

TELETANDEM E LETRAMENTOS DIGITAIS: EVIDÊNCIAS DAS MUDANÇAS DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS POR MEIO DA ANÁLISE DOS GÊNEROS PRODUZIDOS EM CHATS ESCRITOS

Priscilla de Souza Ferro - (Fatec/ Unesp)
priscilla.ferro@fatec.sp.gov.br

RESUMO:

Este estudo objetiva evidenciar os diferentes letramentos digitais na prática de Teletandem antes e depois do estabelecimento da sincronia da comunicação na modalidade oral. Considerando o gênero como ação social e que o Teletandem é um sistema de gêneros, analisamos a cinco excertos de gêneros materializados em chats e apontamos mudanças nos letramentos digitais na prática de Teletandem.

PALAVRAS-CHAVE: Teletandem. Letramentos Digitais. Chat.

ABSTRACT:

This study seeks to highlight the different digital literacies on Teletandem practices before and after the communication synchronicity was established on oral modality. Considering genres as social action and that Teletandem is a system of genres, we analyzed five genre excerpts materialized in chats and pointed out the changes on digital literacies used in Teletandem practices.

KEYWORDS: Teletandem. Digital Literacies. Chat.

0. Introdução

A disseminação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em contextos de ensino-aprendizagem tem ocorrido em larga escala, trazendo mudanças em diversos contextos educacionais e transformando a ação de professores e de alunos. Os professores têm sentido cada vez mais a necessidade de colocar seus aprendizes em contato com diferentes pessoas, culturas e oportunidades, ação agora possível pelo uso da Internet; dos alunos, exige-se uma nova postura frente não apenas ao uso das tecnologias, mas também do próprio aprendizado e das posturas sociais que o novo tipo de comunicação enchem, ou seja, para poderem participar ativamente do seu próprio aprendizado, é necessário o desenvolvimento de multiletramentos para o sucesso das ações comunicativas (SILVA; SOUZA, 2019; HELM; GUTH, 2010; BEDRAN, 2016; LEA; STREET, 2014).

No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), especificamente, vários esforços têm sido feitos no intuito de ampliar as habilidades comunicativas e culturais dos estudantes por meio das denominadas trocas virtuais, dentre elas, as práticas telecolaborativas como, por exemplo, o Teletandem (TTD). O TTD caracteriza-se por ser um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, no qual os participantes se conectam utilizando Mensageiros Instantâneos (MI), pelos quais, munidos de uma câmera e de fones de ouvido com microfone, podem experimentar uma conversa semelhante à do tandem face a face, ainda que não compartilhem o mesmo espaço geográfico (TELLES; VASSALLO, 2006).

Apesar de os estudos sobre TTD terem crescido em muitas áreas,¹ como a alternância de códigos (PICOLI, 2018), o *feedback* e a autoavaliação (CAVALARI; FRESCHI, 2018), as questões inter e transculturais (COSTA; SALOMÃO; ZAKIR, 2018; ZAKIR; FUNO; TELLES, 2016; FRESCHI; LOPES, 2016), os gêneros textuais que circulam no ambiente (ARANHA, 2014; RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO; ARANHA, 2019; FERRO, em andamento), pesquisas que relacionam o TTD aos diferentes letramentos digitais ainda são escassas. Silva e Souza (2019) realizam um estudo de caso, buscando identificar as práticas letradas digitais presentes nas

¹ Uma relação mais detalhada dos trabalhos desenvolvidos sobre TTD pode ser encontrada no site oficial do Projeto Teletandem Brasil, línguas estrangeiras para todos (<http://www.teletandembrasil.org/publications.html>).

atividades de TTD e Lins e Souza (2012) discutem essas práticas, somadas às audiovisuais, como potencializadoras da aprendizagem no ambiente de TTD.

Garcia (2012) e Zakir (2016) apontam que durante a prática de TTD o ensino-aprendizagem ultrapassa questões linguísticas e abrange o desenvolvimento de competência intercultural (ICC), que se dá pelo uso de estratégias variadas realizadas pelos parceiros, a fim de atingir seus objetivos. Para que sejam reconhecidos e compreendidos os discursos, as vozes sociais e as noções de cultura que perpassam as interações dos participantes é necessário que os pares lancem mão de diferentes tipos de letramentos digitais para as práticas de TTD. Além disso, Luz (2012, p. 61) é categórica ao afirmar que “a falta de letramento digital entre os participantes pode contribuir para a descontinuidade das sessões de teletandem”, o que reafirma a necessidade de diferentes tipos de letramentos digitais nesse ambiente.

As práticas de letramento têm sido vistas de diferentes formas no que tange à discussão sobre novas habilidades que precisam ser desenvolvidas para o uso da tecnologia no ensino-aprendizagem. Cassany (2015) afirma que, dentre outras ocorrências, o uso de aparatos tecnológicos em atividades de ensino e aprendizagem de língua estrangeira não apenas incrementa as práticas de leitura e de escrita, adapta os recursos linguísticos para que eles se tornem mais úteis, mas também proporciona o surgimento de novos gêneros discursivos, este último foco de discussão neste trabalho. Na esteira do pensamento de Cassany, os Novos Estudos do Letramento (NEL) apontam que seria mais preciso falar em letramentos digitais (no plural) (STREET, 1984; LEA; STREET, 2014), já que as práticas letradas escritas são heterogêneas, sociais e plurais, e suas dimensões se sobrepõem (SILVA; SOUZA, 2019).

A sobreposição das dimensões das práticas de letramento também são exploradas por Helm e Guth (2010) em relação às atividades telecolaborativas, quando as autoras asseguram que são necessárias uma interconexão das dimensões operacional, cultural e crítica para o desenvolvimento dos letramentos digitais em contextos telecolaborativos. São as diferentes dimensões sobrepostas, segundo as autoras, que proveem aos participantes letramentos, saberes atitudinais, conhecimentos e consciência culturais. Se considerarmos os letramentos pelas perspectivas de Silva e Souza (2019) e de Helm e Gutt (2010), podemos relacioná-los

às ações sociais que os participantes de TTD desenvolvem para alcançar seus objetivos durante as práticas, ainda que não estejam conscientes disso.

Ação social é a forma que a análise de gêneros sob a perspectiva da Nova Retórica (MILLER, 2012; BAZERMAN, 2006) concebe os gêneros textuais, isto é, nessa escola os gêneros são entendidos como modos retóricos de agir em ações sociais e são mediadores dinâmicos dessas relações. Dessa maneira, dominar um gênero em seus aspectos linguísticos e comunicativos promove emancipação do ponto de vista da aceitabilidade e do reconhecimento da ação social. Aranha (2014) propõe que as atividades de TTD compõem um complexo sistema de gêneros que se inter-relacionam e Rampazzo (2017) confirma os achados de Aranha (2014), identificando a Sessão Oral de Teletandem Inicial (SOTis), como um dos gêneros desse sistema e Aranha (2016) aponta os chats como um outro desses gêneros.

Se os gêneros são ações sociais e os chats são gêneros do sistema de gêneros do TTD, os letramentos digitais desenvolvidos pelos participantes, durante as práticas de TTD, podem ser percebidos pela materialização dos textos nos chats dos MI, como ações sociais praticadas com a finalidade de obter sucesso na aprendizagem de LE nesse ambiente. Sendo socialmente construídos, o contexto de produção e a comunidade que os produz determinam, ao menos em parte, a função desses gêneros, que são compartilhados pelos membros da Comunidade Teletandem (CT) (SILVA, 2012) para a realização de suas interações e para atingirem seus propósitos comunicativos. Como respostas a situações recorrentes, eles são construídos de formas similares, criando “convenções” que são marcadas nas ações dos participantes e as marcas dessa tipificação estão, conseqüentemente, visíveis nos gêneros produzidos.

As práticas de TTD têm sido realizadas regularmente desde 2006 no câmpus da UNESP em São José do Rio Preto e desde então, muitas foram as evoluções ocorridas nos MI, na Internet e no próprio TTD. No entanto, em especial no início das atividades, nem sempre as ferramentas de videoconferência estavam disponíveis, de maneira que as sessões ocorriam pela interação via *chat* escrito. Com os avanços da Internet e de suas ferramentas e o suporte material para a realização das sessões de TTD, as videoconferências passaram a ocorrer com maior regularidade e houve um deslocamento da sincronia da comunicação do chat (escrito) para a videoconferência (oral). Contudo, o recurso de chat se manteve ativo também depois do início regular

e simultâneo da videoconferência. Dessa maneira, acreditamos que os chats configuram um espaço confiável de informações sobre as práticas de TTD e, por serem um local de produção escrita, os gêneros lá materializados podem evidenciar os letramentos digitais desenvolvidos durante as práticas de TTD, antes e depois da utilização simultânea dos recursos de videoconferência e de escrita. Diferentes momentos do TTD podem ter demandado diferentes letramentos digitais, para a concretização da prática social para a aprendizagem de LE.

Assim, o objetivo deste trabalho é evidenciar os diferentes tipos de letramentos desenvolvidos no TTD antes e depois da utilização regular da videoconferência, por meio da análise dos gêneros produzidos dentro das ferramentas de bate-papo escrito, conhecidas como *chats*. Para isso, este artigo está estruturado em quatro partes, além desta introdução (seção 0): na segunda seção, serão apresentadas as visões de letramento digital nas quais se baseiam este trabalho, evidenciando suas dimensões multimodais e socioculturais propostas por Helm e Guth (2010). A terceira seção se dedicará à discussão sobre a produção de gêneros no TTD, em especial dentro dos *chats*, enquanto ferramenta de comunicação síncrona no ambiente multimodal do TTD. A quarta seção trará a metodologia utilizada para a análise e discussão de excertos produzidos nos *chats*, presentes na quinta seção, para corroborar a discussão.

1. Letramentos digitais dentre os vários letramentos: competências e habilidades multimodais e socioculturais

Letramento é, segundo Cassany e Castellà (2010), um conceito que evoca diversos tipos de conhecimento, práticas sociais, valores relacionados ao uso que uma comunidade faz dos gêneros escritos, passando tanto por questões ortográficas, quanto por questões relativas à função e aos diferentes propósitos dos diferentes gêneros em diversos contextos sociais.

Trata-se de uma concepção de letramento associada a uma perspectiva sociocultural, que tem um olhar voltado às práticas sociais, à identidade dos sujeitos e sua posição na comunidade. Cassany (2014, p. 33) afirma que

ao ler ou escrever não só (des)codificamos letras e palavras (texto) ou fazemos inferências e hipóteses (processos cognitivos), também adotamos

um papel (professor, aluno, administrador) em uma prática social (ensinar, estudar, trabalhar), construímos uma identidade (flexível, atento, amável) e exercemos o poder (aprovar/ suspender, ajudar).

Assim, vemos que as práticas de escrita (e de leitura) não mais correspondem à ideia de uma prática planificada e uniforme, mas a de um fazer ecológico (ALIAGAS et. al., 2009) e holístico, com atividades textualmente mediadas e socio-historicamente situadas na vida das comunidades, de forma individual ou grupal, de acordo com interesses específicos. Nessa perspectiva, não é mais suficiente aprender a utilizar a língua, mas desenvolver habilidades para utilizá-la nas interações com os outros membros da comunidade, aprender para fazer algo.

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) (STREET, 2010) também indicam uma perspectiva mais associada às práticas sociais ao uso da escrita e da leitura, e consideram que existam múltiplos tipos de letramento relacionados a múltiplos tipos de contexto (SILVA; SOUZA, 2019). Lea e Street (2014) discutem a escrita em contextos acadêmicos, sobrepondo três modelos que levam os estudantes a desenvolverem mais que habilidades de leitura e escrita, mas também habilidades de como se comportar em ambientes de aprendizagem situada e de como produzir e perceber sentidos de identidade cultural, poder e autoridade que estão implícitas em ambientes institucionais específicos. O primeiro modelo, denominado habilidades de estudo, refere-se a habilidades individuais e cognitivas, mais preocupado com questões formais da linguagem, dando pouca atenção ao contexto e transferindo o conhecimento de escrita formal de um contexto para outro. O segundo é denominado modelo de socialização acadêmica e relaciona-se com os modos de os estudantes se comportarem, em relação à produção de gêneros dentro de disciplinas específicas (aprendizagem situada). O terceiro e último modelo, o de letramentos acadêmicos, lida com o reconhecimento e a produção de sentido e de regras básicas do discurso acadêmico. Ele é semelhante ao segundo modelo, mas é acrescido de processos de identificação e produção mais situados e dinâmicos, levando os alunos a reconhecerem relações de poder, de autoridade e de identidade específicos de uma determinada situação.

Os autores afirmam que esses modelos estariam comprometidos não somente com as práticas e habilidades necessárias para o uso em cada uma das disciplinas, mas também com as práticas de letramentos de outras instâncias, comprometendo-se, dessa maneira, com o que os estudantes precisam aprender para uma ação integral no mundo. Silva e Souza (2019) alertam que as práticas de letramento têm caráter diverso, relacionando-se ao uso diário que as pessoas fazem da leitura e da escrita e, portanto, interligando-se com os hábitos, valores, modos de vida e crenças das diferentes sociedades e comunidades.

Diante disso, Silva e Souza (2019), baseados em Street (1984), sinalizam que, estando imersos em um mundo no qual o ambiente digital é evidente, existe uma prática de letramento relacionada a esse contexto, o letramento digital, ressaltando que esse tipo de letramento também deve ser visto como plural, na medida que diferentes práticas de letramento são realizadas nesse contexto. Os autores afirmam que os letramentos digitais têm, como uma de suas características, a instabilidade, mas que são, como todos os letramentos, influenciados pelos contextos socioculturais nos quais ocorrem e indicam que veem os letramentos digitais

(...) na direção do pluralismo que o conceito apresenta, seja no conhecimento e na apropriação das ferramentas tecnológicas como o teclado, *mouse*, ligar o computador, acessar a *internet* entre outros, seja no desenvolvimento de habilidades para criar sentidos nas diversas práticas sociais desenvolvidas a partir das tecnologias. (SILVA; SOUZA, 2019, p. 89)

Perspectiva semelhante é adotada por Helm e Guth (2010) ao tratar dos letramentos digitais em ambientes telecolaborativos na era da Internet 2.0. As autoras revisam os objetivos das atividades colaborativas, e contrastam os que elas denominam “objetivos tradicionais” da telecolaboração — desenvolvimento de competência intercultural e comunicativa — com os objetivos da “Telecolaboração 2.0”, afirmando que, devido à natureza multifacetada e multimodal da Internet 2.0,² é necessário acrescentar aos objetivos tradicionais desse tipo de trocas virtuais o desenvolvimento de diversos letramentos digitais que vão além de operar as ferramentas digitais em redes multimodais e multilinguísticas, exigindo que os

² Tem-se referido à Internet 2.0 como sendo um novo momento de uso da rede mundial de computadores em que existe uma cultura participativa dos usuários, no sentido de eles poderem não apenas usufruir dos conteúdos, mas também produzi-los, tornando o ambiente mais dinâmico.

usuários desenvolvam novos saberes que incluem novas atitudes, habilidades, conhecimentos e consciência cultural crítica.

Para as pesquisadoras, o desenvolvimento desses letramentos ocorre pela sobreposição de três dimensões: operacional, cultural e crítica. A dimensão operacional, dividida em técnica e atitudinal, está relacionada à habilidade de utilização das ferramentas tecnológicas e das novas mídias em si, e do desenvolvimento de uma habilidade mais técnica, possibilitando ao usuário utilizar as ferramentas e ter habilidades para interpretar um evento de outra cultura.

No campo do ensino de segunda língua, Helm e Guth (2010) acrescentam às habilidades de saber operar tecnicamente as ferramentas e às habilidades de produção de interação — via leitura, fala, audição e escrita— a troca de códigos em um mesmo evento comunicativo. As autoras afirmam que “a competência em letramentos ‘tradicionais’ e nos contextos de comunicação face a face é claramente fundamental para o desenvolvimento dos letramentos digitais” (HELM; GUTH, 2010, p. 76). Para elas, a dimensão operacional no contexto da Internet 2.0 obriga os usuários a terem habilidade de navegação crítica e consciência da grandeza e da riqueza das possibilidades de uso da informação digital, além de cobrar deles competência comunicativa multimodal, ou seja, “a habilidade para entender o potencial combinado de vários modos de produzir significado” (ROYCE, 2002, p. 192 apud HELM; GUTH, 2010, p. 78) enquanto usam, indistintamente, modos de comunicação audiovisual e escrita.

A vertente atitudinal da dimensão operacional está ligada à motivação, à curiosidade e ao desejo dos aprendizes de comunicar-se, explorando as redes online para aprender e para colaborar com os demais usuários na produção de conhecimento, compartilhando ideias, mídias e aprendizados. Para Helm e Guth (2010), para atingir esse objetivo, os aprendizes devem saber prontamente como se engajar de forma apropriada em convenções comunicativas online específicas, compreendendo e reproduzindo seus ritos de comunicação verbal e não verbal. Devem reconhecer que pode existir diferença entre as práticas comunicativas da sua cultura e da cultura estrangeira, reconhecendo a necessidade de adequação para a participação efetiva na interação. Dessa maneira, a dimensão operacional proposta por Helm e Guth (2010) pode ser alinhada com o modelo de habilidades de estudo de Lea e Street (2014), no sentido da operacionalização das ferramentas e da

transferência dos conhecimentos de escrita de letramento de um ambiente para outro. É fundamental que seja possível o uso básico das ferramentas tecnológicas disponíveis, mas que também as práticas de escrita fora do ambiente digital sejam reconhecidas e que se saiba empregá-las nas interações que ocorrem online, considerando sua adequação às diferentes situações comunicativas.

A dimensão cultural é, na proposta das autoras, aquela em que os aprendizes passam a conhecer as práticas letradas específicas de determinadas comunidades, desenvolvendo, efetivamente, o conhecimento sociolinguístico e pragmático para integrar as interações comunicativas sobre as quais reconhecem as diferenças quando comparadas com a sua própria cultura. Assim, enquanto na dimensão operacional existe a motivação e a autonomia para o reconhecimento do que pode ser diferente, na dimensão cultural, Helm e Guth (2010) afirmam que são desenvolvidas as habilidades mais amplas para o engajamento nas práticas comunicativas online, isto é, habilidades sobre como participar e sobre como convidar à participação no ambiente 2.0. Para isso, os aprendizes devem conhecer as práticas sociais apropriadas para lidar com a comunicação na Rede. Portanto, é imprescindível o conhecimento de quais tipos de competência comunicativa linguística — passando pela gramática, léxico, sociolinguística e pragmática — mas também o dos contextos socioculturais e políticos em que essa competência é utilizada nas comunidades particulares mundo afora. Vemos que essa dimensão tangencia o modelo de socialização acadêmica de Lea e Street (2014) haja vista que esses autores afirmam que, nesse modelo, os alunos devem saber modos de se comportarem em letramentos baseados em disciplinas, ou seja, aprender os diferentes gêneros textuais que permeiam diferentes áreas do conhecimento, precisando, para isso, construir uma aprendizagem situada, utilizando aspectos da sociolinguística, da Análise do Discurso e da Teoria de Gêneros.

A terceira e última dimensão proposta por Helm e Guth (2010) é considerada a mais difícil de ser desenvolvida, e está relacionada à habilidade de avaliar de maneira crítica e com critérios perspectivas e práticas claras em sua própria cultura e no país e cultura do outro. As autoras reforçam que é necessário estar consciente das suas próprias perspectivas ideológicas para que se possa fazer referência clara a ela durante as interações, mediações e avaliações de textos durante a troca cultural online. O desenvolvimento dessa habilidade torna os alunos conscientes das relações

de poder envolvidas nas diferentes interações (dentro e fora da internet) e, especialmente, os valores e interesses que permeiam a disseminação da tecnologia, reconhecendo aqueles que são promovidos e os que são marginalizados por ela. Essa dimensão toca o terceiro modelo proposto por Lea e Street (2014), dando atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade que perpassam práticas de letramento em quadros institucionais específicos. O Quadro 1, a seguir, ilustra a relação entre as propostas de Lea e Street (2014) e de Helm e Guth (2010).

Quadro 1: Relação entre as propostas de multiletramentos de Lea e Street (2014) e de Helm e Guth (2010)

Lea e Street (2014)	Helm e Guth (2010)
Habilidade de Estudo habilidades de uso formal da linguagem, transferindo conhecimentos de um contexto para outro.	Operacional habilidades de uso técnico das ferramentas tecnológicas e das línguas envolvidas na troca virtual (ler, escrever, falar e ouvir) motivação para explorar os conhecimentos técnicos e autonomia para transferi-los de um contexto cultural para outro.
Socialização acadêmica conhecimentos linguísticos para saber comportar-se de maneira adequada, por meio da produção de gêneros textuais, em disciplinas específicas.	Cultural conhecimentos sociolinguísticos e pragmáticos para saber comportar-se de maneira adequada em espaços digitais específicos dentro de sua cultura e da cultura do outro.
Letramentos Acadêmicos desenvolvimento das mesmas habilidades da socialização acadêmica, acrescidas do reconhecimento das relações de poder e de identidade que permeiam os discursos acadêmicos, tornando as produções de gêneros mais situadas, críticas e dinâmicas.	Crítica desenvolvimento das mesmas habilidades da dimensão cultural, acrescidas do reconhecimento das relações de poder e de identidade que permeiam as duas culturas envolvidas na troca virtual e os valores e interesses disseminados pela tecnologia, promovendo uma avaliação mais crítica da troca virtual.

Fonte: elaborado pela autora.

Com isso, podemos afirmar que, assim como as práticas de letramentos acadêmicos fora da Internet, as práticas de letramentos digitais são igualmente plurais, dinâmicas e situadas, e vão muito além do uso sistemático da língua e das

ferramentas tecnológicas. Exemplos desses tipos de letramentos estão presentes em diversos ambientes acadêmicos, dentre eles o TTD, no qual os alunos participantes produzem diferentes gêneros textuais, dependendo da ferramenta e do objetivo que as utilizam e, estando em diferentes situações, precisam desenvolver diferentes tipos de letramentos digitais para produzir os gêneros adequados a cada uma das situações comunicativas que o TTD exige. Na próxima seção, descreveremos brevemente as práticas de TTD e os gêneros que nelas circulam.

2. Gêneros textuais e letramentos digitais na comunicação síncrona do Teletandem

Alinhado à tendência da inclusão tecnológica ao ensino de línguas, o contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras denominado Teletandem (TTD) é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, que nasceu como uma possibilidade de ultrapassar as limitações econômicas e geográficas impostas pela distância entre duas pessoas que moram em países diferentes e desejam ter contato com culturas e línguas estrangeiras, e como uma alternativa aos contextos de aprendizagem de línguas em tandem. A proposta segue os princípios da separação de línguas, da reciprocidade e da autonomia postulados por Brammerts (1996) para atividades de tandem presencial, sendo que, no caso do TTD, a diferença é que os encontros são realizados por meio de computadores conectados à Internet. Pelo uso de Mensageiros Instantâneos (MI), duas pessoas proficientes em duas línguas diferentes podem se comunicar à distância, explorando os mesmos benefícios de um tandem presencial (VASSALLO; TELLES, 2006).

No projeto inicial do TTD (VASSALLO; TELLES, 2006), a previsão era que o uso de um MI proporcionaria aos alunos as ferramentas necessárias praticar a leitura, a escrita, a fala e a audição com o privilégio do contato visual, pela videoconferência. No entanto, estudos sobre os primeiros anos (2006-2011) de atividade do TTD em SJRP mostram que, embora houvesse à disposição alguns MI, como o WLM, o Skype e o OoVoo (LUZ, 2009; CANDIDO, 2010), pouco se podia escolher entre eles pois havia problemas de ordem tecnológica, como velocidade de internet insuficiente, desconhecimento dos participantes em relação ao uso do equipamento, falta de equipamento dos alunos estrangeiros, impossibilidade de os estrangeiros utilizarem

um ou outro Mi dentro de suas universidades etc. (KANEIOYA, 2008; CAVALARI, 2009; VASSALLO, 2010; SILVA, 2012; GARCIA, 2010; FURTOSO, 2011; LUZ, 2012; BRINCKWIRTH, 2012; SALOMÃO, 2012; OYAMA, 2013). Tendo de enfrentar essas questões, não era raro que som e imagem não pudessem ser utilizados simultaneamente, e muitas sessões tiveram a sincronia garantida graças ao uso do *chat* escrito. Luz (2012, p. 80) afirma que:

o uso do *chat* mostrou-se mais presente, ao passo que ele não requer o uso de um computador com configurações muito modernas e rápidas e nem equipamentos extras (caixas de som, fones de ouvido ou webcam). As interações feitas por videoconferência, ou somente com a utilização do áudio, foram mais escassas, por falta dos equipamentos necessários, por problemas na qualidade da conexão/internet ou, até mesmo, pelo fato de alguns participantes interagirem em seus locais de trabalho, o que limitava o uso das ferramentas do programa escolhido.

A integração das atividades de TTD a algumas disciplinas LE no câmpus SJRP (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2016) garantiu condições cruciais para a ocorrência das práticas, dentre as quais a ocorrência das sessões “durante o horário regular de aula em ambientes apropriados para as interações e com o apoio de monitores, que ajudam a sanar possíveis problemas com a tecnologia” (ARANHA; CAVALARI, 2014, p. 189). Somados o esforço da garantia de suporte tecnológico da integração e o avanço das ferramentas de comunicação síncronas disponíveis, as sessões de TTDii (Teletandem Institucional Integrado) (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2016) passaram a acontecer cada vez mais conforme o projeto inicial, ou seja, com ocorrência simultânea de áudio, de vídeo e de escrita. Com isso, a sincronia da comunicação antes centralizada nos chats escritos, passou para ocorrer pela videoconferência, na modalidade oral, as denominadas Sessões Oraís de TTD (SOT). Com a mudança da sincronia para a oralidade, é possível que outros tipos de letramentos digitais tenham sido utilizados pelos participantes, já que as práticas passaram a ser executadas em ambiente com multimodalidades simultâneas. No entanto, a possibilidade de uso dos chats permaneceu também nessa configuração e nele podem ter sido produzidos gêneros que podem desvelar as ações praticadas pelos participantes elucidando os letramentos utilizados antes e depois da migração da sincronia para oralidade.

Aliagas et. al. (2009) afirmam que novos gêneros discursivos nascem “em contextos informais, interativos, espontâneos e de pouco planejamento, como os *chats*, os fóruns ou o correio eletrônico e as mensagens instantâneas de celular” (p. 13). Isso porque esses textos improvisados se multiplicam e se difundem entre os internautas, deixando de ser privados, permitindo assim a globalização das práticas de leitura e de escrita. Nesse ponto, é necessário chamar atenção para dois aspectos: um em relação à leitura e outro, à escrita. No que diz respeito à leitura, ao contrário do que se pensa, embora muitos desses internautas sejam jovens e nascidos em meio à Internet, ainda se percebe entre eles dificuldades para gerar comportamentos mais estratégicos que proporcionem a leitura digital que, para Cassany e Hernandez (2012), é muito diferente da leitura em papel. Quanto à escrita, a migração e adaptação de recursos linguísticos do papel para o meio digital ocorre por novos formatos de uso linguístico mais úteis aos usuários (como os tradutores *online*, por exemplo), e o surgimento de uma forma de escrita diferente, denominada escrita ideofonemática, cuja característica principal é, por um lado, a dispensa das convenções linguísticas habituais e, por outro, a inclusão de novas funções e recursos.

Aliagas et. al. (2009) salientam que no contexto digital, o repertório de fala e de escrita se equiparam, não havendo mais o monopólio do escrito e que nas ferramentas de comunicação, síncronas ou assíncronas, os interlocutores “‘dialogam’ por escrito” (p. 19). Nas interações por *chat*, por exemplo, haveria, portanto, um texto falado materializado no texto escrito, ou seja, embora materializados pela escrita, os dados são percebidos como fala. Esse contexto, para Miller (2016), tem papel fundamental na emergência de novos gêneros, pois dá condições para que atores específicos possam tomar decisões e exercer influências que resultam em um novo gênero, além de a evolução da tecnologia possibilitar novas necessidades da comunidade e, com isso, o desenvolvimento de novos gêneros. Adotando a definição de gênero como ação social, Miller (2012) afirma que ele resulta das necessidades de comunicação de uma determinada comunidade, cujos membros têm suas ações moldadas pelas recorrências situacionais de um contexto. A autora explica que as ações humanas são baseadas nas práticas retóricas que os membros de uma comunidade definem como formas típicas de responder às necessidades comunicativas daquela comunidade,

sendo que essas práticas se tornam gêneros compartilhados e reproduzidos pelos membros da comunidade em situações recorrentes (MILLER, 2012).

No caso do TTDii, como estão em um contexto no qual as práticas letradas digitais são necessárias como princípio da atividade, os participantes precisam apresentar os letramentos diferentes referentes a cada momento e possibilidade de uso da tecnologia a fim de obter sucesso nessa prática social. Aranha (2014) argumenta que o TTDii pode ser considerado um sistema de gêneros, pois apresenta traços típicos característicos que se inter-relacionam e são reconhecíveis para a Comunidade Teletandem (CT) (SILVA, 2012). A autora acredita que as situações convencionais ocorridas criam situações recorrentes, às quais os participantes respondem de maneira semelhante, ou seja, os membros da CT acabam por realizar ações retóricas recorrentes e previsíveis que vão sendo difundidas na CT (ARANHA, 2014; 2016).

Um dos gêneros que circula nesse sistema segundo Aranha (2016) é o chat, que quando usado fora do contexto de TTDii tem propósitos comunicativos diversificados, o que promove uma ampla variedade de gêneros que podem ser ali produzidos (ARAÚJO, 2006), porém, no TTDii são dois os principais de seus propósitos: “a) elucidar vocabulário desconhecido; b) para apresentar a grafia correta de determinada palavra” (ARANHA, 2016, p. 24).

Assim, ao analisar os gêneros produzidos nos *chats* antes e depois de a sincronia estar regularmente estabelecida na SOT, é possível que se perceba diferentes práticas sociais e, conseqüentemente, distintos tipos de letramentos digitais necessários para a atividade. Na próxima seção, apresentamos a metodologia para a produção deste estudo.

3. Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma investigação qualitativa, tendo a orientação etnográfica como foco teórico de um estudo que se preocupa com a vida de um grupo social. Quanto ao método qualitativo, segundo Serrano (1994), seu uso permite ao pesquisador uma reflexão prática, compreendendo a realidade e verificando os diversos fatores que desencadeiam os fatos. Os dados analisados são oriundos de duas fontes: antes do estabelecimento da sincronia na SOT, entre 2006

e 2011, coletados por meio de pesquisa bibliográfica nos trabalhos publicados sobre TTD disponíveis no site oficial do Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (<http://www.teletandembrasil.org>); e, entre 2012 e 2015, após o sestabelicimento regular das videoconferências, são usados dados do MulTec (*Multimodal Teletandem Corpus*) (LOPES, 2019; ARANHA; LOPES, 2019).

Para a investigação dos gêneros, os *chats* foram associados ao contexto sociorretórico de sua ocorrência, que foi sendo alterado de acordo com a inserção de novas tecnologias ao TTD, buscando “compreender a complexidade das atividades sociais e dos gêneros que elas dão forma e que por elas são moldados” (BONINI; BIASI-RODRIGUES; CARVALHO, 2006, p. 207). Motta- Roth (2006) afirma que as pesquisas sobre gêneros devem fazer uma espessa descrição desses contextos nos quais a análise de gênero deverá ocorrer. Admitindo que os gêneros são “atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de diversas ordens” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 145), a pesquisa foi realizada por procedimentos com foco no contexto das interações realizadas via *chat* no contexto de TTD. Em um primeiro momento, os trechos de produções textuais realizadas nos *chats* obtidos pela pesquisa bibliográfica e pelo acesso ao MulTec foram tabulados no Microsoft Excel. Em seguida, iniciamos a análise dos trechos a fim de identificar a existência de gêneros textuais nessa amostra. Cada produção foi analisada segundo suas características linguísticas, retóricas e discursivas e foram agrupadas de acordo com suas semelhanças nessas características. Depois dessa análise, elas foram relacionadas ao momento em que foram produzidas. Feito esse mapeamento, pudemos verificar os possíveis letramentos digitais necessários para a prática de TTD em cada um dos períodos.

4. Os diferentes letramentos em diferentes momentos

O Exemplo 1 traz um excerto de chat materializado no período anterior à utilização regular da videoconferência. Kaneoya (2008) afirma que as duas interações iniciais de TTD ocorreram por *chat* devido a problemas tecnológicos e à falta de letramento digital dos interagentes, que tiveram dificuldades em utilizar os recursos de áudio e vídeo. A autora afirma que os interagentes perceberam que as dificuldades que enfrentavam para utilizar a câmera e os recursos de áudio eram devidas à

configuração dos computadores e, resolvida a questão da configuração, puderam utilizar o áudio e o vídeo como principais ferramentas. É importante salientar que quando Kaneoya fala sobre letramento digital ela se refere a um outro aspecto de todo o leque que compõe esse conceito: a habilidade de manejo dos aparelhos, computadores, periféricos etc., enquanto nosso olhar se volta para a habilidade de posicionamento e de engajamento em uma prática social, conforme discutido anteriormente. Os excertos a seguir ilustram o tipo de interação ocorrida nas duas primeiras sessões:

Exemplo 1:

Excerto 48

1.N: *Não precisa ficar nervosa, nossas línguas são próximas.*
2.H: *E verdade mais eu creio que o português é muito mais musical. Eu gosto*
3.desso. (...) *É, não sei, bonito usar a língua fora da classe!*
(Interação 1, por chat, 2006).

Excerto 46

1.N: *H, se você quiser pode terminar a correção de sua tese.*
2.H: *Muito obrigada, eu vou voltar a meu trabalho aunque eu gosto muito de*
3.chatear com você.
4.N: *Eu também, é um momento de relaxamento.*
5.H: *Sim, eu penso em outras coisas, eu me relajo (...)*
(Trecho da interação 2, por chat, 2006).
(KANELOYA, 2008, p. 163)

Note-se que, por as interações terem sido feitas exclusivamente pelo *chat*, toda a conversa está registrada por escrito na ferramenta. Porém, não tendo os recursos de som e de imagem disponíveis e sendo trechos da primeira e segunda interações, percebemos que não estão presentes marcas de oralidade comuns aos *chats*, como abreviaturas, *emoticons* e mudanças de turno rápidas e quebradas (ARAUJO, 2006; CAVALARI, 2009). Ao contrário, os períodos são estruturados, com atenção à pontuação e em cada pequeno trecho pode-se acompanhar a “conversa” da dupla. Como os participantes tiveram problemas tecnológicos que as impossibilitam a videoconferência, o uso do *chat* nesse caso cumpriu o propósito comunicativo de possibilitar a interação em sua totalidade, já que não havia outra forma de ela ocorrer. Para alcançar esse propósito, a materialização da “conversa” se deu como a reprodução formal de um diálogo entre duas pessoas que acabam de se conhecer sem, no entanto, terem ao menos visto uma à outra. Essa situação e o fato de serem as primeiras interações da dupla podem ter contribuído para a formalidade do trecho. A partir desse exemplo, podemos dizer que em certa medida a “conversa” formal fica

evidenciada linguisticamente na produção. O tipo de conhecimento evocado nesse exemplo parece ser a habilidade de iniciar uma conversa com um desconhecido ainda que utilizando a modalidade escrita.

Em um estudo publicado no ano seguinte ao de Kaneoya (2008), os interagentes estudados por Cavalari (2009) utilizaram exclusivamente o *chat* como ferramenta de interação em todas as sessões. A autora afirma ter alterado seu foco de pesquisa da interação oral para a escrita por perceber, durante a geração dos dados, peculiaridades dentre as quais está a falta de isonomia no uso das ferramentas tecnológicas entre os interagentes brasileiros e estrangeiros. Por essa razão, optou por estudar o processo autoavaliativo num contexto de ensino-aprendizagem em TTD apenas por *chat*. Cavalari (2009) sustenta que o uso da escrita em TTD é uma estratégia que pode auxiliar, inclusive, o desenvolvimento da oralidade, pois há no *chat* características da fala como, por exemplo, a fragmentação das mensagens e outros dados que, embora materializados na escrita, são percebidos como fala. A seguir, há um exemplo das interações desses parceiros:

Exemplo2:

1. JOE E voce?
 2. JOE tem uma comentário?
 3. CAROL Ótimo :)
 4. CAROL (um comentário)
 5. CAROL não... acho que está tudo bem assim
 6. JOE *um.
 7. CAROL :)
 8. JOE tudo bem
 9. CAROL eu estava pensando em alguma atividade pra te ajudar
 10. JOE voce esta certa?
 11. CAROL Hahahaha
 12. CAROL Estou
 13. JOE O que atividade?
 14. CAROL O que você acha de eu fazer uma listinha com umas palavras pra você colocar os artigos?
 15. CAROL está afim?
 16. CAROL aí eu te mando por email pra você treinar...
 17. CAROL O que acha?
 18. JOE nao estaria necesario...eu tenho uns livros pra isso
 19. CAROL ah... ok :)
 20. JOE mas si você tem tempo livre...me ajudaria
 21. CAROL ah sim...
 22. CAROL eu tenho sim
 23. CAROL então depois te envio alguma coisa no email
 24. JOE ok. esta bem
 25. CAROL se você estiver com dificuldade em determinado assunto
 26. CAROL Pode me pedir também
 27. CAROL :)
 28. JOE que agradável é você
 29. JOE Hahaha
 30. CAROL Hehehe
 31. CAROL obrigada :)
- (interação 05, 1/10/06) (CAVALARI, 2009, p. 214)

Apesar da ausência de abreviações comuns à fala, Cavalari (2009) ressalta a alternância de turno comum a ela. A interagente brasileira, Carol, era aluna do curso de Licenciatura em Letras e tinha motivação declarada de desejar ser professora de língua inglesa. Além disso, deve-se considerar que essa é a quinta interação da dupla, que interagiu sempre pelo *chat* e sabia que todas as interações ocorreriam por ele. As materializações nos *chats* desses parceiros têm mudanças de turnos características da fala, como se estivessem dando pausas de entonação, evidenciadas pela troca de linhas e ausência de abreviações. Como ressalta Cavalari (2009), provavelmente pela motivação profissional da interagente brasileira em tornar-se professora, a autora não percebeu uso de abreviações, o que ela relaciona com a imagem que a interagente, aluna do curso de Letras, construiu para si mesma e à posição enunciativa que ela adotou, como futura professora.

Numa situação de uso exclusivo do *chat*, com uma possível identificação das motivações e imagem de um dos interagentes, o propósito comunicativo do uso da ferramenta em Cavalari (2009) é um pouco diferente daquele apresentado em Kaneoya (2008). Embora ambos ocorram no contexto de TTD e os interagentes não tenham alternativa de uso de outras ferramentas, nesse uso do *chat* há a transmutação da interação oral para a escrita, mesmo que não haja materialização de uma característica comum aos *chats* (uso de abreviações), que não ocorre, possivelmente, como afirma Cavalari, pelas motivações pessoais da interagente brasileira (posição de futura professora, o uso da oportunidade de “ensinar” etc.). A utilização exclusiva do *chat* para a interação, neste caso, tem como consequência materializações que demonstram a habilidade dos participantes em expressarem-se totalmente por escrito, ainda que buscando aproximar-se da fala, sendo possível perceber maior uso da escrita ideofonemática. Podemos dizer, portanto, que nesse período o fazer dos participantes dependia de saberem conduzir um “diálogo” falado em meio digital escrito, utilizando, muitas vezes a LE.

Quando tomadas materializações ocorridas nos *chats* depois do estabelecimento da sincronia na videoconferência, notamos que das 44 interações analisadas, em apenas 6 temos materializações semelhantes às do período no qual a sincronia estava estabelecida no chat. Os exemplos a seguir mostram a materialização depois da mudança da sincronia para a oralidade.

Exemplo 3

[10:12:25] *** Chamada para teletandem19 não atendida. ***
[10:13:01] *** Chamada para teletandem19 não atendida. ***
[10:17:02] *** Chamada perdida de teletandem19. ***
[10:17:24] *** Chamada para teletandem19, duração 00:57. ***
[10:18:27] *** Chamada para teletandem19 ***
[10:18:42] teletandem19: I can see you and hear you
[10:18:51] unespriopreto09: nem eu
[10:18:51] teletandem19: but I'm guessing you can't hear me
[10:19:10] unespriopreto09: eu consigo te ouvir mas não te ver
[10:19:20] *** Chamada terminada, duração 00:53 ***
[10:19:28] *** Chamada de teletandem19, duração 00:47. ***
[10:21:52] *** Chamada para teletandem19 não atendida. ***
[10:22:17] *** Chamada para teletandem19 não atendida. ***
[10:22:52] unespriopreto09: você está aí?
[10:23:11] unespriopreto09: Estou tentando te ligar
[10:23:46] teletandem19: she is on computer 13
[10:23:48] *** Chamada para teletandem19 não atendida. ***
[10:23:53] unespriopreto09: Ok.
[10:23:56] unespriopreto09: Obrigada
[10:24:07] teletandem19: de nada :)
[10:27:26] *** Chamada de teletandem19 ***
teletandem19
[10:25:13] *** Chamada para Romance Languages, duração 03:40.

[10:29:04] *** Chamada para Romance Languages, duração 01:15.

[10:30:32] *** Chamada para Romance Languages ***
[10:34:02] unespriopreto09: dizem
[10:34:53] unespriopreto09: o levam
[10:46:56] unespriopreto09: cuida
[10:47:02] unespriopreto09: torna-se
[10:52:25] unespriopreto09: judia
[10:58:10] *** Chamada terminada, duração 27:38 ***
(Interação 5 – usuário 09 – turma I – Quarta-feira – 1º semestre de

2014)

Retirando as marcas de aviso do software, temos a seguinte produção:

[10:18:42] teletandem19: I can see you and hear you
[10:18:51] unespriopreto09: nem eu
[10:18:51] teletandem19: but I'm guessing you can't hear me
[10:19:10] unespriopreto09: eu consigo te ouvir mas não te ver
[10:22:52] unespriopreto09: você está aí?
[10:23:11] unespriopreto09: Estou tentando te ligar
[10:23:46] teletandem19: she is on computer 13
[10:23:53] unespriopreto09: Ok.
[10:23:56] unespriopreto09: Obrigada
[10:24:07] teletandem19: de nada :)
[10:34:02] unespriopreto09: dizem
[10:34:53] unespriopreto09: o levam
[10:46:56] unespriopreto09: cuida
[10:47:02] unespriopreto09: torna-se
[10:52:25] unespriopreto09: judia

Com o uso da videoconferência em maior escala, pela materialização, percebemos que no início da conversa que o vídeo e o áudio parece não funcionar corretamente e que o letramento necessário nesse caso é o que leva à busca da solução do problema tecnológico e do engano em relação ao computador utilizado pela parceira. Até o momento [10:24:07] podemos acompanhar o diálogo e entender o que se passou, caracterizando uma “conversa” por escrito. A partir de [10:34:02], aproximadamente 10 minutos depois, a materialização nos mostra que a habilidade de comunicação via *chat* é alterada, não sendo mais necessário saber manter um diálogo da modalidade falada por escrito. A linguagem ideofonemática, com estruturas linguísticas mais curtas (no máximo duas palavras), a falta de trocas de turno e o aumento de tempo de intervalo entre as materializações evidenciam que as habilidades de letramento digital nesse segundo momento devem considerar a comunicação audiovisual e a escrita. Existe uma “conversa” ocorrendo oralmente (modalidade falada realizada na modalidade falada) e o uso do *chat* torna-se um apoio ao entendimento dos parceiros. Nesse sentido, é necessário que eles saibam manter o diálogo oral e identificar a necessidade do uso do recurso escrito da forma mais útil para sua interação.

Os exemplos a seguir evidenciam que quando o problema tecnológico é resolvido, ou quando não existe e a interação é feita conforme o protocolo do TTD (áudio, vídeo e *chat*), o que se vê é a presença cada vez maior da escrita ideofonemática e da hipertextualidade característica dos *chats* (Araújo, 2006).

Exemplo 4

[10:12:18] unespriopreto01: numa
[10:12:28] unespriopreto01: no
[10:13:02] unespriopreto01: numa:
[10:13:12] unespriopreto01: em+uma
[10:13:38] unespriopreto01: no
[10:13:44] unespriopreto01: em+o
[10:46:42] unespriopreto01: leste
[10:47:40] unespriopreto01: centro-oeste
[10:51:35] *** Chamada terminada, duração 44:02 ***
(Interação número 2 – usuário 1 – turma I – Quarta-feira – 1º semestre de 2014)

Exemplo 5

[12:16:35] *** Chamada de teletandem16 ***
[12:32:23] teletandem16: knowledgable
[12:37:06] teletandem16: enormous
[12:42:00] teletandem16: when there is a need in their own population
[12:45:25] unespriopreto06:
<https://www.google.com.br/search?q=fila&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=9WpFU5GhEYK84AS0tYGwBQ&ved=0CAYQAUoAQ&biw=1280&bih=93>

3#q=fila+de+hospital&tbm=isch&facrc=_&imgdii=_&imgrc=TIv85IJURNV37M%253A%3BF5SG455Xq5altM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.mundogump.com.br%252Fwp-content%252Fuploads%252F2013%252F05%252FFila-em-Hospital-p%2525C3%2525BAblico.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.mundogump.com.br%252Fsomos-fodoes-agora-brasil-vai-doar-26-milhoes-de-dolares-para-ajudar-na-saude-de-outros-paises%252F%3B720%3B460
 [12:46:49] teletandem16: lines
 [12:46:51] unespriopreto06: line
 [12:48:39] teletandem16: they were a deception
 [12:48:41] teletandem16: or
 [12:48:47] teletandem16: They were decieving
 [12:48:51] teletandem16: deceiving
 [12:53:53] teletandem16: you were convincing
 [12:53:58] teletandem16: in your argument
 [12:58:24] unespriopreto06: Mulheres ao mar
 [12:59:57] *** Chamada terminada, duração 43:22 ***
 (Interação número 4 – usuário 6 – turma II – Quarta-feira – 1º semestre de 2014)

No Exemplo 4, é possível perceber um tipo de materialização semelhante à segunda parte do exemplo 3, ou seja, que há uso de linguagem ideofonemática e o aumento de tempo de intervalo entre as materializações, evidenciando que as habilidades de letramento digital estão relacionadas à manutenção do diálogo oral e identificação da necessidade do uso do recurso escrito da forma mais útil para a interação. No exemplo 5, além do uso da linguagem ideográfica e da identificação da utilidade do uso da ferramenta, ainda há uma outra utilização dos recursos linguísticos segundo a utilidade. Ao enviar para o parceiro um *link*, o participante tem de evocar seus conhecimentos de como fazer-se entender pelo outro, a partir da disponibilidade de informação na Internet. Nesse sentido, além de saber onde procurar a informação e qual informação deve ser pesquisada, ele precisa também do letramento digital considerado por Kaneoya (2008), de saber utilizar ferramentas digitais.

5. Considerações finais

Este artigo evidenciou o uso de diferentes letramentos digitais durante dois períodos distintos das atividades de TTD na UNESP-SJRP: antes e depois da utilização regular da vídeo conferência. Por meio cinco exemplos das materializações linguísticas em *chats* de TTD, evidenciamos que mais que conhecimento linguístico, o aprimoramento nas ferramentas de comunicação síncrona tornou necessário que o conhecimento das formas de interagir com o outro diante de situações inusitadas e

repentinamente que alteraram a prática social dessa atividade e, conseqüentemente, as habilidades de letramento digital exigidas dos participantes. Evidenciamos que, conforme foi alterada a função da ferramenta, o letramento digital necessário à participação também foi alterado. Enquanto houve problemas com a tecnologia, as materializações refletiam conversas orais mais ou menos formais, dependendo dos interagentes, o que evidencia a necessidade de conhecimento sobre como desenvolver uma “conversa” por escrito. Ao passo que os recursos tecnológicos foram sendo aperfeiçoados e as outras ferramentas previstas puderam ser utilizadas com maior frequência, a oralidade passou a ser privilegiada, conforme o projeto inicial, as habilidades de letramento para a prática de TTD foram ampliadas.

REFERÊNCIAS

ALIAGAS, C.; CASTELLÀ, J. M.; CASSANY, D. Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. **Revista OCNOS**, n. 5, 2009, p. 97-112.

ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. In: Nascimento, Elvira Lopes; Rojo, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2014

_____; LOPES, Q. B. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. **The Especialist**, v. 40, n. 1, 2019.

_____; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **theESpecialist**, v.35, n. 2. p. 183-201, 2014.

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. **Os chats: uma constelação de gêneros na Internet**. Tese de Doutorado. UFCE – Universidade Federal do Ceará. P. P. G. em Linguística. 2006.

BEDRAN, Patrícia Fabiana. Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade. **Revista EntreLínguas**, v. 2, n. 2, p. 225-248, 2016.

BONINI, Adair; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CARVALHO, G. de. A análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sócio-retórica. **Pesquisa em Lingüística Aplicada: Temas e Métodos**. Vilson J. Leffa (Org). Pelotas: EDUCAT, 2006.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.) **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46, 1996.

BRINCKWIRTH, A. **Implementation and Outcomes of an Online English-Portuguese Tandem Language Exchange Program Delivered Jointly Across a U.S.-Brazilian University Partnership: A Case Study**. Doctoral dissertation. Virginia Commonwealth University, 2012.

CANDIDO, J. **Teletandem**: Sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de letras. Dissertação de Mestrado. UNESP – Universidade Estadual Paulista, P.P.G. em Estudos Linguísticos. Orientador: Dr. João A. Telles, 2010.

CASSANY, D. Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones, en Montoro del Arco, Esteban T. ed. **Estudios sobre ortografía del español**, Lugo: Axax. 2015. pág. 13-26.

_____. Apropiación y uso del alfabeto español, **Journal of Spanish Language Teaching**, v.1, n.1, 2014, p. 31-45.

_____.; HERNÁNDEZ, D. ¿Internet: 1; Escuela: 0?. CPU-e, **Revista de Investigación Educativa**, 14, 2012, enero-junio.

_____. CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul/dez, 2010.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP, S. J. Rio Preto.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti; ARANHA, Solange. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 38, n. 4, p. 327-336, 2016.

_____.; FRESCHI, Ana Carolina. A correção de erros e as relações entre avaliação por pares e autoavaliação no ambiente teletandem. **Revista do GEL**, v. 15, n. 3, p. 194-213, 2018.

COSTA, Leila Martins Gonçalves; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo; ZAKIR, Maisa. Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios. **Revista do GEL**, v. 15, n. 3, p. 9-25, 2018.

FRESCHI, Ana Carolina; LOPES, Queila Barbosa. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. **Revista do GEL**, v. 13, n. 3, p. 49-74, 2016.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho orla em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. 2011. 285f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

GARCIA, D. N. M. Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão. **Estudos Linguísticos**, v. 41, p. 481- 494, 2012.

HELM, Francesca; GUTH, Sarah. The multifarious goals of telecollaboration 2.0: Theoretical and practical implications. **Telecollaboration**, v. 2, p. 69-106, 2010.

KANEOYA, M. L. C. K. **A formação de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (Teletandem):** um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. 2008. 263f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

LEA, Mary; STREET, Brian. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações (The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications). Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, p. 477-493, 2014.

LINS, Élide Ferreira; SOUZA, Fábio Marques. Letramento digital e audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do espanhol como línguas adicionais. **EntreLínguas**, v. 2, n. 1, p. 51-66, 2016.

LOPES, Queila Barbosa. **MULTEC: a construção de um corpus multimodal em teletandem.** Tese de Doutorado. Unesp. PPG Estudos linguísticos. 2019.

LUZ, E. B. P. **Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de Teletandem à luz da teoria da atividade.** 2012. 274f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

MILLER, C. Genre Innovation: Evolution, Emergence, or Something Else? **The Journal of Media Innovations**, 3, 2, 2016, p. 4-19.

_____. Gênero textual, agência e tecnologia. São Paulo: Parábola, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

OYAMA, A. C. S. **A teoria da complexidade na aprendizagem de espanhol em Teletandem.** 2013. 203f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

PICOLI, Fabiana. **PROJETO TELETANDEM BRASIL: um estudo do princípio da igualdade nas interações sob a ótica da alternância de códigos.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Orientador: Ana Cristina Biondo Salomão.

RAMPAZZO, Laura. **Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Unesp. PPG Estudos Linguísticos, 2017.

RAMPAZZO, Laura; ARANHA, Solange. Revisitar o conceito de comunidade para discutir sua aplicação a contextos telecolaborativos. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 63, n. 2, p. 373-396, 2019.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 2012. 270f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto.

SILVA, Rickison Cristiano; SOUZA, Fábio Marques. Práticas letradas digitais no contexto do Teletandem: um estudo de caso. **Horizontes de Linguística Aplicada**.

SILVA, Jaqueline Moraes da. **O projeto Teletandem Brasil: as relações entre comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática**. 2012.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. **Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG**, p. 33-53, 2010.

TELLES, J. A. Teletandem: metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.) **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Cmapinas: Pontes, 2009. p. 63 – 74.

TELLES, João A.; VASSALLO, Maria Luisa. Foreign Language Learning In-Tandem: Teletandem As An Alternative Proposal In CALLT. **the ESpecialist**, v. 27, n. 2, 2006.

VASSALLO, M. L. **Relações de poder em parcerias de Teletandem**. 2010. 296f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos/ Dottore di Ricerca in Scienze del Linguaggio) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto/ Università Ca' Foscari di Venezia.

_____.; TELLES, J. A. Foreign Language learning in-tandem: Teletandem as an lternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, v. 25, n. 1, 2006b. p. 189-212.

ZAKIR, M. A. Cultura e discurso: uma análise translinguística de interações de teletandem. **Letras de Hoje**, v. 51, n. 1, p. 147-156, jan.-mar. 2016.

_____.; FUNO, Ludmila BA; TELLES, João A. Focusing on culture-related episodes in a teletandem interaction between a Brazilian and an American student. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 10, n. 1, p. 21-33, 2016.