



## Considerações sobre sessões de Teletandem como gênero discursivo: breve estudo e exemplificação

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos<sup>1</sup>  
UNESP – FCLAssis

**Resumo:** O reflexo das mudanças sociais e culturais nas práticas discursivas podem ser indicações de que a linguagem tem um papel fundamental na transformação da sociedade e tentativas de definir a direção das mudanças precisam incluir novas formas de práticas de linguagem. Uma dessas formas diz respeito à mediação do computador no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando como tecnologia e cultura interagem de modo significativo para interferir nos usos linguísticos. Nesse contexto, está sendo desenvolvido, na UNESP de Assis, vinculado ao *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores*, o projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* como uma nova prática de ensino-aprendizagem de línguas por meio de recursos tecnológicos. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a descrição das sessões de teletandem como um gênero discursivo, conforme a teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2010, em sessões de interação com uma universidade americana. As considerações são norteadas pelas seguintes perguntas: (a) como se organizam discursivamente os enunciados de uma sessão; (b) que relação os participantes estabelecem com sua língua materna ao ensiná-la como língua estrangeira, neste contexto. As análises permitem concluir que: (a) as sessões podem caracterizar um gênero híbrido e secundário dentro dessa esfera específica de atividade humana, embora os interagentes ainda se deparem com dificuldades de domínio desse gênero; (b) as interações por meio de sessões de teletandem constituem um importante mecanismo para a conscientização crítica da linguagem entre os seus participantes.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de línguas, Teletandem, Gêneros discursivos

**Abstract:** The reflex of social and cultural changes in discursive practices can indicate that language has a fundamental role in transforming the society and attempts of defining the directions of changes must include new forms of language practices. One of these forms concerns to computer media in teaching-learning process, showing how technology and culture interact in a significant way to interfere in language uses. In this context, it has been developed in UNESP/Assis linked to the *Center for Language and Teacher Development* the project *Teletandem Brasil: Foreign Languages for All* as a new practice of language teaching-learning through technological resources. The present paper aims to present a description of the teletandem sessions as a discursive gender according to the Bakhtin's gender theory. The data was collected during the second semester of 2010, in sessions of interaction with an American university. The considerations are directed by the following questions: (a) how are the statements of a session discursively organized; (b) what kind of relationship the partners have with their mother language when they teach it as a foreign language, in this context. The analysis allowed us to conclude that: (a) the sessions can characterize a hybrid and secondary gender in this specific area of human activity, even the partners still find difficulties in this

---

<sup>1</sup> karin.ramos1@gmail.com



gender domain; (b) the teletandem sessions constitute an important instrument for the critical language awareness between the partners.

**Keywords:** Language teaching-learning, Teletandem, Discursive genders

## 1. Introdução

Cada vez mais, os estudos sobre a linguagem enfocam sua estreita relação com as práticas sociais e os processos culturais, evidenciando o papel central dos usos linguísticos nas transformações históricas. Dessa maneira, entende-se que os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, mas as constroem, constituindo-se em elementos-chave para o posicionamento das pessoas como sujeitos sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Nesse sentido, o objetivo da Educação passa a ser não só o domínio de certos conteúdos, mas o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo, por meio, principalmente das reflexões sobre a linguagem. Essa atitude gera um conhecimento tanto operacional quanto descritivo das práticas linguísticas e estabelece uma consciência crítica de como essas práticas são constituídas e também constituem as relações sociais e de poder. Fairclough (1992) argumenta a favor da constituição de uma Conscientização Crítica da Linguagem para o ensino de línguas, que poderia fornecer aos aprendizes um conhecimento capaz de produzir mudanças em suas próprias práticas discursivas e nas práticas discursivas de sua comunidade.

Portanto, para os professores de língua, que estão em formação, desenvolver uma postura reflexiva e crítica sobre a linguagem e seus usos é condição imprescindível para uma prática social de ensino e aprendizagem que resulte em efetivas transformações na sociedade. De acordo com Fairclough:

A Conscientização Crítica da Linguagem objetiva recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e ideologias que a investem; seus efeitos sobre as entidades sociais, relações sociais, conhecimentos e



crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 292)

Muitas dessas mudanças sociais refletidas nas práticas discursivas podem ser indicações de que a linguagem tem um papel fundamental na transformação da sociedade e que, muito provavelmente, tentativas de definir a direção das mudanças cada vez mais devem incluir tentativas de mudar as práticas de linguagem. Uma dessas mudanças ocorridas nas práticas de linguagem que tem estreita relação com transformações do contexto histórico e social diz respeito à mediação do computador no processo de ensino-aprendizagem. O computador mudou a maneira de ler, construir e interpretar textos e é um exemplo de como tecnologia e cultura interagem de forma significativa para interferir nos usos linguísticos e estão imbuídos de conflitos ideológicos, modelados por forças da economia, história e política (MARCUSCHI, 2001b, p. 80).

Fundamentado nessas transformações, surge o *Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*<sup>2</sup> como um novo contexto para o ensino e aprendizagem de línguas mediada pelo computador. Trata-se de um modelo que transporta para a realidade virtual os princípios do tandem, uma forma de intercâmbio de conhecimento com fins educativos que surgiu na Alemanha no final da década de 1960 e se difundiu por vários países. Atualmente, na UNESP/Assis, o projeto está vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores<sup>3</sup>.

No aprendizado de línguas por meio de *tandem*, dois falantes, nativos ou não, de línguas diferentes, intercambiam seus conhecimentos, considerando os princípios de: a) colaboração e reciprocidade entre os participantes, os quais estabelecem um acordo mútuo de ensinarem a língua que sabem a seus parceiros e receberem deles os ensinamentos sobre a

---

<sup>2</sup> O *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* é um projeto colaborativo entre curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP/São José do Rio Preto, desenvolvido como o apoio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. <http://www.teletandembrasil.org>.

<sup>3</sup> O *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* é um projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, com o apoio da PROEX - Pró-Reitoria de Extensão e da AREX - Assessoria de Relações Externas da Universidade Estadual Paulista. <http://unespassiscentrodelinguas.weebly.com/>.



língua que querem aprender; b) autonomia sobre o processo, pois são os participantes que ditam o ritmo e o conteúdo a ser estudado; e c) independência entre as línguas, uma vez que, a princípio, as línguas não devem ser misturadas durante a sessão (TELLES, 2009). Na versão brasileira do teletandem, a aprendizagem é realizada à distância, em um contexto virtual, mediada pelo computador, em uma comunicação síncrona, utilizando-se recursos de escrita, leitura, videoconferência e aplicativos de mensagens instantâneas, tais como, Skype, Windows Live Messenger, OoVoo e Talk and Write.

De acordo com Vassalo (2010), o projeto apresenta algumas especificidades que merecem ser destacadas: é realizado em várias línguas, com contatos internacionais com universidades de vários países; se propõe a realizar parcerias diretamente entre alunos, independentemente de acordos entre professores; está centrado exclusivamente no trabalho colaborativo em duplas e não entre turmas; no lado brasileiro, a maioria dos participantes brasileiros envolvidos é composta de futuros professores de língua materna ou estrangeira; tem um enfoque particular na conversação e na livre escolha de atividades por parte dos alunos. Ainda segundo Vassalo, uma das línguas intercambiadas é sempre a língua portuguesa, o que denota a relevância da língua materna dos participantes do lado brasileiro, nesse novo contexto de aprendizagem de língua. Além disso, a maioria dos participantes brasileiros prefere ensinar sua língua materna, por sentirem-se mais seguros quanto ao domínio das suas estruturas e conhecimento vivenciado de seus usos nas mais variadas situações de interação. Assim, a língua portuguesa tem sido a mais compartilhada pelos usuários do projeto e, em se tratando de futuros professores de língua, é essencial analisar a relação que esses usuários têm com sua língua materna.

Recentemente, algumas dessas especificidades têm sofrido alterações, com vistas ao aprimoramento das parcerias. O teletandem independente, em que os parceiros tinham total autonomia para definirem os rumos do processo, tem dado lugar ao teletandem institucional, baseado em acordos entre instituições. Nesse novo modelo, as turmas são pareadas e interagem simultaneamente, em um mesmo local, no caso, o laboratório de teletandem, equipado com computadores, webcams e uma boa conexão de Internet. As interações são controladas por um mediador, responsável pelo pareamento dos parceiros e pelo acompanhamento das sessões. A observação dessa nova prática de teletandem tem revelado que, embora os interagentes percam um pouco da autonomia, pois têm de se submeter às



intervenções e diretrizes do mediador, tem-se um ganho nos resultados obtidos, uma vez que as parcerias são mais constantes e duradouras e os objetivos são alcançados com mais êxito.

Tendo em vista essas considerações iniciais, nosso trabalho está sendo norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- (a) como estão organizados textualmente os enunciados do gênero discursivo sessão de teletandem;
- (b) como interagem discursivamente os interlocutores durante a parte da sessão que utiliza a língua portuguesa;
- (c) que relação os participantes brasileiros estabelecem com a língua portuguesa ao ensiná-la como língua estrangeira, neste contexto específico.

## 2. Fundamentação teórica

As sessões de teletandem configuram um novo contexto diferenciado para o ensino e aprendizagem de línguas, que pode resultar em novas formas de enunciados produzidos nessa área específica da atividade humana, segundo a concepção de Bakhtin (2010). O presente estudo tem como objetivo, primeiramente, descrever a sessão de Teletandem sob a perspectiva da teoria dos gêneros bakhtiniana, destacando a multiplicidade de gêneros discursivos que emergem durante a interação e como esses gêneros se reorganizam para compor o que pode ser classificado como um gênero híbrido. Tal descrição insere-se em um trabalho analítico mais amplo, fundamentado nos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso que prevêem uma abordagem tridimensional do evento discursivo: um enfoque linguístico, um enfoque discursivo e um enfoque social. Essa análise nos permitirá evidenciar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os alunos participantes de teletandem,



entendendo que essa constatação poderá trazer subsídios para melhor se trabalhar a formação desses alunos, futuros professores de línguas.

Análise Crítica do Discurso é um instrumental teórico desenvolvido inicialmente por pesquisadores em Lancaster, na Grã-Bretanha (FAIRCLOUGH, 1992; KRESS, 1989; MEY, 1985). Segundo essa visão, o objetivo da educação é o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo, incluindo principalmente o ensino e a aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras. De acordo com esses estudos, existe uma relação intrínseca entre discurso, conhecimento e as transformações que acontecem em uma sociedade pós-moderna baseada na informação e é necessário que se reflita sobre essas questões e suas implicações.

Como os usuários se relacionam com o conhecimento e avaliam as situações comunicativas nas quais estão inseridos; como produzem discursos a partir do contexto histórico e cultural; e de que maneira esses discursos estão associados a diferentes perspectivas e relacionados com interesses diversos nas mais variadas relações sociais de poder, são reflexões que embasam a Análise Crítica do Discurso.

A conscientização crítica sobre as práticas linguísticas e sociais torna-se, portanto, um pré-requisito para o exercício efetivo da cidadania, em uma sociedade cada vez mais interligada. É preciso reconhecer de que maneira as ideologias dominantes perpassam os discursos nas diferentes atividades humanas, estabelecendo jogos de poder e dominação. Essa atitude crítica deve fundamentar as práticas pedagógicas, principalmente no ensino de língua materna e línguas estrangeiras. A necessidade dos interlocutores de reconhecer o valor e o poder da comunicação, a fim de desenvolverem uma atitude política, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Mas essa reflexão sobre os discursos necessita de um suporte teórico de pesquisa, principalmente no campo da Educação, para que possa verificar o impacto desse conhecimento nos aprendizes.

Com a proposta de analisarmos as sessões de Teletandem como um gênero discursivo, temos um espaço para refletir sobre a capacitação crítica dos futuros professores, bem como podemos subsidiá-los com considerações sobre a importância desse conhecimento para o campo do ensino de língua materna no qual estarão prestes a atuar. Dessa forma,



pretendemos contribuir para a formação de profissionais autônomos, críticos e reflexivos sobre as práticas sociais da linguagem e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Portanto, descrever essa nova forma de utilização da linguagem, conforme a teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana e, a partir dessa descrição, avaliar a competência dos alunos participantes do *Projeto Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos*, na unidade da UNESP – Campus de Assis, no que diz respeito à Conscientização Crítica da Linguagem, mais especificamente quanto à língua portuguesa ensinada como língua estrangeira, poderá trazer contribuições significativas para o processo de formação de professores.

Conforme Osório e Ito (2008), a partir da relação existente entre contexto social e discurso, é importante se considerar o estudo das práticas e dos acontecimentos sociais, bem como do conjunto de gêneros discursivos que atualizam esses usos. Portanto, nesse novo contexto discursivo, é fundamental que se caracterize o gênero, relacionando-o com formas linguísticas e as práticas sociais.

A necessidade dos usuários da língua de reconhecer o valor e o poder de sua língua materna tem recebido papel de destaque na teoria crítica. A reflexão sobre as implicações socioeconômicas e políticas que contextualizam o letramento e o desenvolvimento das práticas sociais da linguagem é uma questão a ser trabalhada na sociedade pós-moderna. O impacto dessa conscientização nos aprendizes é fundamental na educação do século 21 (PURCELL-GATES, 1995).

Conforme Resende e Ramalho (2004, p. 201):

Questões de luta pela identidade são parcialmente questões de discurso [...] e uma das funções da ciência crítica é tentar desvelar aspectos negativos da “nova ordem mundial” hegemônica e mostrar que podem ser mudados pela agência humana, dado que não são naturais, mas são, pelo menos em parte, o resultado de estratégias particulares engendradas por meio de decisões políticas de acordo com interesses determinados.

Nesse sentido, é importante que professores de língua materna em formação desenvolvam uma atitude reflexiva sobre as práticas de linguagem, a fim de não incidirem em um ensino baseado apenas em questões estruturais e exercícios de gramática em uma versão



mais tradicional, sem enfatizar os usos sociais da língua nas diversas áreas de atividade humana e sem focar o discurso como um campo de exercício de poder.

Segundo Telles (2002), a prática de pesquisa no campo da Educação deve ser emancipatória, no sentido de produzir contextos para aquisição de instrumentos e possibilitar o desenvolvimento de uma prática reflexiva, com o intuito de promover ações voltadas para a melhoria do trabalho em sala de aula.

Para o desenvolvimento desta investigação utilizamos um paradigma de pesquisa baseado nas teorias críticas que, de acordo com Guba e Lincoln (2005), consideram a realidade em termos sociais, históricos e políticos, propondo-se a aprofundar as ideologias e as razões que estão na origem das práticas sociais, com vistas à conscientização.

Nessa linha metodológica, tomamos por base a materialidade linguística do evento discursivo, entendendo a linguagem como uma forma de reforçar e contestar as estruturas sociais vigentes (OSÓRIO; ITO, 2008). Dessa maneira, a Análise Crítica do Discurso visa à desconstrução ideológica das produções linguísticas de um determinado contexto, considerando as relações complexas entre texto, práticas discursivas, práticas sociais, jogos de poder e fatores sócio-histórico-culturais.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, nos moldes explicitados por Lüdke e André (1986), quando afirmam que neste tipo de pesquisa há ênfase no processo, preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes, além do ambiente natural ser a fonte direta dos dados.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto das sessões de teletandem realizadas no Laboratório do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, em interação com alunos de cursos variados da Universidade de Georgetown, nos Estados Unidos. O laboratório dispunha de boa conexão de Internet e de computadores e das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das sessões, tais como *web cams*, microfones e fones de ouvido, além de programas de edição de texto e mensagens instantâneas.

Para compor o corpus, foram selecionados 10 (dez) alunos cujas sessões de interação semanais com a Universidade de Georgetown foram gravadas, no período de setembro a





novembro de 2010. Entretanto, desse *corpus*, serão selecionados para análise os fragmentos que apresentarem dados significativos para o objetivo do trabalho.

Como instrumento de coleta de dados, algumas sessões de teletandem foram gravadas, utilizando-se um aplicativo disponível que permite efetuar esse tipo de registro. Após a gravação, as sessões foram transcritas e submetidas aos procedimentos de análise.

Além da gravação das sessões, ao final das interações, aplicamos um questionário aos participantes, com vistas a avaliar o impacto que o contexto do teletandem teve em seu aprendizado, bem como a representação discursiva que os participantes têm da sessão. Além disso, após cada sessão, os alunos produziam textos escritos que eram corrigidos por seus parceiros. Essas produções também fazem parte da composição do *corpus*. Também nos valem de atividades reflexivas dos mediadores das sessões, visando à obtenção de informações pertinentes ao objeto de estudo e interesse.

As formas de ampliação do *corpus* são importantes tanto para estimular a interpretação sobre as amostras quanto para, segundo Fairclough (2001, p. 278), tentar descobrir se os participantes estão conscientizados a respeito da convenção discursiva em questão.

As sessões gravadas e transcritas foram, primeiramente, submetidas a uma descrição linguística a fim de configurar essa manifestação de uso da língua como um gênero textual, de acordo com a teoria fundamentada em Bakhtin. Em um segundo momento, o material das sessões transcritas e os questionários serviram para a análise das práticas discursivas de interação. A seguir, foram estudadas as relações e as estruturas sociais que constituem a prática de linguagem em questão.

### 3. Análise e discussão dos resultados

De acordo com o inventor da Internet, Berners-Lee (apud CRYSTAL, 2006), a rede mundial de computadores interligados é mais uma criação social do que técnica. Apesar da relevância de todo o suporte tecnológico que sustenta a Internet e permite as interações, o que fez com que tivesse essa expansão acelerada e essa infinidade de utilizações foi



justamente o seu caráter social de proporcionar a conexão entre seus participantes, anulando obstáculos tais como distância e barreiras étnicas, etárias, econômicas, políticas, etc.

Nesse sentido, nossa proposta de verificar como ocorrem as trocas linguísticas nesse contexto, visando ao ensino-aprendizagem de idiomas fundamenta-se exatamente nessa premissa de que os avanços tecnológicos foram fundamentais para possibilitar esse alargamento das fronteiras, mas o seu valor reside no fato de que novas redes de relacionamento social são possíveis. Interessa-nos entender como a rede social do Teletandem tem funcionado.

Após a coleta dos dados, procedemos à análise, a fim de responder às perguntas que propusemos no início do trabalho. A primeira diz respeito a como estão organizados textualmente os enunciados do gênero discursivo sessão de teletandem; a segunda se propõe a discutir como interagem discursivamente os interlocutores durante a parte da sessão que utiliza a língua portuguesa; e a terceira avalia que relação os participantes brasileiros estabelecem com a língua portuguesa ao ensiná-la como língua estrangeira, neste contexto específico.

Com relação à organização textual e discursiva podemos concluir que as sessões de teletandem são um evento discursivo em que emergem gêneros diversos. Utilizando uma classificação proposta por Marcuschi (2001a, p. 41), encontramos os seguintes gêneros: conversa espontânea, relatos, aula de línguas; e segundo a proposta de Crystal (2006), temos as mensagens instantâneas.

Entretanto, dadas as especificidades do contexto de Teletandem, nossa proposta é de se deva classificar o evento linguístico-discursivo concreto sessão de teletandem como um gênero discursivo. Em primeiro lugar, porque se trata de uma situação de uso delimitada, que lança mão de alguns recursos tecnológicos de vídeo conferência, no caso, o Skype e seus aplicativos, com o objetivo pré-estabelecido de se aprender e ensinar línguas de uma forma natural e espontânea, sem as implicações de uma aula tradicional, que tem métodos a serem seguidos e controle do professor quanto às atividades a serem desenvolvidas, as quais sempre, em maior ou menor grau, remetem as situações artificiais de uso.

Nesse sentido, uma sessão de teletandem configura um gênero, segundo a definição bakhtiniana que define o gênero do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados dentro de um campo de utilização da língua (BAKHTIN, 2010, p. 262), pois podemos evidenciar que os enunciados produzidos nas sessões apresentam uma estabilidade



relativa dentro do campo do ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se, portanto, de um gênero discursivo secundário, os quais “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”, que, em seu processo de formação “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários” mais simples (BAKHTIN, 2010, p. 263).

Vejamos quais são as especificidades de uma sessão de teletandem:

- a) têm como objetivo principal, como já foi mencionado anteriormente, o ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com a proposta do Projeto em que está inserido (TELLES, 2006);
- b) acontecem mediante um acordo prévio entre Instituições parceiras, as quais comprometem-se em oferecer o suporte tecnológico de laboratórios equipados com computadores, webcams e boa conexão de Internet;
- c) as interações são realizadas em tempo real, sincronicamente, entre dois parceiros pareados pelos mediadores;
- d) supõem a presença de um mediador que supervisiona as sessões, intervindo quando solicitado e conduzindo a sessão;
- e) têm a duração média de 50 minutos, divididos entre duas línguas, escolhidas previamente para serem intercambiadas entre os parceiros;
- f) os interagentes lançam mão recursos de áudio e vídeo, extraídos da Internet, compartilhando essas informações entre si.

Cada parceiro escolhe a língua que quer aprender e sugere uma língua em que seja fluente para ensinar, não necessariamente a sua língua materna. No caso em estudo, os alunos da instituição brasileira, sempre ensinam o português, mas os alunos da instituição americana, por serem oriundos de vários países, principalmente de países da América Hispânica, ou então pela forte influência do espanhol nos Estados Unidos, optam por ensinar inglês ou espanhol.

A escolha dos temas a serem abordados durante as sessões é bem variada. Por vezes, o mediador sugere tópicos para serem pesquisados anteriormente e trazidos para a interação. Outras vezes, os próprios interagentes combinam entre si um tema a ser discutido na próxima sessão. Entretanto, o que se tem notado, na maioria das interações, é que os temas surgem nas conversas preliminares, desencadeando um diálogo espontâneo sobre questões que interessam aos participantes naquele momento específico.



A principal forma de desenvolvimento desses temas é a marcação da diferença. Os interagentes relatam como fazem em seu país ou em seu contexto sócio-cultural e querem saber como o fenômeno em questão se dá no contexto de seu parceiro. Essa questão tem sido estudada por pesquisadores do Projeto Teletandem sob a ótica da transculturalidade (WELSCH, 1994), em uma tentativa de se refletir sobre as questões de marcação de diferenças, identidade cultural, fronteiras, etc.

Nossa preocupação, nesse trabalho, também foi avaliar como o Teletandem pode contribuir com os alunos brasileiros do curso de Letras em sua formação para serem professores de Português, tanto como língua materna quanto como língua estrangeira, por meio de um processo de reflexão sobre a própria língua, levando ao que Fairclough (2001) denominou de Conscientização Crítica da Linguagem. Nesse sentido, pudemos evidenciar que o contexto do Teletandem foi extremamente favorável à constituição dessa conscientização, uma vez que os alunos se viam impelidos pelas circunstâncias e, na maioria das vezes, sem nenhuma preparação prévia sobre o que seria abordado, a pensarem sobre questões do Português que já estavam sedimentadas pelo uso. Ao se depararem com essas situações em que tinham de dar explicações sobre algum evento linguístico específico do Português, os interagentes brasileiros lançavam mão ora de explicações gramaticais que aprenderam na escola ou na universidade, ora se valiam de sua intuição de usuário da língua, ora recorriam ao senso comum.

Vejamos um exemplo de interação, em que surge a questão da pronúncia do erre em português:

**Interação entre Antônio<sup>4</sup> (cubano, morando nos EUA) e Luciana (brasileira), 25/10/2010**

A: (risos) a:: você fala a:: com erre de/ de São Paulo? por exemplo carro (pronuncia caro)

L: é:: o erre de São Paulo é tipo assim ó português (pronuncia o erre vibrante)

A: hu hum vo/ você fala assim?

L: às vezes

---

<sup>4</sup> Nomes fictícios.



A: porque eu não notei::

L: ah às vezes eu falo direitinho às vezes eu falo meio interior depende (demonstra incômodo com a pergunta)

A: meio interior (risos)

L: é que a gente fala que quem fala o erre assim é

A: purta? (com erre vibrante)

L: é porta (com erre retroflexo) é o interior

A: porta

L: porta (vibrante) é São Paulo (+) porta (uvular) é Minas é Rio de Janeiro eh Bahia

A: [o professor] sempre fala disso e ele diz a o/ o/ a/ a gente vai a purta purta

L: porta

A: eu acho que é cômico

L: o/ o/ os americanos que vêm pra cá falam o português falam igual de/ de/ igual de/ da gente do interior de São Paulo

A: olá meu nome é A. (pronuncia pausadamente imitando um aprendiz iniciante)

L: A. (risos)

A: e/ (+) e eu falo português (continua com a mesma entonação)

L: português (retroflexo) (risos) eles vão rir do seu sotaque

A: eu vou abrir a porta (retroflexos) (++)

L: porta (retroflexo)

A: assim/ assim é que os/ os americanos não a:: não utilizam muito o erre

L: hu hum

A: nós sim (+) nós temos palavras como carro (espanhol/vibrante) (+) a:: a:: ferrocarril (+) I mean nós/ nós/ nós usamos muito a/ a erre

L: é é que a pronúncia de carro em português é erre erre então a gente fala com o som de agá do americano (++) carro

A: ha ham ha hamL: mas quando for um erre só aí cê vai falar ou erre de porta (retroflexo) (+) do interior

A: sim



L: ou cê vai falar igual o paulista (+) porta (vibrante)

A: porta purta (vibrantes)

L: porta (vibrante) ((incomp))

A: eu gosto a:: (+) eu gos/ (+) eu prefiro falar porta (vibrante)

L: porta (vibrante)

A: porta (vibrante) (+) com um erre (+) carro

L: português (vibrante)

A: português (vibrante) portugues (fricativa) (++)

A questão é desencadeada pelo aluno da universidade americana e pode ter sido motivada pelo fato de o seu professor de português ter mencionado esse tópico em sala de aula, pois explica: “[o professor] sempre fala disso e ele diz a o/ o/ a/ a gente vai a purta purta”. O interessante é que a ênfase dada ao professor à pronúncia vibrante leva o aprendiz à assimilar a abertura da vogal precedente (“purta”).

Ao ser interpelada sobre a sua pronúncia, a interagente brasileira, que é do interior paulista, demonstra um constrangimento inicial, atribuindo um juízo de valor sobre esse uso: “ah às vezes eu falo direitinho às vezes eu falo meio interior depende”, como se a pronúncia paulistana fosse a correta (“direitinho”) e a pronúncia do interior não fosse.

Quanto a esses usos, há toda uma discussão sociolinguística sobre as realizações fonéticas de maior prestígio social. Segundo Gnerre (1985, p. 4), “uma variedade linguística vale o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Portanto, do ponto de vista linguístico essas diferenças de realização são aceitáveis, mas o estigma social sempre está presente. E, no Português, a pronúncia do erre em final de sílaba interna tem sido um alvo de constantes discussões sobre a questão do preconceito linguístico.



Fica evidente, no exemplo em estudo, que as explicações não estão muito sistematizadas, pois os interagentes não distinguem entre o em posição inicial do segmento fônico (“carro”, “ferrocarril”) do erre em posição de final de sílaba (“porta”, “português”). No entanto, embora as explicações sejam fundamentadas em uma visão empírica de intuição de falante, não sendo consideradas questões de ordem linguística ou sociolinguística especificamente, nota-se um empenho por parte do interagentes em tentar entender essas realizações e suas implicações. Nesse sentido, o contexto de ensino-aprendizagem de línguas proporcionado pelo Teletandem torna-se um dispositivo que pode vir a desencadear um trabalho de conscientização crítica da linguagem a partir de situações reais de uso das línguas, as quais dificilmente surgiriam em um contexto de aula de línguas mais tradicional.

Surgem também comentários a respeito das diferenças fonéticas e fonológicas entre as línguas: “os americanos que vêm pra cá falam o português falam igual de/ de/ igual de/ da gente do interior de São Paulo”; “é que os/ os americanos não a:: não utilizam muito o erre”; “nós sim (+) nós temos palavras como carro (espanhol/vibrante) (+) a:: a:: ferrocarril (+) I mean nós/ nós/ nós usamos muito a/ a erre”; “é que a pronúncia de carro em português é erre erre então a gente fala com o som de agá do americano (++) carro”; “mas quando for um erre só aí cê vai falar ou erre de porta (retroflexo) (+) do interior”.

É interessante notar que o aprendiz de português escolhe a pronúncia do erre em posição final de sílaba de maior prestígio social: “eu gosto a: (+) eu gos/ (+) eu prefiro falar porta (vibrante)”, talvez influenciado pelo professor ou por uma maior facilidade de realização, tendo em vista que sua primeira língua é o espanhol, ou simplesmente por uma preferência pela sonoridade. O fato é que, ao interagirem com falantes nativos ou muito fluentes, os participantes de Teletandem podem vivenciar questões diversas relacionadas com as dimensões lingüístico-discursivas e sócio-culturais das línguas em foco.

Para os alunos brasileiros de Letras que estão se preparando para serem professores de línguas estrangeiras ou de língua portuguesa, as interações podem levar a um



amadurecimento sobre a relação que mantém com as línguas estrangeiras e com a própria língua.

#### 4. Conclusões

Em primeiro lugar, acreditamos que um estudo que vise a investigar a consciência crítica da linguagem em professores de português para falantes de outras línguas e aprendizes de português como língua estrangeira pode ser de extrema relevância quando se assume uma perspectiva crítica e quando se entende que essa conscientização é a base para um processo de transformação social a partir da educação e, mais especificamente, do ensino de língua.

Em segundo lugar, destacamos a importância de se voltar a atenção para os fatores de ordem linguística, discursiva e social que estão presentes nesse contexto específico de ensino e aprendizagem, quando se almeja a formação de cidadãos críticos e atuantes nas diversas áreas de atividade humana, nos mais variados contextos.

Também é importante registrar esse momento de transição pelo qual passam as práticas educativas à distância, mediadas pelo computador. Trata-se de um período em que muitos questionamentos são feitos acerca da eficácia desses novos instrumentos e da validade desses novos contextos de ensino-aprendizagem de línguas. É preciso investigar os múltiplos fatores que se interpõem nessa mediação, a fim de que possam ser averiguadas quais são as vantagens e desvantagens desse novo modelo, quais as principais dificuldades que apresenta aos seus usuários e quais a sua efetiva contribuição para o multilinguismo e a transculturalidade de uma sociedade que se diz globalizada.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar o papel de destaque que a linguagem ocupa na produção dos discursos e nas práticas sociais e, por conseguinte, enfatizar que a formação do profissional que se ocupa de tentar entender esses processos a fim de ensiná-los de forma consciente é imprescindível quando se pretende uma educação de qualidade.





## Referências

BAKHTIN, M. (2010) *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1994). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

CAGLIARI, G. M.; CAGLIARI, L. C (2001). Fonética. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez.

CARVALHO, K. C. H. P de (2004). *Descrição fonético-acústica das vibrantes no português e no espanhol*. Tese de Doutorado. Assis: UNESP.

CHOULIARAK, L.; FAIRCLOUGH, N. (1999) *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

CRYSTAL, D. (2006) *Language and the Internet*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (2005) Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. New York: Sage, p. 191-215.

\_\_\_\_\_. (2001) *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. (1995) *Critical Discourse Analysis*. Londres e Nova York: Longman.

\_\_\_\_\_. (1992) *Critical Language Awareness*. Londres: Longman.

KRESS, G. (1989) *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

MARCUSCHI, L.A. (2005) Gêneros textuais. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_. (2001a) *Da fala para a escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2001b) O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111.

MEY, J.L. (1985) *Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

OSÓRIO, P.; ITO, I. M. (2008) A teoria linguística da Análise Crítica do Discurso e o manual didático de PLE. In: OSÓRIO, P. e MEYER, R. M. (orgs.). *Português segunda língua e língua estrangeira*. Lisboa: Lidel, p. 85-107.



PEDRO, E.R. (ed.) (1998) *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sócio-política e funcional*. Lisboa: Caminho.

PURCELL-GATES, V. (1995) Research for the 21st century: a diversity of perspectives among researchers. *Language Arts*, v. 72, n. 1, p.56-60.

RESENDE, V.M.; RAMALHO, V. (2006) *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. (2004) Análise de discurso crítica – do modelo tridimensional à articulação entre as práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004) Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras.

TELLES, J.A. (2009) Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes.

\_\_\_\_\_. (2006) *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Projeto apresentado ao CNPq nº 061/2005 (Seleção pública de projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). Assis: Unesp - Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Educação. Disponível em [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)

TELLES, J.A.; VASSALO, M.L. (2006) Foreign language learning in-tandem: Teletandem as na alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 2, São Paulo: PUC, p. 189-212.

VASSALO, M. L. (2010) *Relações de poder em parcerias de Teletandem*. Tese de Doutorado, São José do Rio Preto: IBILCE/UNESP.

VASSALLO, M.L.; TELLES, J.A. (2006) Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 1, São Paulo: PUC, p. 83-118.

WELSCH, W (1994). Transculturality – the puzzling form of cultures today. *California Sociologist*, 1994/1995.