceiros. Isso é condizente com o empréstimo que os usuários fazem de estratégias e rituais didáticos tradicionais, tirados da experiência escolar deles. Este

contrasta com o Galanet no sentido de que neste alguém assume o papel de moderador às vezes, mas é uma liderança derivada da sua desenvoltura nas tarefas propostas, não de formação ou posição institucional ocupada fora do site. Já no Busuu, na falta de uma colaboração efetivamente estruturada, que permita emergir a moderação no chat, as pessoas estruturam a atividade com base em referências de posição ou formação do interlocutor em outros espaços, principalmente o acadêmico.

No excerto 84 é possível perceber que, como professora e aprendiz de línguas no ensino tradicional, convivi com as sequências de correção e reparo. A partir do momento que utilizo dessa estratégia de correção na produção escrita do meu interlocutor, F### internaliza e sistematiza esse tipo de correção também, passando a utilizá-lo na correção do meu enunciado.

Excerto 84 - Chat B.F.E/I.08/11/12	
DeboraCoser: yo soy de Brasil! ytú?	} Autocorrigir-se
DeboraCoser: *tu?	
F###.: Im from Spain, Zaragoza.	} Autocorrigir-se
F###.: What´s your city?	
F###.: Which is your city?	
DeboraCoser: Correction: Which city do you live in?	} Corrigir a autocorreção
DeboraCoser: Yo habito a Campinas, interior de San Paulo	} Corrigir-se
F###.: corrección: Yo vivo en Campinas, en el interior de San Paulo.	
F###.: So nice!	} Manifestar Encorajamento

Há ainda pedidos de esclarecimento sobre termos que geram algum tipo de problema de compreensão em quase todos os chats analisados. Esses pedidos de esclarecimento tanto podem ser acatados como ignorados. No primeiro exemplo, excerto 85, por duas vezes há pedidos de esclarecimento acerca de termos usados pelo interlocutor Y###. No primeiro deles o pedido de esclarecimento tem valor dúbio, pois eu particularmente não percebi que Y### estava me cumprimentando com a estrutura “How do you do?”. Assim, fiz uma sequência de correção que não era necessária, mas que mesmo assim foi acatada pelo interlocutor, provavelmente para não quebrar a sequência da

interação. Na segunda ocorrência, peço um esclarecimento através de uma suposição feita por mim, que é confirmada pelo interlocutor.

Excerto 85 - Chat B.Y.I.02/02/13

Y###: I am fine, thanks. How do you do?
DeboraCoser: : Are you asking "how" or "what"? } Pedir esclarecimento

Y###: I mean "what". Sorry I know English not very well... } Reparar o sentido
Pedir desculpas
Justificar

DeboraCoser: that's ok! You're doing really well! } Manifestar encorajamento

DeboraCoser: I'm a teacher in Brazil. I teach Portuguese and English
DeboraCoser: And you?
Y###: I am sysadmin. I work in a small office.
Y###: I service computers/
DeboraCoser: sysadmim? System administrator? } Pedir esclarecimento
Y###: Yes } Confirmar o sentido

No segundo exemplo, excerto 86, o usuário W### ignora minha pergunta implícita sobre o que seria “time pass”, dando continuidade à conversa sem esclarecer o que ele quis dizer. Após insistir na dúvida e perguntar de maneira explícita sobre a expressão, meu interlocutor tenta esclarecer por que razão o Busuu seria para ele um passatempo. Esse é um caso de conflito positivo na interação que levou a uma negociação de sentido proveniente do esforço para manter a interação funcionando (DILLENBOURG; SCHNEIDER, 1995).

Excerto 86 - Chat B.W.I.01/11/12

DeboraCoser: so you just use busuu for training your English skills, right?

W###: ya

W###: like time pass

DeboraCoser: time pass?

} Pedir esclarecimento implicitamente

W###: ya

} Confirmar o sentido

DeboraCoser: but, what do you mean by time pass?

} Pedir esclarecimento explicitamente

W###: i use skype for training my english speaking

W###: and find native english friends from busuu

W###: nothing else

} Tentar esclarecer a expressão

Cabe ressaltar que, ao contrário das sequências de ordem dadas no Galanet, no Busuu prevalecem sequências de perguntas e respostas ao longo de todo o chat. Poucas são as vezes em que os participantes se engajam em alguma discussão e saem do padrão pergunta/resposta para manter a troca de turnos mais variada, com adendos, disputas de turno, ou outras variações. Assim, também é possível dizer que por se constituir como chat colaborativo em duplas, como não há a opção de outros interlocutores presentes no mesmo chat, se um dos dois muda de tópico, e se o outro não quer gerar um conflito, ele segue aquele tópico. Como isso é recíproco, exceto nos casos de sequências de correção, resulta que há casos de muitas trocas de tópico, sem grande produtividade em termos de aprendizagem, pois não há o tipo de conflito positivo, que fomenta a aprendizagem pela negociação de sentidos, de que falam Dilenbourg e Schneider (1995).

Pode-se conjecturar que, quando uma mulher faz parte da interação, é mais comum aparecerem atos de fala como convites ou pedidos relacionados com a proposta de ligar a câmera do chat ou de migrar do Busuu para um outro software que possibilite o chat via câmera, como o Skype. Reafirmo isso, pois, como disse anteriormente, que os mesmos tipos de convites não aconteceram nas interações com os usuários 1 e 2, que são do sexo masculino. Retomo, para ilustrar os atos de fala de recusar convites, o excerto 80, em que recebo um convite para interagir via câmera e o recuso. Nesse caso, não fui polida com meu

interlocutor, que tolerou minha falta de polidez e não quebrou a colaboração. Assim, a partir da minha posição, é possível dizer que não existe uma obrigação ou vínculo de manter a colaboração, justamente por não haver um contrato didático, que se expressa tanto na minha indisposição de explicar os motivos pelos quais não quero ligar a câmera, quanto na tolerância de W### por saber que não pode exigir polidez de minha parte para manter um vínculo que não foi construído. Da mesma forma eu não sei se W### tinha alguma intenção que não caberia ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, ou se o pedido dele expressa um gesto de polidez ao mostrar sua face e pedir para ver a minha. Assim, o valor do ato do fala de fala de W### é ambíguo devido à falta de um background cultural comum entre mim e ele, algo que no Galanet é equacionado pelo contrato didático, inexistente no Busuu.

Excerto 87 - Chat B.W.I.01/11/12

W###: can i see you ?	}	Pedir
DeboraCoser: no, you cant	}	Recusar o pedido
W###: why ?	}	Solicitar justificativa
DeboraCoser: cause idont want to!	}	Negar justificativa
W###: ok	}	Acatar a recusa do pedido
W###: no problem	}	Acatar recusa da justificativa
DeboraCoser: So, what are you expecting from Toronto?	}	Introduzir novo tópico
W###: idont know	}	Acatar o novo tópico
W###: let's see in future	}	

Nos casos em que os chats chegam a ter um desfecho mais próximo de uma interação cotidiana face a face, isto é, uma despedida, o ato de fala típico é anunciar a partida, o que geralmente não vem seguido de um pretexto para deixar a conversa. No Busuu, ao menos no que diz respeito ao corpus utilizado, a polidez não vem atrelada à

quebra de uma obrigação, por isso não há justificativas dos interlocutores ao deixarem a conversa, apesar de mostrarem polidez com votos de felicidades, desculpas ou convites para redes sociais. Já no Galanet existe a sensação de obrigação mútua estabelecida pelos participantes na interação e por isso a polidez se expressa na forma de desculpas e justificativas para deixarem o chat. No exemplo 88 eu anuncio minha intenção de deixar o chat, o que é seguida do convite para uma rede social.

Excerto 88 - Chat B.W.I.01/11/12

DeboraCoser: I need to go now!	}	Anunciar intenção de sair
DeboraCoser: I hope you have a safe trip and enjoy Toronto as much as I did!	}	Fazer votos
DeboraCoser: See you!	}	Despedir-se
we###: ok are you on face book ?	}	Sugerir contato via rede social

No excerto 89 pode-se verificar uma despedida por meio de uma promessa, mas que tem valor performativo de convite. É relevante observar a estratégia de polidez escolhida por I### ao se despedir, desculpando-se pela saída, ao mesmo tempo em que a anuncia. Além dessa polidez que pode indicar um esforço para preservar oportunidades de interações futuras com o Usuário 1, ele chama-o de amigo (*friend*), o que pode significar que I### quer estabelecer um dever ou obrigação do Usuário 1 aceitar seu convite de amizade no Busuu.

Excerto 89 - Chat B.I.F/I.16/07/13

I###: I'm sorry i ned to GO now

I###: Yes sure

Usuário 1: Pas de problem

Usuário 1: Prend soins de toi!

Usuário 1: A plus

I###: I send you the invettion

I###: Thank you friend

} Anunciar saída e desculpar-se

} Despedir-se

} Prometer

Em outros momentos, os interlocutores ou simplesmente fecham a janela do chat sem se despedirem, o que dá fim à interação, ou são desconectados por algum problema técnico, o que também impossibilita a despedida. Nesses casos, uma janela indica a saída do parceiro do chat, como ilustra a Figura 15. Isso também é parte do gênero chat e, nesse caso, há a mediação tecnológica atuando na modelagem desse gênero, indicando a saída do usuário.

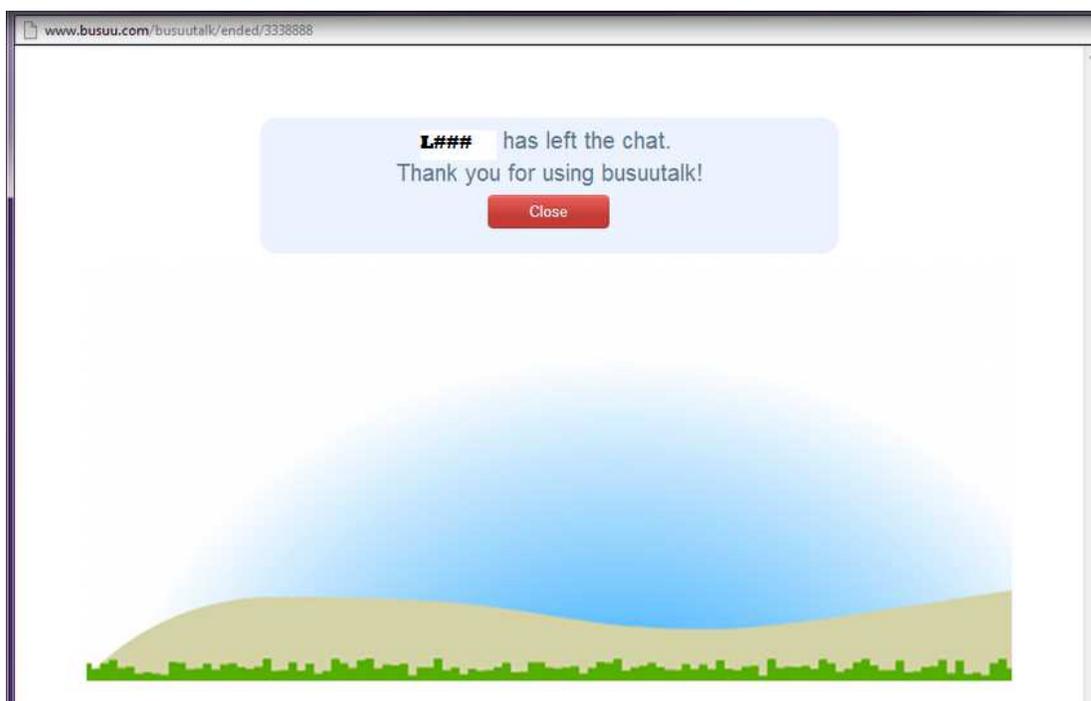


Figura 15 - Janela de abertura automática que indica a saída de um usuário do chat

É interessante notar, com respeito a esse exemplo, que o fato de haver falhas na mediação tecnológica provê brechas sociais que podem afetar uma flexibilização das dinâmicas colaborativas, no sentido de que podem prover uma justificativa para que os usuários sintam-se desobrigados de despedirem-se, já que sempre se pode argumentar, em uma possível interação seguinte, caso haja, que não houve descortesia da parte de quem saiu do chat sem se despedir. Trata-se do mesmo tipo de efeito descrito por Buzato e Severo (2010) com relação aos procedimentos de vigilância entre pares providos por sites de relacionamento online.

O quadro a seguir sintetiza os achados relativos à estrutura composicional do Chat Colaborativo em Duplas do Busuu.

Sequência típica dos atos de fala no Busuu

Momento de ambientação	Cumprimentos	Cumprimentar > retribuir cumprimentos > informar dados pessoais
	Comentários sobre fatos do cotidiano	Afirmação ou pergunta sobre um tópico do cotidiano > comentários ou respostas manifestando aceitação do tópico
Momento de correção de conteúdos gramaticais	Ofertas de correção do conteúdo	Oferta de correção de conteúdo > retribuição de correção de conteúdo > autocorreções > encorajamento > pedidos de desculpas
Momento de encerramento	Despedidas e oferta para adicionar o interlocutor em redes sociais ou no próprio Busuu.	Anunciar saída da sala > despedir-se > sugerir ou combinar futuro encontro na plataforma ou em redes sociais > sair do chat

Quadro 11 - Forma composicional do CCD no Busuu

4.2.2.3 Estilo

Como não há tutores/moderadores nos chats do Busuu, adotei como variáveis para a análise do estilo nos Chats Colaborativos em Duplas apenas o grau de formalidade, a ocorrência de hibridizações e o grau de automonitoramento nas interações, que possivelmente estão relacionados a uma maior sensibilidade dos participantes para ensinar línguas, isto é, já que os usuários estão no papel de ensinar a língua, possivelmente se monitoram mais nas interações. Além disso, as variações estilísticas no Busuu podem estar relacionadas ao maior ou menor conhecimento da língua utilizada nas interações entre os participantes e no grau de formalidade que um dos participantes demonstra no chat, o que pode levar seu interlocutor a baixar ou elevar o grau de monitoramento.

Não bastassem essas considerações, precisamos levar em conta que pode haver do lado dos usuários do Busuu alguém, no espaço físico ao redor da tela, assistindo e monitorando as interações, hipótese que não pode ser comprovada por meio do corpus disponível. Há, ainda, a possibilidade do maior monitoramento do estilo estar relacionada ao uso de tradutores e materiais extras⁴⁹.

Aparentemente, a julgar pelo que mostra o corpus a que tive acesso, quanto mais preocupado em ensinar uma língua está o interlocutor, menos variações estilísticas ocorrem no chat. No exemplo 1, excerto 90, eu participava de uma conversa em que ambos os interlocutores estavam interessados em ensinar um ao outro sua língua; assim, é possível observar um grau maior de monitoramento expressos pelas correções que tanto eu quanto meu parceiro fizemos ao longo da conversa.

⁴⁹ Conforme Buzato (2007), haveria maneiras de minimizar essas incertezas caso meu trabalho fosse realizado a partir do que o autor denominou “etnografia conectiva”. Eu poderia, por exemplo, ter acompanhado a experiência de um de meus interlocutores em uma situação presencial em que o interlocutor visado estivesse participando de um CCD com um terceiro interlocutor. No entanto, tive que abrir mão desse tipo de abordagem por falta de condições materiais de tempo e da extensão do presente estudo. Isso, contudo, conforme aponta o mesmo autor, não significa que minhas análises sejam menos válidas ou confiáveis do que em outras situações de observação em que o pesquisador não controla todas as variáveis contextuais, apenas me obriga ao exercício reflexivo que estou fazendo ao expor claramente essas limitações ao meu leitor.

Excerto 90 - Chat B.F.E/I.08/11/12

DeboraCoser: yo soy de Brasil! ytú?

DeboraCoser: *tu?

(...)

Fertxo.: What's your city?

Fertxo.: Which is your city?

DeboraCoser: Corretion: Which city do you live in?

DeboraCoser: Yo habito a Campinas, interior de San Paulo

Fertxo.: corrección: Yo vivo en Campinas, en el interior de San Paulo.

Fertxo.: So nice!

(...)

DeboraCoser: But did you learned English in a public school?

DeboraCoser: *learn

DeboraCoser: e puede decir como "jejeje"?

DeboraCoser: *puedo

Já no excerto 91, meu grau de monitoramento da interação foi menor, ao perceber que o meu interlocutor utilizava algumas gírias e informalidades; assim, passei a não corrigir os erros ou evitar abreviações.

Excerto 91 - Chat B.W.I.01/11/12 (ênfases adicionadas)

DeboraCoser: Are you living in Canada?

W####: no i am living in india but i am **gonnacanada** next month for my further studies

(...)

W####: **ya**

DeboraCoser: You are **gonna** love Toronto! I lived there for 3 months

DeboraCoser: whera are you **gonna** study there?

(...)

DeboraCoser: cause **idont** want to!

(...)

W####: **idont** know

As hibridizações no CBB entre línguas diferentes demonstram, assim como no Galanet, o grau de informalidade dos chats. Geralmente essas hibridizações ocorrem devido à dificuldade de se expressar na língua do outro, o que traz a necessidade de um *code*

switching, seja para língua materna, seja para uma língua que ambos os participantes saibam em comum, o que geralmente implica o uso de inglês. Os excertos 92 e 93 demonstram o *code switching* para a língua materna ou para o inglês como língua franca.

Excerto 92 - Chat B.A.I/P. 01/11/12 (ênfases adicionadas)

DeboraCoser: ok! I see! Do you speak other languages?

A###: no

A###: **so** the Portuguese

(...)

A###: **e** you?

Excerto 93 - Chat B.F.E/I.08/11/12(ênfases adicionadas)

DeboraCoser: Gracias! estoy "**confundindo**" spañol com italiano!
ajajaj

(...)

DeboraCoser: Estoy "**getting better**"

Há ainda as hibridizações com a intenção de se aproximar dialogicamente do interlocutor, caso demonstrado pelo excerto 94, quando o Usuário 1 utiliza o *sim* do alemão para interagir com seu parceiro alemão, mesmo que o resto da sentença tenha se dado em inglês.

Excerto 94 - Chat B.LE.A/I.16/07/13 (ênfase adicionada)

Usuário 1: **ja**, the vocabulary is quite similar

Nos chats do Busuu as hibridizações com a linguagem de Internet são menos comuns que nos chats do Galanet. No CCD as hibridizações são constituídas entre as línguas que estão sendo faladas e os respectivos interneteses. Na conversa, excerto 95, a seguir eu e o participante F### ensinávamos um ao outro como rir nas nossas línguas alvo. O caso exemplificado constitui tanto uma hibridização entre línguas quanto uma hibridização com linguagem de Internet. Já no excerto 96, o participante usa a abreviação “c” para “c’est”, tipicamente caracterizada como uma linguagem de internetês em língua francesa.

Excerto 95 - Chat B.F.E/I.08/11/12 (ênfases adicionadas)

DeboraCoser: Cómo puedo decir "LOL" en español?
 F###: ¿qué es LOL?
 DeboraCoser: es una risada
 F###: carcajada
 DeboraCoser: e puede decir como "jejeje"?
 DeboraCoser: *puedo
 F###: si
 F###: se dice **jajajaja**
 F###: o **jejejeje**
 F###: **jajajaja** es risa por algo gracioso, y **jejejej** es risa pícara

Excerto 96 - Chat B.LY.F.16/07/2013 (ênfases adicionadas)

LY###: **c** bien aussi ici
 LY###: oui **c** froid en hiver

O quadro a seguir sintetiza os tipos de hibridizações encontrados no corpus do Busuu.

As hibridizações do gênero CCD reunindo escrita padrão das línguas e linguagens de Internet vinculadas a cada língua

1	LM – LE'	a) DeboraCoser: puedes perceber que no hablo español! es la primera vez!
2	LE'' - LE''	a) Moraes: Ja, the vocabulary is quite similar indeed b) DeboraCoser: Estoy "getting better" c) Was denkst du om sie
3	LM – LIm	a) Ana_Santos0508: comecei agora kkk
4	LE'' – LIe'	a) DeboraCoser: Cómo puedo decir "LOL" en español?
5	LE'-LIe'	a) DeboraCoser: e puede decir como "jejeje"?
6	LM – LE' – LIe'	a) DeboraCoser: Gracias! estoy "confundindo" spañol com italiano! Ajajaj
7	L?	a) V= verbessen

Quadro 12- As principais hibridizações constitutivas do gênero CCD

LEGENDA:LM = língua materna/ LE' = língua estrangeira um/ LE''= língua estrangeira dois/
 LIm = linguagem de Internet materna/ LIe' = linguagem de internet estrangeira um/ L? =
 Casos indefinidos (não é possível determinar se a forma usada representa um recurso a outra língua ou meramente um erro de digitação)

Comparando os casos de hibridizações do CPP do Galanet com o CCD do Busuu, é possível dizer que não só a frequência de hibridizações é menor no Busuu como também são menores as possibilidades de combinações. Pode-se conjecturar que isso seja assim porque no Busuu os falantes não precisam preocupar-se em romper uma regra de contrato quando falam na língua do outro. No Galanet, como há a obrigação expressa no contrato didático, de os aprendizes falarem em sua própria língua, a maior variedade de modos de hibridização pode ser uma estratégia indireta, ou uma forma de resistência, no sentido de burlar-se implicitamente a mediação político-pedagógica. Como no caso das falhas do sistema que abrem brechas de flexibilização das normas sociais, mencionadas no final do item 4.2.2.2, temos aqui uma “falha” que flexibiliza a dinâmica colaborativa, nesse caso, uma “falha” na concepção de intercompreensão implícita no contrato didático, o qual pressupõe intercompreensão como trocas de enunciados “puros” em línguas românicas gerando um texto híbrido, mas deixa a brecha para a intercompreensão como trocas de enunciados que misturam as línguas em questão.

A seguir, no capítulo final, passo a refletir sobre a relação das mediações tecnológicas e político-pedagógica com a aprendizagem colaborativa de línguas, e como elas se relacionam com a colaboração para aprendizagem de línguas entre duplas e grupos, respectivamente, no Galanet e no Busuu.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Após as análises apresentadas no capítulo 4, é possível afirmar que as interações para ensino-aprendizagem de línguas tanto no Busuu quanto no Galanet proporcionam um exercício reflexivo dos usuários tanto sobre a língua do outro, quanto sobre sua própria língua, havendo também, em alguns casos, reflexão sobre as mediações tecnológica e político-pedagógica das quais resultam certas estratégias sociais e discursivas que afetam as dinâmicas de colaboração. Não obstante a reflexividade dos aprendizes, essas interações não são imunes, em sua trajetória, às restrições e propiciações que interferem no processo dialógico de ensino-aprendizagem online, isto é, às mediações que desviam os significados e ações previstas nesses princípios das plataformas ao mesmo tempo em que habilitam o aprendiz a fazer o que não poderia fazer “sozinho”.

Enquanto o Galanet tende a fazer a colaboração andar numa direção bem definida, estabelecida em parte de cima para baixo e em parte de baixo para cima, assim como a regular as interações de modo a fazer emergir uma certa ordem sociolinguística condizente com um projeto político da União Europeia, o Busuu oferece aos usuários o que seria, supostamente, um espaço totalmente “customizável” de aprendizagem, aberto para os interesses e estratégias pessoais dos aprendizes que, em contrapartida ao uso gratuito do espaço, contribuiriam com sua competência linguístico-discursiva e com sua capacidade de aprender e ensinar sua própria língua. Por trás de tal oferta, contudo, o que há é uma operação de negócios legítima, porém velada, baseada em formas de geração de receita e de sustentação financeira da produção de conteúdos igualmente bem definidos.

O modelo de negócios do Busuu está baseado na ideia mais ampla de produsage tal qual em iniciativas como a Wikipédia ou o Linux, mas, por ser um empreendimento comercial, há uma apropriação dessa disposição para a participação coletiva na cultura digital para a geração de valor, uma operação conhecida pelos especialistas em marketing como “harnessing the hive” (literalmente, “aproveitar a colmeia”), isto é, fornecer os meios para a produsage de uma ou mais comunidades para explorar sua energia,

comercialmente, por exemplo, por meio de publicidade ou venda de assinaturas com benefícios especiais de acesso, ou mesmo não-comercialmente, mas com alguma finalidade prática.

Em ambas as plataformas há um movimento de reapropriação das suas funcionalidades técnicas pelos sujeitos, quer seja com o propósito de aprender a se expressar na língua do outro, e não apenas de praticar intercompreensão, no Galanet, ou pela reapropriação do fórum como mural de recados, publicidade e espaço para correções gramaticais. Há aí, portanto, uma translação (LATOURE 1994) em curso, na qual os interesses dos participantes humanos e não humanos são traduzidos em ações que desviam a atividade dos resultados previstos de cima para baixo. No Galanet tais fatos são esperados, na medida em que a intercompreensão pressupõe um movimento de aprendizagem da língua do outro, embora a expressão pessoal dos participantes seja realizada em sua língua materna. Evidencia-se aí, portanto, uma micro-política linguística. No Busuu, dada a inexistência de projeto pedagógico que atribua função para as ferramentas, os usuários refuncionalizam os espaços de CMC existentes.

Os resultados do estudo comparativo descrito no capítulo 4 mostram que na plataforma Galanet há um *contrato didático* que é aceito e reforçado pela ação dos coordenadores e animadores em praticamente todos os eventos comunicativos, enquanto no Busuu, a falta de um tutor que estruture as interações e retome o contrato dos participantes a todo momento faz com que esse contrato seja negociado *ad hoc* e em termos menos substanciais a cada encontro. Embora ofereça as ferramentas e estimule a produção, o Busuu não tem um contrato pedagógico definido e compatível com o que efetivamente poderíamos chamar de aprendizagem colaborativa, nem oferece o tipo de orientação que pode ser dada por um mediador de aprendizagem em *tandem*. Se não impõe, de cima para baixo, os objetivos e métodos de trabalho que levariam os colaboradores à aprendizagem, também não oferece um objetivo comum que propicie o engajamento mútuo dos participantes, e que mobilize seu afeto ou suas convicções políticas em uma direção definida, como é de se esperar em casos de produção mais bem estruturados, como o das culturas de fãs (JENKINS, 2009). Isso o afasta, claramente, de modelos de inovação

ascendente como os da produção de software livre, da Wikipedia e outros baluartes da cultura digital (BUZATO, 2010)

Se voltarmos ao postulado de Harold Jarche (2012) de que quanto mais estruturada e orientada a um propósito for uma atividade, mais voltada à colaboração ela está, pode-se afirmar que a plataforma Galanet, fundamentada num projeto acadêmico e com metas específicas de elaboração de um dossiê plurilíngue, de fato está mais para um projeto colaborativo que a plataforma Busuu, onde as ações estão direcionadas mais pelas oportunidades de contato com um falante nativo da língua que se espera aprender, do que uma meta comum e estruturada para seus usuários. Montar um dossiê plurilíngue no Galanet é o fator estruturante das divisões de tarefas necessárias para que haja negociação e divisão de papéis, como afirmam Dillenbourg e Schneider (1995) e Driscoll (2000), sendo essa ação conjunta estruturada ainda no reforço dado pelos tutores da plataforma, que mantêm o foco da interação e levam os usuários do Galanet a galgar cada etapa do processo de uma sessão.

A suposta liberdade dos indivíduos do Busuu para implementarem seus próprios métodos e estratégias de colaboração, por não serem guiados por tutores nas suas interações online na plataforma, justificaria que a consideremos mais como uma plataforma cooperativa do que colaborativa. Embora haja processos de negociação entre os usuários, principalmente nos chats, as interações tendem, na maioria das vezes, a uma mera justaposição de ideias, pedidos, correções, etc.

Assim, o Galanet está mais próximo do que seria um Ambiente Virtual de Aprendizagem devido à presença de professores/tutores que auxiliem a lidar com as dificuldades e interagir em ambiente digital, mas avança no sentido de ter ambientes que não são meros repositórios e sim funcionarem para levar os usuários a comunicarem-se colaborativamente. Já o Busuu se direcionaria mais para um ambiente virtual de aprendizagem que, apesar de ser projetada para um fim pedagógico e ter a aprendizagem como objetivo explícito, centra-se mais em gerar uma rede de relações baseada em afinidades.

É possível, portanto, sugerir que Galanet e Busuu representam dois casos simetricamente opostos, no que tange a maior parte dos aspectos aqui focalizados, mas que, ainda assim ocupam, juntos, uma faixa intermediária entre o que poderíamos chamar de dois extremos das dinâmicas de aprendizagem de línguas de caráter colaborativo e mediado por tecnologias digitais. Num desses extremos estaria um modelo análogo ao do desenvolvimento de software livre e, no pólo oposto, um modelo análogo ao das tarefas coletivas (usualmente cooperativas) de aprendizagem propostas pelas pedagogias de línguas tradicionais no mundo *offline*. No outro, estariam propostas como os Massive Online Open Courses (MCAULEY et al, 2010), e inovações ascendentes como a Wikipedia e o Linux.

Enquanto o Galanet tende a funcionar como um encontro entre comunidades (linguísticas e acadêmicas) distintas, o Busuu tende a funcionar como um portal para diferentes espaços de afinidades vinculados a línguas específicas. Contudo, tanto o Galanet avança em relação ao que seriam os modelos mais tradicionais de ensino de línguas baseados em contratos didáticos rígidos e comunidades no sentido tradicional, quanto o Busuu fica aquém de experiências de aprendizagem baseada em produção que tenham a consistência e a sustentabilidade de uma Wikipédia ou um Linux.

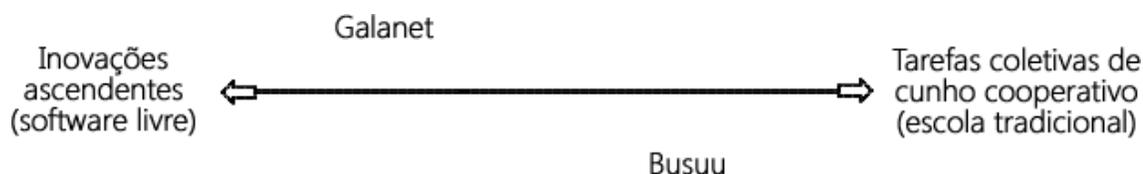


Figura 16 - Situando Galanet e Busuu entre casos extremos de dinâmicas colaborativas

Quanto aos recursos responsáveis pela mediação político-pedagógica em ambas as plataformas, no Galanet, além da presença de um professo/moderador e de arquivos que explicam os recursos da plataforma para seus usuários, há uma mediação político-pedagógica exercida pelos próprios usuários. Essa mediação é proveniente das semelhanças entre as línguas românicas envolvidas na interação e reforçadas pela disposição dos usuários de manterem o processo de intercompreensão, o que ocorre, em

grande parte, graças à proposta pedagógica fundamentada nas bases acadêmicas do projeto. No Busuu, a mediação político-pedagógica centra-se em parte nos exercícios oferecidos pelo site e alguns tutoriais sobre como usar as ferramentas disponíveis, mas que posso dizer, com base em minhas observações e notas de campo, que são ignorados pelos usuários. Assim, o principal recurso de mediação pedagógica para o usuário do Busuu, além do seu suposto conhecimento da própria língua “negociado” em troca do conhecimento de outra língua, são rituais sociais e sequências discursivas típicas de processos didáticos mais tradicionais, tais como sequências de correção, sendo que o mantém, basicamente, a disposição e o engajamento colaborativo dos usuários é simplesmente a crença, proveniente das escolas tradicionais, de que quanto mais se pratica uma língua, mais se aprende.

Cabe reafirmar que são exatamente as relações e papéis estabelecidos no ensino escolar tradicional que moldam as práticas de ensino-aprendizagem colaborativas nos dois casos, pois, na maioria das vezes os usuários de ambas as plataformas tomam como modelo de ensino-aprendizagem as experiências pelas quais passaram ao longo da vida escolar, seja permanecendo no papel de aluno em que estiveram por longos anos, seja se espelhando nos professores que tiveram quando ensinam ao outro. Aí está, portanto, a importância das práticas escolares na vida online dos cidadãos. Uma vez que a maioria tem uma escolarização “bancária”, pautada em bases behavioristas e letramentos tradicionais em detrimento de uma escolarização baseada em projetos colaborativos, de base construtivista, que privilegiaria a reflexividade e gerenciamento consciente do progresso na aprendizagem, esses cidadãos encontram, muitas vezes, dificuldade de se engajarem em novas práticas, com propostas pedagógicas diferentes da que costumaram ver no ensino escolar.

Ainda sobre a mediação político-pedagógica no Galanet, a partir da relação de interdependência entre colaboração e intercompreensão, fica evidente que os mal-entendidos entre os participantes teriam uma função pedagógica positiva. Não foram encontrados no corpus exemplos de mal-entendidos que levassem a uma ruptura da colaboração, o que está ligado provavelmente a dois fatores. Primeiro, à natureza da *mediação político-pedagógica* que leva os falantes a discutirem temas pouco polêmicos, e

que enfatiza o benefício pedagógico da intercompreensão independentemente dos temas discutidos, cujo valor, enquanto conhecimento gerado, é muito menor. Segundo, pelo fato de que a intercompreensão é uma meta dos participantes, de modo que eles se esmeram na busca de soluções para os mal entendidos, realizando movimentos dialógicos que previnem a ocorrência de conflitos em torno dos temas discutidos.

Com respeito a mal-entendidos no Busuu, penso ser importante ressaltar mais uma vez o caso específico do excerto 80, quando fui convidada a ligar a câmera pelo o usuário W###. Vejo nesse tipo de ocorrência uma possibilidade de estudos futuros a partir deste trabalho para buscar entender e analisar como as decisões de uso das propiciações tecnológicas são interpretadas diferentemente por sujeitos de perfis sociodemográficos diferentes (gênero, idade, nacionalidade, etc) e, em especial, os efeitos dessas interpretações nas dinâmicas colaborativas.

Em resumo, ao comparar um contexto de prática de colaboração apoiada por tutores com um contexto em que não houvesse uma mediação político-pedagógica explícita, esperava encontrar um maior número de conflitos e mal-entendidos não resolvidos, que levassem à ruptura da colaboração. No entanto isso não se confirmou no Busuu, principalmente porque foi possível notar que a ausência de uma mediação político-pedagógica formal, feita por tutores, era suprida por uma mediação político-pedagógica informal exercida por um sistema de crenças dos próprios usuários, emprestado das rotinas e padrões interacionais da experiência escolar desses indivíduos.

Com relação à *mediação tecnológica*, nota-se que em nenhum dos dois contextos de aprendizagem encontra-se um uso consistente e relevante, do ponto de vista da aprendizagem colaborativa, para a multimodalidade e a hipertextualidade facultadas pelo meio digital, embora, obviamente, o perfil linguístico-discursivo das interações reflita as condições sociais e midialógicas de produção, conforme o previsto por Herring (2004). Entretanto, os usuários do Busuu parecem explorar com muito maior frequência e pertinência uma série de recursos tecnológicos disponibilizados fora da plataforma, entre eles *widgets* e *mashups*, alguns dos quais criados pelos próprios usuários e compartilhados nos grupos. Isso, em alguma medida, aproxima a dinâmica colaborativa no Busuu de certas

inovações ascendentes que se dão no âmbito da Web 2.0 em maior grau do que se pode afirmar sobre o Galanet.

Vale ressaltar, ainda, em termos de mediação tecnológica, o jogo de hibridizações envolvendo diferentes interneteses como característica marcante dos gêneros CPP e CCD. Do ponto de vista da educação linguística do jovem brasileiro, bem como da formação de professores de língua materna e estrangeira, esse fato poderia ser explorado, por tornar evidente que o internetês é sempre uma forma de representação (uma grafia, basicamente) especializada, subordinada a uma língua natural, e não uma degeneração da língua natural, como frequentemente se pensa.

É necessário também destacar que a própria plataforma, mediante um design e uma programação específicos, desempenha o papel de mediadora político-pedagógica ao indicar aos usuários quais colegas estão online, qual o nível de domínio da língua que seu parceiro tem, qual o tema para qual a conversa dos usuários deve convergir. No entanto essa função das plataformas ainda é pouco explorada, pelo menos nos casos aqui apresentados, visto que não foram programadas para agregar, recuperar e sugerir conteúdos, como materiais didáticos e recursos de apoio, a partir de tags dos próprios usuários. Ainda sobre o design, que interfere tanto nos objetivos político-pedagógicos dos eventos, quanto na mediação tecnológica da plataforma, vale notar que não há ainda em nenhuma das plataformas estudadas uma API⁵⁰ que possibilite aos aprendizes capacitados para tanto criarem widgets. No Busuu, contudo, as pessoas até podem incluir links ou convidarem outros usuários para espaços onde existem widgets e outras formas de produção voltada para a aprendizagem de línguas. Já no Galanet, isso não é possível, pois a plataforma é autocontida de certa forma, e a participação dos usuários ocorre somente com a língua e as tarefas colaborativas propostas pela plataforma.

Com respeito às propiciações e restrições dos eventos em CMC quando comparados os Chats Pedagógicos Plurilíngues e os Chats Colaborativos em Duplas, pode-se afirmar

⁵⁰*Application Programming Interface* é o conjunto de padrões de programação que permite a construção de aplicativos e a sua utilização de maneira não tão evidente para os usuários, isto é, aplicativos que não pretendem envolver-se na implementação do software, mas apenas usar seus serviços.

que o primeiro, do Galanet, apresenta mais propiciações para aprender uma língua no sentido de que é possível recuperar os chats anteriores e os parceiros com quem se conversou, além da interação muitos-muitos, que facilita o engajamento dos usuários no chat, já que há uma abrangência maior de assuntos discutidos que podem atrair o interesse dos usuários. No entanto as restrições presentes no CPP também são responsáveis pela evasão dos usuários, já que a velocidade do chat é maior e o usuário pode perder-se nas trocas de turno.

Em vista dessas conclusões, vale ressaltar algumas implicações do presente estudo para futuros trabalhos focalizando o mesmo tema. Inicialmente convém ressaltar que é sabido que ainda não se firmou, no cenário do ensino de línguas no Brasil, e talvez no mundo, uma convergência efetivamente produtiva entre os campos tecnológico, epistemológico e pedagógico nos quais desenvolve-se presentemente a cultura digital, convergência essa que pudesse nos levar a um novo salto qualitativo, a despeito da enorme pressão que se faz sobre os professores e os seus formadores para a integração de tecnologias digitais às suas práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

O que se observa no lugar desse salto, em boa parte dos casos, são práticas antigas com uma nova roupagem digital, decorrentes do que poderíamos chamar de “pedagogização acrítica” das tecnologias digitais, sem qualquer avanço qualitativo na apropriação da tecnologia para a transformação efetiva dos processos e produtos de aprendizagem (BUZATO, 2010).

Não temos conseguido aproveitar substancialmente, sobretudo, a principal característica da Web 2.0, que é a sua potencialidade para a ampliação e diversificação de processos colaborativos e de interferência na circulação pública de conteúdos “autênticos” e de qualidade, criados por pessoas “comuns”. No entanto, é patente que as novas arquiteturas de participação, colaboração e distribuição de bens culturais que vêm no bojo dessa nova Web oportunizam, em tese, um exercício reflexivo no contato com a língua e a cultura do outro, um contato mais amplo do que no ensino tradicional. Pior do que isso: essas mesmas arquiteturas são, na maior parte dos casos, ocupadas na prática pelos próprios

alunos cotidianamente, sendo que o desprezo da escola por elas contrasta fortemente com a certeza prática desses alunos de que há ali um caminho real para a aprendizagem.

Neste cenário, restam duas opções para os alunos: ou interpretam o desinteresse da escola como “ignorância” e passam a usar as dinâmicas colaborativas da Web 2.0 para burlar as regras e esquivarem-se de obrigações (por exemplo, pedindo a solução das tarefas a alguém no Yahoo Answers, ou copiando e colando a “pesquisa” sem sequer ler o que estava escrito), ou desenvolvem o mesmo tipo de ceticismo que costumam desenvolver os professores que, fora de sua prática didática, conhecem e utilizam essas mesmas arquiteturas, e participam dessas mesmas práticas digitais, mas, dentro da escola, não encontram espaço, motivação ou métodos adequados para fazê-lo.

Vivemos um momento em que o ensino de línguas é chamado a haver-se com novos tipos de mediação tecnológica que demandam uma reinvenção, em algum grau, dos tipos de mediação pedagógica com os quais temos trabalhado nas últimas décadas, mesmo aquelas que consideramos avançadas em relação ao que tradicionalmente se faz, como é o caso do Galanet.

Está claro que as novas mediações pedagógicas têm muito a ver com efeitos da mediação tecnológica na cultura digital, especialmente com as dinâmicas de produção que passam a pautar a relação das pessoas com as mídias e seus conteúdos, e, portanto, com suas representações de mundo e culturas de aprender. Plataformas como o Busuu tentam aproveitar a energia produtiva aí disponível, mas, aparentemente, estão tão carentes de fundamentação efetiva em boas pedagogias de aprendizagem colaborativa de línguas quanto o estão os educadores com relação aos mecanismos técnicos e mercadológicos de funcionamento da Web 2.0.

Isso, contudo, não pode representar uma desculpa para que esse abismo epistemológico seja perpetuado. Ao contrário, encontra-se aí um apelo e um objetivo concreto para a pesquisa interdisciplinar reunindo linguistas aplicados e pesquisadores das áreas de comunicação midiática, psicologia, sociologia e computação, entre outros.

Casos paradigmáticos de colaboração em rede, de baixo para cima, como são em grande parte os de desenvolvimento de software livre, são, certamente, uma referência importante para que se avance na pesquisa e implementação dessas novas mediações

pedagógicas, mas, justamente porque falamos em pedagogias e Educação, é preciso também encontrar maneiras de orientar essa energia para a aprendizagem efetiva e não apenas para um ideal forte, que tenha relevância política e pertinência para a formação do cidadão. Experimentos como os Massive Open *Online* Courses (MOOCs) (MASTERS, 2011) aparentemente revelam que essa busca está em curso e tem sido relativamente produtiva, mas é preciso que fiquemos atentos ao risco de sermos excessivamente românticos quanto aos possíveis efeitos políticos e econômicos de uma descentralização e hiperindividualização radical na aprendizagem de línguas. Reside aí mais uma razão para a urgência dessas pesquisas.

Para finalizar, afirmo que a pesquisa realizada nos últimos dois anos afetou-me como professora. Hoje tento ser mais consciente quanto às mediações tecnológicas e político-pedagógicas da própria sala de aula, principalmente quanto às experiências trazidas pelos alunos dos seus cotidianos em ambientes online como forma legítima de aprendizagem e não isenta de restrições e propiciações. Sensibilizou-me, ainda, a importância de guiá-los nos processos de ensino-aprendizagem e introduzir a importância e a relevância de práticas colaborativas entre eles de modo a ajudá-los a refletir sobre a língua e a cultura do outro, sobre sua própria língua e cultura e ainda sobre as mediações tecnológica e político-pedagógica que influenciam no modo como agem online. Vejo hoje, nas relações entre mediações tecnológica e político-pedagógicas, um espaço potencial para o desenvolvimento de novas experiências de ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, inclusive em práticas de ensino a distância. Para as práticas de EAD, porém, buscar plataformas fundamentadas em uma pedagogia de ensino que de fato estruture as interações de modo a fazer com que os alunos ajam colaborativamente é essencial. Destaco, ainda, a importância de sensibilizar os professores quanto às possibilidades de trabalho colaborativo que são possíveis nessas plataformas e mostrar a eles como, além da própria plataforma, são responsáveis pelas mediações nas interações colaborativas.

Ademais, espero que minha pesquisa sirva para mostrar que muitas vezes quando se fala em web e cultura digital, vende-se como liberdade o que na verdade é apenas um conjunto de novos mecanismos de exploração do afeto, da energia e das competências dos

usuários. Eu, como nativa digital e professora de nativos digitais, percebo que esclarecer esses mecanismos para os alunos enquanto cidadãos em formação é tão importante quanto esclarecer mecanismos de aprendizagem colaborativa que capacitem os alunos a tirar maior proveito dessas experiências, tanto ao agir como aprendizes, quanto como professores uns dos outros, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO e SÁ; H., MELO, S. (2007). Online Plurilingual Interaction in the Development of Language Interaction, in **Language Awareness**, Vol. 16, nº1, 2007, 7-20. Disponível em <http://galanet.eu/publication/fichiers/Sa%20and%20Melo_en.pdf>. Acesso em: 5 Set. 2013.

BAKHTIN, M.. A Interação Verbal. In **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997[1929], p. 110-127.

_____, M. Adendo: Os gêneros do discurso. In **Estética da Criação Verbal** (trad. Paulo Bezerra). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261- 307.

BANKS, B.; **Learning Theory and Learning Objects**; 2001 FD Learning Ltd. Disponível em <<http://myweb.tiscali.co.uk/benadey/NEW%20FDLWEBSITE/html/company/papers/l-theory-l-objects.pdf>>. Acesso em 14 set 2013

BARROS, N. N. **Construção de material didático digital para ensino inicial de leitura em inglês: análise das contradições à luz da teoria da atividade**. Monografia (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BESSA, N.; FONTAINE, A. **Cooperar para aprender** – Uma introdução à aprendizagem cooperativa. 1ª. Ed. Porto, Edições ASA, 2002.

BRAGA, W. D. Mediação e processos de compreensão intersubjetiva das representações sociais do Trabalho. **Datagramazero** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 5, n.3, 2004. Disponível em <http://www.dgz.org.br/jun04/Art_02.htm>. Acesso em 03 jul 2013.

BRATMAN, Michael. **Shared Cooperative Activity**. The Philosophical Review, Vol. 101, nº 2, Apr. 1992, pp. 327-341.

BRUNS, A. Introduction. In: _____. **Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Prodsusage**. Nova York: Peter Lang, 2008, p.1-8

BRUNS, A. Distributed Creativity: Filesharing and Prodsusage. In Sonvilla-Weiss, S. (Ed.) **Mashup cultures**. Springer, Wien, pp. 24-37, 2010. Disponível em <<http://www.snurb.info/files/2010/Distributed%20Creativity%20-%20Filesharing%20and%20Prodsusage.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2013.

BUSUU: Comunidade para Aprender Idiomas. Disponível em: <www.busuu.com> Acesso em 03 set. 2011

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

Disponível em: <<http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/00/00.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

_____. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, p. 45-62, 2007

_____. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, P. 325 – 413

_____. Letramento, novas tecnologias e a Teoria Ator-Rede: um convite à pesquisa. **Revista Remate de Males** – 29(1) – jan./jun. 2009 p. 71-87. Disponível em <<http://www.iel.unicamp.br/ojs-234/index.php/remate/article/view/1066>>. Acesso em 15 jul. 2013.

_____. Cultura Digital e Apropriação Ascendente: Apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, 2010 v.26, p.283 - 303. doi: 10.1590/S0102-46982010000300014, 2010.

_____. Novos Letramentos e a Teoria Ator-Rede: gêneros digitais como objetos fronteiriços In: **VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)**, 2011, Natal. *Anais...* (online). Natal: UFRN, 2011. p.1 – 14

_____. Práticas de letramento na ótica da Teoria Ator-Rede: casos comparados. **Calidoscópio**, v. 10, n. 1, p. 65–82, 2012.

_____. Mapping Flows of Agency in New Literacies: Self and Social Structure in a Post-social World In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (EDS.). **New Literacies, New Agencies: a Brazilian perspective**, New Literacies and Digital Epistemologies. New York: Peter Lang: 2013.

BUZATO, M. E. K., et al. Remix, Mashup, Paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1191-1221, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n4/a11v134.pdf>>. Acesso em 10 jan 2014.

BUZATO, M. E. K.; SEVERO, C. G. Apontamentos para uma análise do poder em práticas discursivas e não-discursivas na WEB 2.0. In: **Anais do IX Encontro do Celsul**. Palhoça, SC, out. 2010. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Marcelo%20Buzato.pdf>. Acesso em 12 Fev. 2013.

BUZATO, M. E. K; SECOLIM-COSER, D. S. **Mediações tecnológica e pedagógica nas dinâmicas de aprendizagem colaborativa de línguas online: Busuu versus Galanet**. No prelo.

COLL, C.; BUSTOS, A.; ENGEL, A. As comunidades virtuais de aprendizagem. In: COLL, C.; MONEREO, C e colaboradores. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e**

ensinar com as tecnologias de informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 268-286.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A Incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e**

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e Aprendizagem no Século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

CTIC, **Centro de Estudos sobre as tecnologias de Informação e Comunicação.** Relatório resultado da pesquisa TIC Educação 2012. Disponível em: <http://www.cetic.br/educacao/2012/>. Acesso em: 03 jun. 2013.

DAMIANI, M. F. A Teoria da Atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de Ensino Fundamental. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED 29**, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu, 2006. p. 1-15 Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-2139--Int.pdf> Acesso em: 07/08/2013.

DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A. & O'MALLEY, C.(1996) The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds) **Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science.** 1996, p. 189- 211. Oxford: Elsevier. Disponível em <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf>>. Acesso em 10 jul 2013.

DILLENBOURG, P. & SCHNEIDER, D. **Collaborative learning and the internet.**In. <<http://www.tecla.unige.ch/tecla/research/CMS/ICAAI95>>, 1995. Acesso em 20 Abr. 2013.

DRISCOLL, M. **Psychology of learning for instruction.** Boston: Allyn & Bacon, 2000.

DWYER, T. et al. **Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar.** *Educ. Soc.* [online], vol.28, n.101, pp. 1303-1328. ISSN 0101-7330, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0328101.pdf>>. Acesso em 10 jul 2013.

ENGSTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas**, ano 11, n.19:31-64, jul./dez. 2002

FÁVERO, M. H. Os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia do conhecimento. Em: FÁVERO, M. H.; CUNHA, C. (Orgs), **Psicologia do conhecimento.** O diálogo entre as ciências e a cidadania, 2009, p. 9-20. Brasília: UNESCO; Liber Livro.

GALANET: Plataforma de formação para a intercompreensão em línguas românicas. Página de entrada. Disponível em: <www.galanet.eu>. Acesso em: 3 jul. 2013.

GAVA, T. B. S.; MENEZES, C. S. D. Uma ontologia de domínio para aprendizagem cooperativa. **XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Rio de Janeiro, 2003.

GEE, J. (2004). **Situated language and learning**. A critique of traditional schooling. Nova York: Routledge.

GROSZ, B. Collaborating Systems, **AI Magazine**, Vol. 17(2),1996. p. 67-85

GRUBA, P. **Designing tasks for online collaborative learning**. Prospect, 19, 2004, p. 72-81. Disponível em <http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_19_no_2/19_2_5_Gruba.pdf>. Acesso em 03 jun 2013.

HERRING, S. C. (2004a). Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. In: S. A. Barab, R. Kling, and J. H. Gray (Eds.), **Designing for Virtual Communities in the Service of Learning** (pp. 338-376). New York: Cambridge University Press. Preprint. Disponível em <<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.pdf>>. Acesso em 06 set. 2013.

HERRING, S. C. (2004a). Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. In: S. A. Barab, R. Kling, and J. H. Gray (Eds.), **Designing for Virtual Communities in the Service of Learning** (pp. 338-376). New York: Cambridge University Press. Preprint. Disponível em <<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.pdf>>. Acesso em 06 set. 2013.

JARCHE, H. **In networks, cooperation trumps collaboration**. 2012. Disponível em <<http://www.jarche.com/2012/06/in-networks-cooperation-trumps-collaboration/>>. Acesso em 05 jul 2013.

JENKINS, H. **Cultura de convergência**. Tradução Suzana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1992). Implementing cooperative learning. Contemporary Education. 63 (3), 173 - 181. In: JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & SMITH, K. A. (1998a). **Active learning**: Cooperation in the college classroom (pp. A:2 – A: 4). Edina, MN. Interaction Book Company.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a Definition of Mixed Methods Research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 2, p. 112–133. doi: 10.1177/1558689806298224, 2007

JOUËT, J. Pratiques de communication et figures de la médiation. Paris: Reseaux – Communication, Technologie, Société, **Dossier Médiations**, n° 60, Juillet-Août, 1993

LALUEZA, J. L., CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. e cols. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65

LANKSHEAR, C. **The “stuff” of new literacies**. Mary Lou Fulton Symposium. James Cook University and McGill University, 2007. Disponível em <<http://everydayliteracies.net/files/stuff.pdf>>. Acesso em 19 jun 2013.

LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. **New literacies: Everyday practices & classroom learning** (2nd ed.). pg. 65. New York: Open University Press and McGraw Hill, 2006.

_____. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (orgs.) **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LATOURET, B. 'On technical mediation: philosophy, sociology and genealogy'. **Common knowledge**, vol. 3, n°2, 1994. p. 29-64. Disponível em <<http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/54-TECHNIQUES-GB.pdf>>. Acesso em jun. 2013

_____. Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. In: BIJKER, Wiebe; LAW, John (Orgs.). In *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge: MIT Press, 1992, p. 225–258.

_____. 2001. **A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru, EDUSC, 372 p.

LEANDER, K. You won't be needing your laptops today: Wired bodies in the wireless classroom. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *A New Literacies Sampler*, p. 25-48, 2007. New York: Peter Lang

LEMKE, Jay L.. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. *Trab. linguist. apl.* [online]. vol.49, n.2, pp. 455-479. ISSN 0103-1813, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em 01 jun 2013.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LERNER, D. (1996). O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. Em J. A. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner & M. K. Oliveira (Orgs.), **Piaget e Vygotsky: Novas contribuições para o debate** (pp. 85-146). São Paulo, SP: Ática.

LEVY, M., & STOCKWELL, G. **CALL Dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Gêneros digitais e suas fronteiras na cultura tecnológica**. 1999. (Apresentação de Trabalho/Seminário). Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/revista/vol6/artigos/art08vol06.pdf>>. Acesso em: 10 set 2013.

MCAULEY, A; STEWART, B; SIEMENS G; CORMIER, D. **The MOOC Model for Digital Practice**.2010. Disponível em http://davecormier.com/edblog/wp-content/uploads/MOOC_Final.pdf. Acesso em 13 jan 2014.

MARTÍN-BARBERO, J.**La comunicación desde la cultura** : crisis de lo nacional y emergencia de lo popular. Seminário Latinoamericano sobre cultura transnacional, culturas populares y políticas culturales, Bogotá, 1985

_____. **De los medios a las mediaciones**. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

MAYRINK, M. F.. **Luzes... Câmera... Reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes**. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP. São Paulo. 2007.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n.1, p. 60-93, 1996.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A.. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OROZCO GÓMEZ, G. (1994), Recepción televisiva y mediaciones: la construcción de estrategias por la audiencia, in OROZCO GÓMEZ, G. (coord.), **Televidencia**: Perspectivas para el analisis de los procesos de recepcion televisiva (Cuadernos de comunicacion y practicas sociales), Cidade do México: Iberoamericana, 2014.

PAIVA, V. M. O. **Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas**. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.3, pp. 353-370. ISSN 0102-4698. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a18.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2013.

PEREIRA, A.; OSTERMANN, F.. **A aproximação sociocultural à mente, de James V. Wertsch, e implicações para a educação em ciências.** *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2012, vol.18, n.1, pp. 23-39. ISSN 1516-7313. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000100002

PNUD/ONU. “Liberdade Cultural num Mundo Diversificado”. In: PNUD/ONU. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2004*. Disponível para download em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>. Acesso em: 3 set. 2009.

RAMOS, W. C.; BARBOSA, M. S. P. R. A. Aprendizagem de línguas in-tandem: quando o aprendiz exerce o papel de mediador. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 183-195, maio-ago. 2009. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_15.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

REBELO, I.; MATHIAS, L.; MARQUES, G. A intercompreensão, os diferentes repertórios e sua gestão – uma proposta de comparação. In: CAPUCHO, F., ALVES; MARTINS, A.; DEGACHE, C.; TOST, M. (ed.), **Diálogos em Intercompreensão**, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2007

ROZENFELD, C. C. F. ; GABRIELLI, K. ; SOTO, U. . O fórum educacional em cursos virtuais de língua estrangeira como ferramenta de interação: uma análise crítica de duas experiências. In: Ribeiro, A.E.; Villela, A.M.N.; Sobrinho, J.C.; Silva, R.B.. (Org.). **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010, v. 01, p. 260-272.

ROZENFELD, C.C.F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SANTORO, F. M.; BORGES, M. R.S.; SANTOS, . Um Framework para estudo de Ambientes de suporte à aprendizagem cooperativa. **Simpósio brasileiro de informática educativa**. Anais do SBIE 2002.

SCHUL, J. E. Schul. Revisiting an Old Friend: The Practice and Promise of Cooperative Learning for the Twenty-First Century, **The Social Studies**, 2011, p. 88-93

SEARLE, J. (1981). **Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language**. Cambridge University Press, Cambridge, UK. Trad. de Carlos Vogt (et al.). Os actos de fala. Coimbra: Almedina, (1969).

SECOLIM-COSER, D. **Plurilinguismo, intercompreensão e mediação tecnológica na aprendizagem colaborativa envolvendo falantes de línguas próximas: o caso Galanet**. Monografia (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SIGNATES, L.. Estudo sobre o conceito de mediação. In: **Novos Olhares** - Revista de Estudos Sobre Práticas de Recepção a Produtos Midiáticos, 1998.

SLAVIN, R. **Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica**. Trad. Miguel Wald. Argentina: Aique, 1999. p. 95.

STAHL, G., KOSCHMANN, T., & SUTHERS, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: Anhistorical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), **Cambridge handbook of the learning sciences** (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

STAR, S. L.; GRIESEMER, J. R. Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. **Social Studies of Science**, v. 19, n. 3, p. 387-420, 1989.

TELLES, J.A. (Org.) **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009

TERRA, M. R.. **Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. [s.n.],

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Org.). **The concept of activity in soviet psychology**. Nova York: Sharpe, 1981. p. 134-143

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: na introduction. In FOTOS, S (ed), **Multimedia Language Teaching**, Tokyo: Logos International, p.3-20, 1996

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WERTSCH, J. (1991) **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1991

_____. **Mind as action** New York, Oxford University Press, 1998.

_____. The need for action in sociocultural research, in: J. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds) **Sociocultural studies of mind**. New York, Cambridge University Press, 1985. p 56-74.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.