



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto

Gabriela Rossatto Franco

Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: uma  
análise a partir da conscientização da linguagem

São José do Rio Preto  
2016

Gabriela Rossatto Franco

Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: uma  
análise a partir da conscientização da linguagem

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Biotecnologia, Letras e Ciências Exatas da  
Universidade Estadual Paulista, campus de São  
José do Rio Preto, para obtenção do título de  
Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles

São José do Rio Preto  
2016

Franco, Gabriela Rossatto.

Aspectos linguísticos emergentes em sessões de Teletandem :  
uma análise a partir da conscientização da linguagem / Gabriela  
Rossatto Franco. -- São José do Rio Preto, 2016  
172 f : il.

Orientador: João Antonio Telles

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Professores de línguas - Formação.  
3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 4. Aprendizagem.  
5. Conscientização da linguagem. 6. Ensino a distância - Ensino  
auxiliado por computador. I. Telles, João Antonio. II. Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências,  
Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 407:371.13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE  
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Gabriela Rossatto Franco

Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: uma  
análise a partir da conscientização da linguagem

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Biociências, Letras e Ciências Exatas da  
Universidade Estadual Paulista, campus de São  
José do Rio Preto, para obtenção do título de  
Mestre em Estudos Linguísticos.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Comissão examinadora

Titulares

Prof. Dr. João Antonio Telles (Orientador)  
(UNESP - Assis)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deise Prina Dutra  
(UFMG - Belo Horizonte)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
(UNESP - São José do Rio Preto)

Suplentes

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Ferreira Mayrink  
(USP - São Paulo)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzi Marques Spatti Cavalari  
(UNESP – São José do Rio Preto)

São José do Rio Preto  
19 de Agosto de 2016

*“(...) a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.”*

(Paulo Freire, 1980)

## Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Antonio Telles, por me conceder a oportunidade de ser sua orientanda e aprender tanto. Obrigada por compartilhar seu conhecimento infundável, suas experiências, e por me ajudar a ser mais consciente e mais crítica à realidade que me cerca. Obrigada por confiar em minha capacidade e por me mostrar que posso ir além.

Aos doutores Douglas Altamiro Consolo e Maria Helena Vieira Abrahão, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos doutores Douglas Altamiro Consolo e Deise Prina Dutra, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa.

Aos meus pais, meus primeiros professores. Obrigada pelos ensinamentos, pela educação, por batalharem tanto e possibilitar a concretização desse sonho. Vocês são, e sempre serão, meus maiores exemplos. A vocês, minha eterna gratidão!

À minha irmã, minha melhor amiga.

Ao Lucas, meu companheiro e melhor amigo. Obrigada por acreditar tanto em meu potencial e por me impulsionar a correr atrás dos meus sonhos.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

À doutora Ana Cristina B. Salomão, pelas preciosas contribuições no SELin (2015).

Às queridas Maísa Zakir e Micheli Souza, por estarem sempre dispostas a sanar minhas dúvidas, me aconselhar e compartilhar experiências e conhecimento. Obrigada, também, pelo compartilhamento dos dados, tornando possível a realização desta dissertação.

Às amigas e companheiras de mestrado Deise Nunes Marinoto e Laura Rampazzo, pela amizade, pelo apoio e pelas (divertidas) caronas para Rio Preto. Obrigada por me concederem a oportunidade de compartilhar essa maravilhosa etapa com vocês.

Aos amigos Jaqueline Alves Vieira, Laura Rampazzo e Isa Zanin, por me acolherem com tanto carinho em Rio Preto. Muito obrigada!

À Anaí Vieira, pela amizade, pela torcida e pela ajuda durante o período de elaboração do pré-projeto e de realização das provas para o processo seletivo do mestrado.

À doutora Rozana Messias, pela doçura e por todas as vezes em que me ajudou durante o Mestrado. É um privilégio conviver com uma pessoa como você!

À doutora Karin Ramos, minha orientadora da graduação, que me despertou o prazer pela pesquisa. Obrigada pela oportunidade, não estaria aqui se não fosse por você, professora.

Às doutoras Daniela Garcia e Rosário Lima, pelo carinho, pelo apoio e por, de alguma forma, se fazerem sempre presente em minha caminhada desde o início da graduação. Terei um carinho eterno por vocês.

Ao doutor Marcelo Concário por esclarecer minhas dúvidas e por, gentilmente, me enviar uma cópia do livro *Critical Language Awareness*, possibilitando reflexões para pesquisas futuras. Agradeço ao doutor Douglas Altamiro Consolo por possibilitar o contato com o professor Marcelo.

Aos funcionários da pós-graduação do IBILCE, pelas inúmeras vezes que, pacientemente, se dispuseram a me ajudar e a esclarecer minhas dúvidas.

Aos funcionários do laboratório de teletandem de Assis, em especial à Amanda Sampaio, Douglas Tadeu e Marcella Martins.

Aos participantes desta pesquisa, por se disporem a realizar as entrevistas tanto tempo depois, contribuindo imensamente com a análise dos dados e suscitando valiosas reflexões.

A toda a minha família pelo zelo e carinho.

Às amigas que compreenderem minha ausência e permaneceram por perto durante os momentos de preocupação e angústia, bem como se alegraram por minhas conquistas.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação.

## RESUMO

O projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* (TELLES, 2011) promove a interação via Skype entre alunos brasileiros e estudantes de vários cursos de universidades estrangeiras. Um de seus objetivos é divulgar o conhecimento do português entre falantes de outras línguas e proporcionar, aos participantes brasileiros, o aprendizado de outro idioma de domínio de seus parceiros. Durante as interações de teletandem, os participantes fornecem explicações sobre a língua materna ou aquela em que são competentes. Esta pesquisa analisa os aspectos linguísticos emergentes nessas interações, atentando para a forma como os alunos brasileiros (professores de línguas em formação) esclarecem dúvidas sobre a língua portuguesa em um contexto no qual ela é a língua estrangeira de seus parceiros. O objetivo deste estudo é observar os equívocos/limitações dos alunos brasileiros durante tais esclarecimentos. Os dados foram gerados a partir de interações de teletandem entre alunos de uma universidade pública brasileira e alunos de uma universidade privada estadunidense. Os pares analisados são aqueles cujos participantes brasileiros são alunos de Letras. Metodologicamente, a pesquisa se insere no paradigma qualitativo interpretativista e recorreu à teoria dos Episódios Relacionados à Língua (SWAIN & LAPKIN, 1998) para a seleção dos dados. Teoricamente, o estudo se fundamenta nas teorias do Foco na Forma (LONG, 1991) e da Conscientização da Linguagem (HAWKINS, 1984). Acredito ser importante que os praticantes de teletandem, futuros professores de língua estrangeira, desenvolvam uma atitude reflexiva sobre as práticas de linguagem. Com base nas teorias e na análise dos dados, foi possível constatar indícios de que os participantes se conscientizam sobre a linguagem. Os resultados do estudo podem fornecer suporte para profissionais que também trabalham com teletandem em outros países, com implicações para a formação de professores de línguas, para uma conscientização sobre a educação, para a atenção consciente sobre a língua e suas propriedades, bem como suscitar reflexões sobre a importância do professor-mediador no teletandem, de modo que seu papel é fundamental ao auxiliar o participante de teletandem em sua prática pedagógica.



**Palavras-chave:** Teletandem. Conscientização da linguagem. Ensino-aprendizagem de línguas. Formação de professores.

## ABSTRACT

The project “Teletandem and transculturality in online foreign languages interactions via webcam” (TELLES, 2011) promotes interaction via Skype between Brazilian students and students from various courses of foreign universities. One of its objectives is to disseminate the Portuguese language among speakers of other languages and give Brazilian participants the opportunity to learn another language spoken by their foreign partners. During teletandem interactions, participants provide explanations about their mother tongue or about the language in which they are proficient. The study in this dissertation analyzes the emerging linguistic aspects of these virtual interactions and how the Brazilian students (pre-service language teachers) answer questions about Portuguese as a foreign language. The aim of the study is to investigate the errors and limitations of the Brazilian students as they explain their own language to their foreign teletandem partners. Data were generated from teletandem interactions between students from a Brazilian public university and students from a private American university. Most of the Brazilian participants were students of Language Arts (Letras). Methodologically, it fits within the interpretative qualitative paradigm and it adopted the concept of Language-Related Episodes (SWAIN & LAPKIN, 1998) for selecting data. Theoretically, the study is grounded on the concept of Focus on Form (LONG, 1991) and Language Awareness (HAWKINS, 1984). Considering the theories and the data analysis, it was possible to verify evidences about participants’ language awareness. I believe it is important that teletandem practitioners - who are future teachers of foreign languages - should develop a reflective attitude towards language practices. The results of this dissertation provide support for professionals who also work with teletandem in other countries. Implications of the study are contributions in the areas of teacher education, of conscious attention to language and its properties, as well as it aims to stimulate reflections about the development of the professor-mediator of teletandem sessions. The role of the latter is essential to assist teletandem participants in order to help them improve their pedagogical practices.

**Keywords:** Teletandem. Language awareness. Language learning and teaching. Teacher education.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Síntese do perfil dos participantes.....	54
Quadro 2: Tabela de frequência dos participantes nas sessões de teletandem .....	55
Quadro 3: Comparação entre o desempenho de Orlando e das demais participantes. ....	130
Quadro 4: Recorte das respostas dos participantes à segunda pergunta da entrevista. ....	140
Figura 1: Laboratório de Teletandem localizado na UNESP - FCL de Assis, São Paulo. ....	32
Figura 2: Organização dos episódios relacionados à língua para realização da análise dos dados.....	74
Figura 3: Emergência de episódios relacionados à língua nas interações das duplas analisadas. ....	132
Figura 4: Relação entre as respostas à terceira pergunta de pesquisa e entre as respostas à segunda pergunta da entrevista.....	138

## LISTA DE ABREVIATURAS

ALA - *Association for Language Awareness*

CL - Conscientização da Linguagem

ERL - Episódios relacionados à língua

FonF - *focus on form* (foco na forma)

L1 - Língua materna

LE - Língua estrangeira

PFOL - Português para falantes de outras línguas

PLE - Português como língua estrangeira

TTD - Teletandem

TTDii - Teletandem institucional integrado

UB - Universidade brasileira

UE - Universidade estadunidense

## NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIA	CÓDIGO APRESENTADO NAS TRANSCRIÇÕES
Participantes	Identificados com nomes fictícios
Localidades	Os nomes das cidades onde estão localizadas as universidades foram omitidos e descritos entre parênteses, bem como as cidades de origem dos participantes. Ex: (cidade onde está localizada a UB)
Palavras ou frases incompreendidas	(incompreensível)
Pausas	... (Marcadas por reticências e sem distinção de duração)
Comentários descritivos da transcritora	Apresentado entre dois parênteses. Ex: ((risos))
Truncamentos	Marcados por barras. Ex: “oh! ah, como/como pronuncia?”
Ênfase	MAIÚSCULA
Tom interrogativo	?
Tom exclamativo	!
Palavras estrangeiras não condizentes às línguas praticadas ou expressões coloquiais	<i>Itálico</i> . Ex: “é o mesmo, so é o <i>mismo</i> , as <i>mismas</i> palavras.”
Citação (pensamentos ou discurso direto)	“” (aspas)
Numerais	Por extenso
Turno	Os turnos de cada participante foram marcados com cores diferentes: cinza para alunos da UA e preto para alunos da UB.
Sobreposições	Indicadas por / (barras) seguidas da fala do parceiro. Ex: “I: é.../carl: oh, ah já basta/ sis: digamos assim.../”
Interrupções	Indicadas por / (barras) e evidenciando a interrupção. Ex: “ ‘this tastes good’, you know what I mean? like/ isis interrompe: como?”

Baseado em ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. (238f). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015, adaptado de MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Justificativa e relevância do tema.....	18
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	22
Organização da dissertação .....	24
CAPÍTULO 1: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	26
1.1. Teletandem como contexto da pesquisa .....	27
1.2. Suporte teórico-metodológico: episódios relacionados à língua .....	42
1.3. Modalidade de pesquisa.....	44
1.4. Sobre os dados .....	49
1.4.1. Informações sobre os participantes.....	53
1.4.2. Instrumentos de coleta de dados .....	55
1.4.3. Procedimentos de análise de dados.....	56
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	58
2.1. Conscientização da Linguagem .....	59
2.2. Foco na forma.....	68
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS .....	73
3.1. Episódios que abordam tempos verbais .....	75
3.1.1. Ausência de explicações/correções.....	75
3.1.1.1. A dupla Carl e Ísis.....	76
3.1.2. Equívocos/limitações cometidos pelos participantes.....	80
3.1.2.1. A dupla Ashley e Orlando .....	80
3.1.3. Explicações/correções adequadas .....	85
3.1.3.1. A dupla Hanna e Lívia .....	85
3.2. Episódios que abordam vocabulário.....	89
3.2.1. Ausência de explicações/correções.....	89
3.2.1.1. Ashley e Orlando.....	89
3.2.1.2. A dupla Norma e Alice .....	93
3.2.2. Equívocos/limitações cometidos pelos participantes.....	98
3.2.2.1. A dupla Carl e Ísis.....	98
3.2.2.2. A dupla Norma e Alice .....	102
3.2.2.3. A dupla Ashley e Orlando.....	105

3.2.3. Explicações/correções adequadas .....	108
3.2.3.1. A dupla Catalina e Larissa .....	108
3.2.3.2. A dupla Brendan e Sílvia .....	112
3.2.3.3. A dupla Carl e Ísis .....	117
3.3. Episódios que abordam pronúncia.....	123
3.3.1. Ausência de explicações/correções.....	123
3.3.1.1. A dupla Carl e Ísis .....	123
3.3.2. Equívocos/limitações cometidos pelos participantes.....	127
3.3.3. Explicações/correções adequadas .....	127
3.3.3.1. A dupla Ashley e Orlando .....	127
3.5. Respondendo as perguntas de pesquisa e implicações para a prática pedagógica dos participantes.....	131
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	143
4.1. Limitações da pesquisa.....	144
4.2. Encaminhamentos futuros e reflexões suscitadas.....	145
REFERÊNCIAS .....	153
ANEXOS .....	166
APÊNDICES .....	169

# INTRODUÇÃO



O avanço da tecnologia tem possibilitado uma comunicação eficiente entre pessoas distantes geograficamente, bem como tem contribuído para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na medida em que permite que falantes de países, línguas e culturas diferentes se comuniquem a fim de aprender ou aprimorar a fluência em outra língua.

Nesse sentido, o projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* (TELLES, 2011), vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores<sup>1</sup> da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), de Assis, e ao programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto e Araraquara, permite que novas gerações de falantes de português no mundo possam vivenciar situações de uso real da língua por meio da interação com um falante nativo ou proficiente em outro idioma. Os recursos tecnológicos têm servido como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, discursivas e interacionais dos aprendizes de português como língua estrangeira.

Os dados analisados nesta pesquisa são oriundos de interações que ocorreram de acordo com um modelo de teletandem interinstitucional, o qual “prevê um acordo entre instituições de ensino superior com interesse em aprender e ensinar línguas estrangeiras” (RAMOS; CARVALHO; MESSIAS, 2013, p. 4).

Nesse modelo, a presença de mediadores de teletandem (TTD) e o modo como conduzem as sessões de mediação contribuem para que os conteúdos dessas interações possam ser refletidos e analisados pelos interagentes e, supostamente, melhor aproveitados por eles. Contudo, dependendo da formação e dos objetivos do professor-mediador, suas mediações podem impor certo controle pedagógico por meio de alguns procedimentos diretivos e de formas de avaliação. Ainda assim, independente de seus objetivos e da forma como conduzirá as mediações, o intuito do mediador é sempre o de colaborar para o sucesso de cada interação. Por interação de teletandem bem sucedida, compreendo aquela na qual o aluno de língua estrangeira (LE) cumpre seus objetivos no que tange à aprendizagem da língua-alvo e ao ensino de sua língua materna (L1) ou de proficiência, bem como seus objetivos de se relacionar com seu parceiro da língua e na cultura alvo.

---

<sup>1</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>

## **Justificativa e relevância do tema**

Desde 2006, o Projeto Teletandem tem contribuído para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como tem influenciado, positivamente, na formação de professores de LE (ver CANDIDO, 2010; SALOMÃO & BEDRAN, 2013). Criado com o intuito de viabilizar o contato de alunos de línguas com falantes nativos ou proficientes em suas respectivas línguas, o teletandem pode ser uma possível solução (dentre outras) para as restrições geográficas e até mesmo financeiras que impedem os alunos brasileiros de classes mais desvantajadas de aprender ou colocar em prática seus conhecimentos acerca de uma segunda língua (TELLES, 2006).

Iniciei a graduação em 2010 e, no mesmo ano, tive o primeiro contato com o teletandem, participando de interações com alunos de uma universidade norte-americana. As interações com estudantes de universidades estadunidenses e de uma universidade inglesa possibilitaram-me a imersão em um contexto de contato intercultural. Essa experiência promovida pelo teletandem apresentou implicações para: (i) a melhora de minha proficiência na língua inglesa e, conseqüentemente, (ii) meu desempenho como professora de inglês; (iii) o conhecimento e, por conseguinte, o respeito por outras culturas; e (iv) o conhecimento sobre minha língua materna (português).

Vale ressaltar que, nesse contexto, a língua portuguesa era a língua-alvo de meu parceiro. Desse modo, ao corrigir e ao fornecer explicações sobre minha língua materna, fui induzida a refletir sobre a mesma e o modo como poderia ensiná-la a um falante de outra língua. Esses momentos de reflexão permitiram que eu me atentasse a aspectos linguísticos sobre os quais não havia pensado até então.

Devido às experiências positivas advindas de minha participação no teletandem, em 2012 desenvolvi um projeto de iniciação científica no qual investiguei os eventos de ordem linguística e discursiva que emergem durante as interações de teletandem.

Os dados foram coletados de mediações ocorridas após sessões de teletandem com uma universidade estadunidense. Até aquele momento, meu envolvimento com o projeto TTD havia sido apenas como interagente. No entanto, em decorrência de meu papel de pesquisadora assumido na iniciação científica, passei a atuar juntamente com a professora mediadora da turma a fim de coletar os dados necessários para a realização da análise. Por conseguinte, adquiri conhecimentos a respeito das sessões de mediação e sobre a função do mediador.

As sessões de mediação ocorrem ao final de cada interação com o propósito de fornecer um espaço de discussão e apoio pedagógico aos participantes. Tais encontros são conduzidos por um professor-mediador que é responsável pelo pareamento antes do início das interações, bem como pelo oferecimento de suporte técnico aos interagentes no decorrer das mesmas.

Ao participar das mediações e no processo de análise dos dados, constatei, nas interações, grande incidência de questões linguísticas relacionadas à gramática da língua portuguesa. Deparei-me com explicações meramente estruturais, descontextualizadas, mal formuladas e até mesmo equivocadas por parte dos interagentes brasileiros.

Muitos dos alunos brasileiros afirmaram a complexidade da língua portuguesa. Em um dos fóruns de discussão disponibilizado na plataforma TelEduc<sup>2</sup>, os participantes comentaram sobre o que acharam de ensinar a língua materna como língua estrangeira. A resposta foi unânime: todos acharam difícil ensiná-la a seus parceiros.

Dentre esses fatores que me despertaram o interesse por este estudo, um, em especial, me chamou a atenção.

Durante uma das mediações, a professora mediadora direcionou sua pergunta para uma das participantes (aluna do curso de licenciatura em Letras):

**Professora:** E... que/ que você ensinou é/ hoje de/ de parte de gramática/ de/ (incompreensível)?

**Aluna brasileira:** Então, é... essa parte dos verbos, ah... no caso também a concordância do... artigo com o substantivo, tipo 'o carro', não 'a carro', entendeu? Essas coisas assim, ele erra às vezes. E também a/ a expressão, tipo, eu/ eu falei 'ah não sei o que lá' e ele 'é, é verdadeiro'... Não, falei, 'é verdade', tal, é mais chique...

Além da dificuldade relacionada ao uso do gênero na língua portuguesa, a interagente brasileira relatou o equívoco do parceiro americano ao utilizar a expressão: "é verdadeiro". Embora o tenha corrigido ("Não, falei, 'é verdade'"), ela não forneceu uma explicação apropriada. O esclarecimento foi oferecido da seguinte forma: "Não, falei, 'é verdade', tal, *é mais chique...*".

Ao passo que me senti incomodada em relação à forma como a aluna brasileira justificou sua correção, isso fez com que eu me colocasse naquela situação e refletisse: qual explicação *eu* forneceria?

Minha atenção foi direcionada para um aspecto da língua portuguesa (por que usar "é verdade" e não "é verdadeiro") que, embora eu utilizasse de forma adequada, não era capaz

---

<sup>2</sup> www.teleduc.org.br

de justificar tal emprego. Como mediadora, não consegui oferecer explicações àquela aluna e aos outros que ali estavam presentes. A aluna prosseguiu com o relato e o assunto foi abandonado.

Acredito que, no momento em que essa questão linguística foi exposta através da fala da interagente, a professora-mediadora e eu (iniciante como mediadora em teletandem) deveríamos ter focado esse aspecto e questionado os alunos-participantes de que forma eles justificariam a seus parceiros que o uso apropriado, naquele caso, seria “é verdade” ao invés de “é verdadeiro”. Desse modo, não só os outros participantes refletiriam sobre a própria língua materna, como a interagente que vivenciou essa experiência poderia pensar se a explicação por ela fornecida (“é mais chique”) havia sido apropriada.

A grande incidência de aspectos linguísticos verificados em minha pesquisa de iniciação científica conduziu-me ao presente estudo. Ademais, considerando o breve relato exposto, concluí que diversos fatores influenciam nosso modo de agir em teletandem no que tange ao ensino da língua, tais como: nossa origem, nosso passado familiar, nossa cultura, nossa formação escolar e acadêmica, nossa localização, nossas crenças, entre outros. Também foi possível perceber a importância das sessões de mediação para os participantes de teletandem, não apenas no que concerne a seus desempenhos durante as interações, mas, especialmente, para a formação daqueles que são alunos de Letras (futuros professores de línguas).

Assim, a troca de experiências proporcionada pelo teletandem contribui, não somente para a aprendizagem de uma segunda língua ou para difundir culturas, mas também para proporcionar aos nossos alunos a experiência de ensinar sua língua materna como língua estrangeira, de refletir sobre a L1 e sobre o processo de ensino e, também, perceber as limitações que encontram ao fazê-lo.

Kfoury-Kaneoya (2009) expõe discussões e alguns resultados de sua pesquisa que visava explorar a formação de professores de línguas no contexto do teletandem. A autora analisa um par de interagentes de TTD composto por uma aluna brasileira de Letras (Português/Espanhol) e uma participante mexicana, doutoranda em Linguística Aplicada na Espanha. Kfoury-Kaneoya (2009) constatou que, ao focar determinados aspectos como escolha profissional, formação inicial docente e experiências relacionadas ao ensino de línguas, as participantes revelaram crenças que demonstraram ser originárias das primeiras experiências escolares vivenciadas por elas. Posteriormente, tais experiências se transformaram e amadureceram, direcionando-as às suas escolhas futuras.

Dentro do contexto de pesquisa de Kfoury-Kaneoya (2009), a autora concebe crenças como “conceitos (re)construídos cognitivamente, por meio de significações atribuídas às experiências, ações e conhecimentos individuais ou negociados socialmente, em um contexto específico no qual tais crenças emergem - neste caso, o ensino de LE pelo teletandem” (p. 287).

Tomando como base a constatação de Kfoury-Kaneoya (2009) e meu relato exibido, acredito que, assim como experiências escolares anteriores contribuem para a formação de crenças sobre os aspectos mencionados pela autora (escolha profissional, formação inicial docente e experiências relacionadas ao ensino de línguas), tais experiências também corroboram para o modo como os alunos participantes de teletandem concebem a língua e, conseqüentemente, implicam a maneira como oferecem correções e explicações sobre a mesma a seus parceiros. Portanto, ao analisar os aspectos linguísticos emergentes nas interações de teletandem, esta investigação buscou observar *se os interagentes de teletandem refletem sobre a língua ao fornecerem correções e explicações sobre a mesma*, e além, *se há indícios de que eles se conscientizam sobre a língua durante as interações*.

Por “refletir sobre a língua”, compreendo a ideia de pensar de modo cauteloso, direcionar atenção à língua e ponderar sobre a mesma.

Por conscientizar-se sobre a língua, refiro-me à teoria proposta por Hawkins (1984) que pensa o ensino de línguas como algo fundamentado na consciência às propriedades e ao uso da linguagem, levando em consideração o contexto em que a língua é usada.

Pensando na graduação como um ambiente para ver teorias, rever crenças e (re)construir conceitos, os questionamentos mencionados acima relacionam-se ao fato de que alguns dos interagentes são professores de línguas em formação.

Considerando minha suposição de que as explicações dos interagentes refletem crenças e ações oriundas de suas experiências anteriores, é comum que esses alunos adotem (não apenas no teletandem, mas na sala de aula, e até mesmo no âmbito pessoal/social) explicações baseadas em questões estruturais e exercícios de gramática, sem enfatizar os efeitos e usos sociais da língua. Desse modo, não desenvolvem uma atenção consciente às suas propriedades.

O desenvolvimento desta dissertação se deve, portanto, à importância de verificar o modo como os participantes brasileiros fornecem correções e explicações sobre a língua portuguesa a seus parceiros com o propósito de suscitar reflexões sobre a formação desses alunos como futuros professores de línguas, bem como usuários da língua. Desse modo, por

meio da análise dos dados, mostrarei como o teletandem pode contribuir para a reflexão e para a conscientização da linguagem. Também pretendo promover considerações, para encaminhamentos futuros, sobre a relevância do professor mediador ao auxiliar os participantes no que concerne ao ensino da língua portuguesa, assim como ajudá-los no processo de conscientização da linguagem.

Portanto, dentro do campo da Linguística Aplicada, a presente pesquisa insere-se nas linhas de formação de professores de línguas e ensino de português – língua estrangeira ou língua adicional.

Nesta seção, abordei, brevemente, minha pesquisa de iniciação científica realizada na graduação e minha experiência como mediadora e como interagente de teletandem. A intenção desta apresentação foi explanar as razões que resultaram nesta dissertação. Dessa forma, busquei apresentar suas possíveis implicações para a formação de professores de línguas e para o ensino-aprendizagem de línguas no contexto teletandem. Por conseguinte, na seção a seguir, exploro os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo.

## **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Ao defender a aula comunicativa de língua estrangeira na escola, Almeida Filho (1993) destaca que:

A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno, não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações, e pessoas. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 45).

Com base na afirmação do autor, é possível observar que o teletandem se assemelha à aula de língua estrangeira convencional se considerarmos determinados aspectos.

Primeiramente, é certo que o teletandem é um ambiente que promove o ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, o modo como ocorre já permite que o aluno participante tenha o contato (virtual) com uma língua estrangeira em um contexto de comunicação, com um falante nativo/proficiente na língua-alvo (ao invés do contato com o professor em sala de aula) e com uma cultura distinta. Seja presencial ou virtual, o contato intercultural se faz importante, pois, segundo Kramsch & Uryu (2014), o mesmo vai além do encontro entre falantes de línguas diferentes. De acordo com as autoras, o contato intercultural é uma “oportunidade para colocar em questão nossos próprios pressupostos culturais e como

uma fonte de enriquecimento”<sup>3</sup> (KRAMSCH & URYU, 2014, p. 211). Ademais, conforme é explorado no trabalho de Zakir (2015, p. 30), o contato intercultural promovido pelo teletandem “pode levar à confirmação ou à ressignificação de crenças dos envolvidos”.

No que concerne à afirmação de Almeida Filho (1993, p. 45) de que a sistematização de um novo código linguístico pode auxiliar o aluno a se conscientizar de seu próprio, pretendo mostrar, com este estudo, que o teletandem, bem como uma aula de LE, pode auxiliar o participante a se conscientizar de sua própria língua. Acredito, inclusive, que é possível que o teletandem proporcione essa conscientização com maior sucesso do que o ambiente da sala de aula. Essa asserção embasa-se no fato de que, na aula convencional, o aluno está em posição de aprendiz da língua estrangeira, apenas. Desse modo, ele se conscientizará de sua língua materna na medida em que contrastará seu sistema e seu uso com o da LE. Já no teletandem, esse aluno, além de aprendiz de língua estrangeira, é deslocado para a posição de professor de sua língua materna ou língua de proficiência ao ensiná-la a seu parceiro. Por conseguinte, ele precisa fornecer correções e explicações, o que demanda uma reflexão que pode promover a conscientização sobre a língua. Em contrapartida, na medida em que corrige e/ou oferece informações a seu par aprendiz, o interagente pode auxiliá-lo no processo de conscientização da língua-alvo.

Conforme explorarei na análise de dados, alguns fatores podem favorecer a conscientização da linguagem ao interagente. Como exemplos, cito: dúvidas apresentadas pelo parceiro, fornecimento de correções e explicações, momentos em que o participante foca na forma, momentos de reflexão, a autonomia do participante (ver LUZ, 2009; GARCIA, 2012), entre outros. Assim sendo, como ponto de partida, este projeto guiou-se pelo seguinte pressuposto: *os participantes brasileiros parecem apresentar dificuldades para fornecer explicações acerca da língua portuguesa durante as interações de teletandem.*

Mediante minha formação como professora, a pesquisa de iniciação científica que desenvolvi durante a graduação e minha experiência como interagente e como mediadora do Projeto Teletandem, detive-me em observar o modo como os participantes do teletandem explicam a língua a seus pares e quais equívocos/limitações apresentam ao fazê-lo.

---

<sup>3</sup> Todas as traduções de obras citadas apresentadas nesta dissertação foram feitas por mim. Os originais localizam-se em notas de rodapé. No original “IC has become more complex than just speakers of different languages encountering one another” (KRAMSCH & URYU, 2014, p. 211)

Por conseguinte, o objetivo da presente pesquisa em nível de Mestrado é *analisar como são abordados os aspectos linguísticos emergentes nas interações no momento em que o turno das sessões ocorre na língua portuguesa.*

Para nortear esse estudo, foram suscitadas três perguntas:

- 1. Quais são os episódios relacionados à língua emergentes durante as interações?;**
- 2. Quais os momentos em que os participantes focam na forma?;**
- 3. Quais são os indícios de conscientização da linguagem que podem ser observados por parte dos interagentes em sessões de teletandem?**

Ao buscar respostas para tais perguntas, pretendo levantar questões plausíveis para uma reflexão respeito: da conscientização da linguagem e sua contribuição para os participantes de teletandem; da formação de futuros professores de línguas; e do ensino-aprendizagem de línguas.

Em suma, com base na seção anterior que abordou as razões que me levaram a este estudo, a seção atual propôs-se a apresentar os objetivos e perguntas de pesquisa que guiaram esta dissertação. A seção seguinte destina-se à organização desta investigação.

## **Organização da dissertação**

Uma vez que os dados foram coletados a partir de interações de teletandem, o projeto TTD será abordado como contexto de pesquisa na seção metodológica.

De modo que a parte teórica é exposta e, concomitantemente, relacionada ao teletandem, optei por abordar o capítulo destinado à metodologia anteriormente ao capítulo teórico a fim de fornecer informações ao leitor sobre o contexto do teletandem. Destarte, a presente dissertação está organizada nos seguintes capítulos: *Capítulo 1: Procedimentos metodológicos; Capítulo 2: Fundamentação teórica; Capítulo 3: Análise dos dados; e Capítulo 4: Considerações finais.*

O primeiro capítulo abordará, além do projeto teletandem, a modalidade de pesquisa na qual esta investigação está inserida e a teoria dos episódios relacionados à língua (SWAIN & LAPKIN, 1998), utilizada como suporte teórico-metodológico. Também serão apresentadas informações a respeito dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos de análise dos dados.



O segundo capítulo, *Fundamentação teórica*, apresentará as teorias que embasaram esta pesquisa: *Conscientização da Linguagem* (HAWKINS, 1984) e *foco na forma* (LONG, 1991).

O terceiro capítulo destina-se à análise dos dados, onde observo e discorro sobre o modo como participantes brasileiros de teletandem fornecem (ou não) explicações/correções a seus parceiros. Ademais, o capítulo retomará as perguntas de pesquisa a fim de expor as respostas obtidas por meio da análise dos dados.

Por fim, no *Capítulo 4: Considerações finais*, exponho as limitações de pesquisa, bem como os encaminhamentos futuros e as reflexões suscitadas.

# **CAPÍTULO 1: PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, retomo o projeto teletandem como contexto desta pesquisa. Ademais, exibo o suporte teórico-metodológico, bem como os procedimentos realizados para a coleta de dados e as informações sobre os participantes da turma de teletandem cujas interações foram analisadas. Portanto, o presente capítulo está dividido nos seguintes segmentos: *1.1. Teletandem como contexto de pesquisa; 1.2. Suporte teórico-metodológico: Episódios relacionados à língua; 1.3. Modalidade da pesquisa; e 1.4. Informações sobre os dados.*

A fim de explorar as informações referentes aos dados coletados de modo mais detalhado, a seção 1.4 encontra-se dividida em três subseções: *1.4.1. Informações sobre os participantes; e 1.4.2. Procedimentos de análise dos dados.*

### **1.1. Teletandem como contexto da pesquisa**

De acordo com Vassallo e Telles (2009, p. 21), o processo de ensino-aprendizagem em tandem teve início no final da década de 60, na Alemanha.

A palavra *tandem* remete às bicicletas com dois bancos e dois pares de pedais nas quais se faz necessária a participação de duas pessoas para que haja locomoção (SALOMÃO, 2011, p. 655). Trata-se, portanto, de um trabalho em conjunto.

De acordo com Cziko e Park (2003), na Europa, a aprendizagem de línguas *in-tandem* ocorria por meio do telefone ou áudio pela Internet. A intenção era “possibilitar que pares de aprendizes cujas línguas nativas diferiam interagissem e aprendessem a língua um do outro”<sup>4</sup> (CZIKO & PARK, 2003)

Brammerts (2002, p. 21) esclarece que “os parceiros de tandem nunca *ensinam*, mas ajudam a aprender”. O autor ainda complementa afirmando que “um bom parceiro de tandem reconhece a autonomia do outro e está disposto a dar-lhe apoio...” (BRAMMERTS, 2002, p. 21).

Telles (2006, p. 7) apresenta duas modalidades por meio das quais ocorre o processo de aprendizagem *in-tandem*: (i) **tandem face-a-face**: quando os parceiros têm a oportunidade de interagir de forma presencial, ou seja, em um mesmo espaço físico; e (ii) **e-tandem**: tandem à distância, permitindo que parceiros de espaços geográficos distintos se comuniquem de modo eletrônico.

---

<sup>4</sup> No original “to allow pairs of learners with different native languages to interact and learn each others’ languages” (CZIKO & PARK, 2003)

*Teletandem* foi a denominação criada pelo grupo de pesquisadores do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP para o tandem quando ocorrido em contexto virtual. Segundo Telles (2006, p. 8), o teletandem é um tandem à distância, e caracteriza-se por utilizar meios de comunicação oral, escrito e conferências em áudio e vídeo.

Caracterizado como um contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem (TELLES, 2006), o projeto é desenvolvido por um grupo de docentes da UNESP, atuantes nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Computação, e pesquisadores-colaboradores de universidades estrangeiras. Um de seus objetivos é vincular a pesquisa acadêmica da universidade a ações sócio-pedagógicas na área de ensino de línguas estrangeiras e explorar novas ações pedagógicas de aprendizagem de línguas à distância (TELLES, 2006, p. 3).

O projeto temático *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (Projeto Temático FAPESP 2006/03204-2) apresentou, através de seus mais diversos trabalhos (trabalhos de iniciação científica, dissertações e teses) descrições dos processos de comunicação intercultural online para aspectos educacionais, pedagógicos e linguísticos (TELLES, 2011).

O teletandem promove a interação entre alunos brasileiros e estudantes de vários cursos em universidades estrangeiras com o intuito de divulgar a língua portuguesa entre falantes de outras línguas e, em contrapartida, proporcionar aos nossos alunos o aprendizado de outro idioma de domínio de seus parceiros. Por conseguinte, os participantes alternam papéis de aprendizes da língua-alvo e proficientes na língua que ensinam (visto como *experts* da língua por seus parceiros).

Diferentemente de outros países (como os europeus, por exemplo) cuja facilidade de locomoção permite a realização do tandem presencial, no Brasil, embora seja constante a presença de estrangeiros em determinadas regiões, o contato e a comunicação com pessoas de diferentes países não é uma prática comum. Considerando que muitos alunos brasileiros não têm a oportunidade de praticar uma língua estrangeira com um falante nativo ou fluente, o projeto teletandem proporciona um contexto de contato (KRAMSCH & URYU, 2014) e de comunicação intercultural para esses alunos, possibilitando-lhes aprender uma LE e conhecer uma nova cultura, além de difundir sua própria língua e sua própria cultura.

No tandem, bem como no teletandem, “a forma de comunicação é essencialmente oral, embora, em caso de necessidade, os parceiros possam sempre recorrer a materiais

escritos (...) ou tomar notas” (BRAMMERTS, 2002, p. 39). Brammerts (2002, p. 39) ainda ressalta que o fato de os interagentes poderem se ver (através de recursos que contam com vídeo, no caso do teletandem) permite que os mesmos utilizem métodos como mímica e linguagem gestual para auxiliar na compreensão do parceiro, interrompê-lo (a fim de corrigi-lo, por exemplo), ou até para interromperem a si mesmos, dando ao parceiro a oportunidade de falar.

Três princípios característicos do tandem (BRAMMERTS, 1996, apud VASSALLO & TELLES, 2009) foram incorporados e adaptados ao projeto atual:

1. **As línguas não devem ser misturadas:** a sessão de teletandem é composta por duas partes e, em cada uma delas, os parceiros devem se comunicar em apenas uma das línguas. Dessa forma, o interagente é desafiado a falar na língua estrangeira e a incentivar seu parceiro quando este falar a língua-alvo;
2. **Reciprocidade:** é importante que o tempo das sessões seja dividido de forma igualitária, a fim de que cada participante tenha o mesmo tempo disponível que seu parceiro para praticar a língua-alvo. Vassallo e Telles (2009) afirmam que esse princípio “promove a autoestima e coloca os parceiros em posições de equidade” (p. 24);
3. **Autonomia:** os participantes têm liberdade para escolher sobre *o quê* querem conversar, *o quê* e *como* querem aprender. Sobre essa questão das escolhas do aprendiz no contexto de aprendizagem em tandem, Salomão, Silva e Daniel (2009, p. 79) ressaltam que a autonomia é pré-requisito para o tandem, já que o contexto possibilita a aprendizagem sem as imposições das instituições. Dessa forma, o aprendiz tem liberdade para tomar decisões e agir de forma independente.

No contexto do teletandem, a autonomia implica a responsabilidade de se tomar as próprias decisões *com* ou *em* relação ao outro, ou seja, não de forma isolada. Vassallo e Telles (2009) esclarecem que o conceito desse princípio está relacionado à ideia de colaboração, ou seja, a autonomia “não é concebida *sem* o outro, mas *com* o outro; isto é, estamos tratando de *co-laboração* (trabalhar juntos)” (p. 32).

Vassallo (2010, p. 24) destaca algumas especificidades a respeito do projeto inicial do teletandem, dentre elas: (i) realização em várias línguas com contatos internacionais com universidades de vários países; (ii) proposta de parcerias diretamente entre alunos, independentemente de acordos entre professores; (iii) centralização no trabalho colaborativo em duplas e não entre turmas; (iv) há maior enfoque na conversação e os alunos são livres

para escolher as atividades. A autora ainda afirma que, “no lado brasileiro, a maioria dos participantes brasileiros envolvidos é composta de futuros professores de língua” (VASSALLO, 2010, p. 24).

No início do projeto teletandem, os interagentes utilizavam o MSN Messenger para se comunicar. No entanto, com o passar dos anos, o uso desse recurso foi perdendo espaço devido à introdução de chats de bate-papo em redes sociais como Orkut e Facebook.

Atualmente, o recurso utilizado para a realização das interações de teletandem é o Skype<sup>5</sup> que conta com recursos em áudio, vídeo e *chats*. Por conseguinte, o fato de permitir aos participantes que vejam e ouçam um ao outro possibilita uma comunicação simultânea (síncrona).

Mesmo com o avanço da tecnologia e com o surgimento de novos recursos, o Skype se manteve como um dos aplicativos preferidos para comunicação síncrona que utiliza mecanismos de vídeo e áudio.

Embora possua as mesmas funções de outros aplicativos (como o MSN Messenger, por exemplo) que também dispõem de chamadas de voz e vídeo e troca de mensagens de texto, o Skype “chama a atenção pela qualidade dos codificadores de voz utilizados” (CALLADO et al., 2007, p. 51).

Na análise realizada por Barbosa (2008), foi constatado que, tanto o Skype, quanto o Google Talk, atingem níveis de qualidade melhores do que o Yahoo! Messenger, por exemplo. No entanto, segundo o autor, “a diferença entre a qualidade de voz obtida no Skype e no Google Talk é muito sutil, sendo ligeiramente superior no Skype.” (BARBOSA, 2008, p. 102).

O Skype tornou-se, portanto, cada vez mais popular, principalmente para uso doméstico (CALLADO et al., 2007, p. 8). Por conseguinte, além de ser uma das ferramentas mais viáveis para a prática do teletandem institucional, sua popularidade fez com que muitos alunos da universidade aderissem a esse sistema de comunicação de voz e vídeo para uso pessoal (com o intuito de se comunicarem com amigos e familiares). Desse modo, quando os alunos não podem estar presentes na faculdade para a interação, podem conectar-se em suas casas através de suas contas pessoais do Skype.

---

<sup>5</sup> [www.skype.com.br](http://www.skype.com.br)

Um novo aplicativo tem sido cogitado para promover as interações de teletandem: o Zoom<sup>6</sup>, o qual, além dos recursos disponibilizados pelo Skype, ainda possibilita que o usuário salve o que foi escrito no chat através de uma ferramenta específica do programa. Além disso, o Zoom permite a interação entre um número maior de pessoas, mantendo uma boa qualidade de comunicação.

Por outro lado, o plano gratuito para aquisição desse aplicativo oferece apenas 40 minutos de interação ao usuário, enquanto que, para os planos pagos, esse tempo é ilimitado. Ademais, o Zoom ainda não conquistou um público tão grande quanto o Skype. Portanto, ao menos por enquanto, o último ainda tem sido o recurso mais viável para a realização das sessões de teletandem.

O projeto no qual esta pesquisa se insere, atualmente denominado *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* (TELLES, 2011), visa contribuir para as áreas de Letras, Linguística Aplicada e Educação de Línguas Estrangeiras Mediada pelo Computador.

Nesta proposta, realizamos o pareamento entre nossos alunos e alunos de universidades estrangeiras. Na maioria dos casos, tais pares se mantêm ao longo do período em que são realizadas as sessões (em média um semestre). As exceções são os casos em que há desistência ou falta de comprometimento por parte dos envolvidos.

Embora a presença de turistas e pessoas de outros países tenha se tornado bastante comum no Brasil, os mesmos concentram-se, geralmente, em cidades turísticas ou metrópoles, o que dificulta o contato com brasileiros residentes em cidades do interior devido à dimensão do país.

Há de se considerar também, que a posição geográfica do Brasil influencia negativamente essa questão, de modo que os brasileiros não têm a mesma facilidade para visitar outros países como ocorre entre os países europeus, por exemplo.

Sendo assim, a proposta do teletandem visa, dentre outros aspectos, “democratizar o contato dos brasileiros com essas pessoas e culturas estrangeiras, não restringindo o mesmo às camadas privilegiadas da sociedade brasileira” (TELLES, 2006, p. 12-13). Ainda segundo Telles (2006), o contato intercultural promovido pelo teletandem “facilita a cooperação internacional e dá-lhes acesso às políticas de integração global por meio da inserção e do contato de classes sociais da população brasileira que não dispõem de condições de viajar ao exterior” (op. cit., 2006, p. 13).

---

<sup>6</sup> [www.zoom.us](http://www.zoom.us)

Sobre a experiência intercultural promovida pelo teletandem, acho pertinente expor meu relato pessoal como interagente. Realizei minha graduação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), localizada em Assis, uma cidade no interior de São Paulo, a 70 km da cidade onde eu morava na época. Sendo assim, o contato com pessoas de outros países era extremamente raro, salvo à experiência que tive aos 16 anos quando realizei um intercâmbio de curta duração para a Alemanha. Com exceção a esse caso, não havia oportunidades para praticar a língua estrangeira (no meu caso, inglês) com falantes proficientes na língua.

Assim como eu, muitos de meus colegas da graduação também não tinham contato algum com estrangeiros. Ademais, a maioria não teve o mesmo privilégio que eu de participar de uma vivência intercultural como a proporcionada pelo intercâmbio. Destarte, a experiência que o teletandem oferecia despertou em mim um grande interesse pelas interações. Tanto para mim quanto para meus colegas que também participaram foi uma experiência extremamente enriquecedora no que tange, não somente ao ensino-aprendizagem de línguas, mas às questões culturais vivenciadas através do contato com nossos parceiros.

No caso da UNESP de Assis, o teletandem ocorre dentro da própria instituição, no laboratório de TTD, ilustrado a seguir:



**Figura 1: Laboratório de Teletandem localizado na UNESP - FCL de Assis, São Paulo.**  
**Fonte: <http://unespassiscentrodelinguas.weebly.com/infraestrutura.html>**

Conforme representado pela figura acima, o laboratório onde ocorrem as sessões de teletandem na UNESP de Assis é composto por cabines e fones de ouvido individuais para a realização das interações. Desse modo, possibilita-se uma melhor comunicação entre os pares e privacidade aos participantes.



As interações têm duração de cerca de uma hora. Durante meia-hora, o diálogo é realizado na língua portuguesa e na outra meia-hora na língua estrangeira. O assunto a ser tratado, o modo como querem ser corrigidos e seus objetivos são negociados pelos próprios participantes, orientados pelos professores-mediadores responsáveis pelos grupos em ambos os países (ver SALOMÃO, 2008; FUNO, 2015).

Ao centro da sala de teletandem, conforme se pode verificar na Figura 1, está localizada a mesa onde os alunos se reúnem para as sessões de mediação, ocorridas após cada interação e com duração de 20 a 30 minutos cada. Nas mediações, o aluno interagente é auxiliado em sua prática pedagógica e no processo de aprendizagem da língua estrangeira. As mediações também apresentam implicações para a relação do aprendiz com seu parceiro, de modo que o intuito é promover um contexto de reflexão e conhecimento, o que ajuda a evitar possíveis desentendimentos entre os pares por serem compostos por alunos de países e culturas distintas. Tais sessões são coordenadas por um professor-mediador (professores da instituição, ou alunos da pós-graduação/graduação, e/ou pesquisadores de teletandem) responsável por esclarecer dúvidas relacionadas a aspectos linguísticos e aos processos de comunicação intercultural, evitando que as sessões se tornem uma mera conversa informal ou um simples bate-papo.

De acordo com Telles (2015, p. 24), nas mediações, é estabelecido “um contexto de sala de aula para que os alunos discorram sobre os aspectos interativos, linguísticos e culturais os quais vivenciaram durante o teletandem”<sup>7</sup>. Por “contexto de sala de aula” depreendo a presença de uma figura mais experiente. Em uma sala de aula, a presença de um professor pressupõe um agente responsável pelo compartilhamento de conhecimento e experiência com seus alunos. No contexto teletandem, bem como em uma sala de aula, há a presença de uma figura mais experiente (o professor-mediador) do que os participantes no que tange às questões linguísticas e pedagógicas.

Funo (2015, p. 49) esclarece que sessões de mediação presumem uma inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento e que, quando assessorados, tais processos estão sujeitos a alterações. De acordo com a autora:

---

<sup>7</sup> No original “...the classroom context for students’ discussions on the interactive, linguistic, and cultural aspects of what they experienced during teletandem” (TELLES, 2015, p. 24)

Ao evocar o conceito de mediação em Teletandem, assume-se a possibilidade de que o aprendiz e/ou seu mediador são (a) capazes de reconhecer características de um dado estágio de proficiência linguística ou de aprendizagem cultural; (b) são capazes de perceber que essas características se transformam e, assim, concomitantemente, (c) de notar que o aprendiz e a percepção dele e dos demais sobre o seu desenvolvimento também são transformadas. (FUNO, 2015, p. 39-40).

Sobre o papel do professor-mediador, Little (2003, apud SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009), informa que, além do suporte técnico e operacional no tandem, o mediador também pode auxiliar o interagente com relação “aos aspectos complexos da língua em si e de ensino e aprendizagem de línguas” (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009, p. 81).

Na análise dos dados realizada por Silva (2010), o autor apresenta implicações positivas acerca da presença do mediador no que tange à promoção da reflexão do participante sobre a língua portuguesa durante as interações e durante as mediações.

Para Salomão (2008) o mediador e a sessão de mediação:

(...) auxiliam o interagente na tarefa de refletir sobre a ação (SCHÖN, 1983) tornando mais concretas as situações vivenciadas, trazendo à tona questões pontuais e ajudando o interagente a explorar mais profundamente o potencial que tal contexto oferece desde um ponto de vista do ensino e aprendizagem reflexivos. (SALOMÃO, 2008, p. 294)

Ao abordar a formação de alunos da graduação e da pós-graduação como formadores de professores, Salomão (2011) realiza uma pesquisa dentro do contexto do teletandem sobre o processo de mediação realizado por uma aluna de pós-graduação ao atuar como mediadora de um par de interagentes.

Para isso, antes do início das mediações, os coordenadores dos projetos reuniram-se com os mediadores a fim de discutir os procedimentos a serem aplicados nas interações e de introduzir textos que incitassem a reflexão de professores e formadores de professores.

De acordo com Salomão (2011, p. 660), o próprio grupo elaborou diretrizes a serem aplicadas às mediações no intuito de fomentar a formação reflexiva dos interagentes, oferecendo alternativas e colaborando com os mesmos, não agindo de forma diretiva.

A aluna brasileira a qual a mediadora acompanhou durante as interações era estudante do curso de Letras e tinha intenção de trabalhar como professora de língua estrangeira.

No trecho retirado do diário da interagente, Salomão (2011, p. 669) comprova que a presença da mediadora auxiliou no desenvolvimento das interações:

A mediação é sem dúvida o momento da interação (pois acredito que seja uma continuação das interações), que nos dá pistas para que possamos chegar a conclusões acerca de nossa postura quanto a um interagente, mas também como aluno e professor. Com essas reflexões a cada nova interação nos tornamos mais

capazes e com mais vontade de melhorar’ (diário de mediação 5, de Dani). (SALOMÃO, 2011, p. 669).

Além disso, a mediadora relatou que as mediações a ajudavam a aprender e a se desenvolver como formadora ao buscar auxílio teórico para melhor compreender e aprimorar, através da prática reflexiva, seu papel e os procedimentos por ela adotados (ver SALOMÃO, 2011, p. 673).

Além da relevância da atuação do mediador com relação à prática pedagógica dos participantes, Telles (2015, p. 24) ressalta a importância de que o responsável pela mediação possua uma visão crítica sobre os aspectos abordados nas interações, visando a não incidência da mediação em um mero relato de experiências por parte dos alunos. Por conseguinte, evitam-se a sedimentação de certos conceitos sobre si e sobre o outro, e o reforço de estereótipos.

A ressalva do autor baseia-se no fato de que os participantes de teletandem apontam, constantemente, diferenças entre seus respectivos países ou entre terceiros, conforme expõem Franco e Rampazzo (no prelo). Ao analisar os estereótipos emergentes nas interações de duas duplas de participantes de teletandem, as autoras puderam constatar que tais estereótipos carregam, implicitamente, tanto ideias de superioridade de países norte-americanos e europeus com relação ao Brasil, quanto de determinadas regiões brasileiras em detrimento de outras (como da região Sudeste com relação à Nordeste do Brasil).

Em suma, Franco e Rampazzo (no prelo) dialogam com Telles (2015) ao afirmarem que “o teletandem tem um potencial educacional, ao mesmo tempo em que pode ser uma ferramenta propagadora e mantenedora de conceitos sedimentados trazidos pelos interagentes”. As autoras ainda alertam para a necessidade de que “os participantes de teletandem se conscientizem de que estereótipos podem reforçar falsas noções de superioridade de um grupo em relação a outro”. Ressaltam, portanto, a importância do mediador na medida em que o mesmo pode promover um contexto de reflexão aos participantes ajudando-os a se conscientizarem e a não propagarem ideias preconceituosas ou pautadas no senso comum.

Ainda sobre a atuação do mediador considerando o contato intercultural (KRAMSCH & URYU, 2014) promovido pelo teletandem, ao problematizar a dimensão da *cultura como individual*, Zakir (2015) destaca a importância de discutir, nas sessões de mediação, “a própria constituição de sujeito, entendido na relação Eu-Outro” (p. 96). Deste modo, a autora afirma que o mediador pode “(...) mais do que ‘minimizar a subjetividade’,

contribuir para uma perspectiva mais crítica da compreensão da dimensão de cultura como ‘individual’” (op. cit., 2015, p. 96).

Retomando a interação de teletandem, segundo Vassalo e Telles (2009), o interagente proficiente, por apresentar domínio de sua língua materna (L1, que seria a LE do outro), apoia o parceiro aprendiz para que esse desenvolva atividades na língua-alvo.

O apoio dado pelo parceiro pode estender-se também a eventuais atividades desenvolvidas fora da sessão, como trocas de redações de textos por e-mails, participação em fóruns de discussão em plataformas da internet como o TelEduc, por exemplo.

O TelEduc é uma plataforma utilizada por instituições de ensino superior, tanto para cursos a distância, quanto semipresenciais, além de possibilitar um contexto de compartilhamento e interação, até mesmo para cursos presenciais (FUNO; ELSTERMANN, SOUZA, 2015, p. 32).

Dentro do teletandem, essa plataforma pode ser utilizada como suporte para o professor-mediador, na medida em que os alunos participantes têm a oportunidade de compartilhar suas experiências, apresentar questionamentos, e propor alternativas para dúvidas ou problemas com os quais seus colegas se deparam.

Dentre os recursos que a plataforma TelEduc oferece, Funo, Elstermann e Souza (2015) destacam os fóruns de discussão utilizados pelos professores-mediadores para administrar as discussões oriundas das sessões de teletandem. A análise feita pelas autoras constatou que “os papéis dos mediadores evidenciam-se por meio do discurso exposto nas postagens dos fóruns de discussão” (FUNO; ELSTERMANN; SOUZA, 2015, p. 55). Concluíram, portanto, que “as postagens de abertura de fóruns têm um potencial para motivar, direcionar e organizar as contribuições dos aprendizes, ampliando ou limitando as possibilidades de participação e interação nesse contexto.” (op. cit., 2015, p. 55).

Sendo assim, caso seja de interesse do professor-mediador, os fóruns de discussões podem ser elaborados com fins acadêmicos, possibilitando-o coletar dados para uma possível análise, como é o caso da tese desenvolvido por Zakir (2015) que procura qual o lugar da cultura em um contexto de teletandem institucional. Para tanto, dentre outros métodos de coleta de dados, a autora recorreu à plataforma TelEduc, propondo um fórum de discussão denominado “Teletandem e cultura” (op. cit., p. 151) onde os participantes deveriam relatar os aspectos culturais que surgiam nas interações.

Os pares cujas interações foram analisadas nesta dissertação foram estabelecidos pelos professores-mediadores em parceria com universidades estrangeiras. As sessões de

teletandem ocorreram, portanto, de acordo com a modalidade de *teletandem institucional*. Dentro dessa modalidade, a instituição se encarrega de oferecer suporte técnico e encontrar parceiros para os alunos a fim de promover as interações de TTD.

Embora o teletandem institucional ocorra dentro da universidade, o participante tem autonomia para escolher sobre o que deseja falar com seu parceiro, negociar sobre o quê e como deseja aprender, e como gostaria de ser corrigido (TELLES, 2006, p. 20).

Na modalidade intitulada *teletandem institucional não-integrado* (ARANHA & CAVALARI, 2014), as interações podem ocorrer de forma completamente independente. Os participantes podem, inclusive, optar por realizá-las em suas próprias casas.

Sobre o tandem não-integrado, Brammerts et al. (2002, p. 84) explicita que, nesse tipo de oferta, a principal característica é a disponibilização de parceiros para o *tandem presencial* pela instituição. No caso do teletandem atual, esse também é um aspecto essencial nesse tipo de modalidade, com a diferença de que a instituição procura parceiros para realizar o *tandem à distância*, ou seja, por meio de recursos tecnológicos.

Sobre a modalidade não-integrada, o autor ainda afirma:

A participação neste tipo de programas é, na maioria das vezes, voluntária. Algumas universidades disponibilizam salas onde, em horários determinados, os aprendizes em tandem se podem encontrar com seus parceiros [no caso do teletandem, se conectar a seus parceiros através da tecnologia] ou têm a possibilidade de utilizar a Internet e, onde também, com frequência podem obter aconselhamento e materiais específicos de trabalho; em princípio, são no entanto os aprendentes que determinam quando, onde e como é que vão desenvolver o seu trabalho tandem. (BRAMMERTS et al., 2002, p. 85).

É importante ressaltar que, nessa modalidade, ainda que o aluno não seja obrigado a participar do teletandem em decorrência do fato de o projeto não fazer parte do programa da disciplina de língua estrangeira, uma vez assumido o compromisso, ele deve se comprometer com relação aos horários e seguir os princípios propostos pelo projeto (apresentados anteriormente: autonomia, reciprocidade e separação das línguas).

Nas interações de teletandem institucional não-integrado realizadas atualmente, os professores-mediadores formam parcerias com instituições estrangeiras a fim de formar turmas de teletandem. Os professores responsáveis pelos grupos de alunos estrangeiros informam o número de alunos e o horário em que as interações podem ocorrer. Na maioria dos casos, os mediadores do Brasil adequam suas turmas aos horários da instituição parceira. Destarte, embora nessa modalidade o teletandem não esteja integrado a um curso de línguas estrangeiras (o que também possibilita que alunos de outros cursos, que não Letras,

participem), os participantes devem comparecer às interações nos horários definidos e, de preferência, realizá-las no laboratório de teletandem.

O desenvolvimento do TTD também pode ser integrado às atividades curriculares de uma instituição. Aranha & Cavalari (2014) denominam essa modalidade como *teletandem institucional integrado* (TTDii), no qual a prática de teletandem faz parte do programa do curso de língua estrangeira de uma universidade. Geralmente, o TTDii é mais recorrente em universidades estrangeiras, nas quais o professor da disciplina pode atuar também como mediador.

Em casos em que o professor da disciplina não exerce a função de professor-mediador, Aranha & Cavalari (2014, p. 195) esclarecem que “os professores das disciplinas em que ocorrerão as interações são consultados para que se possa fazer a articulação entre as atividades de TTDii e os conteúdos das aulas previstos no programa de curso”. Sobre isso, as autoras revelam a importância dessa articulação a fim de que as atividades em teletandem se mostrem relevantes para os alunos, conectando-as à prática pedagógica (ARANHA & CAVALARI, 2014, p. 195).

Nessa modalidade, devido ao fato de a prática de TTD ser vinculada ao curso de língua estrangeira, a participação do aluno nas interações é obrigatória. Aranha & Cavalari (2014, p. 189) elencam as seguintes características referentes ao teletandem institucional integrado: (i) as sessões ocorrem durante o horário regular de aula, em ambientes próprios, localizados dentro da universidade; (ii) há um calendário de interações organizados pelos professores e alguns temas são propostos aos alunos para discorrerem a respeito durante as interações; (iii) a participação nas sessões de teletandem, bem como a realização das atividades, são avaliadas pelos professores; (iv) com base no tema proposto pelo mediador, os participantes redigem um texto na língua estrangeira e seus parceiros são responsáveis pela correção desse texto; (v) antes do início das interações, há um tutorial do qual os alunos, tanto da universidade brasileira quanto da estrangeira, participam; (vi) os professores-mediadores são responsáveis pelo pareamento aleatório dos participantes.

No caso dos alunos brasileiros, a prática não ocorre, necessariamente, dentro desse modelo (TTDii). O modelo de teletandem no qual uma universidade adota a opção integrada e a outra a não-integrada é denominado por Messias (mimeo) *Teletandem institucional semi-integrado*.

No modelo de teletandem institucional semi-integrado, os professores-mediadores das universidades parceiras estabelecem contato entre si e realizam o pareamento dos

participantes. Devido ao fato de uma das instituições adotar o TTDii, em que o teletandem é incorporado às atividades escolares e, portanto, obrigatório, é comum a exigência de tarefas relacionadas ao teletandem aos alunos participantes. Como exemplos de atividades exigidas pelo professor-mediador, têm-se: elaboração de textos na língua estrangeira, anotações sobre temas propostos pelo mediador (como política e feriados nacionais, por exemplo), informações sobre determinado assunto, cultura, entre outros. Desse modo, cabe a seus parceiros auxiliá-los, corrigindo suas redações, fornecendo as informações requisitadas, esclarecendo dúvidas, etc.

Atualmente, o projeto teletandem explora a relevância, as características e o impacto do contato intercultural das interações, considerando o modo como o aluno vê sua própria cultura, língua e país, e como vê esses mesmos aspectos no que diz respeito a seu parceiro (TELLES, 2011; TELLES, 2015; ZAKIR, 2015). Ademais, há pesquisas sobre o projeto no que tange à formação dos alunos participantes (SALOMÃO, 2008; KFOURI-KANEOYA, 2009; ABRAHÃO, 2010; FUNO, 2011; SOUZA, 2012), autoavaliação dos interagentes (CAVALARI, 2009), relações de poder nas parcerias (VASSALLO, 2010); subjetividade dos participantes (FREITAS, 2015); e nossas próprias ações como pesquisadores de teletandem.

Também têm sido explorados, no contexto teletandem: discurso de gênero em teletandem (DA COSTA, 2015); gêneros textuais (ARANHA, 2014); a estrutura retórica da sessão de teletandem (RAMPAZZO, mimeo); e mal-entendidos em interações (SOUZA, 2016).

A pesquisa de Souza (2012) apresenta as implicações da participação de professores de línguas como interagentes em sessões de teletandem, com enfoque na contribuição do teletandem para a formação desses professores no que tange às dimensões tecnológicas e linguísticas. A autora expõe também, inicialmente, a proposta de implantação do teletandem nos Centros de Estudos de Línguas (CELS), concluindo sua inviabilidade, uma vez que o TTD, segundo a autora, “se distancia da realidade do CEL, o que impõe alguns desafios para possíveis iniciativas no sentido de promover essa união” (SOUZA, 2012, p. 137).

Bem como a pesquisa de Souza (op. cit.), Funo (2011) também aborda a proposta de inserção do teletandem no contexto público de ensino. Por meio de um estudo de caso, a autora observou a relação entre as participantes da pesquisa (professoras de espanhol na escola pública e também professoras em centros de estudos de línguas) e o teletandem. Com isso, Funo (2011) analisou a atuação das participantes em interações de teletandem com relação: (i) ao uso de tecnologia para ensino-aprendizagem de línguas; (ii) à representação de

si mesmas e de seus alunos sobre a possível união do teletandem a seus trabalhos; (iii) e quais reflexões apresentam acerca dessa implementação, considerando que as mesmas conhecem e atuam na rede pública de ensino.

Igualmente, a presente dissertação intenciona observar a contribuição do teletandem para a formação de professores no que concerne aos momentos de reflexão que esse contexto pode promover aos participantes. Além disso, interessa-me suscitar questões sobre a formação de mediadores, na medida em que podem auxiliar os participantes a se conscientizarem sobre a língua, implicando, positivamente, na formação desses alunos como futuros professores de línguas.

No que tange ao objeto de investigação desta pesquisa (os aspectos linguísticos em teletandem), ressalto os estudos de Santos (2008) e Cavalari (2009).

A dissertação de Santos (2008) busca compreender as características da interação de teletandem sob uma perspectiva interacionista de aprendizagem. Ao considerar a interação entre um aprendiz e um falante proficiente de inglês, o autor observa se há momentos que permitem a modificação da produção, bem como procura evidências de desenvolvimento de habilidades que possam favorecer a competência do aprendiz na língua alvo. De acordo com Santos (2008), alguns dispositivos de modificação da interação podem motivar a modificação da produção do aprendiz, tais como: pedidos de confirmação, solicitações de esclarecimento, pedidos de repetição, decomposições e verificações de compreensão. Tais dispositivos, embora não tenham sido destacados como no estudo do autor, também foram constatados nesta investigação.

Portanto, bem como a pesquisa de Santos (2008), esta dissertação verifica os momentos de correção e fornecimento de explicações da língua (portuguesa, no caso deste estudo) observando, igualmente, se há compreensão por parte dos alunos americanos ao receber o feedback fornecido. No entanto, diferentemente do estudo do autor, a presente investigação averigua *o modo como os participantes brasileiros fornecem correções e/ou explicações a seus parceiros*, e ainda se *há indícios de que eles se conscientizam sobre a língua materna e/ou se auxiliam seus parceiros no processo de conscientização da língua-alvo*.

Na tese de Cavalari (2009), os aspectos linguísticos são abordados como critérios para verificar a autoavaliação de uma participante brasileira de teletandem (aprendiz de língua inglesa) em interações com um parceiro americano (aprendiz de português). Os dados



utilizados pela autora são provenientes de interações realizadas por chat, um contexto síncrono de comunicação através da escrita.

Cavalari (2009) apresenta os aspectos considerados pela participante ao examinar seu processo de aprendizagem, bem como seu desempenho como professora da língua portuguesa. Ao observar o processo de autoavaliação, a autora considera as metas de aprendizagem e os critérios e parâmetros de avaliação.

Alguns dos participantes desta dissertação apontaram as contribuições do teletandem para sua prática pedagógica no ensino de português. Igualmente, Cavalari (2009, p. 183) constatou que a participante de sua pesquisa (Carol) considera o teletandem como uma oportunidade para “observar e aprimorar sua prática” no que tange ao ensino da língua portuguesa. Sobre isso, a autora verificou uma preocupação, por parte de Carol, com relação à precisão linguística no que tange à gramática. Todavia, a participante reconhecia a importância da comunicação. Tal aspecto também foi constatado por meio dos dados desta dissertação e será explorado na análise.

Ao analisar os critérios linguísticos-comunicativos sob a perspectiva de Carol, Cavalari (2009, p. 216) sugere que o teletandem “parece oferecer oportunidades para que a participante brasileira possa refletir sobre essas questões e, de fato, adquirir alguma experiência de ensino em PLE, conforme estabelecido por sua meta”. Na análise de dados deste estudo, pude certificar que o teletandem promove, sob determinadas circunstâncias, um ambiente de reflexão sobre a língua materna aos participantes. Ademais, conforme já exposto, verifiquei indícios de que os interagentes podem se conscientizar tanto sobre a língua estrangeira quanto sobre a língua materna durante as interações. Por conseguinte, bem como será explorado na análise de dados e reiterado nas considerações finais, o teletandem apresenta implicações para a formação docente daqueles participantes que são alunos do curso de Letras.

Nesta seção, abordei o objetivo e as principais características do tandem e do teletandem, bem como apresentei algumas das pesquisas realizadas a partir do projeto. Explicito o papel do professor-mediador e sua atuação no pareamento dos participantes e nas interações.

A seção a seguir propõe-se a expor o suporte teórico-metodológico que foi adotado com o intuito de verificar os episódios relacionados à língua emergentes nas interações de teletandem e, posteriormente, organizá-los para a realização da análise.

## 1.2. Suporte teórico-metodológico: episódios relacionados à língua

No artigo de autoria de Merrill Swain e Sharon Lapkin (SWAIN & LAPKIN, 1998), as autoras iniciam apresentando o uso da língua como uma atividade tanto comunicativa quanto cognitiva. Apontam também para uma perspectiva complementar que vê a língua além de sua função comunicativa: como uma ferramenta psicológica.

Para explorar essa perspectiva, Swain e Lapkin (1998) examinam um diálogo entre dois aprendizes, observando o modo como eles procuram solucionar os problemas linguísticos ao escreverem uma pequena narrativa.

Nessa perspectiva, a língua é usada como uma ferramenta para auxiliar na aprendizagem da L2. Esse *output* é usado para uma função cognitiva. Segundo as autoras, por meio de um processo gradual de internalização, os aprendizes se tornam capazes de usar a língua do outro para regular o próprio funcionamento cognitivo; o ser humano apenas adquire processos psicológicos como esse por meio da interação com outros seres humanos, ou seja, por meio de processos interpsicológicos que, mais tarde, serão executados de maneira independente, de acordo com Leont'ev (1981), citado pelas autoras.

Swain & Lapkin (1998) alegam que o *diálogo colaborativo* (DONATO, 1994) proporciona a oportunidade para o ensino de L2 e que, o que ocorre nessa atividade, é aprendido. As autoras observaram o surgimento de processos cognitivos que permeiam o processo de aprendizagem. Ao se corrigirem e ao corrigirem o outro, os aprendizes têm a oportunidade de refletir sobre a língua estrangeira, estimulando esses processos cognitivos.

No estudo de Swain & Lapkin (1998), os pares de alunos de Francês recebiam figuras numeradas que narravam uma história. Cada um dos pares de estudantes recebia metade das figuras. Na tarefa de coleta dos dados, os alunos-participantes deveriam juntar suas informações e escrever a história. Antes de receberem a tarefa, foi lhes dada uma breve aula sobre verbos reflexivos. A discussão realizada entre esses pares de alunos foi gravada. Os alunos participantes do estudo de Swain & Lapkin estavam na 8ª série da turma de Francês e aprendiam a língua desde a educação infantil.

Nesse artigo, as autoras analisam os episódios relacionados à língua (*language-related episodes*) emergentes nos diálogos entre um desses pares de alunos (cuja história escrita foi considerada melhor do que a dos outros pares) na medida em que eles realizavam a tarefa proposta. Essa dupla era composta por um menino e uma menina: Rick e Kim, respectivamente. Por conseguinte, era mais fácil identificar os falantes nos diálogos e testar o desempenho de ambos.

Swain & Lapkin (1998) classificam os episódios relacionados à língua (ERL) como os momentos do diálogo nos quais os aprendizes discorrem acerca da língua produzida, questionando-a, corrigindo suas próprias produções ou as de seu colega.

Quando um aluno se depara com problemas relacionados ao léxico, à morfologia, à sintaxe, ele foca na forma linguística, aquela que é necessária pra que consiga se expressar.

De modo que a análise foi feita com base nos episódios relacionados à língua, as autoras classificaram tais episódios como baseados no léxico ou baseados na forma. Os ERL baseados no léxico estavam relacionados ao vocabulário francês. Os baseados na forma envolviam aspectos morfológicos, sintáticos, relacionados ao discurso, geralmente mais presentes no momento em que escreviam a história do que nos momentos em que ela era narrada.

Enquanto a média de ERL com base no léxico produzidos pelos outros pares de alunos foi 4.0, Kim e Rick produziram 8. Com relação aos ERL baseados na forma, a média produzida pelos outros pares de alunos foi 4.8, ao passo que Kim e Rick produziram 15.

Os ERL apresentaram resultados interessantes como o caso da criação de uma palavra (*le sonnement*) por meio da aplicação de uma regra morfo-fonológica em francês. Kim e Rick aplicam, embora erroneamente, as regras a novos contextos. O problema lexical nesse caso é resolvido por meio de um conhecimento linguístico utilizado como uma ferramenta para criação de um novo conhecimento.

Swain & Lapkin (1998) apresentam outro exemplo interessante de episódio relacionado à língua. Kim propõe o uso da palavra *garçon* (menino) e Rick a corrige propondo *gars* (rapaz), mais apropriado ao contexto. Nesse caso, as autoras atentam para o modo como esse tipo de tarefa faz com que o aluno relacione o sentido com a forma e com a função dentro do contexto.

Em um dado momento, Rick dirige sua atenção à forma linguística, elaborando duas hipóteses diferentes. Kim fornece a ele a informação (sobre a transitividade de um verbo que pedia um objeto direto ao invés de um pronome reflexivo) permitindo que Rick elaborasse a frase. No entanto, ela mesma acaba “perdendo o controle” ao retomar a primeira proposta ao invés de seguir com a ideia correta, a qual ela mesma havia apresentado anteriormente. As autoras acreditam ser esse um exemplo de sobrecarga cognitiva (*cognitive overload*) na medida em que Kim não é capaz de processar o verbo de forma adequada.

Em alguns excertos do estudo de Swain & Lapkin (1998), é mostrado como a língua medeia o desempenho da tarefa. Os alunos recorrem à L1 para sanar dúvidas, refletir e propor

algo na L2. Swain e Lapkin (op. cit.) apresentam momentos onde a L1 dá suporte à L2, não para comunicação apenas, mas para confirmar uma hipótese do aprendiz, além de funcionar como instrumento para que os aprendizes regulem seus comportamentos, direcionem sua atenção às estruturas da L2 e para produzir e acessar alternativas.

Os episódios relacionados à língua mostram que, os alunos do par analisado pelas autoras “desenvolvem a história e a escrevem, utilizando a língua para co-construir a língua que precisam para expressar o significado que desejam e para co-construir o conhecimento sobre a língua”<sup>8</sup> (SWAIN & LAPKIN, 1998, p. 333).

O uso da língua por Kim e Rick nos mostra o processo de aprendizagem da língua concomitantemente ao resultado comunicativo.

Diferente do par analisado por Swain & Lapkin (1998), cujos alunos auxiliam um ao outro na aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso do teletandem, os pares são formados por falantes de línguas distintas. Desse modo, o aluno ajuda seu par a aprender a sua língua nativa ou aquela na qual é proficiente.

Ainda que a composição das duplas no teletandem difira da dupla do estudo das autoras, os dados apresentados no artigo de Swain & Lapkin (op.cit.) oferecem apoio a uma orientação teórica que visa o diálogo não apenas como um meio de comunicação, mas como uma ferramenta cognitiva. Destarte, a teoria dos episódios relacionados à língua forneceu suporte para esta pesquisa no que tange à localização desses episódios e à organização dos mesmos, possibilitando, enfim, a análise dos dados à luz das teorias da Conscientização da Linguagem e do foco na forma, que serão abordadas no capítulo 2.

### **1.3. Modalidade de pesquisa**

Os aspectos da aquisição e do uso da língua são determinados ou, significativamente moldados por fatores sociais, culturais e situacionais. Com base nessa afirmação, Dörnyei (2007) argumenta que a pesquisa qualitativa é ideal para promover a percepção dentro dessas condições e influências contextuais. Esta dissertação insere-se, portanto, no paradigma qualitativo interpretativista.

---

<sup>8</sup> No original “as they jointly develop the story line and write it out, using language to co-construct the language they need to express the meaning they want and to co-construct knowledge about language” (SWAIN & LAPKIN, 1998, p. 333)

A pesquisa qualitativa se interessa pela descrição de fenômenos na medida em que surgem de forma natural, ou seja, o pesquisador não tem a intenção de manipular a situação estudada. Em vista disso, o estudo com base nessa abordagem deve ocorrer dentro de um contexto natural, espontâneo.

A fim de compreender de modo mais profundo o contexto natural, as investigações da pesquisa qualitativa geralmente são conduzidas através de um intenso e prolongado contato do pesquisador com o ambiente estudado.

Como uma explicação geral e inicial, Denzin & Lincoln (2005) esclarecem que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em uma série de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível.”<sup>9</sup> (p. 3).

Ainda segundo os autores, a pesquisa qualitativa transforma o mundo em representações tais como fotos, entrevistas, gravações, dentre outras. O pesquisador investiga a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que está acontecendo.

Nessa abordagem, o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa. Ele pode agir nesse mundo social, seja em termos de sua presença pessoal, ou como pesquisador, trazendo suas próprias experiências para esse campo, bem como tendo a oportunidade de refletir sobre si mesmo e sobre suas ações. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que a coleta de dados não pode ser algo deliberado, “o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles que observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa” (p. 58). A autora ainda esclarece que o olhar do pesquisador age como uma espécie de “filtro” ao interpretar a realidade com a qual se depara.

No caso desta pesquisa, cujos dados foram coletados de interações de teletandem, preocupe-me em interpretar a seguinte realidade: *um contexto virtual de ensino-aprendizagem de línguas*. No entanto, ao fazê-lo, me atentei às ramificações existentes nesse contexto no que concerne àqueles que compõem essa realidade e em seus respectivos papéis.

No caso dos participantes, alguns aspectos se sobressaíram e, portanto, foram considerados na análise de dados: (i) os participantes ora estão em posição de aprendiz da língua estrangeira, (ii) ora atuam como professores da língua na qual são competentes; (iii) alguns participantes são alunos de Letras, portanto, futuros professores de línguas; (iv) alguns

---

<sup>9</sup> No original “Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible.” (DENZIN & LINCOLN, 2005, p. 3)

interagentes são alunos de outros cursos da graduação, mas são falantes nativos da língua portuguesa.

A respeito do papel do mediador, que será melhor explorado nos encaminhamentos futuros, ponderei sobre as seguintes questões: (i) formação do mediador (aluno de graduação, aluno de pós-graduação ou professor universitário); (ii) atuação do mediador com relação à solução de problemas técnicos e de pareamento (como ausência de um dos pares de interagentes, por exemplo); (iii) papel do mediador no que tange a aspectos culturais abordados pelos interagentes; (iv) importância do mediador para a formação dos alunos (futuros professores de línguas).

Desse modo, ao considerar todos os aspectos supracitados, analisei a realidade do teletandem, observando com quais ramificações este estudo poderia contribuir.

Strauss & Corbin (1990) explicam que, na pesquisa qualitativa, os resultados produzidos não são alcançados por procedimentos estatísticos ou meios de quantificação. De acordo com os autores, o método qualitativo “Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, bem como sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações.”<sup>10</sup> (STRAUSS & CORBIN, 1990, p. 11).

Tendo em vista que a natureza do objeto de investigação das ciências sociais difere daquele das ciências naturais, Moita Lopes (1994) acredita que não é viável aplicar os mesmos procedimentos utilizados pelas ciências naturais às ciências sociais. O autor argumenta, portanto, a favor da pesquisa interpretativista.

Moita Lopes (1994) esclarece ainda que, no mundo social, os significados que o caracterizam são construídos pelo homem, podendo ser (re)interpretados por ele. Dessa forma, não há uma única realidade, mas diversas realidades. Segundo ele, “a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista.” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Ponderando sobre os aspectos ressaltados a respeito dos envolvidos no contexto do teletandem e a asserção de Moita Lopes (1994), o TTD pode ser (re)interpretado de diversas formas por aqueles que compõem esse cenário. Destarte, considere, neste estudo, as seguintes

---

<sup>10</sup> No original “It can refer to research about persons’ lives, lived experiences, behaviors, emotions, and feelings, as well as about organizational functioning, social movements, cultural phenomena and interactions between nations” (STRAUSS; CORBIN, 1990, p. 11)

realidades: (i) a minha, como pesquisadora, ex-interagente, e mediadora; (ii) a dos participantes como aprendizes de língua estrangeira; (iii) a dos participantes como professores da língua na qual são competentes; (iv) a daqueles que são alunos de Letras; (v) a de alunos de outros cursos, porém falantes nativos da língua portuguesa; e (vi) a do mediador da turma (que pode ser um aluno de graduação, ou de pós-graduação, ou ainda professor universitário).

Ainda segundo Moita Lopes (1994), o objeto de investigação das ciências sociais faz uso da linguagem. De acordo com o autor, “a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista” (p. 331). Aqueles que atuam dentro desse mundo social atribuem significados a si mesmos, aos outros e ao ambiente em que vivem. Portanto, “o significado é construído socialmente” (ARONOWITZ & GIROUX, 1991, apud MOITA LOPES, 1994, p. 331). Por conseguinte, o autor afirma que se faz necessária uma investigação nas Ciências Sociais que abarque a pluralidade de vozes que atuam no mundo social e a importância de se considerar as questões relacionadas a poder, ideologia, história e subjetividade que estão envolvidas nessas vozes (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Conforme mostra o teletandem, bem como experiências escolares anteriores contribuem para a formação de crenças sobre escolha profissional, formação inicial docente e experiências relacionadas ao ensino de línguas (KFOURI-KANEOYA, 2009), acredito que tais experiências também influenciam na construção de crenças e atitudes com relação à língua e seu uso.

Desse modo, ao analisar os momentos em que os participantes de teletandem dialogam na língua portuguesa, procurei observar o que os dados revelavam acerca das vozes desses participantes, ou seja, quais ideologias, histórias, crenças poderiam ser depreendidas na fala dos alunos brasileiros no momento em que fornecem explicações sobre a língua portuguesa a seus parceiros.

Conforme exposto, esta investigação optou pelo uso de dados provenientes de interações de teletandem. No entanto, posteriormente à análise dos dados, foram realizadas entrevistas com os participantes em decorrência de uma orientação dos professores que compuseram a banca examinadora do exame de qualificação.

De acordo com Moita Lopes (1994, p. 331), a existência do mundo social depende do homem. Sendo assim, para a pesquisa interpretativista, a investigação do mundo social deve considerar a visão dos participantes desse contexto.

Segundo Seidman (1991, p. 9), o propósito da entrevista “está no interesse em compreender a experiência vivida por outras pessoas e qual significado elas atribuem a essa

experiência”<sup>11</sup>. Desse modo, ao entrevistar os participantes desta pesquisa, embora alguns anos após a coleta dos dados, foi possível observar o que eles depreendiam das próprias interações e quais considerações apresentavam a respeito de suas experiências com o teletandem.

De acordo com Fontana & Frey (2005), a entrevista não é considerada um método neutro, uma vez que duas ou mais pessoas se envolvem nesse processo. Por conseguinte, as trocas entre os envolvidos promovem a criação de um esforço coletivo que seria a *entrevista*, ou seja, o produto final seria a junção do que ocorre entre entrevistador e entrevistado(s) (op. cit. p. 696). Desse modo, os autores criticam a concepção da entrevista como uma “laranja mecânica”, ou seja, quando o entrevistador procura pelo melhor espremedor (técnicas) para espremer o suco (obter respostas) da laranja (entrevistados). Argumentam, portanto, a favor de uma abordagem empática, uma vez que a mesma “assume uma postura ética em favor do indivíduo ou do grupo estudado”<sup>12</sup> (FONTANA & FREY, 2005, p. 696).

Concordando com Seidman (1991) a respeito da importância da realização da entrevista, mas ponderando sobre a perspectiva de Fontana & Frey (op. cit.), optei por manter a análise dos dados que foi realizada anteriormente às entrevistas. Tal decisão baseia-se na intenção de expor minha percepção como pesquisadora a partir da análise dos dados à luz das teorias, ou seja, sem a visão dos participantes. Igualmente, ao entrevistá-los, não expus a análise realizada, apenas os excertos selecionados a fim de não interferir ou manipular suas respostas. Desse modo, foi possível contrastar ambos os pontos de vista e alcançar conclusões que, embora semelhantes em alguns casos, não foram atingidas conjuntamente (entre entrevistador e entrevistado) como Fontana & Frey (2005) criticam.

A entrevista realizada com os participantes desta pesquisa está de acordo com as orientações de Miguel (2010):

É importante, durante uma entrevista, que o entrevistador inicie suas perguntas de maneira ampla, não directiva e que conduza as falas dos entrevistados, procurando pedir esclarecimentos ao que não foi compreendido e detalhes concretos aos exemplos dados. Ao fazer uma pergunta em aberto - não presumindo determinada resposta - o pesquisador estabelece um território a ser explorado, permitindo que o participante a tome da maneira que desejar. Por outro lado, não deve perder de vista a finalidade e o foco da entrevista, pré-ajustando e redirecionando a conversa quando achar necessário. (MIGUEL, 2010, p. 7).

---

<sup>11</sup> No original “...is an interest in understanding the lived experience of other people and the meaning they make of that experience” (SEIDMAN, 1991, p. 9)

<sup>12</sup> No original “...take an ethical stance in favor of the individual or group being studied.” (FONTANA & FREY, 2005, p. 696)



Destarte, com base em Miguel (op. cit.), as perguntas para a entrevista foram elaboradas de forma ampla, sendo redirecionadas ou enfocadas em casos de não compreensão ou desvio da questão abordada. Tais questionamentos, bem como a forma como foram conduzidos, serão explorados na seção a seguir, *1.4. Sobre os dados*.

É importante destacar que o material central deste estudo são as interações. Sendo assim, a decisão de entrevistar os alunos não foi tomada com o propósito de realizar uma triangulação de dados, mas de contribuir para o que foi constatado na análise dos dados. Desse modo, concordo com Moita Lopes (1994, p. 332) que defende que a intersubjetividade e os significados que são (re)construídos pelos homens (neste caso, pesquisadora e participantes) ao interagirem entre si “é o que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais...”, contrapondo os diferentes significados construídos pelos envolvidos.

Mediante o exposto, reitero a teoria da pesquisa qualitativa de que o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa e que ele pode agir nesse mundo social, podendo refletir sobre si mesmo e sobre suas ações. Por conseguinte, as reflexões promovidas por esta dissertação e o modo como repercutiram em minhas ações (como pesquisadora, mediadora, professora de línguas e usuária da língua portuguesa) serão abordadas nas considerações finais desta dissertação.

Em síntese, tentei explorar, nesta seção, o modo como a pesquisa qualitativa de caráter interpretativista oportunizou meu contato com os dados e, posteriormente, na análise dos mesmos. Também explicito as razões que me levaram a entrevistar os participantes, justificando a escolha de manter a análise realizada anteriormente às entrevistas.

A seção seguinte destina-se a expor as informações sobre os dados utilizados nesta dissertação.

#### **1.4. Sobre os dados**

A fim de abordar minuciosamente as informações referentes aos dados utilizados nesta dissertação, esta seção divide-se nas seguintes subseções: *1.4.1. Informações sobre os participantes*; *1.4.2. Instrumentos de coleta de dados*; e *1.4.3. Procedimentos de análise de dados*.

Primeiramente, é extremamente importante ressaltar que tais dados foram coletados - e gentilmente compartilhados comigo - por duas colegas de pós-graduação, Máisa de

Alcântara Zakir e Micheli Gomes de Souza, para suas pesquisas de doutorado (ver ZAKIR, 2015; SOUZA, mimeo). Dessa forma, as informações apresentadas nesta seção condizem com as expostas por Zakir (2015)<sup>13</sup>.

As interações analisadas ocorreram em 2012, entre uma universidade pública brasileira (UB) e uma universidade privada estadunidense (UE), totalizando dez encontros, ocorridos nos dias 19, 21, 26 e 28 de Março e 2, 9, 11, 16, 18 e 23 de Abril.

Os dados utilizados por esta pesquisa são oriundos de interações de teletandem ocorridas de acordo com a modalidade de teletandem institucional semi-integrado.

Na universidade brasileira, o teletandem (institucional não-integrado) era uma atividade voluntária, podendo contabilizar horas para a prática de laboratório exigida por professores de língua estrangeira, ou para atividades complementares exigidas pelos cursos de graduação oferecidos pela instituição.

A prática de laboratório referia-se a atividades de prática da língua estrangeira e era incorporada aos cursos de línguas estrangeiras. No caso da língua inglesa, havia um laboratório onde os alunos praticavam a língua através da audição de fitas cassetes que continham gravações na língua inglesa e, posteriormente, da própria gravação ao repetirem as palavras e frases propostas. O teletandem era, portanto, para a maioria dos alunos, uma alternativa para praticar a língua muito mais interessante e eficaz, já que possibilitava a comunicação com um falante fluente e o contato com uma cultura distinta.

Na universidade estadunidense, as sessões ocorriam de acordo com o teletandem institucional integrado. Possuía, portanto, caráter avaliativo e, além das interações, os alunos participavam de atividades extras expostas na plataforma TelEduc.

As interações, realizadas via Skype, foram gravadas em vídeo e áudio por meio do aplicativo *Call Recorder for Mac and Skype* na universidade estadunidense. A gravação foi aprovada pelo comitê de ética da universidade. No entanto, o comitê exigiu que as interações de apenas 15 alunos (de um total de 28) fossem gravadas. Ademais, o acesso às gravações foi autorizado somente ao fim do semestre “(...) de modo que as notas dadas aos alunos da UE não sofressem qualquer influência daquilo que os alunos falavam nas interações” (ZAKIR, 2015, p. 56).

---

<sup>13</sup> As informações referentes aos dados utilizados nesta pesquisa foram retiradas da tese de Zakir (2015) e o uso das mesmas foi autorizado pela autora.

Devido a um problema no sistema em que não se constatou tal autorização, a situação foi resolvida apenas após a quinta interação. Por conseguinte, apenas as cinco últimas sessões (ocorridas em Abril) foram gravadas.

As interações foram inteiramente transcritas pelas duas pesquisadoras que compartilharam esses dados e por mim, totalizando 48 transcrições.

Sobre a abundância de dados nos processos de interpretação e divulgação, Moita Lopes (1994) sugere que a interpretação dos mesmos deve ocorrer com base nas regularidades que surgem. A respeito da divulgação, o autor acredita que o pesquisador deve usar sua capacidade de julgamento dos dados e escolher aqueles que melhor ilustram sua interpretação.

Portanto, dentre os pares selecionados (cujos interagentes brasileiros eram estudantes de Letras), elegi aqueles cujos episódios relacionados à língua (e, conseqüentemente, correções e explicações) foram mais recorrentes. Tal escolha baseia-se no objetivo de refletir e suscitar questões sobre a formação desses alunos como futuros professores de línguas ao analisar a forma como forneciam explicações sobre a língua a seus parceiros.

No entanto, julguei relevante analisar ao menos uma dupla (Ashley e Orlando) cujo participante brasileiro não era aluno de Letras a fim de comparar seu desempenho com o de seus colegas no que diz respeito aos momentos em que surgiam dúvidas e aspectos relacionados à língua portuguesa.

Em alguns momentos, durante o turno da língua portuguesa, os participantes misturam as línguas, ou exploram a língua inglesa a fim de contrastá-la com a língua portuguesa. Apesar dessa mescla e de, em alguns casos, os alunos não seguirem o princípio de separação das línguas (como Brendan e Sílvia, e Ashley e Orlando), os instantes selecionados para este estudo referem-se ao momento em que a interação está destinada ao ensino de português ao parceiro estrangeiro e, portanto, esperava-se que os pares falassem em português. Considerei essa escolha viável acreditando que, por ser falante nativa de português e graduada em Letras, poderia refletir sobre minha própria formação ao me deparar com os momentos em que os participantes brasileiros fornecem explicações sobre a língua materna. Tal suposição se deve ao episódio apresentado na justificativa desta dissertação, referente à minha experiência durante uma das mediações. O relato de uma aluna sobre uma questão concernente à língua portuguesa e a explicação que ela forneceu a seu parceiro fez com que eu ponderasse sobre o que *eu* teria feito naquela situação. Ademais, embora atuasse como mediadora naquele momento, não me senti preparada para lidar com a situação e explorar o ocorrido.

Conforme exposto acima, esta investigação recorreu a dados gerados em interações de teletandem para a execução da análise. Todavia, após o exame de qualificação, por uma sugestão da banca examinadora entrei em contato com os alunos participantes deste estudo para realizar entrevistas individuais.

Embora as interações tenham ocorrido em 2012, consideramos pertinente verificar o que os interagentes depreendiam dos excertos selecionados. Acreditamos que esse distanciamento entre a realização das interações e das entrevistas foi importante, uma vez que o modo como os participantes olham, atualmente, para suas respectivas interações possivelmente diverge do modo como atuaram no teletandem em 2012. A principal finalidade dessa decisão baseou-se na intenção de abordar a perspectiva desses alunos no que diz tange: (i) ao fornecimento de correções/explicações; e (ii) às contribuições do teletandem para a visão do interagente sobre a língua portuguesa. As perguntas foram elaboradas de acordo com Miguel (2010, p. 7) que destaca a importância de executá-las “de maneira ampla, não diretiva”. Também houve uma preocupação em formular questões que pudessem levar os alunos à reflexão. Por conseguinte, não são perguntas passíveis de respostas “sim” ou “não”:

- 1) *Você pode me dizer o que está acontecendo entre você e seu parceiro nessa interação em termos de explicação e correção da língua?;* e
- 2) *Você pode elencar algumas contribuições que o teletandem trouxe para sua visão sobre a língua portuguesa?*

A fim de não interferir nas respostas dos participantes, a entrevista ocorreu da seguinte maneira: (i) o aluno era apresentado ao(s) excerto(s) retirado(s) de sua(s) interação(ões) e a uma breve contextualização sobre o que ele e o parceiro estavam conversando; (ii) o aluno lia o trecho e, (iii) ao final de cada um, eu abordava a primeira pergunta: *Você pode me dizer o que está acontecendo entre você e seu parceiro nessa interação em termos de explicação e correção da língua?* Por fim, (iv) após os processos supracitados, a segunda pergunta era exposta: *Você pode elencar algumas contribuições que o teletandem trouxe para sua visão sobre a língua portuguesa?*

Apesar da preocupação em conduzir uma entrevista que não manipulasse as respostas dos participantes, nos casos de Alice, Ísis, Orlando e Sílvia, foi necessário elaborar outras perguntas e/ou fornecer informações para auxiliá-los no processo de reflexão. Tal decisão está de acordo com a sugestão de Miguel (2010, p. 7) de que, em uma entrevista, a conversa pode ser redirecionada e ajustada caso seja necessário, a fim de retomar o foco e atingir o propósito da entrevista. As respostas referentes a primeira pergunta serão expostas ao final da análise de cada excerto abordado.

A segunda questão e suas respectivas respostas serão exploradas na seção que retoma as perguntas de pesquisa (3.5. *Respondendo as perguntas de pesquisa e implicações para a prática pedagógica dos participantes*). Essa sistematização fundamenta-se na correlação entre a segunda pergunta da entrevista (*Você pode elencar algumas contribuições que o teletandem trouxe para sua visão sobre a língua portuguesa?*) e a terceira pergunta de pesquisa desta dissertação (*Quais são os indícios de conscientização da linguagem que podem ser observados por parte dos interagentes em sessões de teletandem?*). Conforme será exposto na seção 3.5. *Respondendo as perguntas de pesquisa e implicações para a prática pedagógica dos participantes*, as respostas obtidas por meio da segunda pergunta da entrevista corroboram para a resposta (depreendida a partir da análise das interações) à terceira pergunta de pesquisa deste estudo.

#### **1.4.1. Informações sobre os participantes**

Conforme explicitado no início da seção 1.4, os dados dessa pesquisa foram coletados em 2012 por duas colegas da pós-graduação (e também orientandas de meu professor orientador).

Os alunos da universidade estadunidense assinaram os termos de consentimento com fins para pesquisa científica. Tais termos se aplicam, portanto, às pesquisas já mencionadas (ZAKIR, 2015; SOUZA, mimeo) e a presente dissertação.

Quando compartilharam comigo as transcrições, concordamos que eu as ajudaria a transcrever as interações restantes. Pelo fato de esta dissertação focar no desempenho dos participantes *brasileiros* ao fornecerem (ou não) explicações e correções sobre a língua portuguesa, julguei pertinente contatar os alunos cujos pares são analisados nesta pesquisa. Tal decisão foi tomada com o intuito de coletar suas assinaturas consentindo a utilização de seus dados.

Para garantir o sigilo e a segurança dos envolvidos, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, além da omissão de informações que poderiam identificar as instituições envolvidas. Por serem os mesmos dados utilizados por Zakir (2015) e, conseqüentemente, por utilizar algumas das informações abordadas na tese dela (como o Quadro I a seguir), optei por manter os mesmos nomes atribuídos por ela aos participantes.

O *Quadro I: Síntese do perfil dos participantes*, retirado da tese de Zakir (2015, p. 63), apresenta informações sobre todos os participantes com relação à idade, curso, onde

moram e outros dados relevantes. Optei por realizar um recorte no mesmo a fim de expor apenas os participantes desta investigação. Também achei viável adaptá-lo a fim de evidenciar somente as informações necessárias, omitindo aquelas que pudessem remeter à verdadeira identidade dos participantes. As informações exibidas no quadro a seguir serão retomadas na análise de dados por uma questão de praticidade ao leitor.

<b>QUADRO I: Síntese do perfil dos participantes</b>	
<b>Alunos da UE</b>	
<b>Hannah</b>	Nasceu em Cuba, tem 19 anos e mora atualmente na cidade americana da UE. Estuda Microbiologia e Imunologia na UE.
<b>Norma</b>	Nasceu em Valência, na Espanha, tem 24 anos e estuda Engenharia Eletrônica na UE. Fala catalão, espanhol, japonês e inglês, e está aprendendo português e chinês. Desenvolve um intercâmbio na UE.
<b>Carl</b>	Nasceu nos EUA e tem família de origem portuguesa. Tem 19 anos e estuda Engenharia Elétrica na UE.
<b>Catalina</b>	Tem 34 anos, nasceu em Cuba e mora na cidade da UE na Flórida com seus dois filhos. Trabalha na UE e estuda comunicações.
<b>Brendan</b>	Tem 19 anos e é de Nova York. Estuda Finanças internacionais e <i>Marketing</i> , além de espanhol e português.
<b>Ashley</b>	Tem 21 anos, nasceu em uma cidade na Flórida e tem família de origem cubana. Estuda Biologia e gostaria de fazer Faculdade de Medicina.
<b>Alunos da UB</b>	
<b>Lívia</b>	Professora de inglês, formada pela UB, doutoranda em Estudos Linguísticos e pesquisadora do projeto Teletandem.
<b>Alice</b>	É de uma cidade próxima a São Paulo, aluna de inglês do curso de Letras da UB, onde já atua como professora do centro de línguas da instituição.
<b>Ísis</b>	Tem 26 anos, estuda na UB e é professora de francês. Também dá aulas para crianças.
<b>Sílvia</b>	Tem 27 anos, é de uma cidade no interior de São Paulo e está no segundo ano do curso de Letras da UB.
<b>Orlando</b>	Graduado em Educação Física e já visitou os EUA. Tem 53 anos e é a primeira vez que faz teletandem.
<b>Larissa</b>	Tem 21 anos e é de uma cidade do interior de São Paulo, próxima à cidade da UB. É aluna do segundo ano da UB e professora do Centro de Línguas da instituição. Tem experiência na prática de teletandem.

Retirado e adaptado de: ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. (238f). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015

**Quadro 1: Síntese do perfil dos participantes**

A tabela a seguir foi elaborada por mim, com base nas informações expostas por Zakir (2015, p. 61) e apresenta os pares interagentes e a frequência dos alunos (marcada por

X, e ausência marcada por -) nas cinco últimas interações de teletandem. As linhas e nomes em cinza são referentes aos estudantes da universidade estadunidense:

<b>Quadro 2: Tabela dos pares analisados e frequência das últimas cinco interações</b>					
<b>Pares</b>	<b>9/04</b>	<b>11/04</b>	<b>16/04</b>	<b>18/04</b>	<b>23/04</b>
Ashley	X	X	X	X	X
Orlando	X	X	X	X	X
Brendan	X	X	X	X	X
Sílvia	X	X	X	X	X
Carl	X	X	X	X	X
Ísis	-	X	X	X	X
Catalina	X	X	X	X	X
Larissa	-	X	X	X	X
Hanna	X	X	X	X	X
Lívia	X	-	-	X	X
Norma	X	X	-	X	-
Alice	X	X	-	-	-

**Quadro 2: Tabela de frequência dos participantes nas sessões de teletandem**

Conforme elucidado, a tabela foi elaborada com base nas informações apresentadas por Zakir (2015). É possível observar a ocorrência de faltas, especialmente dos alunos brasileiros. Segundo constatou a autora, o fato de o teletandem ocorrer de acordo com a modalidade institucional integrada na universidade estadunidense implicou uma maior participação dos alunos americanos nas atividades propostas na plataforma TelEduc quando comparada à participação aos alunos brasileiros (ver ZAKIR, 2015, p. 59-60). Deste modo, depreendo que o fato do teletandem não ser integrado na universidade brasileira pode, também, ter contribuído para o número de faltas desses alunos. Nesses casos, conforme a autora expõe (p. 58) os participantes cujos parceiros faltaram, interagiram com outros pares (formando trios).

#### **1.4.2. Instrumentos de coleta de dados**

Os dados utilizados nesta pesquisa são provenientes de interações de teletandem ocorridas em 2012, gravadas em áudio e vídeo por meio do aplicativo *Call Recorder for Mac and Skype* (ZAKIR, 2015, p. 64) e transcritas através do programa *Transana*.

Após o exame de qualificação desta dissertação, os alunos participantes desta dissertação foram entrevistados com o intuito de explorar o ponto de vista de cada um deles com relação a seus respectivos excertos analisados. As interagentes Alice, Ísis, Lívia e Sílvia realizaram as entrevistas por Skype. Orlando optou por participar presencialmente. As

entrevistas foram gravadas apenas em áudio através de um telefone celular e posteriormente transcritas também por meio do *Transana*. Larissa preferiu responder as perguntas através do WhatsApp<sup>14</sup>, utilizando o recurso de chat síncrono que o aplicativo oferece. Por conseguinte, no caso de Larissa não foi necessário realizar transcrições.

### 1.4.3. Procedimentos de análise de dados

Primeiramente, cabe aqui ressaltar, que as transcrições por mim efetuadas seguem o modelo de transcrição realizado por Zakir (2015) e Souza (mimeo) que utilizaram como base os critérios propostos por Marcuschi (1986, apud ZAKIR, 2015).

Por ainda haver interações a serem transcritas, fiquei encarregada de transcrever parte delas. Sendo assim, durante o processo de transcrição, ao assistir os vídeos das interações atribuídas a mim pude, simultaneamente, me atentar aos episódios relacionados à língua emergentes nas sessões. Ao constatar os ERLs, anotava o nome da dupla, o dia em que a interação ocorreu e em quais minutos do vídeo esses momentos apareciam.

Todas as transcrições foram lidas (total de 48 transcrições). Nessa etapa, foram destacados os episódios relacionados à língua de todas as transcrições, na medida em que observava também os momentos em que os participantes focavam na forma.

A partir daí, observei que três categorias de ERLs eram mais recorrentes, o que possibilitou dividi-los em: 1) *Episódios que abordam tempos verbais*; 2) *Episódios que abordam vocabulário*; 3) *Episódios que abordam pronúncia*.

Os episódios foram contados, um a um, através das transcrições e, concomitantemente, separados nas três categorias supracitadas. Sobre aqueles relacionados à pronúncia, foram consideradas, também, palavras em espanhol com grafia igual ao português. Essa decisão baseia-se na impossibilidade de se depreender se os participantes estrangeiros estavam utilizando a palavra em espanhol ou se sabiam que aquela forma também se aplicava ao português, mas a pronunciavam como na língua espanhola (“*policia*” ao invés de “*polícia*”, por exemplo). Sobre os tempos verbais, considerei os momentos em que os aprendizes de português cometiam equívocos com relação ao uso adequado do tempo verbal como “tenho viajado” ao invés de “viajei” (ver dupla *Hanna e Livia*).

---

<sup>14</sup> [https://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?l=pt_br)



Após a divisão dos ERLs, verifiquei as seguintes ocorrências em cada uma das classificações: (i) Ausência de explicações/correções; (ii) Equívocos/limitações cometidos pelos participantes; e (iii) Explicações/correções adequadas.

Ao final do capítulo 3, tais episódios serão retomados com base nas constatações provenientes da análise dos dados, bem como serão abordadas as possíveis razões para a incidência desses momentos.

Por fim, priorizei os pares em que a ocorrência de tais episódios era mais frequente: *Brendan e Sílvia*, *Carl e Ísis*, *Catalina e Larissa*, *Hanna e Lívia*, e *Norma e Alice*. Selecionei também uma dupla (*Ashley e Orlando*) cujo participante brasileiro não era aluno de Letras a fim de comparar seu desempenho (no que tange ao ensino do português) com aqueles que eram alunos do curso. Essa dupla foi escolhida com base na maior incidência desses instantes quando comparado a outros participantes.

O capítulo a seguir destina-se a explicitar as teorias que embasaram esta pesquisa, ao passo que procuro delinear um paralelo entre a fundamentação teórica e o contexto do teletandem.

# **CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresento as teorias que embasaram teoricamente este estudo. Primeiramente, inicio com uma discussão acerca do conceito de *conscientização da linguagem* e, em seguida, explico a teoria do *foco na forma*, relacionando ambas com os objetivos desta pesquisa.

## 2.1. Conscientização da Linguagem

Conforme informam James e Garrett (1991, p. 3), a Conscientização da Linguagem foi introduzida nos anos 80, na Inglaterra, por meio de um movimento denominado “Movimento Britânico de Conscientização da Linguagem” (*British Language Awareness Movement*).

Em “Conscientização da Linguagem: uma Introdução” (*Awareness of Language: an Introduction*), Hawkins (1984) argumenta a favor da implantação da Conscientização da Linguagem (CL) no currículo escolar das escolas públicas britânicas por meio do estudo *sobre* a língua. O livro direcionava-se aos responsáveis pelos alunos (pais e professores) que cresciam em cidades do interior, sobretudo da Inglaterra, e que, por falarem um dialeto considerado fora do padrão, chegavam à escola sem as ditas “habilidades verbais essenciais” (HAWKINS, 1984, p. 1).

Considerando a difícil transição da escola primária para a escola secundária, Hawkins (1984) propôs a incorporação da CL ao currículo escolar, argumentando que a mesma poderia oferecer coerência a esse processo de transição enfrentado pela criança.

Para o autor, essa introdução garantiria que, desde o início do curso secundário, todos os alunos (independentes de suas experiências anteriores e de seus conhecimentos prévios) poderiam aperfeiçoar as ferramentas para aprendizagem verbal da qual o curso depende (HAWKINS, 1984, p. 3).

Além de auxiliar esse processo de transição, a conscientização da linguagem também apresentava implicações para o início dos estudos de língua estrangeira, possibilitando preencher a lacuna entre a língua materna e a(s) língua(s) estrangeira(s) ensinada(s) no currículo.

O conceito da conscientização da linguagem pensa o ensino de línguas como uma experiência fundamentada na “atenção consciente para as propriedades e para o uso da

linguagem”<sup>15</sup> (FAIRCLOUGH et al., 1992, p. 1). Essa abordagem se posicionava contra as metodologias de ensino formalistas, tais como exercícios (*drills*), tradução, dentre outras, e defendia a importância de refletir e conversar sobre a língua.

De acordo com Hawkins (1990, p. 4), o programa possibilitava aos alunos de diferentes línguas, dialetos, ou *backgrounds*, compartilharem suas experiências sobre a língua. A intenção dessa proposta era mostrar aos alunos que todos tinham algo a contribuir. Ademais, o programa também encorajava os aprendizes a fazerem perguntas sobre a língua. A intenção dessa atividade era direcionar a atenção dos alunos a aspectos da língua, levando-os à reflexão, já que muitos a consideravam como algo já “garantido”.

Hawkins (1984) destaca a importância de considerarmos o fato de que as línguas diferem muito umas das outras. Por conseguinte, sua proposta era criar um contexto que permitisse uma discussão sobre a diversidade da mesma. Segundo Hawkins (1984), ao possibilitar essa discussão, seria possível desafiar o preconceito e o que ele denomina de “paroquialismo linguístico” (HAWKINS, 1984, p. 4). Conforme afirma, “a melhor arma contra o preconceito é uma discussão aberta e uma maior conscientização”<sup>16</sup> (op. cit., p. 4). Destarte, a Conscientização da Linguagem nos convida a repensar o ensino de línguas estrangeiras e a nos educar e superar esse preconceito linguístico.

A principal definição proposta pela ALA (*Association for Language Awareness*, 2012) é de que a conscientização da linguagem é um conhecimento *explícito* sobre a língua, “uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem, no ensinamento e no uso da língua”<sup>17</sup> (ALA, 2012). Tais características parecem estar presentes (ou podem ser promovidas) nas atividades de teletandem, conforme exibirei na análise de dados.

Destarte, a CL abrange pontos como a importância do desenvolvimento do conhecimento sobre a língua, o modo como as pessoas aprendem e usam a língua e a compreensão consciente sobre como ela opera.

Ao empregarmos a língua materna, somos guiados por habilidades e intuições, o que nos possibilita exercer certo controle sobre a mesma. Segundo James (1999), quando um

---

<sup>15</sup> No original “conscious attention to properties of language and language use” (FAIRCLOUGH et al., 1992, p. 1)

<sup>16</sup> No original “The best weapon against prejudice is open discussion and greater awareness” (HAWKINS, 1984, p. 4)

<sup>17</sup> No original “conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (ALA, 2012)

falante se conscientiza de sua língua, ele detém ou adquire conhecimento explícito e habilidades para refletir sobre a própria língua. Em outras palavras, “a CL é um atributo cognitivo de conhecedores e falantes sempre que desenvolverem metacognição dessas habilidades as quais têm exercido de forma ‘inconsciente’ até o momento”<sup>18</sup> (JAMES, 1999, p. 102-103).

No teletandem, o participante fornece *feedback* a seu parceiro sobre a língua em que é proficiente. Ao corrigi-lo e ao fornecer explicações, o interagente é estimulado a refletir sobre a língua. Tal reflexão pode desencadear o processo da metacognição. De acordo com Flavell (1976, p. 232 apud DAVIS; NUNES; NUNES, 2005, p. 211, tradução das autoras) “Metacognição refere-se ao conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos (...) isto é, o aprendizado das propriedades relevantes da informação ou dos dados”.

Destarte, conforme abordarei na análise de dados, ao explorarem aspectos referentes às suas respectivas línguas, os interagentes podem desenvolver metacognição desses aspectos que utilizavam de forma inconsciente até a instância da interação. Esse processo, de acordo com o que James (1999) afirma, já exposto, pode levar o aluno à conscientização da linguagem.

De acordo com James e Garrett (1991), em casos em que a conscientização da linguagem é conduzida em grupos compostos por falantes de L1 diferentes, a perspectiva dominante refere-se ao compartilhamento do conhecimento explícito de cada um sobre sua própria língua materna (o caso das interações em teletandem). O objetivo dessa ideia é preencher a lacuna denominada por metodologistas de “lacuna do conhecimento” ou “lacuna da informação”<sup>19</sup> (JAMES e GARRETT, 1991, p. 6) que produz um contexto natural para falar sobre a língua. Segundo Neuman (2006), essa “lacuna” é decorrente de desigualdades sociais e econômicas que acarretam dificuldades na criança relacionadas à leitura e ao processo de aprendizagem.

Em se tratando dos casos em que a conscientização da linguagem está mais voltada a aprendizes de língua estrangeira - também como ocorre nas interações em teletandem - o objetivo é fazer com que se conscientizem de suas intuições sobre a língua materna e que aprimorem o conhecimento explícito a respeito da língua estrangeira. Para James e Garrett (1991), essa ideia sugere uma nova Análise Contrastiva, diferente da versão clássica “feita por

---

<sup>18</sup> No original “LA is a cognitive attribute of knowers and speakers, whenever they develop metacognition of those skills that they have hitherto exercised ‘unawares’.” (JAMES, 1999, p, 102-103)

<sup>19</sup> No original “ a *knowledge gap* or even an *information gap*” (JAMES & GARRETT, 1991, p. 6)

linguistas e então refeitas para escritores de livros didáticos”<sup>20</sup> (JAMES & GARRETT, 1991, p. 6). De acordo com os autores, essa nova Análise Contrastiva seria realizada pelos alunos como aprendizes de língua estrangeira que, ao observar como línguas diferentes operam, poderiam adquirir conscientização linguística a respeito das semelhanças e diferenças entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira (JAMES & GARRETT, 1991, p. 6).

Na definição de Altenhofen e Broch (2012) a conscientização da linguagem “possui uma visão holística, pois não trata de aspectos cognitivos de forma isolada, mas considerando também aspectos sociais, culturais e políticos” (p. 19).

Svalberg (2007) aponta que a pedagogia da CL consiste, no geral, em “abordagens e técnicas que utilizam ou geram conhecimento consciente e que estimulam o envolvimento com a língua em um contexto específico, dentro de um quadro construtivista”<sup>21</sup> (p. 292). A autora ainda complementa afirmando que o intuito dessa pedagogia é produzir conscientização da linguagem através do envolvimento do aprendiz com a língua a fim de construir conhecimento sobre a língua em todos os seus domínios. James e Garrett (1991, p. 12) abordam a forma como a conscientização da linguagem trata tais domínios:

1. Domínio afetivo: a atividade da CL torna pessoais as atividades da língua (FRANK & RINVOLUCRI, 1983, apud JAMES e GARRETT, 1991, p. 13), possibilitando que o aprendiz desperte, tome atitudes e desenvolva atenção, interesse e sensibilidade;
2. Domínio social: Segundo Donmall (1985, p. 8, apud JAMES & GARRETT, 1991, p. 12) a CL pode “melhorar a relação entre grupos étnicos diferentes ao conscientizar os aprendizes das origens e das características de sua própria língua e dialeto e de sua localização considerando as outras línguas e dialetos do mundo todo”<sup>22</sup>;
3. Domínio do poder: a linguagem pode ser usada como instrumento de manipulação (JAMES & GARRETT, 1991, p. 14). De acordo com Paulo Freire (1972), mencionado pelos autores, a conscientização alerta as pessoas para os significados implícitos presentes nos discursos proferidos por aqueles que têm maior acesso à mídia;

---

<sup>20</sup> No original “done by linguists and then made over to textbook writers” (JAMES & GARRETT, 1991, p. 6)

<sup>21</sup> No original “approaches and techniques which make use of or engender conscious knowledge and which stimulate engagement with the language in a specific context, within a constructivist framework” (SVALBERG, 2007, p. 292)

<sup>22</sup> No original “to foster better relations between all ethnic groups by arousing pupils’ awareness of the origins and characteristics of their own language and dialect and their place in the wider map of languages and dialects used in the world beyond” (DONMALL, 1985, p. 8, apud JAMES & GARRETT, 1991, p. 13)

4. Domínio cognitivo: a CL pode promover a vantagem cognitiva. Falar sobre a língua auxilia no processo de cognição (JAMES & GARRETT, 1991, p. 15). James e Garrett (op. cit.) ainda ressaltam o fato de que a CL não se refere à ideia antiga de análise gramatical descontextualizada; ao contrário, o estudo da língua deve ocorrer com base no uso da mesma;
5. Domínio de desempenho: os autores apresentam essa última questão como a mais importante na teoria da CL, visto que questionam se “saber sobre a língua favorece o desempenho de alguém ou o domínio da língua”<sup>23</sup>(p. 17).

O item 1 apresenta o modo como a conscientização da linguagem coopera para o domínio afetivo. Considerando o contexto do teletandem, é possível depreendermos que a conscientização pode despertar, no participante, maior interesse na língua estrangeira e na sua língua materna/de proficiência, o que influenciará na maneira como as concebe. Desse modo, o interagente pode desconstruir pré-conceitos e ultrapassar barreiras adquiridas em experiências anteriores. Tal fato pode elevar sua autoestima e seu interesse, implicando, de forma positiva, em seu desempenho no ensino-aprendizagem em tandem.

O domínio social aborda a contribuição da CL no que tange às diferenças étnicas e culturais. Tal domínio dialoga com a asserção de Hawkins (1984, p. 4), já exposta nesta seção, de que a conscientização é a melhor forma de combater o preconceito. Por conseguinte, é possível inferir que a conscientização da linguagem também apresenta implicações para o teletandem e para o contato intercultural que ele promove, na medida em que participantes conscientes tenderiam a respeitar, não somente a língua e a cultura de seus parceiros, mas as diferenças existentes em seu próprio sistema linguístico e as diferenças culturais de seu próprio país.

A conscientização da linguagem também pode contribuir para a relação entre as parcerias se considerarmos o modo como ela opera no domínio do poder. É importante que os participantes percebam que a linguagem pode ser utilizada como um instrumento de manipulação (JAMES & GARRETT, 1991, p. 14). Ademais, conforme exposto, Freire (1972) afirma que a conscientização alerta para os significados implícitos nos discursos propagados por aqueles que possuem mais acesso à mídia.

---

<sup>23</sup> No original “knowing about language improves one’s performance or command of the language” (JAMES E GARRETT, 1991, p. 17)

Ressalto, portanto, a importância dos professores-mediadores na medida em que podem promover contextos de reflexão a fim de alertar e conscientizar os participantes sobre a propagação de ideias equivocadas e até mesmo preconceituosas. Deste modo, professores-mediadores contribuem para a formação de professores conscientes e podem auxiliar no combate ao preconceito linguístico.

Ao tratar do domínio cognitivo, Donmall (1985), citado por James e Garrett (1991, p. 15), informa que a conscientização oferece vantagens cognitivas como “o desenvolvimento da consciência do padrão, do contraste, do sistema, das unidades, das categorias e das regras da língua em uso e da habilidade de refletir sobre eles”<sup>24</sup>. James e Garrett (1991, p. 15) concluem que, de acordo com a teoria da conscientização da linguagem, o estudo da língua deve ocorrer com base no uso da mesma.

Sobre o último domínio, citando Tinkel (1985), os autores (op. cit.) esclarecem que a CL explora um conhecimento já possuído pelo aprendiz e enfocando a atenção do aprendiz em algo que ele já sabe. Tal domínio explorado pela conscientização da linguagem também pode ser visto no teletandem. Ao enfocarem a forma dos aspectos linguísticos (conforme mostrarei na análise dos dados), os participantes estão direcionando sua atenção à língua. Tal atividade pode conduzi-los à metacognição, ou seja, ao “conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (RIBEIRO, 2003, p. 110) e que pode promover a conscientização da linguagem (JAMES, 1999, conforme já exposto).

James e Garrett (1991) também acreditam que progredimos em nossas habilidades quando nos tornamos conscientes daquilo que não sabemos. Sobre isso, acredito que o fornecimento de correções e explicações por parte dos interagentes brasileiros de teletandem auxilia seus parceiros a se conscientizarem sobre a língua-alvo (português), o que contribui para o processo de aprendizagem da língua.

De acordo com a ALA, a conscientização da linguagem se preocupa com questões tais como:

Podemos nos tornar melhores usuários, aprendizes ou professores da língua se desenvolvermos uma melhor compreensão? E podemos obter outras vantagens: ex. em nossas relações com outras pessoas e/ou outras culturas, e em nossa capacidade de ver através da língua que manipula e discrimina? A Conscientização da Linguagem também possui interesse em aprender mais sobre com quais tipos de ideias sobre a língua as pessoas geralmente trabalham, e quais efeitos decorrem

---

<sup>24</sup> No original “(...) developing awareness of pattern, contrast, system, units, categories, rules of language in use and the ability to reflect upon them” (DONMALL, 1985, p. 7, apud JAMES & GARRETT, 1991, p. 15)



disso na forma como conduzem seus afazeres cotidianos: ex. suas relações profissionais.<sup>25</sup> (ALA, 2012).

Ambas as perguntas supracitadas despertam meu interesse no que concerne à contribuição da conscientização da linguagem para participantes de teletandem.

Primeiramente, voltemos nossa atenção à segunda pergunta exposta pela ALA. A Associação para Conscientização da Linguagem questiona se essa teoria é capaz de fornecer vantagens para “nossas relações com outras pessoas e/ou outras culturas, e em nossa capacidade de ver através da língua que manipula e discrimina” (op. cit.). A resposta a essa questão seria positiva se recobrámos as afirmações de Hawkins (1984) de que a conscientização é uma forma de combater o preconceito, e de Donmall (1985, p. 8, apud JAMES & GARRETT, 1991, p. 12) de que a conscientização da linguagem pode contribuir para a relação entre pessoas de grupos étnicos diferentes na medida em que as conscientiza a respeito da própria língua sem desconsiderar as outras línguas existentes ao redor do mundo. Considerando a afirmação de Freire (1972), já abordada nesta seção, conclui-se, também, que a CL nos alerta para o modo como a língua manipula e, segundo Hawkins (1984) discrimina.

Portanto, conforme as asserções supracitadas, acredito que a conscientização da linguagem, dentro do teletandem, pode auxiliar os participantes ao se relacionarem com seus parceiros, considerando que a falta de conhecimento e compreensão sobre a língua e cultura do outro podem acarretar em problemas na interação (SOUZA, mimeo), bem como a falta de conhecimento acerca da própria cultura e da própria língua podem incidir na propagação de estereótipos (ver TELLES, 2015) que reforçam ideias de hegemonia (ver FRANCO e RAMPAZZO, no prelo).

Retomemos a primeira questão exibida pela ALA (2012): “Podemos nos tornar melhores usuários, aprendizes ou professores da língua se desenvolvermos uma melhor compreensão?”. A resposta a essa pergunta poderá ser observada por meio das entrevistas concedidas. Os relatos dos participantes nos permitem inferir que a conscientização da linguagem contribui para essa questão na medida em que possibilita que nos atentemos a aspectos da língua os quais já foram adquiridos, mas cujo conhecimento não era explícito.

---

<sup>25</sup> No original “Can we become better language users or learners or teachers if we develop a better understanding? And can we gain other advantages: e.g. in our relations with other people and/or cultures, and in our ability to see through language that manipulates or discriminates? Language Awareness interests also include learning more about what sorts of ideas about language people normally operate with, and what effects these have on how they conduct their everyday affairs: e.g. their professional dealings.” (ALA, 2012)

A fim de prosseguir com a reflexão sobre a primeira pergunta, destaco o artigo escrito por Wright e Bolitho (1993) sobre Conscientização da Linguagem e formação de professores. Os autores argumentam a favor de atividades baseadas na CL para a formação de professores, considerando que tal teoria promove uma associação entre o conhecimento do professor sobre a língua e suas práticas ao ensiná-la. Segundo os autores, “quanto mais um professor é consciente da língua e de como ela opera, melhor”<sup>26</sup> (p. 292). Por conseguinte, tal conscientização o auxilia na preparação de suas aulas, na escolha dos materiais, na elaboração das provas e no ensino da língua.

De acordo com Wright e Bolitho (1993, p. 299), falar sobre a língua pode elevar a confiança do aprendiz. Dessa forma, os autores acreditam que a conscientização da linguagem pode ajudar o professor, bem como o usuário (e por que não o aprendiz?) a serem mais autônomos e a explorarem a língua, além de reconhecer sua complexidade e sua diversidade. Ao fazê-los, refletirão sobre as descobertas e conhecimentos já adquiridos, o que os tornará mais sensíveis e possibilitará que avancem fronteiras estabelecidas pela gramática tradicional (WRIGHT & BOLITHO, 1993, p. 300).

Conforme apresentado na introdução desta dissertação, um dos princípios básicos do projeto teletandem é o princípio da *autonomia* (TELLES, 2006). O participante que fornece explicações sobre sua língua, bem como aquele que está em posição de aprendiz, tem autonomia para tomar suas decisões (embora as mesmas sejam feitas em colaboração com seu parceiro, conforme apresentado na seção 1.1. *Teletandem como contexto de pesquisa*). Considerando, portanto, a afirmação de Wright e Bolitho (1993) no parágrafo anterior, é possível depreender que a conscientização da linguagem também pode auxiliar no processo de autonomia do aprendiz de teletandem não apenas como participante, mas como professor de línguas.

Segundo Carter (2003), pesquisas sobre a CL mostram que atividades que promovem o envolvimento do aprendiz resultam no aumento da motivação. Como exemplo de atividades que podem auxiliar professores estagiários e professores graduados a alcançar a conscientização da linguagem, Wright e Bolitho (1993, p. 300) apresentam: fontes de dados (jornais, gramáticas de referência, livros, dicionários); tarefas (o que o aluno/participante precisa fazer com os dados: analisar, identificar, adivinhar...); quais processos o

---

<sup>26</sup> No original “the more aware a teacher is of language and how it works, the better” (WRIGHT & BOLITHO, 1993, p. 292)

aluno/participante usa ao realizar as tarefas (cognitivo, social, afetivo, etc.); em quais grupos as atividades são mediadas.

Sobre as atividades supracitadas, Wright e Bolitho (1993, p. 303) apontam que “os dados [informações a respeito da língua] apenas possuem valor se explorados por meio de tarefas”<sup>27</sup>. Dentre essas tarefas, os autores ainda destacam ações como responder perguntas e oferecer explicações.

Além de esclarecer dúvidas e fornecer explicações, os participantes de teletandem recorrem a atividades como jornais, sites informativos, sites de tradução, músicas, poemas, dicionários *online*, entre outros. Embora muitos alunos utilizem esses recursos, o professor-mediador pode, durante as sessões de mediação, orientá-los e reforçar a importância de tais ações (especialmente correções, *feedback* e explicações) durante as interações.

Hawkins (1984) afirma que a língua é passível de mudanças. Destarte, aprender uma língua significa aprender a fala atual da comunidade e aprender a usar as fontes por meio das quais se deseja estudar a língua.

Por conseguinte, o autor acredita que utilizar a gramática correta e as palavras que signifiquem o que queremos dizer não é suficiente. É importante empregar a língua considerada apropriada para cada ocasião. O uso do que é considerado apropriado envolve escolhas dentro da sintaxe e dentro da semântica da língua, e também fora delas (HAWKINS, 1984, p. 110).

Considerando essa abordagem de Hawkins (1984) dentro do contexto do teletandem, busquei observar se os participantes se preocupam em explicar a língua além do que lhes foi/é apresentado como correto, mas como algo que deve considerar o contexto em que é aplicado e sujeito a mudanças conforme o tempo e espaço nos quais se situa.

Ademais, ponderando a ação da CL no que tange ao domínio social já mencionado, esta abordagem pode auxiliar os participantes na relação com seus parceiros e com diferentes línguas e culturas, o que contribui para um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, para o sucesso da interação.

Posteriormente à proposta de conscientização da linguagem de Hawkins (1984), Clark, Fairclough, Ivanic e Martin-Jones (FAIRCLOUGH et al, 1992) discutem que esse conceito deveria ser fortalecido. Embora reconhecessem que a conscientização da linguagem possuía um papel importante no ensino de línguas, os autores consideravam os programas e

---

<sup>27</sup> No original “The data are only of value if they are exploited in tasks.” (WRIGHT & BOLITHO, 1993, P. 303).

materiais dessa teoria insuficientemente críticos, além de ignorar aspectos sociais importantes da língua como a relação entre língua e poder, por exemplo.

Fairclough et al. (1992) argumentam a favor de uma *conscientização crítica da linguagem* que esteja ligada, não somente aos desenvolvimentos das capacidades de linguagem dos aprendizes, mas também às relações sociais e de força entre os interagentes as quais estão implícitas no *uso* da linguagem. Dessa forma, aplicam à linguagem uma visão geral do que julgam ser o principal objetivo da escolarização: “o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades para mudá-lo”<sup>28</sup> (p. 7).

Conforme afirma Fairclough (1992, p. 4), mudanças nas práticas linguísticas implicam em mudanças nas relações sociais e em identidades sociais. No caso da linguagem, o autor enfatiza que o uso da mesma afeta a sociedade bem como é moldada por ela.

Consciente, portanto, de que existe uma linha de Conscientização Crítica da Linguagem (FAIRCLOUGH et al, 1992) a qual trata da conscientização das relações de força inerentes ao uso da linguagem, este estudo manteve seu foco sobre a Conscientização da Linguagem (HAWKINS, 1984) por questões de recorte teórico. Um estudo que adotasse o conceito de Conscientização Crítica da Linguagem exigiria tempo e processos mais longos, leituras de apoio de outras áreas, contato com os alunos ao longo das interações e instrumentos de coleta de dados diferentes e utilizados pelo próprio pesquisador (meus dados foram coletados por outras pesquisadoras e anteriormente ao meu processo de mestrado). Todas as condições expostas não se adequariam ao tempo do qual eu dispunha para o meu Mestrado.

Além da teoria da *conscientização da linguagem*, esta investigação recorreu à teoria do *foco na forma* para a análise dos dados. A seção a seguir expõe esse conceito e sua relação com o teletandem.

## **2.2. Foco na forma**

A prática de ensinar aspectos linguísticos isoladamente era apoiada pela psicologia behaviorista (ver SKINNER, 1974). Tal programa estrutural abrangia a teoria do foco nas formas (*focus on forms*) que ensinava aspectos linguísticos da língua-alvo de uma forma mais

---

<sup>28</sup> No original “the development of a critical awareness of the world, and of the possibilities for changing it.” (FAIRCLOUGH et al., 1992, p. 7)

tradicional, como era feito no método Audiolingual (*Audio-lingual method*) ou ALM, apoiado por linguistas estruturalistas como Leonard Bloomfield. Tal método trabalhava os aspectos formais da língua por meio da repetição de padrões estruturais, ensinando ao aprendiz o sistema da LE sem se preocupar com o seu significado, o que desencadeava um tipo de aprendizagem mecânica (VIDAL, 2006, p. 162).

Long (1991) critica a teoria do foco nas formas por apresentar uma abordagem puramente estrutural, com explicações gramaticais específicas, ignorando os aspectos funcionais da linguagem. Ao criticar essa abordagem puramente estruturalista, o autor advoga em favor de outra teoria: a do *foco na forma*.

O termo *focus on form* (FonF), ou *foco na forma*, surgiu de diversos estudos que defendiam que, orientar os alunos a reconhecer e refletir sobre determinados aspectos formais de uma língua estrangeira em contextos comunicativos, auxiliaria no processo de aprendizagem dessa língua-alvo.

Embora a palavra *forma* remeta à estrutura morfossintática das palavras, Long (1991) esclarece que o FonF nos direciona a palavras problemáticas. Essa atenção a itens lexicais e, sobretudo, a seus significados ao invés de sua forma gramatical, denota uma visão mais ampla do foco na forma, na qual o aprendiz processa o significado da palavra em um contexto de compreensão de um texto escrito ou falado.

Logo, *foco na forma* é um tipo de ensino que envolve forma e significado dentro de um contexto comunicativo (LONG, 1991; WILLIAMS, 2001). Nessa abordagem, o foco ocorre de maneira espontânea, incidental, no momento em que há um problema de produção ou compreensão.

Ao contrário da teoria do foco nas formas, o FonF é uma abordagem *essencialmente centrada no aprendiz*, respeitando suas dificuldades em situações comunicativas durante interações, “com o objetivo de fazê-lo notar aspectos linguísticos no insumo modificado e registrá-los na memória...” (CANDIDO, 2008. p. 163).

Ao considerar a autonomia do aprendiz no contexto do teletandem, Rocha e Lima (2009) afirmam que, segundo alguns pesquisadores, a abordagem centrada no aluno, bem como defende o FonF, é uma das mais apropriadas para promover a autonomia dos aprendizes em tandem. Por conseguinte, os momentos em que os participantes de teletandem focam na forma a fim de refletir sobre a língua, auxiliam no processo de autonomia dos mesmos.

Long (1991) acredita que a exibição de perguntas, exercícios repetitivos (*drills*) e correção de erros são práticas que permitem o aluno centrar na forma de um modo mais

evidente. No entanto, enquanto o *foco nas formas* enfatiza as próprias formas, o *foco na forma* leva em consideração o que está subjacente à língua. No caso de uma língua estrangeira, elementos como a cultura desses falantes, a geografia do país onde essa língua é falada, entre outros.

No entanto, o foco na forma não é uma abordagem favorável apenas para a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também para o ensino de línguas. Justifico essa asserção com o seguinte exemplo. Pensemos nos casos em que os alunos de teletandem abordam gírias ou expressões comuns utilizadas no Brasil. Como mediadora, costumo alertá-los para se atentarem às generalizações, considerando que o Brasil é um país grande, com costumes diferentes e isso inclui variações na língua portuguesa falada em regiões (e até mesmo cidades de um mesmo estado) distintas.

Em uma das interações ocorrida entre Brendan (aluno americano) e Sílvia (aluna brasileira), a participante apresenta uma lista com algumas palavras e expressões que, segundo ela, são comumente utilizadas no Rio Grande do Sul. Dentre elas, está a palavra “guri”. Observemos o excerto a seguir:

- 1 S: yes, I write Rio Grande do Sul, is the words only/ Brendan interrompe: yeah, e as palavras  
2 abaixo são/ok!/ S: isso! the words only Rio Grande do Sul  
3 B: ok, cool  
4 S: but guri said in Rio Grande do Sul, in São Paulo said menino, ok? ((risos))  
5 B: ((toma notas))  
6 S: is language on... a bit different

É possível notar que, ao abordar a palavra “guri”, mais do que explicar o significado, Sílvia preocupa-se em dizer que a mesma é utilizada no Rio Grande do Sul e enfatiza que, em São Paulo, as pessoas dizem “menino” (linha 4). Desse modo, a interagente não só apresentou ao parceiro o significado da palavra “guri”, como ressaltou o contexto local em que a mesma é falada, enfocando, portanto, na forma, como defende Long (1991).

Ainda segundo o autor, o foco na forma “direciona abertamente a atenção dos alunos para elementos linguísticos na medida em que eles surgem incidentalmente em lições cujo foco principal está no significado ou na comunicação”<sup>29</sup> (LONG, 1991, p. 46).

Concebendo o teletandem como um contexto que promove a comunicação entre parceiros de línguas distintas, a ocorrência de elementos linguísticos ocorre de forma

---

<sup>29</sup> No original “overtly draw students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication.” (LONG, 1991, p. 46)

incidental, tal como defende Long (op. cit). Conforme pude constatar e abordarei na análise dos dados, tais aspectos aparecem (na maioria dos casos) enquanto os interagentes conversam a respeito de outros assuntos que não a língua, no momento em que o parceiro comete um equívoco na língua estrangeira ou quando aquele que está em posição de professor fala algo que seu par não compreende.

O autor ressalta o foco na forma como uma abordagem positiva no processo de aprendizagem de línguas e destaca ainda três vantagens de seu uso quando comparado a uma instrução desprovida dessa prática (LONG, 1991, p. 45): (a) acelera o ritmo de aprendizagem; (b) interfere nos processos de aquisição beneficiando a precisão a longo prazo; e (c) parece elevar o nível máximo de realização (com base nos dados preliminares).

Williams (2001, p. 33) concorda com as definições propostas por Long (1991) ao destacar que o importante sobre o FonF é que, embora ressalte questões referentes à pronúncia, morfologia, forma da palavra, sua definição, etc., o enfoque principal está no processamento do significado em um ato de comunicação.

Doughty e Williams (1998), citadas por Williams (2001), oferecem uma abordagem reativa (*reactive*) e uma abordagem proativa (*proactive*) para a teoria do foco na forma. Segundo Vidal (2007, p. 263) explicita, a primeira abordagem se refere à intervenção do professor no momento em que a dificuldade aparece, enquanto que, para a segunda abordagem, o professor tem uma noção da dúvida/barreira que surgirá. Isso permite que ele prepare a lição com antecedência e trabalhe sobre desses aspectos.

Long (1991) defende que o foco não é premeditado, ou seja, ele é detectado no momento em que ocorre, durante a comunicação. Sendo assim, para o autor a abordagem reativa é a que melhor se aplica ao FonF.

Conforme constatei na análise dos dados, a abordagem presente no teletandem é a reativa, visto que o participante interfere/interrompe no momento em que seu parceiro apresenta um equívoco ou dúvida sobre a língua-alvo.

Em síntese, analiso os aspectos linguísticos emergentes nas interações de teletandem à luz das teorias da Conscientização da Linguagem e do foco na forma. A última possibilitou a constatação, durante a análise dos dados, dos instantes nos quais os participantes focam na forma, observando de que maneira tais episódios ocorrem e direcionando à análise dos momentos de correção e explicação promovidos pelos interagentes.

Os momentos de foco na forma, por sua vez, possibilitaram a observação de indícios de conscientização da linguagem dos participantes, conforme será mostrado no capítulo a

seguir: *Capítulo 3: Análise dos dados*, onde apresento a análise dos dados realizada à luz das teorias expostas.



# **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS**

Conforme explicitado no capítulo 1, na subseção 1.4.3. *Procedimentos de análise de dados*, a análise de dados teve início por meio da procura pelos *episódios relacionados à língua* emergentes nas interações de teletandem dos pares observados.

Com o intuito de organizar a análise, tais episódios foram divididos em: *episódios que abordam tempos verbais*; *episódios que abordam vocabulário*; e *episódios que abordam pronúncia*. Cada seção é composta por três subseções:

- a) ausência de explicações/correções;
- b) equívocos/limitações cometidos pelos participantes;
- c) explicações/correções adequadas.

Com o propósito de ilustrar a sistematização dos episódios relacionados à língua e as ocorrências supracitadas, foi elaborada a seguinte figura:



**Figura 2: Organização dos episódios relacionados à língua para realização da análise dos dados.**

De acordo com Swain & Lapkin (1998), os episódios relacionados à língua são os momentos em que os aprendizes refletem sobre a língua. Nesses instantes, os aprendizes discorrem acerca da língua produzida, questionando-a, corrigindo suas próprias produções ou as de seu colega. Desse modo, a ausência de correções ou explicações não seria considerada um episódio relacionado à língua, visto que não promoveria um contexto para que ambos falassem e refletissem sobre a mesma. No entanto, considerei pertinente expor tais momentos no intuito de suscitar reflexões sobre o desempenho dos participantes e sobre a (não) necessidade de corrigir ou fornecer explicações em determinados casos.

De modo que algumas das subseções acima exploram mais de uma parceria de teletandem, as dividi a fim de analisar cada dupla separadamente, contextualizando a situação da qual cada excerto foi retirado.

Embora o item *1.4.1. Informações sobre os participantes* tenha apontado o *Quadro 1: Síntese do perfil dos participantes* (ZAKIR, 2015, p. 63), optei por retomar tais informações nos momentos em que exponho qual dupla será analisada, mesmo que as duplas se repitam em outras subseções. Deste modo, o leitor não precisará retornar ao Quadro 1 para buscar esclarecimentos sobre os perfis dos participantes.

Conforme já exposto, após a qualificação, os participantes desta pesquisa realizaram entrevistas que tinham, como base, as seguintes perguntas:

**1) Você pode me dizer o que está acontecendo entre você e seu parceiro nessa interação em termos de explicação e correção da língua?;**

**2) Você pode elencar algumas contribuições que o teletandem trouxe para sua visão sobre a língua portuguesa?**

A primeira questão foi exposta ao participante ao final de cada excerto analisado com o intuito de averiguar sua perspectiva a respeito do(s) trecho(s) apresentado(s).

A segunda questão refere-se à experiência geral do participante no que tange às contribuições que o teletandem trouxe para sua visão sobre a língua portuguesa. As respostas a essa pergunta serão abordadas na subseção *3.5. Respondendo as perguntas de pesquisa e implicações para a prática pedagógica dos participantes*. Optei por essa sistematização uma vez que constatei uma correlação entre as respostas a essa pergunta e as respostas a terceira pergunta de pesquisa (*Quais são os indícios de conscientização da linguagem que podem ser observados por parte dos interagentes em sessões de teletandem?*).

Após a análise dos dados conforme a organização supracitada, finalizo o capítulo com o item *3.5. Respondendo às perguntas de pesquisa e implicações para a prática pedagógica dos participantes*.

### **3.1. Episódios que abordam tempos verbais**

Esta seção refere-se aos momentos em que os participantes estrangeiros cometem equívocos ou questionam o emprego adequado dos tempos verbais na língua portuguesa.

#### **3.1.1. Ausência de explicações/correções**

Nas subseções destinadas à *Ausência de explicações/correções*, selecionei os momentos das interações de teletandem em que os participantes brasileiros não fornecem

explicações ou não corrigem os equívocos cometidos por seus parceiros no momento em que se comunicam na língua portuguesa. Sobre o não fornecimento de explicações, refiro-me aos casos em que considero ser importante oferecer esclarecimentos aos aprendizes sobre a língua portuguesa. Tais casos seriam: (i) uso repetitivo de palavras em espanhol; (ii) tempos verbais (visto que é um segmento da gramática portuguesa considerado difícil pelos alunos estrangeiros); (iii) empregos equivocados de aspectos da língua portuguesa que possam gerar mal-entendidos; (iv) oportunidades para fornecer correções/explicações/alternativas contextualizadas; (v) emprego inadequado de falsos-cognatos; (vi) momentos em que o emprego de determinada palavra não se adequa ao contexto.

Rocha e Lima (2009) alertam para o perigo da *super-correção*, pois, segundo as autoras, “a correção em excesso pode fazer com que o aprendiz se sinta desmotivado” (p. 239).

Destarte, consciente de que os participantes não corrigem e não oferecem explicações a seus parceiros a todo momento (de modo que são alertados pelos professores-mediadores sobre a desvantagem da *super-correção*), elegi os episódios de acordo com: as reflexões que os mesmos suscitavam sobre a preparação dos alunos de Letras nos momentos em que os aspectos relacionados à língua portuguesa emergiam; sobre as implicações da não-correção ou da ausência das explicações para o parceiro estrangeiro; e outras questões que abordarei nas análises.

### 3.1.1.1. A dupla Carl e Ísis

- Carl (destacado em cinza): nasceu nos Estados Unidos; estudante de Engenharia Elétrica na universidade americana.
- Ísis: aluna formada em Letras e professora de francês. cursando língua inglesa como segunda habilitação na universidade brasileira.

Na última interação entre Ísis e Carl, ocorrida no dia 23 de Abril, Carl relata à Isis que, após a experiência com o teletandem, sente mais vontade de conhecer o Brasil. A parceira brasileira então questiona:

1 I: e você, quando você pretende vir pro Brasil, Carl?

2 C: ah...

3 I: não sabe.

4 C: acho que eu quero, ah...viajar/ah... quando eu ah... acabo/quando eu...

5 I: acabar.

6 C: acabarei/acabarei, hum?

7 I: acabar.

8 C: quando eu acabar meus estudos aqui.

Durante a coleta de dados e em minha experiência como mediadora em sessões de teletandem, erros/equívocos relacionados aos tempos verbais em português são comuns. O interessante nesse excerto é que Carl utiliza o verbo “acabar” para indicar futuro e o conjuga no futuro do presente, “acabarei” (linha 6), e isso depois que Ísis fornece a palavra “acabar” (linha 5).

Carl conjuga o verbo no futuro do presente (modo indicativo) porque a ação da qual ele estava falando era uma ação futura. O interessante é que Carl aplica a terminação correta referente a esse tempo verbal, tendo em vista que é muito comum que falantes não nativos/proficientes em português apresentem dificuldade na conjugação de verbos. No entanto, a frase que Carl diz começa com “quando eu” (linha 4), o que indica, neste contexto, futuro do subjuntivo, marcado pelo uso do verbo no infinitivo como “quando eu *acabar*”.

É possível que Ísis não tenha achado viável explicar o futuro do subjuntivo ao parceiro, ou ao menos dizer que, ao usarmos “quando” para indicar futuro, o verbo fica na forma de infinitivo, ou ainda ela mesma não tenha percebido que, de certa forma, a escolha de Carl fazia sentido, conforme explicitado no parágrafo anterior; ele havia apenas cometido um equívoco. Não é possível saber se Carl compreendeu a correção da parceira, pois Ísis não fornece mais explicações e ele não faz perguntas.

O fato de Ísis não ter fornecido explicações ao parceiro não implicará, necessariamente, o uso equivocado do tempo verbal por Carl futuramente. Mesmo que ele o faça, não afetaria a compreensão daquele com quem ele estaria se comunicando.

Porém, conforme já abordado, a conscientização da linguagem é importante para a progressão das habilidades, tanto na língua materna, quanto na língua estrangeira.

Ao abordar o caso de Ísis, minha intenção não é criticar a atitude dela por não ter explicado a questão a Carl. O que pretendo aqui é suscitar questões sobre isso e mostrar que, embora esclarecimentos e correções não sejam necessários o tempo todo, são importantes para auxiliar os participantes a se conscientizarem tanto sobre a língua estrangeira, quanto sobre a língua materna.

Apesar de acreditar na relevância do fornecimento de explicações por parte de Ísis, considero extremamente importante expor o excerto a seguir, ocorrido após o trecho apresentado anteriormente, porém retirado da mesma interação:

- 9 I: é, mas acho que se você viesse você já ia conseguir se comunicar muito bem.  
10 C: sim.  
11 I: é.  
12 C: obrigado.  
13 I: eu não posso dizer o mesmo de mim ((risos))  
14 C: ((risos))  
15 I: eu ia ficar errrr ((faz gesto pra indicar que ficaria perdida)), mas, enfim.  
16 C: você, você é bom também, ah, e quando você viajar em Canadá você também pode  
17 praticar inglês e francês mais.  
18 I: eu espero que eu tenha que praticar muito inglês ((risos))

No excerto acima, Ísis está dizendo ao parceiro que, caso ele viajasse ao Brasil, ele não teria problemas em se comunicar na língua portuguesa (linha 9). No entanto, ao avaliar a si própria no que tange à sua fluência na língua inglesa, Ísis acredita que ela apresentaria dificuldades em se comunicar com falantes de inglês (linhas 13 e 15).

O interessante no excerto acima é a elaboração que Carl realiza na linha 16: “...quando você viajar em Canadá”. É possível verificar que ele utiliza, de forma adequada, o verbo “acabar” no infinitivo, e não demonstra dúvidas ao elaborar essa estrutura. É possível depreendermos, portanto, que apenas a correção fornecida por Ísis no primeiro excerto exposto foi suficiente para que Carl percebesse e, posteriormente, utilizasse a forma adequada do verbo.

Percebe-se, também, que o verbo empregado por Carl é “viajar”, ou seja, não é o mesmo verbo da situação anterior (“acabar”). Portanto, infere-se que ele aplicou (de modo adequado) a forma exposta pela parceira a um outro verbo. Isso é um indício de que Carl entendeu que, para esse tipo de futuro, utiliza-se o verbo no infinitivo.

Ademais, o fato de a participante brasileira não ter fornecido explicações ao parceiro pode ter sido uma escolha dela. Algumas hipóteses podem justificar a decisão de Ísis:

1. não quis interromper o parceiro;
2. não retomou a questão ao final da fala de Carl por esquecimento ou por acreditar que seria tarde demais e fora do contexto para isso;
3. teve dúvidas e/ou sentiu insegurança para fornecer explicações;
4. não percebeu (ou não achou) que seria viável oferecer esclarecimentos.

A primeira hipótese é justificável. No momento em que a questão linguística emerge, os participantes falavam em português, isso sugere uma oportunidade para Carl falar mais a fim de praticar sua oralidade. Logo, a interrupção poderia desmotivá-lo ou fazer com que ele perdesse sua linha de raciocínio e se esquecesse sobre o que falava.

Neste caso, o fato de os participantes estarem falando na língua estrangeira de Carl é como uma faca de dois gumes: é a oportunidade do participante de praticar a língua portuguesa (sua LE) e, portanto, uma interrupção poderia ser prejudicial; mas é também a oportunidade de ser corrigido, de receber *feedback* e de compreender aspectos da LE e, sendo assim, uma interrupção seria importante.

Embora o teletandem não seja uma sala de aula e o foco da interação seja a comunicação, é importante explorar os aspectos linguísticos na medida em que surgem durante a conversa. Ademais, tanto a teoria do foco na forma (LONG, 1991) quanto a conscientização da linguagem (JAMES E GARRETT, 1991) salientam que o estudo da língua deve ocorrer de forma contextualizada e baseado em seu uso. Portanto, o fornecimento de explicações seria importante para Carl e poderia ajudá-lo a se conscientizar a respeito da língua portuguesa. Desse modo, considerando também a afirmação de James e Garrett (1991, p. 19) de que ao nos tornarmos conscientes do que não sabemos, progredimos em nossas habilidades, o fornecimento de explicações por parte de Ísis auxiliaria Carl a melhor compreender o uso do subjuntivo (“quando eu acabar”). Isso poderia despertar nele uma atenção consciente a esse episódio linguístico, contribuindo para a aprendizagem da língua estrangeira.

Além disso, é importante ressaltar os princípios em teletandem da autonomia, que defende a ideia da colaboração (VASSALO & TELLES, 2009) e da reciprocidade. Ambos evidenciam o papel do participante no que concerne ao processo de aprendizagem da língua de seu parceiro.

Muitas vezes, pelo fato de haver compreensão entre os interagentes, o participante não corrige ou não explicita aspectos da língua ao seu par. É importante, portanto, que o mesmo reflita e se preocupe com o modo como atua no momento em que está em posição de professor da língua.

Sobre a hipótese 3, durante minha experiência como mediadora, constatei que os alunos brasileiros apresentam dificuldades em explicar aspectos da língua portuguesa a seus parceiros. Acredito que tal fato possa estar associado a uma atenção não consciente à língua. Portanto, ressalto a importância da conscientização da linguagem, uma vez que pode contribuir para o conhecimento e, conseqüentemente, para uma melhor operação da língua pelos participantes de teletandem, e para a prática pedagógica daqueles que são/serão professores de línguas.

Conforme explicitado no início deste capítulo, ao final da análise de cada caso, será exposta a primeira pergunta apresentada aos participantes durante as entrevistas.

A análise realizada não foi apresentada aos participantes a fim de não interferir na reflexão e, conseqüentemente, em suas respostas.

Desse modo, na entrevista de Ísis, após mostrar apenas o primeiro excerto exposto nesta subseção, questioneei:

Pesquisadora: Eu queria que você falasse, com base no que você tá vendo, o que que tá acontecendo entre você e o seu parceiro em termos de explicação, em termos de correção da língua portuguesa?

Ísis: Eu corriji no caso, né? É o “acabar” né, que ele tenta falar e eu dei a/o verbo conjugado da maneira certa pra ele falar naquela ocasião, porque ele mesmo tava na dúvida: “acabarei? acabarei?”. Então antes disso eu já tinha ajudado, mas houve a necessidade da confirmação da parte dele, talvez ele não tenha entendido da primeira vez que eu falei, não sei né? (pausa) Aí depois, olha, ele conjugou certo.

Igualmente deparei na análise, Ísis percebe que Carl solicitou uma confirmação a respeito da conjugação do verbo “acabar” mesmo após ela ter oferecido a forma adequada. Ela não se pronuncia a respeito da ausência de uma explicação, talvez por achar que não seria necessário, visto que “ele (Carl) conjugou certo” (última linha). Conforme verificado na análise, realmente a ausência da explicação não implicou o uso indevido do futuro do subjuntivo por Carl, uma vez que, no segundo excerto exposto, ele elabora uma frase utilizando a forma adequada do verbo e não aparenta ter dificuldades ao fazê-lo.

### **3.1.2. Equívocos/limitações cometidos pelos participantes**

Para localizar os *equívocos/limitações cometidos pelos participantes*, observei, nos episódios relacionados à língua, os momentos em que os interagentes oferecem explicações a seus parceiros. Nesses instantes, deparei-me com explicações incompletas, confusas ou até mesmo equivocadas, conforme apresentarei adiante.

#### **3.1.2.1. A dupla Ashley e Orlando**

- Ashley (destacada em cinza): 21 anos. Nasceu em uma cidade da Flórida, mas sua família tem origem cubana. Estuda Biologia e tem interesse em cursar Medicina.
- Orlando: 53 anos. Graduado em Educação Física e já visitou os EUA. É a primeira vez que faz teletandem.



Como explicitado no início deste capítulo, embora esta pesquisa tenha direcionado sua análise de dados para duplas cujos participantes brasileiros são alunos de Letras, optei por apresentar uma exceção para uma possível comparação com os interagentes (futuros) professores de línguas.

Destarte, selecionei a presente dupla pelo fato de Orlando (participante brasileiro) não ser um aluno de Letras e nem professor de línguas, e pelos episódios relacionados à língua serem recorrentes durante as interações.

É importante ressaltar que este estudo preocupou-se em observar os aspectos linguísticos emergentes nas interações de teletandem na parte destinada à língua portuguesa. Convém, portanto, explicar que, embora o excerto a seguir apresente trechos em inglês, os participantes já haviam realizado a parte da interação nessa língua. Por conseguinte, neste momento, deveriam se comunicar apenas em português. No entanto, Ashley e Orlando misturam ambas as línguas.

Durante a interação ocorrida no dia 11 de Abril, a dupla Ashley e Orlando conversava sobre o som da letra “s” no verbo “is” quando a expressão “*God bless you*” é abordada (primeiramente, de forma equivocada por Orlando: “*God blesses you*”):

- 1 A: você fala is ((som de “z”) or is ((som de “s”))
- 2 O: não não não is ((som de “z”)) like you
- 3 A: like me ((risos))
- 4 O: ((risos)) like you, of course you have to correct me, you have to stop you know that like the stop
- 5 A: sim
- 6 O: you say phonetic in English like it is instead of saying she is, is not uh is not correct lik,uh
- 7 A: those things you learn as you speak more
- 8 O: uhum, uhum, uhum that’s fine, like for example, in Engl/ in Portuguese nós dizemos “uh Deus
- 9 abençoa”, God blesses, because God means third person or plural God blesses you
- 10 A: right
- 11 O: instead of saying God blesses you
- 12 A: God bless you
- 13 O: God bless you?
- 14 A: Yeah
- 15 O: not/it’s not/it’s not third person
- 16 A: like God blesses you
- 17 O: yeah like
- 18 A: yeah
- 19 O: the grammar means God blesses you
- 20 A: instead of saying God bless you
- 21 O: e/e... what’s correct? which is correct?
- 22 A: God bless you
- 23 O: God bless you
- 24 A: bless you yeah
- 25 O: But God means one two three persons
- 26 Yeah, third person, it’s like saying/because/I think it’s because God is not one person
- 27 (incompreensível)
- 28 A: yeah it’s like
- 29 O: three, three

30 A: exactly so  
31 O: many/many persons  
32 A: you can say “God blesses you”, but we mostly say “God bless you”  
33 O: which is correct?  
34 A: They are both correct, but  
35 O: oh both correct  
(...)  
36 O: em português é “Deus abençoa”  
37 A: Deus como?  
38 O: “Deus abençoa você”  
39 A: abençoa você  
40 O: abençoa é, “deus te abençoa”  
41 A: Deus te abençoa, God bless, that's is it God bless you or God blesses you?  
42 O: Não God blesses you is the common as you say normally regular, eu acho interessante I think  
43 more interesting when you say regularly like is portuguese comum, né?  
44 A: comum sim

Nas linhas 8 e 9, Orlando relata que, em português, dizemos “Deus abençoa” e traduz para o inglês como “*God blesses you*”, provavelmente para auxiliar a compreensão da parceira. Ao apresentar a frase em português, ele explica que tal uso ocorre devido ao fato de Deus indicar “terceira pessoa” (linha 9), e justifica dizendo que Deus está no plural, visto que é composto por três “pessoas” (linhas 25 e 26). Observamos que as explicações fornecidas por Orlando são confusas e equivocadas, mas a parceira demonstra concordar com ele (linhas 28 e 30).

Há um conflito na explicação do interagente brasileiro. Ao afirmar que Deus é terceira pessoa, poderíamos inferir que ele se referia a terceira pessoa do singular, pois traduziu a oração para o inglês como “*God blesses you*”, onde “*blesses*”, do verbo “*to bless*” (infinitivo), está conjugado na terceira pessoa do *singular*. No entanto, logo em seguida, Orlando diz que Deus está no plural (linha 9) e reafirma essa informação nas linhas 25 e 26.

Ashley explica que, em inglês, o correto é “*God bless you*”. Esta é, provavelmente, uma forma coloquial para “*May God bless you*”. “*May*” é um verbo modal em inglês e, nesse caso, é um marcador do modo subjuntivo. Possivelmente, com o passar do tempo e o uso coloquial, algumas pessoas deixaram de usar “*May*”. No entanto, mantiveram a conjugação do verbo como “*bless*”.

No português, embora o uso popular ocorra de várias formas (“Deus abençoa”, “Deus abençoe”), a expressão original também se dá no presente do modo subjuntivo: “Que Deus te abençoe”. Consequentemente, do mesmo modo como possivelmente ocorreu na língua inglesa, o uso coloquial adaptou a oração para “Deus te abençoe”, ou “Deus abençoe” ou, como Orlando disse, “Deus abençoa”.

Orlando justifica, da primeira vez, afirmando que a conjugação do verbo se dá pelo fato de Deus estar na terceira pessoa (linhas 8 e 9). Dessa forma, “abençoa” está conjugado na

terceira pessoa do singular, no presente do modo indicativo. Porém, como mostrado acima, a expressão origina-se de uma frase no modo subjuntivo, portanto, a conjugação do verbo na terceira pessoa do singular seria “abençoe”.

Embora o participante brasileiro não tenha apresentado a expressão com o verbo conjugado corretamente segundo a gramática normativa, a oração “Deus abençoa” é comum no uso popular. Logo, se Ashley a utilizasse com algum brasileiro não haveria problemas na comunicação.

No entanto, ao abordarem os domínios da língua, James e Garrett (1991) destacam o fato de que a conscientização da linguagem pode promover a vantagem cognitiva e que o estudo da língua deve ser realizado com base no seu uso. Do mesmo modo, a teoria do foco na forma “direciona abertamente a atenção dos alunos para elementos linguísticos na medida em que eles surgem incidentalmente em lições cujo foco principal está no significado ou na comunicação”<sup>30</sup> (LONG, 1991. p. 45-46).

No trecho da interação apresentado, é possível perceber que a questão surge naturalmente, no decorrer da conversa como defendem os autores mencionados acima. Todavia, por abordar a expressão “Deus abençoa” ao invés de “Que Deus te abençoe” ou “Deus abençoe”, Orlando busca criar a regra a partir do uso, ou seja, justifica a conjugação do verbo com base na oração que ele acredita ser a adequada. Assim ocorre o equívoco: (linha 8) O: uhum, uhum, uhum that’s fine, like for example, in Engl/ in Portuguese nós dizemos “uh Deus /(linha 9) abençoa”, God blesses, because God means third person or plural, God blesses you”.

Segundo James e Garrett (1991, p. 19), só é possível progredirmos em nossas habilidades quando nos tornamos conscientes daquilo que não sabemos. Em decorrência do engano, Orlando não teve a oportunidade de se atentar à conjugação do verbo “abençoar” na oração adequada, “Que Deus te abençoe”. Logo, inferimos que, possivelmente, não houve conscientização da parte dele e, conseqüentemente, não houve progressão de suas habilidades na língua materna, e nem das habilidades na língua estrangeira por parte de sua parceira, visto que a explicação oferecida a ela não foi adequada.

---

<sup>30</sup> No original “overtly draw students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication.” (LONG, 1991. p. 45-46)

Na análise supracitada, verifica-se que Orlando parece confuso ao abordar a conjugação do verbo “abençoar”, em português, e “*to bless*” em inglês. Conseqüentemente, as explicações fornecidas por ele à sua parceira são equivocadas.

Na entrevista realizada, igualmente observou-se na análise, percebe-se que ele retoma a explicação confusa oferecida à Ashley na interação, conforme veremos a seguir:

Orlando: A trindade, parece que o Deus na terceira pessoa, né? Você usa “*he blesses*”, mas é/o total é três trindades, então seria três, então “*God bless you*”, ao invés de você falar “*God blesses you*”, né? Todo mundo fala “*God bless you*”, “*God bless you*”.

Pesquisadora: Eu queria que você me contasse o que está acontecendo entre vocês dois, nessa parte aí, em termos de explicação da língua.

Orlando: Exatamente, é/é o que eu to dizendo: eu ah...Pai, filho e Espírito Santo, são três/são três pessoas, então “*they*”/“*God*”, “*they*”/hã”*they*”/hã, então se usa...”*bless*” e “*bless*”. Se for só “ele”, “*he blesses*”, porque “*bless*”/porque abençoar seria o verbo né, eu suponho. Então por isso que eu dei essa/me passou/ e uma vez um professor me falou alguma coisa há muitos anos então eu... tem coisa que ((incompreensível)) na cabeça eu/eu sempre que eu falava com alguém, falante em inglês, eu/às vezes eu perguntava.

Por meio do excerto acima, observamos que Orlando apresenta a explicação fornecida sobre o verbo em inglês (*to bless*) e não em português (abençoar). Após a resposta supracitada, perguntei se ele sentiu dificuldades em explicar o porquê (segundo Orlando) utiliza-se “abençoa” na frase “Deus abençoa”. Ele responde negativamente, e direciona sua resposta, novamente, para o uso de “*bless*” ou “*blesses*” e conclui que a questão abordada na interação (a respeito do verbo “*to bless*”) “não foi relevante para ela (a parceira)”.

Como pesquisadora, para que não houvesse manipulação da entrevista, não julguei pertinente incitá-lo, novamente, a abordar a explicação fornecida por ele a respeito do verbo “abençoar” na oração “Deus abençoa”. Por conseguinte, não foi possível obter a perspectiva do participante a respeito desta questão. No entanto, abaixo percebemos uma reflexão por parte de Orlando no que concerne ao próprio conhecimento sobre sua língua materna e ao conhecimento de seus parceiros sobre a língua inglesa:

Orlando: Como o teletandem é mais uma comunicação, então, da minha parte, foi mais pra... quebrar o gelo também, sabe? Às vezes o papo tá assim, meio morno então jogo alguma coisa/prá quebrar o gelo ((incompreensível)) Às vezes eles “nossa, mas isso/eu nunca ouvi isso aí! você sabe?”/então/eu sou/eu to/eu tenho/eu tenho/quando você ((referindo-se aos parceiros de teletandem)) nasceu eu já sabia inglês há muitos anos, quer dizer/pela idade, não pelo conhecimento. Então você vai ouvindo, eu ((incompreensível)) falo inglês, você vai ouvindo coisas, coisas, coisas, coisas, “nossa, eu não sabia!” O meu português é horrível! Não, não é horrível, tem coisa que “Nossa! Mas isso eu não sabia!”, né?... E eu sou licenciado, eu sou professor também né? Não de português, mas eu sou professor...então eu tenho que ter português, né na ponta...

Embora Orlando não seja professor de línguas, percebemos que há uma exigência pessoal no que tange ao papel de professor de português que ele desempenha no teletandem, bem como usuário da língua. Essa asserção se deve às linhas finais do fragmento acima e ao relato do participante à segunda pergunta da entrevista (exposta na última seção deste

capítulo) de que se sente cobrado a empregar o português considerado correto pelo fato de ser professor, embora não desempenhe o papel de professor de línguas.

O relato acima também aponta que os parceiros de Orlando ficam surpresos por sua fluência na língua inglesa. Isso pode ser observado durante as interações, uma vez que o participante brasileiro não demonstra problemas na comunicação da língua-alvo e aborda aspectos linguísticos por vezes desconhecidos por seus parceiros (falantes fluentes da língua inglesa). Ao expor esse fato, verifico que a intenção de Orlando é mostrar que, no teletandem, surgem questões sobre a língua as quais tanto os parceiros quanto ele desconhecem a respeito de suas respectivas línguas-maternas. Depreende-se, portanto, por meio da análise e da entrevista com Orlando, que o teletandem, mais do que um contexto de comunicação através dos quais emergem episódios relacionados à língua, é um ambiente que pode promover a reflexão e a conscientização sobre a língua.

### **3.1.3. Explicações/correções adequadas**

#### **3.1.3.1. A dupla Hanna e Lívia**

- Hanna (destacada em cinza): nascida em Cuba, mora na cidade onde está localizada a universidade estadunidense onde estuda Microbiologia e Imunologia.
- Lívia: professora de Inglês formada pela universidade brasileira e doutoranda em Estudos Linguísticos. Desenvolve pesquisa no projeto teletandem.

No dia 23 de Abril, durante a interação, Lívia (interagente brasileira) questiona Hanna (interagente americana) se ela considera Miami uma cidade muito diferente das outras no que concerne à vinda de imigrantes e estudantes de outros países:

1 H: eu acho que sim, eu tem viajado? ou eu tenho viajado?

2 L: tenho viajado.

3 H: Eu tenho viajado a/a Tennessee.

4 L: uhum.

5 H: a Nova York.

6 L: uhum.

7 H: a California.

8 L: uhum.

9 H: não tive muito tempo em Califórnia, mas ah...

10 L: uhum.

11 H: é diferente de Miami, eu acho que sim.

12 L: uhum.

Ao relatar sua experiência, Hanna diz “tenho viajado” (linhas 1 e 3) e questiona à parceira se a forma correta é “eu tem viajado” ou “eu tenho viajado”, ao que Livia responde: “tenho viajado”.

No entanto, quando Hanna termina o relato de sua experiência, Livia retoma (linha 23) a questão da locução verbal (“tenho viajado”) aplicada anteriormente:

13 H: são os imigrantes.

14 L: uhum.

15 H: e a cultura é muito mista com/com as culturas dos imigrantes. elas não...não quero dizer

16 que não assimilam, mas não deixam sua cultura muito fácil, então não...

17 L: a tradição, né, eles são...

18 H: a tradição mista.

19 L: tentam manter a tradição, uhum, entendi.

20 H: então você pode *oir* outras línguas e, é bom, eu acho bom pra...

21 L: uhum.

22 H: é diferente.

23 L: aham tá legal, agora, Hannah, eu só fiquei na dúvida, quando você usou "tenho viajado",

24 eu acho que não é eu tenho viajado, é eu já viajei.

25 H: Eu já/aham, sim.

26 L: você viu a diferença? que “eu tenho viajado” dá a ideia de que você ainda viaja, que ainda

27 você vai pra esses lugares ainda, mas acho que a ideia que você quer mostrar é que você já

28 foi, que você já visitou esses lugares.

29 H: sim.

30 L: né? então tá, então "eu já viajei. É interessante, mas é a mesma coisa no Brasil, por exemplo, a região

31 sudeste é de maioria assim os imigrantes são mais da Alemanha, são imigrantes alemães, é, que já é

32 diferente, por exemplo de São Paulo, mas eu acho que a mobilidade hoje em dia, como ela tá tão fácil a

33 tendência é não tem como mais se manter sempre uma única tradição, uma única eu não sei uma única etnia

34 assim, esse conceito já nem é usado mais, né, assim, mas tá tudo muito misturado né?

35 H: aham

Quando Hanna prossegue com a informação, Livia percebe que “tenho viajado” não é a forma verbal apropriada, pois ela entende que esse uso denota uma ação contínua (linha 14) e que, no caso da descrição de Hanna, todas as ações já foram concluídas. Dessa forma, o tempo verbal mais apropriado seria o Pretérito Perfeito.

O equívoco cometido por Hanna se deve, possivelmente, a uma transferência verbal da estrutura da língua inglesa aplicada à língua portuguesa. Ao tratar da transferência (bem como a interferência e interlíngua) no ensino de línguas próximas, Alvarez (2002) explica que esse fenômeno é o uso, pelo aprendiz, dos aspectos linguísticos ou comunicativos de uma língua (a qual ele adquiriu anteriormente) à língua-alvo.

O tempo verbal em inglês denominado Presente Perfeito (*Present Perfect*) é utilizado, entre outras circunstâncias, para ações que começaram no passado e apresentam implicações para o presente, ou quando não é indicado quando tais ações ocorreram. A estrutura do Presente Perfeito, se traduzida na íntegra para o português, remete à locução

verbal “ter + verbo no particípio”. Em alguns casos, essa tradução pode ser empregada mantendo o mesmo sentido da forma em inglês. Em outros, como no caso, o sentido é alterado. Quando Hanna diz “tenho viajado”, Lívia interpreta como uma ação contínua, que ocorria repetidamente ao dizer que “(linha 26) dá a ideia de que você *ainda* viaja, que *ainda* você vai pra esses lugares *ainda*”.

Um importante fato a ser considerado é o de que Lívia, a interagente brasileira, é uma professora e pós-graduanda em Estudos Linguísticos, além de ser pesquisadora em teletandem e de já ter participado de outras interações. A experiência e a formação da interagente implicam, diretamente, em seu desempenho, tanto pessoal quanto pedagógico.

Ainda assim, é interessante o fato de Lívia ter recobrado essa questão ao invés de deixar a conversa fluir e não corrigir a parceira. E mais do que corrigi-la, ela procura explicar o porquê de utilizar “viajei” ao invés do “ter viajado”, sem abordar questões meramente estruturais como nomear o tempo verbal aplicado ou apresentar a conjugação e a terminologia dos verbos no Pretérito Perfeito. Lívia fornece, apenas, as explicações necessárias para a compreensão da parceira e a aplicação adequada, segundo as normas gramaticais, no momento e no contexto nos quais foi abordado.

Não há mais indícios se isso ficou claro para a parceira americana. Ela não faz perguntas, mas demonstra ter entendido. Após a explicação de Lívia, elas retomam a conversa de onde haviam parado.

A fim de abordar a perspectiva da interagente a respeito do próprio excerto, realizei uma entrevista com Lívia e fiz-lhe a seguinte pergunta:

Pesquisadora: A primeira pergunta, que é sobre esse excerto aí que você viu, eu queria que você me falasse o que que tá acontecendo entre você e a sua parceira na interação em termos de correção e explicação da língua portuguesa.

Lívia: Com base só nesse excerto, né?

Pesquisadora: Isso, só nesse excerto. Que que tá acontecendo em termos de correção e explicação da língua portuguesa?

Lívia: (pausa) tá. Então como aqui era o turno de português... eu percebi aqui, lendo o excerto, que eu tava bastante/ que eu dei bastante espaço pra ela falar. Então eu só respondia com “aham” e anotava, eu acho que eu prestava bastante atenção nos erros que ela cometia, ou nas dificuldades que ela tava tendo... e na descrição aqui que ela tava tentando fazer da viagem... eu percebi que ela trocou o/o tempo verbal, eu acho que a ideia que ela quis dizer quando ela explicou que ela viajou para/pro Tenessee, eu acho que é uma ideia/que ela viajou uma vez só, mas ela apresentou como se ela tivesse viajando, como se fosse uma rotina, né, “eu tenho viajado a Tenessee” e aí no decorrer da interação eu acho que eu identifico essa confusão com os verbos, com os tempos verbais e eu corrijo indicando que foi uma ação única no passado, que ela não tá se referindo a uma ação recorrente. E eu acho que ela entendeu.

Lívia ressalta um ponto bastante relevante: sua preocupação em dar “espaço” à parceira, uma vez que, naquele momento, as interagentes estavam no turno da língua

portuguesa. Considero o apontamento de Lívia relevante porque vejo como um reflexo de sua formação: professora de línguas, doutoranda em estudos linguísticos e pesquisadora de teletandem. Por conseguinte, a postura de Lívia reflete seu conhecimento sobre o projeto teletandem bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Tal inferência se deve: pelo modo como ela corrigiu e forneceu explicações à parceira; pela forma como abordou Hanna (preocupando-se em não interromper o relato dela); pela preocupação em permitir que seu par se expressasse, uma vez que falavam na língua-alvo de Hanna; pela atenção concedida ao que a parceira dizia; e pelo cuidado em anotar algo que devesse ser discutido posteriormente (segundo seu relato).

No início da análise, identifiquei que a interagente brasileira percebe o equívoco cometido por sua parceira na medida em que a ela expõe seu relato. Em conformidade com o que foi verificado na investigação, Lívia diz que, no decorrer da interação com Hanna, ela percebe a “confusão com os verbos, com os tempos verbais” e, então, corrige a parceira.

A percepção de Lívia com relação ao seu desempenho corrobora para a asserção de que a explicação do episódio relacionado à língua emergente ocorreu de acordo com a teoria do foco na forma, ou seja, de forma espontânea, onde a intervenção do participante mais proficiente ocorre no momento em que surge a dúvida ou o equívoco.

O caso de Hanna e Lívia é um exemplo de episódio relacionado à língua. Acredito que os episódios relacionados à língua também auxiliam no processo de promoção da conscientização da linguagem, com base na explicação de James e Garret (1991). De acordo com os autores, o movimento britânico de conscientização da linguagem enfatiza a reflexão sobre a língua e sobre o ato de *falar sobre a língua*. Segundo eles, tal fator apresenta impacto no ensino de línguas, pois “o ensino de línguas envolve falar sobre a língua de uma forma esclarecedora”<sup>31</sup> (JAMES & GARRETT, 1991, p. 7), o que exige “o estabelecimento de uma metalinguagem comum, aceitável e adequada que seja acessível tanto para os professores quanto para os aprendizes”<sup>32</sup> (p. 7).

Igualmente à teoria do foco na forma (LONG, 1991), ao defenderem a conscientização da linguagem, James e Garrett (1991) ressaltam que o estudo da língua deve ocorrer de forma contextualizada e com base no uso da mesma, bem como Lívia faz.

---

<sup>31</sup> No original “the teaching of languages involves talking about language in an illuminating way.” (JAMES & GARRETT, 1991, p. 7)

<sup>32</sup> No original “the establishment of a common, acceptable and adequate metalanguage that is accessible to both teachers and learners.” (JAMES & GARRETT, 1991, p. 7)



Tinkel (1985), citado por James e Garrett (1991), acredita que a CL explora um conhecimento que o aprendiz já possui, direcionando sua atenção para algo que ele já sabe, podendo tornar explícito um conhecimento que, até o momento, era implícito.

Em suma, ao esclarecer qual o uso mais apropriado às ações de Hanna, Lívia traz à tona um conhecimento da língua materna, voltando sua atenção para ela. Podemos observar, claramente, que houve um momento de reflexão, uma vez que ela retoma o tempo verbal empregado por Hanna anteriormente para corrigi-la, bem como fornece explicações à parceira. Ao refletir e ao elucidar sobre qual emprego gramatical seria mais apropriado, Lívia pode ter se conscientizado sobre a própria língua materna (se ainda não tivera se conscientizado). Não é possível constatar, com toda a certeza, se isso ocorreu, mas por experiência própria como interagente e como mediadora, afirmo que muitos participantes de teletandem tendem a (re)pensar questões sobre a língua que, até então, não haviam considerado. Destarte, depreende-se que o teletandem pode promover um ambiente favorável à reflexão e à conscientização da linguagem.

### **3.2. Episódios que abordam vocabulário**

Nesta seção, exploro os instantes em que emergem dúvidas/equívocos/informações referentes às palavras/expressões em português.

#### **3.2.1. Ausência de explicações/correções**

##### **3.2.1.1. Ashley e Orlando**

- Ashley (destacada em cinza): 21 anos. Nasceu em uma cidade da Flórida, mas sua família tem origem cubana. Estuda Biologia e tem interesse em cursar Medicina.
- Orlando: 53 anos. Graduado em Educação Física e já visitou os EUA. É a primeira vez que faz teletandem.

Durante a interação ocorrida no dia 11 de Abril, Ashley conta a Orlando que não trabalharia naquele dia. O participante brasileiro, em tom descontraído, pergunta à parceira se ela iria passear ou ir ao shopping:

1 O: ah não trabalha hoje é? ah então hoje *cê* vai passear, vai ao shopping?

2 A: oh, uhm como se fala I wish? eu desejo?

- 3 O: eu desejo  
4 A: desejo  
5 O: desejo  
6 A: eu desejo, mas eu tenho que estudar  
7 O: ah sim, meu deus ((risos))

A resposta de Ashley (linha 2) mostra sua incerteza de como se expressar em português. Ela cita a expressão em inglês “*I wish*” (“Quisera”), utilizada para situações impossíveis ou pouco prováveis no seguinte sentido: “*I wish I were rich*”, em português “Eu quisera ser rica”. No entanto, a palavra “*wish*” remete a “desejo”. Observamos que Ashley comete um erro de transferência na medida em que traduz a expressão em inglês para o português, considerando o significado literal de “*wish*”.

Em português, para esse tipo de situação, é mais comum utilizarmos verbos como “gostaria” e “queria” no lugar de “quisera”. Pela comunicação ter sido estabelecida e por haver compreensão, Orlando não fornece nenhuma dessas opções.

Ao contrário do caso de Lívia, apresentado anteriormente, que retoma a questão do tempo verbal e corrige o que havia falado ao perceber seu equívoco, Orlando *reforça* a tradução da parceira (linhas 3 e 5), mesmo que, neste contexto, ela não seja a mais apropriada, e mesmo quando Ashley conclui a frase (linha 6).

Hawkins (1984) afirma que a língua é passível de mudanças, logo, não basta utilizarmos a gramática correta e as palavras que signifiquem o que queremos dizer, é importante usarmos a língua considerada apropriada para cada ocasião. Para o autor, o uso do que é considerado apropriado envolve escolhas dentro da sintaxe e dentro da semântica da língua e também exterior a elas.

Destarte, ao traduzir “*wish*” literalmente, Orlando não se atenta que o uso, em português, ocorre da seguinte forma: “Eu *quisera/gostaria* de ir ao shopping” e não “Eu *desejo* ir ao shopping” que foi a forma como Ashley utilizou após a tradução do parceiro (linha 6). No entanto, observemos que “Eu *desejo* ir ao shopping” transmite uma ideia de algo que se quer fazer, ao passo que “Eu *quisera/gostaria* de ir ao shopping” enfatiza uma ação que, no caso de Ashley, não é possível, por isso essa seria a escolha mais adequada.

Quando Ashley diz “*I wish*” na linha 2, ela o faz em tom de pergunta, requerendo a tradução referente em português. Mas antes que Orlando o fizesse, ela mesma apresenta “eu desejo”, também em tom de pergunta. Ao confirmar a suposição da parceira (linhas 3 e 5), o parceiro brasileiro está focando nas *formas*, considerando a tradução “desejo” como o equivalente a “*wish*”, sem se atentar ao contexto.

Ao criticar a teoria do *foco nas formas*, Long (1991) defende a teoria do *foco na forma*, na qual forma e significado são ponderados dentro de um contexto comunicativo.

Do modo como Orlando fez, concordando com a tradução proposta pela parceira, ele não considerou o contexto em que “*wish*” foi utilizado por Ashley, que queria transmitir a ideia de “Eu *queria* ir ao shopping, mas *não posso*”.

Posteriormente, ainda na mesma interação, Orlando sugere à parceira uma viagem ao Brasil. Abaixo, verifica-se, novamente, o uso da palavra “desejo” por Ashley, provavelmente com o mesmo sentido que ela utilizou no excerto anterior após a tradução de Orlando:

8 O: é bom você programar uma viagem para o Brasil, ficar um mês no Brasil, passeando na praia, no beach

10 A: oh ((risos)) eu desejo

11 O: mas é claro, acho que todo mundo né, Ashley, acho que é todo mundo pensa, deseja fazer uma viagem assim, né, Brasil, Estado Unidos, né? desenvolver a língua/ língua, né, e também a cultura 13 né?

14 A: na uh na próxima fim de semana

15 O: isso

16 A: eu vou a viajar, viajar a Nova York

17 O: Ah, Nova York? vai por/vai de avião?

18 A: Sim

Notamos que a interagente aplica a palavra utilizada anteriormente (“desejo”) à frase na linha 10 para explicar seu anseio de visitar o Brasil. Orlando poderia oferecer uma forma mais utilizada de expressar o que a parceira desejava, não através de uma correção, mas de um questionamento, como: “você quer vir ao Brasil?”, “você gostaria de vir ao Brasil?” ou ainda “você tem vontade de vir ao Brasil?”.

Vale ressaltar que Orlando não é professor de línguas. Logo, é provável que esse fator influencie nos momentos em que ele desempenha o papel de professor da língua portuguesa a sua parceira. Em razão disso, optei por abordar essa dupla a fim de mostrar que o professor-mediador pode auxiliar participantes, como Orlando, a refletir sobre a própria língua, ajudando-os a se atentar a aspectos linguísticos que utilizam de forma inconsciente.

Segundo Wright e Bolitho (1993), a conscientização da linguagem pode ajudar o usuário a ser mais autônomo e a explorar a língua, e a reconhecer sua complexidade e sua diversidade. Desse modo, a CL pode contribuir para os participantes na medida em que os auxilia a refletir sobre as descobertas e conhecimentos já adquiridos.

Portanto, a conscientização da linguagem apresenta implicações positivas aos interagentes de teletandem no que tange: ao conhecimento e ao modo como operam a língua na qual são nativos/proficientes, e à performance ao executarem o papel de professor da língua, contribuindo para o desempenho de seus parceiros como aprendizes da língua.

Na entrevista executada com Orlando sobre o primeiro excerto, percebi uma dificuldade de sua parte em perceber o que estava ocorrendo entre ele e Ashley em termos de correção e explicação da língua (justamente a pergunta que seria feita a ele). Em vista disso, neste caso específico, optei por conduzir a entrevista da seguinte maneira:

Orlando: ((lê o excerto)) Mas qual que é o/ qual a sua questão principal...?

Pesquisadora: Bom, aí ela joga aqui né: “Como se fala ‘*I wish*’? ‘Eu desejo?’ né? ‘*I wish I could go to the mall*’ seria né, no/no inglês/ Orlando: é ((concordando))/ Pesquisadora: e aí você fala: ‘sim, eu desejo’, aí ela fala ‘eu desejo, mas eu tenho que estudar’”.

Orlando: ah sim

Pesquisadora: certo? ... Que que você acha dessa/dessa explicação que você deu pra ela, dessa tradução do “*I wish*”?

Orlando: ((relê)) é, em português a gente não fala muito “eu desejo ir”, é verdade, é ((demonstrando perceber o equívoco)) talvez no/no corrente/não, não, não. É verdade, a gente não usa/eu falei “desejo”/é que aí no ca/ cê vê como a gente vai logo na traduçãozinha/na palavra/pã pã ((no sentido de “literal”)) né? Então “eu desejo ir ao shopping” né, se eu falar as pessoas entendem né (pausa) mas é (pausa) “vou ao shopping” né? “vou ao shopping”.

Embora eu tenha direcionado a atenção de Orlando ao episódio relacionado à língua presente na interação (tradução de “*I wish*”), o excerto acima mostra que, ao ler e enquanto formulava sua resposta, Orlando percebe seu equívoco. Ele observa que se atentou à tradução, ignorando o contexto. Ademais, sua percepção também recai sobre o fato de não ser recorrente, em português, a aplicação de “eu desejo” em “eu desejo ir ao shopping”.

Mostro a Orlando que o equívoco dele era compreensível, pois ele traduz “*wish*” da forma adequada, considerando que a palavra, isoladamente, significa “desejo”. No entanto, quando Ashley elabora a frase, ele percebe (na entrevista) que “desejo” não era a forma mais apropriada, uma vez que “na língua corrente não usa tanto”, e acrescenta “talvez não seja errado: ‘eu desejo ir ao shopping’, mas na língua corrente não se usa muito, né?”. Orlando diz que pensou em “desejo” de forma “mais gramaticalmente, né, não é muito (pausa) não uso o termo correto e errado porque é muito pesado. Não é muito USUAL”.

É interessante observar a perspectiva de Orlando. Ao mesmo tempo em que ele se preocupa com seu desempenho como falante da língua portuguesa e como professor no teletandem, ele apresenta uma visão centrada na comunicação. Isso pode ser depreendido por meio das respostas a segunda pergunta de pesquisa e de sua conduta no teletandem. No presente caso, ele afirma que não haveria problemas de compreensão caso utilizássemos “eu desejo ir ao shopping”, mas ressalta que “em português a gente não fala muito”.

A reflexão de Orlando durante a entrevista não o leva, no entanto, a propor uma das formas sugeridas por mim no decorrer da análise (“gostaria de ir ao shopping”, ou “queria/quisera ir ao shopping”). Ele sugere “‘vou ao shopping’, né?” conforme exposto no

trecho de sua entrevista. Quando ele propõe “vou ao shopping”, questiono: “Mas ela vai? Ela não vai, olha”. Orlando então conclui: “então ‘não vou ao shopping’”. Apenas após esses questionamentos e a conclusão de Orlando, exprimo minha sugestão de tradução para “*I wish*” no contexto da interação como “eu gostaria, mas eu tenho que estudar”. Ele concorda: “Ah sim, sim, sim. (...) É, e no inglês é isso mesmo”.

A decisão em expor a Orlando minha percepção sobre essa questão linguística baseia-se na intenção de observar se ele concordaria com minha colocação e, além, ajudá-lo a se conscientizar sobre isso. No entanto, o foco da entrevista para a análise acima foi apresentar a percepção *dele* sobre esse episódio e sua reflexão sobre seu desempenho e sobre a língua portuguesa.

### 3.2.1.2. A dupla Norma e Alice

- Norma (destacada em cinza): nasceu na Espanha e desenvolve um intercâmbio na universidade americana onde estuda Engenharia Elétrica.
- Alice: estudante de Letras da universidade brasileira onde atua como professora de inglês no centro de língua da instituição.

Em um dado momento da interação ocorrida no dia 11 de Abril, a participante Norma se queixa que estava cansada, pois ficara acordada até tarde na noite anterior devido a um trabalho.

1 A: então, você está cansada hoje?

2 N: sim, porque eu estive fazendo um trabalho, ah, ontem, e, eu tive que *acostarme?*

3 *acostarme?* ir a dormir, like go to sleep

4 A: é ir dormir

5 N: dormir, eu fui a dormir muito tarde

6 A: você diz/é somente ‘eu fui dormir’

7 N: eu fui dormir

8 A: isso

9 N: muito tarde ((risos))

Norma recorre a palavras em espanhol diversas vezes na interação. Um exemplo é o uso do verbo *acostar* no sentido de “ir dormir”, como mostrado acima. Logo em seguida, ela se corrige, usando a expressão em português (linhas 2 e 3). No entanto, quando Norma diz “fui dormir” ela acrescenta a preposição “a” após o verbo “fui” (linha 5). Alice a corrige, mas não fornece mais explicações.

Em outro momento, ainda na mesma interação, Norma relata a convivência com sua parceira de quarto:

10 N: sim, sim, nos damos muito bem, mas porque eu não digo nada, nada mal a ela, eu

11 *comprendo* que ela também, que eu faz *cosas* que ela não gosta também, porque ela, por

12 exemplo, eu vou a dormir

13 A: eu vou dormir

14 N: vou dormir muito tarde todas as noites, ontem extra tarde, mas eu vou a dormir, eu vou

15 dormir todos os dias as dois ou três da manhã, é muito tarde para todo mundo, eu *comprendo*

16 que ela não gosta que eu vou dormir tão tarde

É possível observar na linha 12 que Norma comete o mesmo deslize ao acrescentar a preposição “a” após o verbo “vou” e Alice a corrige mais uma vez. Logo em seguida, o faz novamente na linha 14, corrigindo-se no mesmo instante. Alice, mais uma vez, não fornece explicações à parceira, o que pode demonstrar que ela desconhece a origem do erro cometido por Norma, ou não se interessa por corrigi-la, dada a fácil compreensão e proximidade entre as línguas.

O verbo “ir” em espanhol é sempre acompanhado da preposição “a”, inclusive em locuções verbais (Ex: *voy a acostarme*) ao passo que, em português, isso só ocorre quando o verbo está no sentido de “ir a algum lugar” (Ex: vou à Bahia; vou ao Maranhão), dispensando, portanto, a preposição em locuções verbais, como é o caso apresentado nesse excerto (“vou dormir”).

James e Garrett (1991) sugerem que, ao contrastar as duas línguas, os aprendizes podem adquirir conscientização linguística a respeito das semelhanças e diferenças entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira. Logo, essa seria uma opção para Alice expor a regra à parceira, promovendo um contexto por meio do qual Norma pudesse refletir e se atentar, conscientemente, sobre a forma adequada. Além disso, tal explicação ocorreria de acordo com a teoria do *foco na forma*, ou seja, a atenção da aprendiz ao elemento linguístico seria direcionada na medida em que ele surge, dentro de um contexto comunicativo, conforme defende Long (1991).

Embora Norma tenha se corrigido (linhas 14-15), acredito que ela não refletiu e, conseqüentemente, não houve conscientização. Isso pode ser constatado posteriormente quando, ainda na mesma sessão, ela novamente utiliza o verbo “ir” com a preposição (linha 22) e Alice não a corrige dessa vez:

17 N: e esse dia eu estava porque eu/ela faz muito ruído pela manhã/pela manhã, muito, os *cajones*/

18 the drawers of the clothes, where you put the clothes

19 A: as gavetas

20 N: as gavetas ((faz gestos com as mãos imitando movimentos de abrir e fechar)) e puxa e faz muito  
21 ruído, eu levanto pela manhã às dez para vir à classe de português e ela fiz muito ruído todas as  
22 manhãs e eu vou a dormir às *dos* ou três da manhã, então eu levantava muito enfadada, muito like  
23 ah ((expressão de impaciência no vídeo)), porque ela levanta às sete da manhã, eu NÃO tenho por  
24 que ouvir *suo/su* ruí/o que ela está fazendo

25 A: sim

26 N: e pela noite eu *empezei* a fazer ruído também

27 A: é complicado, né?

Como falado no início desta análise, Norma recorre ao espanhol durante as interações. O fato de serem línguas próximas permite que os interagentes brasileiros compreendam os parceiros quando os mesmos falam em espanhol. Na maioria das vezes, nessas ocasiões, por haver intercompreensão, os alunos brasileiros não corrigem seus pares. Consequentemente, o erro persiste e o interagente não aprende, e há forte tendência à *estabilização* e à *fossilização* (SELINKER, 1972; LONG, 2003) da língua-alvo.

Long (2003, p. 488) informa que o termo *fossilização* foi introduzido por Selinker (1972) e refere-se aos aspectos linguísticos (distintos dos da língua-alvo) que falantes de uma determinada língua nativa tendem a manter na interlíngua durante o processo de aquisição de uma língua-alvo. De acordo com Selinker (1972, p. 215, apud LONG, 2003, p. 488) tais aspectos serão mantidos independentes da idade do aprendiz e das explicações e informações que ele receberá. Portanto, a fossilização é um estado permanente e imutável em que o aprendiz conserva determinados traços linguísticos referentes à interlíngua.

Já a *estabilização* seria a primeira etapa do processo que leva à fossilização e, ao contrário da última, não é um estado permanente. Segundo resume Anjos (2007, p. 16), “O primeiro caso da estabilização seria um estágio temporário de ‘ficar parado’, e o segundo seria reestruturação da interlíngua”. A fossilização seria o último desses estágios.

Não penso que os participantes devam sempre abordar explicações mais complexas como, por exemplo, transitividade dos verbos ou regras de acentuação. No entanto, acredito que conversar e refletir sobre a língua, conforme defende a teoria da conscientização da linguagem, pode, dentre outras contribuições, evitar os fenômenos da estabilização e da fossilização no processo de aprendizagem da língua estrangeira em tandem.

Segundo Fairclough (1992, p. 1), a conscientização da linguagem é uma atenção consciente às propriedades da língua e de seu uso. É possível observarmos que, conforme apresentado nos dois primeiros excertos, as interagentes direcionam a atenção às formas “fui dormir” e “vou a dormir”, na medida em que Alice corrige: “fui dormir” e “vou dormir”. No entanto, não houve o fornecimento de explicações e de uma regra explícita como, por

exemplo, dizer que o verbo “ir”, em português, dispensa a preposição quando precede outros verbos.

De modo que Norma comete o equívoco novamente, conforme apresentado no terceiro excerto (linha 22), é possível inferir que não houve conscientização a respeito da forma adequada.

No caso de Norma em que esse equívoco foi recorrente, acredito que seria importante Alice criar condições para que a parceira refletisse sobre essa questão, e considerando que apenas a correção promovida pela participante brasileira não se mostrou suficiente. Tal afirmação pode ser constatada pelo fato de Norma utilizar a forma apropriada logo em seguida às correções de Alice (linhas 7 e 14-16), mas não o fazer posteriormente (linha 22).

O que faltou para que Norma se atentasse, de maneira consciente, à questão linguística exposta?

Acredito que uma breve explicação como a sugerida nesta análise, na medida em que surgiu a questão (como advoga Long, 1991 e Williams, 2001), poderia auxiliar Norma a se conscientizar sobre as formas apropriadas (“fui dormir” e “vou dormir”).

Qual a razão para Alice não ter fornecido explicações à parceira? Uma das possíveis respostas para essa pergunta está no fato de Alice ter compreendido a fala de Norma, independente do equívoco cometido por ela.

Ao tratarem do princípio da autonomia, Vassallo e Telles (2009) afirmam que tal princípio está relacionado à ideia de colaboração, ou seja, a autonomia “não é concebida *sem* o outro, mas *com* o outro; isto é, estamos tratando de *co-laboração* (trabalhar juntos)” (p. 32). Em suma, embora Alice tenha compreendido o que a parceira queria dizer, é importante ressaltar que, no momento em que o fato ocorreu, a participante brasileira estava em posição de professora. Destarte, o papel de Alice implica em fornecer à Norma o necessário para ajudá-la a aprender a língua estrangeira, ou seja, trabalhar em colaboração com a parceira, e vice-versa. Como isso não ocorreu, resalto aqui uma desvantagem do teletandem no que concerne à estabilização ou à fossilização da língua estrangeira, devido a não correção ou ao não fornecimento de explicações dos participantes a seus parceiros.

Conforme mencionei acima, uma das possíveis justificativas para o fato de Alice não ter suprido informações pode estar relacionada ao fato de a aluna brasileira ter compreendido a parceira e, portanto, se acomodado, não se preocupando em fornecer mais explicações na medida em que percebeu que Norma insistia na forma inadequada. No entanto, há outra



questão a se considerar a respeito da ausência de explicações por parte de Alice: será que Alice possuía atenção consciente (conscientização da linguagem) acerca da questão linguística exposta? Ou seja, a aluna brasileira demonstrou saber qual forma utilizar e como aplicá-la, mas será que ela sabia explicar quando se usa preposição “a” após o verbo “ir”, em português?

Na entrevista com Alice, expus o excerto e propus a seguinte pergunta:

Pesquisadora: O que que tá acontecendo nessa interação entre vocês duas, nesse momento aí, na primeira parte, antes das reticências né, com relação à correção e explicação da língua portuguesa. Há um momento de correção? Há um fornecimento de explicação aí, entre você e ela?

Alice: Na primeira parte, houve correção sim/a hora que ela falou “*acostarme*”, né, que ela queria dizer “ir dormir”, aí eu/eu mostrei pra ela como é que fala: “ir dormir” e aí ela fez a mesma frase usando a palavra nova que ela aprendeu.

Pesquisadora: Exato, certo. E na linha 3, como que ela formula essa frase? Porque a linha 3 é ela ainda né, como que ela formula essa frase em português?

Alice: Ela associa com o inglês, né, aí/porque se é quem eu tô pensando quem é, o pouco que eu lembro, ela/o idioma nativo dela não é inglês, é espanhol. Que ano que você fez? ((referindo-se ao ano em que a interação ocorreu))

Pesquisadora: 2012

Alice: Ah tá, então acho que é isso mesmo. O... pelo pouco que eu me lembro o idioma nativo dela é espanhol, então por isso que ela/ela utilizava muito a influência do espanhol no português, por isso que ela usou esse “*acostarme*”, né? E aí ela usou o inglês pra criar o... comparar né, as duas línguas pra ela conseguir chegar na forma correta de ela dizer e conseguir se expressar na língua portuguesa.

Com base no fragmento acima, verifica-se a percepção de Alice sobre a influência do espanhol na fala de Norma. Ela percebe, também, a comparação da frase em espanhol com a frase em inglês, avaliando que tal comparação foi utilizada por Norma com o intuito de ajudar-se a se expressar adequadamente na língua portuguesa. As constatações de Alice são interessantes, todavia, é possível verificar que ela não estava se atentando ao equívoco cometido pela parceira com relação ao acréscimo da preposição “a” após o verbo “fui” em “fui a dormir”. Por conseguinte, a fim de incitá-la a perceber e, talvez, refletir sobre isso, propus a seguinte questão:

Pesquisadora: E na linha 5 você percebe algum equívoco dela por parte da língua portuguesa?

Alice: Sim, de novo ela tá sendo influenciada pelo espanhol quando ela fala “eu fui a dormir”, e aí logo/tanto que na/na linha 6 sou eu né? Então aí eu corrijo ela, “eu fui dormir” e aí ela reformula a resposta dela falando certo “eu fui dormir muito tarde”.

Pesquisadora: Você falou agora pra mim que você percebeu que de novo ela tem essa influência do espanhol. Você fazia/você fala espanhol? Você fazia espanhol?

Alice: Não

Pesquisadora: E como você percebeu agora olhando que quando ela fala “fui a dormir”, como que você sabe que é uma influência do espanhol?

Alice: Ah pelo pouco que a gente sabe e eu lembro da/se é da mesma interação que a gente tá falando, eu lembro do sotaque dela, tinha/tem como perceber sim a influência, pelo pouco que a gente conhece do/do/da língua espanhola, não precisa ser fluente pra perceber isso.

No relato supracitado, Alice percebe que Norma também havia cometido um equívoco com relação ao uso da preposição. Novamente e, em conformidade com o que a análise verificou, ela atribui o engano de Norma à influência do espanhol em seu discurso. A participante brasileira ainda destaca, coerentemente, que não é necessário ser fluente na língua espanhola para perceber que determinados equívocos decorrem da proximidade entre essa língua e o português. No entanto, Alice não fornece informações ou apresenta um ponto de vista a respeito da ausência de explicações.

O segundo excerto apontado nesta análise mostra a incidência do equívoco de Norma. Esse excerto foi averiguado após a realização da entrevista, por isso não foi apresentado à Alice. Caso o tivesse sido, essa seria mais uma oportunidade de Alice perceber que a ausência de uma explicação sobre o uso da preposição foi prejudicial à parceira, uma vez que acarretou no uso recorrente da forma equivocada por parte de Norma.

Casos como o de Alice, bem como limitações e equívocos cometidos pelos participantes são recorrentes no teletandem. Portanto, no último capítulo explorarei a importância do professor-mediador, uma vez que acredito que ele possa otimizar o desempenho dos participantes nesse quesito.

### **3.2.2. Equívocos/limitações cometidos pelos participantes**

#### **3.2.2.1. A dupla Carl e Ísis**

- Carl (destacado em cinza): nasceu nos Estados Unidos; estudante de Engenharia Elétrica na universidade americana.
- Ísis: aluna formada em Letras e professora de francês. cursando língua Inglesa como segunda habilitação na universidade brasileira.

No início da interação ocorrida no dia 11 de Abril, Carl apresenta uma dúvida à Ísis sobre como dizer a frase “*this tastes good*” em português (“É gostoso” ou “Tem um gosto bom.”) e se havia um verbo correspondente ao verbo em inglês *to taste* (“Experimentar” uma comida, ou “saborear”, utilizado para comidas ou bebidas, como vinho, por exemplo):

1 C: ah... que mais...ah...esse é uma pergunta que eu tenho sobre a português. em inglês

2 ah... você pode di/di/dizer palavras como ah... "this tastes good", you know what I

3 mean? like/ isis interrompe: como? ce pode escrever? pra eu.../ carl: ((dígita)) sim?

4 I: ((lendo)) this-tastes-good.

5 C: mas em português você tem um...sabor? é a palavra?  
6 I: sim, o sabor de uma comida, por exemplo.  
7 C: saborier, saborear?  
8 I: ou o gosto ((digita)).  
9 C: o gosto, sim, sim. mas que a diferença entre ah...palavras como o infinitivo do  
10 verbo e o ah...noun  
11 I: o substantivo?  
12 C: o substantivo, sim.  
13 I: certo. o verbo no caso de sabor, né, como você havia falado, sabor, então eu posso  
14 saborear uma comida, saborear é sentir o sabor e o sabor propriamente / (carl se vira  
15 para falar com alguém e retorna)/ e o sabor propriamente é o/é o substantivo, certo?  
16 agora no caso da palavra gosto, não vou ter um verbo nesse sentido.  
17 C: sim? nã/nã/não tem?  
18 I: não, não tem porque, na verdade, o verbo gostar é de gostar ou não de alguém,  
19 entendeu? não é nesse sentido, nesse nós usaríamos degustar que é saborear, é de  
20 comer alguma coisa. mas uma comida ou um alimento pode ter um gosto, um gosto  
21 doce, ou salgado, ou amargo, entendeu? com um sabor.  
22 C: sim, sim, é a mesma coisa com cheirar, um cheiro.  
23 I: um cheiro? é mais um/ carl interrompe: porque ah.../ isis: hã, pode falar.  
24 C: porque em inglês uma pessoa pode cheirar like ((faz um movimento como se  
25 estivesse cheirando algo)).  
26 I: a comida?  
27 C: sim, sim. mas uma pessoa também pode cheirar ah, their smell, seu ah...odor?  
28 I: ah tá.  
29 C: sim, sim e ah...qual é/é uma diferença entre as palavras em português como/como  
30 a habilidade de uma pessoa para cheirar e o cheiro duma pessoa?  
31 I: sim, é diferente, mas nós usamos a mesma palavra.  
32 C: sim, sim, é a mesma coisa em inglês.  
33 I: é a mesma coisa, aham. é, uma pessoa pode cheirar bem.  
34 C: sim, é/bem, bom, é como pode ah...diferenciar, sim?  
35 I: sim. aqui até nós dizemos se alguém tá cheiroso, usando um perfume bom, então a  
36 gente pode até dizer que cheira gostoso ((risos)).  
37 C: sim, cheira gostoso ((risos)).  
38 I: é quando o cheiro é muito bom.  
39 C: ((digita)) cheiro-gos-to-so, como isso?  
40 I: isso! isso mesmo.  
41 C: sim, sim, muito bom.  
42 I: e em inglês, como é?  
43 C: smells good

Nesse trecho, a dúvida de Carl está relacionada ao fato de a palavra *taste* remeter, tanto a um substantivo, quanto a um verbo em inglês. Dessa forma, ele questiona qual a palavra usada em português para o substantivo e qual a palavra usada para o verbo que traduzam *taste*. Quando Carl traduz *taste* como “sabor”, Ísis explica que há o verbo “saborear” e o substantivo seria “sabor”. Nas linhas 16, 18-21, Ísis não encontra um verbo relacionado à palavra “gosto”, apresentada no contexto como sinônimo de “sabor”. É possível notar que Ísis foca apenas nas formas das palavras ao procurar uma tradução idêntica para a frase exposta por Carl. Sua explicação incide em traduzir o verbo em inglês para um verbo equivalente em português e o substantivo em inglês para um substantivo em português, ignorando as peculiaridades de cada língua e o modo como operam.

Hawkins (1984) afirma que não basta utilizarmos a gramática correta e as palavras que signifiquem o que queremos dizer, é importante usarmos a língua considerada apropriada para cada ocasião. Aplicando a ideia do autor ao desempenho de Ísis, podemos inferir que a parceira brasileira buscou associar a norma e a estrutura da língua portuguesa à norma e à estrutura da língua inglesa, quando o importante seria apresentar a Carl algo que teria o mesmo sentido da frase exposta por ele (“*this tastes good*”, linha 2) e que é mais comum entre os brasileiros como, por exemplo, “isto é/está uma delícia” ou “isto é/está delicioso”.

No entanto, a conversa alongada pela brasileira, com o intuito de esclarecer as dúvidas do parceiro, serviu como um bom contexto de reflexão sobre a língua e de comparação entre as línguas para ambos, na medida em que ela, como o participante mais proficiente naquele momento, ajuda o parceiro a sistematizar e a compreender determinados aspectos na língua-alvo. Ademais, a fim de comparar sua língua com a língua portuguesa e, conseqüentemente, compreender o sistema linguístico da LE, Carl oferece informações acerca da língua inglesa (linhas 1, 2, 24 e 27). Tais informações podem auxiliar Ísis na compreensão do inglês (sua língua estrangeira) bem como despertaram o interesse da participante, conforme se observa na linha 42, em que ela questiona Carl qual seria a expressão em inglês equivalente à apresentada por ela em português.

Algumas das ações executadas pelos participantes no diálogo exposto, claramente auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de línguas e podem favorecer a conscientização da linguagem. São elas: (i) disponibilidade, interesse e envolvimento dos parceiros em desejar compreender as diferenças entre as línguas; (ii) conversa reflexiva e compartilhada sobre a língua, tendo um participante mais proficiente (ou nativo, no caso Ísis) e outro menos proficiente (Carl, na posição de aprendiz), desejando saber e esclarecer as diferenças; (iii) disponibilidade de Ísis para dar insumo (*feedback*) corretivo ao parceiro; e (iv) negociação de significados por meio do diálogo entre o parceiro menos proficiente (Carl), que questiona aspectos da língua estrangeira e o parceiro mais proficiente (ou nativo, no caso, Ísis).

Isso mostra que o teletandem pode funcionar como instrumento para conscientização da linguagem sob determinadas condições que envolvem atitudes e ações dos parceiros quando estes interagem. Tais condições, como as supracitadas, podem ser observadas em outras duplas e serão evidenciadas ao final deste capítulo.

Na entrevista, questionei Ísis sobre o que estava acontecendo entre ela e Carl, no excerto aqui exposto, em termos de correção e explicação da língua. Ísis responde da seguinte forma:

Ísis: Acho que o mais importante aí foi do sabor e do gosto, né, que ele queria saber, se eu entendi bem, um (pausa) uma/uma palavra similar, em português, pro “*this tastes good*”. (...) Eu usei a palavra “sabor”, “saborear”, dei uma super explicação do verbo “gostar”, olha que coisa, inclusive que não era pra ele usar o “gostar” pra pessoa porque é diferente tá? Eu posso gostar de uma comida, mas “gostar” pra pessoa é diferente. Mas é engraçado né porque eu usei a palavra “saborear” porque a gente não usa isso em português. É difícil a gente usar “saborear”.

A resposta de Ísis ressaltou um aspecto ao qual eu não havia me atentado em minha análise: a preocupação dela em esclarecer que o verbo “gostar” pra pessoa é diferente”.

Retomemos o momento em que a interagente aborda essa questão:

13 I: certo. o verbo no caso de sabor, né, como você havia falado, sabor, então eu posso  
14 saborear uma comida, saborear é sentir o sabor e o sabor propriamente / (carl se vira  
15 para falar com alguém e retorna)/ e o sabor propriamente é o/é o substantivo, certo?  
16 agora no caso da palavra gosto, não vou ter um verbo nesse sentido.  
17 C: sim? nã/nã/não tem?  
18 I: não, não tem porque, na verdade, o verbo gostar é de gostar ou não de alguém,  
19 entendeu? não é nesse sentido, nesse nós usaríamos degustar que é saborear, é de  
20 comer alguma coisa. mas uma comida ou um alimento pode ter um gosto, um gosto  
21 doce, ou salgado, ou amargo, entendeu? com um sabor.

Com base na explicação de Ísis, acredito que ela tenha feito essa relação entre o verbo “gostar” com a frase “gostar de alguém” no intuito de explicitar que o verbo “gostar”, em si, não se refere à palavra “gosto” (linha 16), mas sim a afeto, apreço. Segundo indiquei anteriormente, ela se preocupou em seguir a estrutura do inglês (“*this tastes good*”) para buscar uma frase equivalente em português e não encontrou, uma vez que não há um verbo como “*taste*” em português. No entanto, conforme sugerido na análise, ela poderia apresentar uma frase como “isso está delicioso/gostoso”.

Observando a resposta de Ísis à pergunta exposta, notamos que ela verifica que a palavra “saborear”, proposta por ela, não é muito utilizada em português, ou seja, há a percepção (e talvez até a reflexão) de que a palavra apresentada por ela não foi a mais adequada.

Ao final, esclareço à Ísis que, realmente, não há um verbo equivalente a “*to taste*” em português, mas que uma possível tradução para a frase de Carl (“*this tastes good*”) seria “Isso tem um gosto bom”. Ela demonstra refletir um pouco sobre isso, mas não fornece mais reflexões e informações a respeito.

### 3.2.2.2. A dupla Norma e Alice

- Norma (destacada em cinza): nasceu na Espanha e desenvolve um intercâmbio na universidade americana onde estuda Engenharia Elétrica.
- Alice: estudante de Letras da universidade brasileira onde atua como professora de inglês no centro de língua da instituição.

Durante o encontro ocorrido no dia 11 de Abril, Norma relata a Alice que “nunca” fala com seu irmão:

1 N: Eu nunca falo com meu irmão

2 A: Nossa, imagino

3 N: Ele está muito, muito longe daqui, é muito mais velho? velho que *yo?* like *mayor?*

4 A: maior ((corrigindo a pronúncia))

5 N: é muito mais maior que eu

6 A: é maior que eu, só diga, diz assim só, é maior que eu

7 N: é maior que eu, dez *años* maior que eu

8 A: mais velho

9 N: mais velho

10 A: isso, dez anos mais velho

11 N: você solo tem una irmã? ou tem...

12 A: a minha irmã é dez anos mais velha que eu também

13 N: mas solo tem una uma irmã ou tem mais?

14 A: eu tenho um irmão e uma irmã

15 N: hum

Ao contar à parceira que raramente se comunica com seu irmão, Norma diz que ele está muito longe dela e acrescenta a informação de que ele é muito mais velho que ela (linha 3), talvez como uma forma de explicar a razão desse distanciamento físico e pessoal (linha 1: “Eu nunca falo com meu irmão”). No entanto, para certificar-se de que estava empregando a forma correta à expressão, ela recorre à língua espanhola para mostrar o que quer dizer (linha 3). No espanhol, utiliza-se “*mayor*” no sentido de “mais velho(a)”, como por exemplo “*Mi hermana es mayor que yo*” (Minha irmã é mais velha do que eu). Por conseguinte, Norma diz “*mayor*” (linha 3) para indicar que era esse sentido que ela estava querendo dar à expressão quando disse “muito mais velho”.

O mal entendido ocorre quando Alice, possivelmente sem entender a intenção da parceira, afirma “maior” (linha 4), o que soa como uma correção para Norma, visto que na linha 5 é possível perceber que ela refaz a frase dita na linha 3 empregando “maior”, ao invés de “mais velho”. Notamos também que, ao fazê-lo, ela utiliza a pronúncia referente à língua

portuguesa (“maior” e não “*mayor*”), levando-nos a inferir que Alice estava corrigindo a pronúncia de Norma.

Ao refazer a frase, embora tenha aplicado a palavra sugerida por Alice (“maior”), Norma comete um pequeno engano ao dizer “é muito mais maior que eu” (linha 5). A parceira brasileira intervém corrigindo “é maior que eu, só diga, diz assim só, é maior que eu” (linha 6). Aqui podemos notar que Alice não percebe a intenção de Norma e não relaciona essa frase com o que ela queria dizer desde o início desse tópico: de que o irmão era muito mais velho do que ela (rever linhas 1-3). Observamos que Alice concentrou-se em corrigir o emprego da palavra “maior” à oração de Norma e não se atentou para o contexto no qual a parceira a estava utilizando.

Observemos que o foco da interagente brasileira recai simplesmente sobre a forma linguística, e não sobre o significado desejado pela interagente americana. Este é, portanto, um caso em que há o foco nas formas, criticado por Long (1991) que alega que tal teoria ignora os aspectos funcionais da língua enquanto seu foco reincidente sobre itens puramente linguísticos.

Já a teoria do foco na forma, a qual o autor advoga em defesa, envolve forma e significado dentro de um contexto comunicativo. De acordo com Long (1991), o foco na forma pondera sobre o que está por trás da língua, por exemplo, a cultura desses falantes, a geografia do país onde essa língua é falada, entre outros aspectos. No caso apresentado, se Alice levasse em conta a nacionalidade da parceira e sua língua nativa (espanhola), poderia refletir que, quando Norma disse “*mayor*”, ela não estava se referindo à palavra “maior” em português, mas sim ao sentido atribuído à mesma em espanhol: “mais velho”.

Embora exista, no português, o uso de “maior” no sentido de “mais velho” e “menor” como “mais novo” (“Você tem um irmão maior?” ou “Tenho uma irmã maior/menor”), é mais apropriado utilizar “mais velho”, especialmente quando se especifica quão mais velho é, como Norma fez (linha 7).

Além disso, mesmo após o emprego de “mais maior” por Norma (linha 5), a aluna brasileira apenas corrige quando a parceira diz “mais maior”, explicando que “ ‘é maior que eu’, só diga, diz assim só, ‘é maior que eu’ ” (linha 6). Sobre isso, é possível depreender que Alice percebeu o que Norma queria dizer, mas não se preocupou ou não se atentou em explicar a ela que “mais velho” é mais apropriado do que “maior” naquele contexto.

Finalmente, após seguir as correções da parceira, Norma enuncia: “é maior que eu, dez *años* maior que eu”, referindo-se ao irmão (linha 7). Nesse momento, Alice percebe que o

emprego de “maior”, naquele enunciado, não era adequado e corrige a parceira: “é mais velho” (linha 8) e “isso, dez anos mais velho” (linha 10).

Notamos que Alice corrigiu a parceira três vezes (linhas 4, 6 e 8) e Norma utiliza cada uma das correções propostas pela parceira. No entanto, a interagente brasileira não oferece nenhuma explicação sobre o ocorrido, ou justifica a correção final (e mais apropriada). Ademais, ela poderia, mesmo que brevemente, esclarecer à Norma que não é adequado utilizar “mais” antes de “maior” (como a participante estadunidense fez), e aproveitar para dizer que o mesmo se aplica às palavras “menor”, “melhor” e “pior”, por exemplo. O fato de Alice não ter fornecido explicações à parceira, pode ter prejudicado o processo de reflexão e, conseqüentemente, de conscientização sobre a língua portuguesa de Norma.

Segundo Tinkel (1985), citado por James e Garrett (1991), a conscientização da linguagem explora um conhecimento já possuído pelo aprendiz, direcionando, portanto, sua atenção para algo que ela já sabe. Portanto, embora Alice não tenha promovido esclarecimentos e mais informações à sua parceira, os episódios relacionados à língua abordados por ambas podem ter contribuído para que Alice ponderasse sobre a própria língua, atentando-se às questões expostas e refletindo sobre o modo como operam na língua portuguesa.

Na análise supracitada, inferi que Alice não associou o equívoco de Norma à língua espanhola, ou seja, que ela não percebeu que a parceira estava aplicando uma forma utilizada no espanhol ao português. No entanto, na entrevista realizada posteriormente à análise dos dados, Alice demonstra que possui conhecimento sobre a origem do engano de Norma. Vejamos a seguir:

Pesquisadora: O que que tá acontecendo, também entre vocês duas, com relação à explicação e a correção, ou a explicação ou correção, da língua portuguesa?

Alice: Ah de novo ela usou o espanhol (pausa) né, “velho que *yo*” “*like mayor*”, acredito eu que isso seja espanhol né, “*mayor*” com y, e em seguida ela comete um erro típico até de brasileiro né, “é muito mais maior que eu”, e aí eu fui seguindo, corrigindo ela dentro do que ela tava tentando dizer, ATÉ eu entender que na verdade ela queria dizer “mais velho”, né, que aí eu fui entender isso na frase que ela fala “dez anos mais velho que eu”. Aí foi/foi uma correção gradativa, né, de acordo com o que ela foi tentando usar até a gente chegar na/frase final que foi o “dez anos mais velho”.

A entrevista com Alice reiterou a importância de abordar a perspectiva do participante de teletandem. A interagente confirma a inferência desta análise de que ela não havia entendido o que Norma queria dizer com “maior”. Em decorrência disso, ela corrige a parceira “dentro do que ela estava tentando dizer” até compreender o sentido que Norma



estava atribuindo à “maior”. Segundo Alice, ela realiza “uma correção gradativa”, até chegarem à frase final “dez anos mais velho”.

O relato de Alice expõe uma interpretação através de um viés diferente do aplicado à análise. Eu, como pesquisadora, atentei-me à ausência de explicação da participante à sua parceira e como isso prejudicaria a conscientização da linguagem por parte de Norma. No entanto, a perspectiva de Alice permite que nos verifiquemos sua *preocupação em corrigir a parceira* e as razões que a levaram a conduzir esses momentos de correção da forma como ocorreram. Sendo assim, ponderando sobre essa questão pela visão de Alice, é possível observar que, naquele momento, ela fez escolhas plausíveis no que concerne à correção de Norma. A ausência de explicações realmente pode ter sido um fator prejudicial à parceira. No entanto, essa “correção gradativa”, como ela mesma diz, auxiliou Norma a perceber que as estruturas anteriores não estavam corretas. Provavelmente, as correções de Alice fizeram com que a parceira inferisse que: (i) “*mayor*” (em que o “y” é pronunciado como “j”) se pronuncia “maior” em português; (ii) a frase “mais maior” não é apropriada; e (iii) não se utiliza “dez anos maior que eu” e sim “dez anos mais velho que eu”.

De modo que Alice não expõe sua opinião a respeito da ausência de explicações ou informações, não é possível depreender, através da entrevista, se ela teve ou não dificuldades quando esse episódio linguístico surgiu, apesar de fornecer a correção adequada à parceira.

### 3.2.2.3. A dupla Ashley e Orlando

- Ashley (destacada em cinza): 21 anos. Nasceu em uma cidade da Flórida, mas sua família tem origem cubana. Estuda Biologia e tem interesse em cursar Medicina.
- Orlando: 53 anos. Graduado em Educação Física e já visitou os EUA. É a primeira vez que faz teletandem.

Durante a interação realizada no dia 16 de Abril, Ashley relata a Orlando que ganhou um presente de uma amiga:

- 1 A: uh, minha amiga me uh *regalou*? assim se diz?  
2 O: como?  
3 A: like a present, a gift  
4 O: ah gift, é presente presente  
5 A: presente, um CD  
6 O: ah sim

Com o intuito de dizer que sua amiga a *presenteou*, Ashley utiliza o verbo equivalente em espanhol “*regalou*”. Demonstrando incerteza sobre o que havia dito (afirmação depreendida pelo tom de pergunta: “uh *regalou?*”), a aluna pede a confirmação do parceiro: “assim se diz?”. Quando Orlando a questiona (“como?”, linha 2), pedindo a ela que repetisse a pergunta, Ashley, provavelmente no intuito de esclarecer melhor sua dúvida ao parceiro e, talvez inferindo que ele desconhecesse a palavra “*regalou*” em espanhol, apresenta o substantivo em inglês (linha 3, referente a “presente”, em português). A ação de Ashley de apresentar o substantivo em inglês pode estar relacionado ao fato de não haver um verbo correspondente a “presentear” ou “*regalar*” em inglês. Na língua inglesa, é comumente usado “*to give*” (“dar”) acompanhado do substantivo “*present*” ou “*gift*”. Orlando, no entanto, não compreende a intenção da parceira e oferece o substantivo em português (“presente”, linha 4) ao invés do verbo: “presentear” ou até mesmo a oração “dar um presente”.

Embora tenha apresentado a tradução correta para “*present*” e “*gift*”, Orlando não se atenta ao contexto em que a parceira a utiliza. O contexto em que “*present*” foi utilizado foi, na realidade, para que Ashley se expressasse sobre o fato de que a amiga dela a *presenteou* com um CD. Portanto, ao dizer os substantivos em inglês (*present* e *gift*), Ashley não solicitava o substantivo em português, mas sim o verbo referente: “presentear”.

Conforme apresentado, Orlando não oferece esclarecimentos. Uma possível forma de oferecer informações sobre a língua à sua parceira, nessa situação, seria uma confirmação do que ela está dizendo, algo como: “sua amiga te deu um presente?” ou “sua amiga te presenteou com um CD?”. Ao fazê-lo, ele apresentaria, de uma forma sutil e indireta, porém objetiva, como é falado na língua portuguesa.

De acordo com Candido (2008, p. 163), por meio do foco na forma, o aprendiz tem a possibilidade de “notar aspectos linguísticos no insumo modificado e registrá-los na memória”. Percebe-se que isso que não aconteceu com Ashley, uma vez que o insumo apresentado por Orlando não era o apropriado ao contexto e referente ao que ela queria dizer. Observamos isso logo após o parceiro oferecer a tradução do substantivo e não do verbo, pela fala dela, na linha 5: “presente, um CD”. Ashley não elabora uma oração, ela repete o que o parceiro havia dito (“presente”), mas não consegue formar a oração completa por não ter recebido a informação adequada.

Por não ter apresentado a expressão apropriada em português, Orlando não tornou explícito (ao menos na interação) o seu conhecimento sobre a língua portuguesa e, conseqüentemente, não auxiliou a parceira na aprendizagem do aspecto linguístico referido.

A fim de averiguar a perspectiva de Orlando sobre o excerto analisado, solicitei a Orlando que me dissesse o que estava acontecendo na interação em termos de correção e explicação da língua. Os momentos de pausa marcados por reticências mostram a reflexão do participante sobre o trecho abordado:

Orlando: “regalou”... Porque o “*gift*” aí é mais uma dádiva né, algo... Presente é um ...uma blusa, uma camisa... “*Gift*” é mais como/ Pesquisadora: como um dom né/ Orlando: um dom, é, uma dádiva, você tem o dom de ser professora ((risos)).

Orlando não prossegue com seu relato. Após a fala exposta acima, ele questiona qual era o meu ponto de vista sobre o excerto. O fato de eu apontar minha perspectiva pode influenciar na interpretação do entrevistado e, conseqüentemente, manipular a entrevista. De qualquer modo, como ele já havia fornecido a resposta acima, questiono:

Pesquisadora: Você acha que o modo como você corrigiu, como você forneceu a explicação levou a uma reflexão do português, ou você olhando agora você percebe que faltou isso aí? A ação no inglês é “*give a present*”, né? “*she gave me a present*”/Orlando Ah/ “*to give*”/ah sim, “*to give*”, verbo dar.

Pesquisadora: Isso! Exato! No espanhol “regalou” e no inglês ((confundiu-se, queria dizer “no português”)) “dar um presente”, “presentear”, né? E aqui não ficou o verbo “presentear”, ficou o substantivo, então ela não conseguiu montar a frase.

Orlando: Ahhh sim, mas talvez como uma língua corrente, então seria algo...corrente...talvez a gramática deixa de né, talvez/é...não usou muito né? não usou muito... aliás em alguns momentos quando eu usava muito a gramática certinho, pá pá pá pá pá pá ((batendo a mão na mesa, provavelmente com o intuito de expressar algo sistematizado, estruturado)) né ((incompreensível)), tava usando muito a gramática né, então...

A resposta acima não seria abordada nesta pesquisa por ter sido concedida posteriormente à minha percepção. No entanto, considere importante o parecer de Orlando quando ele sugere que, com a língua corrente, Ashley aprenderia o verbo em português (“presentear” ou “dar um presente”). É muito provável, realmente, que Ashley tome conhecimento sobre isso em interações futuras com falantes de português. O diálogo entre ela e Orlando, no entanto, seria uma oportunidade para que ela desenvolvesse sua percepção sobre essa questão naquele momento, e não futuramente.

Também achei interessante o ponto de vista do interagente ao demonstrar certa rejeição no que tange ao uso frequente da gramática nas interações de teletandem. Essa posição reitera a importância que Orlando atribui à comunicação, conforme exposto em sua entrevista na subseção 3.2.1.1 e pode ser decorrente do fato de ele não ser graduado como professor de línguas. Essa inferência se deve à comparação realizada entre ele e as demais participantes (graduandas/graduadas em Letras) desta investigação (que será exposta na

análise do último excerto da dupla *Ashley e Orlando*) e devido ao diálogo com a tese de Cavalari (2009).

A participante (Carol) da investigação de Cavalari (2009) demonstra uma maior preocupação com aspectos gramaticais e precisão linguística nas interações de teletandem. A autora acredita que esse comportamento está relacionado ao fato de Carol ser graduanda em um curso de Licenciatura em Letras e que isso pode influenciar sua concepção a respeito da língua.

Portanto, em conformidade com Cavalari (2009) e comparando o desempenho de Orlando com as outras participantes deste estudo que são (foram) alunas de Letras, depreendo que o fato de Orlando não ser professor de línguas interfere em sua prática pedagógica no teletandem no que tange ao fornecimento de correções ou explicações sobre aspectos gramaticais.

### **3.2.3. Explicações/correções adequadas**

#### **3.2.3.1. A dupla Catalina e Larissa**

- Catalina (destacada em cinza): nasceu em Cuba, porém mora na cidade onde está localizada a universidade americana; estuda comunicações e trabalha na universidade.
- Larissa: aluna do segundo ano de Letras da universidade brasileira; tem experiência com teletandem.

No seguinte trecho da interação ocorrida no dia 18 de Abril entre Catalina e Larissa, as parceiras conversavam sobre expressões comuns faladas na língua materna quando a interagente americana apresentou a expressão “*a little bird told me*”:

- 1 C: ah, let me see, eu *tiene* outras ah, oh, eu *gusto* muito esta a little bird, a little bird  
2 told me ((digita))  
3 L: a little bird told me.  
4 C: ah, um *passarito*?  
5 L: passarinho.  
6 C: um passarinho pequeno *el* disse *yo*.  
7 L: é, acho que no Brasil seria ((digita)) um passarinho, opa, que me contou, quando  
8 você não quer dizer quem te contou.  
9 C: é, *esso* é.  
10 L: aí você, "um passarinho me contou".  
11 C: sim.  
12 L: né? Eu acho que é a mesma né?

13 C: é o mesmo, so é o *mesmo*, as *mismas* palavras.  
 14 L: ((riso)).  
 15 C: bom, ok, ah, panharinho, panharinho?  
 16 L: passarinho.  
 17 C: passarinho.  
 18 L: passarinho.  
 19 C: passarinho me contou.  
 20 L: isso.  
 21 C: ah, ok.  
 22 L: passarinho, é, não sei se você já viu aí na aula de português, mas geralmente  
 23 ((digita)) as palavras que terminam em inho ou inha é, são diminutivos, é, em inglês  
 24 quando você usa little?  
 25 C: little.  
 26 L: little, a, eu penso que é o diminutivo, né?  
 27 C: sim.  
 28 L: o pássaro pequeno nós, ao invés de falar, um pássaro pequeno nós dizemos um  
 29 passarinho.  
 30 C: um passarinho, ok.  
 31 L: passarinho, uma casa pequena, uma casinha.  
 32 C: casinha.  
 33 L: isso.  
 34 C: ((faz anotação)) isso bom.  
 35 L: ((riso))  
 36 C: precisa *escribir* ((faz anotação)) diminutivo?  
 37 L: diminutivos.  
 38 C: diminutivos.  
 39 L: é e também temos os aumentativos ((digita)) quando você diz, ah, a big house,  
 40 C: uhum.  
 41 L: a big house.  
 42 C: a big house.  
 43 L: nós podemos dizer uma casa grande ou uma casona, casona ((fala enquanto  
 44 digita))  
 45 C: casona?  
 46 L: ou casão, casarão.  
 47 C: casarão?  
 48 L: casarão.  
 49 C: casarão.  
 50 L: casarão. a/a marca do aumentativo é o ão a maioria das vezes/a maioria das vezes e do  
 51 diminutivo é o inho, inha.  
 52 C: ou.  
 53 L: é.  
 54 C: ok, bom ((riso)).

Como apresentado sobre a teoria do foco na forma na seção 2.2., Long (1991) defende que essa abordagem é positiva na aprendizagem de línguas, pois ocorre dentro de um contexto, de forma espontânea, no momento em que se detecta um problema na produção ou na compreensão durante a comunicação. A abordagem reativa, proposta por Doughty e Williams (1998, apud WILLIAMS, 2001) para a teoria do foco na forma, reitera a ideia de Long (1991) ao defender que o professor intervém no momento em que surge uma dificuldade.

Nas interações de teletandem, na maioria das vezes, o ensino de aspectos relacionados à língua ocorre no momento em que emergem erros/dúvidas/falhas na

comunicação. Como o teletandem é um contexto síncrono, as explicações acontecem em determinados contextos, ou seja, não são separadas dos aspectos operacionais da linguagem.

O trecho apresentado nesta subseção é um nítido exemplo de foco na forma e de abordagem reativa, visto que o mesmo ocorre de forma espontânea, contextualizada e que a interagente mais proficiente na língua (Larissa) interfere no momento em que a parceira (Catalina) apresenta uma dúvida. Larissa aproveita o momento no qual a palavra “passarinho” surge (linha 5) para falar sobre diminutivos e aumentativos no português (a partir da linha 22) os quais, em sua maioria, são formados com sufixos -inho(a)/-inhos(as) ou -ão/-ona, respectivamente. Pelo que nos é mostrado nas linhas 30, 32 e 54 a interagente americana compreendeu a explicação e, inclusive, toma notas (linhas 34 e 36) demonstrando interesse pelo que lhe é comunicado.

É comum que alguns alunos generalizem ao promover explicações. Nesse caso, além do modo como a explicação é fornecida (dentro de um contexto, no momento em que a questão aparece), é interessante observar o cuidado com que Larissa aborda o diminutivo em português, ao dizer que, “geralmente”, as palavras terminadas em -inho e -inha são substantivos no diminutivo (linhas 22-23), e depois, quando se refere à terminação de palavras em -ão como indício de aumentativo, usando a frase “na maioria das vezes” (linha 50).

Conforme apresentado na seção sobre Conscientização da Linguagem, quando esta ocorre entre falantes de línguas maternas distintas, a perspectiva dominante refere-se ao compartilhamento do conhecimento explícito de cada um sobre sua própria língua materna, como ocorre no teletandem. Deste modo, é possível preencher a lacuna denominada por metodologistas de lacuna do conhecimento (mencionada na seção 2.1. *Conscientização da Linguagem*), produzindo um contexto natural para falar sobre a língua. Tal contexto pode ser encarado como os momentos em que os participantes falam *sobre* a língua, ou como Swain & Lapkin (1998) denominam, os *episódios relacionados à língua*.

Ao abordar aspectos referentes às respectivas línguas maternas, Catalina e Larissa estão, não só aprendendo uma língua estrangeira, como também revendo seus conhecimentos sobre a própria língua materna/de proficiência. Portanto, há a possibilidade, inclusive, de repensarem determinados conceitos da própria língua, questionando-os e refletindo sobre a melhor forma de ensiná-los a seus pares.

Além disso, quando Larissa relaciona o sufixo -inho(a) à palavra “*little*” (linhas 23-24) ela demonstra pensar sobre sua afirmação: “*little*, ah, eu penso que é o diminutivo, né?” (linha 26). O “né”, nesse caso, utilizado com tom de pergunta, é uma forma de Larissa pedir

confirmação ou concordância a respeito do que foi dito. Esse momento entre afirmar algo (linhas 22-23) e aguardar a confirmação ou concordância daquilo que se afirma (linha 26) é o que pode possibilitar à Larissa a oportunidade de refletir sobre esse aspecto. Ademais, ao ouvir a confirmação de Catalina (linha 27), Larissa repete a informação de que a palavra “passarinho” está no diminutivo (ver linhas 22 e 23 e linhas 28 e 29), demonstrando maior segurança sobre suas explicações e sobre a compreensão da parceira. Depreende-se, portanto, que a confirmação de Catalina ao “né” de Larissa, instiga a participante brasileira a fornecer mais exemplos (“casinha”) e a abordar os sufixos referentes ao aumentativo em português.

Retomemos o seguinte trecho da interação entre Catalina e Larissa:

- 1 C: ah, let me see, eu *tiene* outras ah, oh, eu *gusto* muito esta a little bird, a little bird  
2 told me ((digita))  
3 L: a little bird told me.  
4 C: ah, um *passarito*?  
5 L: passarinho.  
6 C: um passarinho pequeno *el* disse *yo*.  
7 L: é, acho que no Brasil seria ((digita)) um passarinho, opa, que me contou, quando  
8 você não quer dizer quem te contou.  
9 C: é, *esso* é.  
10 L: aí você, "um passarinho me contou".  
11 C: sim.  
12 L: né? Eu acho que é a mesma né?  
13 C: é o mesmo, so é o *mismo*, as *mismas* palavras.  
14 L: ((riso)).

No momento em que Catalina apresenta a frase “*a little bird told me*” (linhas 1-2), Larissa reflete e apresenta a tradução em português, a qual é comumente usada no Brasil (linhas 3, 7-8). Ao fazê-lo, a interagente americana confirma que ambas têm o mesmo sentido (linha 9) e, ainda assim, na linha 12, é possível observar que Larissa busca, mais uma vez, a confirmação para sua fala. Isso pode ser constatado novamente pelo uso da palavra “né”, seguida de um ponto de interrogação.

Considerando a conscientização da linguagem no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, o objetivo da teoria é fazer com que os aprendizes se conscientizem de suas intuições sobre a língua materna e que aprimorem o conhecimento explícito a respeito da língua estrangeira. Ao discutir as duas expressões “*a little bird told me*” e “um passarinho me contou”, as alunas contrastam ambas as línguas da forma proposta por James e Garrett (1991), que sugerem uma Análise Contrastiva realizada pelo *aluno*, e que levaria o aprendiz a uma conscientização linguística em relação à língua materna e à língua estrangeira. Destarte, o compartilhamento de expressões entre as parceiras e o fornecimento de informações pode ter

favorecido a conscientização das participantes tanto sobre a língua materna, quanto sobre a língua-alvo.

A entrevista realizada com Larissa ocorreu por meio do aplicativo WhatsApp. A participante preferiu redigir as respostas através do chat ao invés de utilizar o recurso de gravação de voz oferecido pelo aplicativo.

Na primeira questão, solicitei à Larissa que, com base no excerto apresentado, explicasse o que estava acontecendo entre ela e Catalina em termos de explicação e correção da língua.

Larissa: Nessa interação, nesse momento exatamente, o que ocorreu foi uma explicação gramatical sobre certos vocábulos. Esses vocábulos não foram especificamente para a discussão, mas surgiram de forma espontânea. Não me lembro muito bem, mas acho que falávamos de ditados populares e as explicações sobre o significado e o sentido das palavras foram surgindo.

Larissa verificou que o tema explorado entre ela e a parceira surgiu espontaneamente. Tal constatação, igualmente averiguado na análise, está de acordo com a teoria do foco na forma, ou seja, o enfoque sobre itens linguísticos ocorreu de maneira espontânea, incidental, no momento em que houve um problema de produção ou compreensão.

Ela não se manifesta com relação ao modo como forneceu explicações à sua parceira, bem como não oferece mais informações sobre o processo de ensino-aprendizagem que ocorria naquele momento.

### **3.2.3.2. A dupla Brendan e Sílvia**

- Brendan (destacado em cinza): Tem 19 anos e é de Nova York. Estuda Finanças internacionais e *Marketing*, além de espanhol e português.
- Sílvia: Tem 27 anos, é de uma cidade do interior de São Paulo e aluna do segundo ano do curso de Letras da UB.

Nos encontros ocorridos nos dias 11 e 16 de Abril, a dupla Brendan e Sílvia resolve abordar gírias que consideram comuns em suas respectivas línguas.

1S: e it's a slang, "beleza"

2 B: o que significa, like, ótimo?

3 S: in portuguese is...

4 B: beautiful?



5 S: não, é/beleza mas no sentido "ah ta ok", sabe? é uma expressão, uma gíria que você fala assim  
 6 "tomorrow I will go to the home" "ah beleza!" entendeu? "pode ir né"  
 7 B: ah fica assim como "legal", "ótimo"?  
 8 S: é, similar.ou/ or "I have to go", do you said, you said, "beleza, bye"  
 9 B: sí, eu ouço muito por a minha professora. ah...  
 10 S: ((risos))  
 (...)  
 11 S: and, what else. one minute. "cabeça dura", pessoa teimosa. ca-be-ça dura, pessoa tei-mo-sa  
 12 ((digita))  
 13 B: sí, é igual em inglês, hard head.  
 14 S: oi?  
 15 B: *es o mismo* em inglês.  
 16 S: aaaah hard head!  
 17 B: uhum  
 18 S: ((risos)) ok, thank you.  
 19 B: yeah, same exact things just/same words

Em minha experiência como mediadora, pude constatar que gírias é um tema que desperta interesse nos participantes de teletandem por ser, segundo eles, algo que não é comumente abordado na sala de aula e mais relacionado à língua falada no dia a dia.

É possível verificar nas linhas 1 e 5, que Sílvia esclarece que as palavras apresentadas são gírias. No decorrer da interação, ela ainda ressalta que o uso dessas expressões é “informal” e “popular”.

Gírias são vistas, pelos participantes, como aspectos relacionados à ideia do que eles concebem como cultura (ver ZAKIR, 2015). Portanto, mais do que abordar essas questões “informais” e/ou “populares” da língua, os interagentes estão trocando informações a respeito do uso da língua na prática social do cotidiano, ou “entre amigos”, como explicado por Brendan durante a interação do dia 11 de abril: “Geralmente nós dizemos isso quando estamos entre nossos amigos, tipo, você não verá isso com muita frequência em sites ou nada assim, isso não é profissional”<sup>33</sup> (Brendan sobre a abreviação “u” referente a “you” em ambientes de comunicação online).

Além disso, o emprego de gírias ressalta a importância do contexto de uso, não apenas pelo fator da informalidade, mas também pelo sentido que pode ser atribuído a cada palavra dependendo da circunstância.

Vejamos o momento em que Sílvia aborda a gíria “beleza” (linha 1). Primeiramente, Brendan indaga o significado e arrisca um palpite: “ótimo?” (linha 2). No entanto, ao perceber que a parceira não se manifestou sobre o que acabara de dizer e que Sílvia continuou falando com o intuito de explicar a palavra (linha 3), Brendan recorre à tradução mais comum da

---

<sup>33</sup> “Usually we just say it among our friends, like you won't see it too often like website or anything, this is not right professional”

palavra: “*beautiful*”. Imediatamente a interagente explica o outro sentido da palavra (linha 5) e o parceiro demonstra entender, citando, novamente, a palavra “ótimo”.

É possível depreender que Brendan já sabia desse outro sentido de “beleza” devido ao fato de que tal expressão era comumente usada por sua professora (linha 9).

Ao apresentar uma visão mais ampla da teoria do foco na forma, Long (1991) defende que, nessa abordagem, o aprendiz processa o significado da palavra em um contexto de compreensão de um texto escrito ou falado. Observamos que o fato de a professora de Brendan dizer “beleza”, possivelmente permitiu que ele compreendesse o sentido da palavra devido ao contexto em que ela era usada, uma vez que, após Sílvia fornecer explicações, ele imediatamente cita esse caso.

A respeito da expressão “cabeça dura” (linha 11), quando Sílvia explica o sentido, Brendan, imediatamente, a compara à expressão em inglês “*hard head*”, enfatizando que as palavras são exatamente as mesmas (linhas 15 e 19). Essa é uma comparação que remete à Análise Contrastiva proposta por James e Garrett (1991), em que o aprendiz observa, não somente aspectos relacionados à estrutura linguística, mas o modo como as diferentes línguas operam. Esse fato, segundo os autores, promove a conscientização linguística a respeito das semelhanças e diferenças entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira.

Considerando a dificuldade que Sílvia apresenta no processo de aprendizagem da língua inglesa, Brendan poderia ter aproveitado a oportunidade para explicar a ela a regra de que, em inglês, os adjetivos antecedem substantivos. Além disso, esse talvez seja um conhecimento implícito para Brendan que se tornaria explícito no momento em que ele refletisse sobre isso a fim de fornecer explicações à sua parceira. Ainda que houve compreensão entre os parceiros, essa seria uma forma de otimizar a interação para ambos. Desse modo, não só Sílvia adquiriria consciência sobre a LE (ressaltando o fato de que ela é professora de inglês em formação), como também Brendan se conscientizaria sobre sua L1.

Retomando, portanto, a conscientização da linguagem, uma das atividades propostas por essa abordagem era o encorajamento dos aprendizes a fazer perguntas sobre a língua. Conforme constatou-se, por meio dos episódios relacionados à língua, são recorrentes os momentos em que os aprendizes levantam questionamentos sobre a língua-alvo durante as interações.

Para Hawkins (1984), é importante ponderarmos sobre o fato de que as línguas diferem entre si. Em seu trabalho, ao focar a questão das variedades linguísticas e dos

dialetos padrão e não-padrão em seu trabalho, o autor conclui que uma discussão aberta e a conscientização são o melhor caminho no combate ao preconceito.

De fato, acredito que a teoria de Conscientização da Linguagem apresentada por Hawkins (1984), mesmo que posteriormente revisada por Fairclough et al (1992) como Conscientização Crítica da Linguagem (esta última não abordada nesta dissertação por questão de recorte teórico), seja muito apropriada ao tratamento pedagógico das variedades linguísticas presentes em uma língua. É o caso das gírias apresentadas por Sílvia, por exemplo, que refletem questões de cunho regional, social, econômico, idade, entre outras.

Altenhofen e Broch (2012, p. 19) afirmam que a conscientização da linguagem observa o todo, visto que trata dos aspectos cognitivos considerando aspectos sociais, culturais e políticos. Também Wright e Bolitho (1993), bem como Hawkins (1984), acreditam que a CL auxilia os usuários a reconhecerem a complexidade e diversidade da língua. Isso os possibilita avançar as fronteiras estabelecidas pela gramática tradicional.

Ao afirmar que a língua é passível de mudanças, Hawkins (1984) acredita que aprender uma língua significa aprender a fala atual da comunidade. Dessa forma, o autor acredita que, utilizar a gramática correta e as palavras que signifiquem o que queremos dizer, não é suficiente. É importante usar a língua considerada adequada a cada ocasião. O uso do que é considerado apropriado envolve escolhas dentro da sintaxe e dentro da semântica da língua, e também fora delas. No entanto, esta questão de adequação, ser ou não apropriado é duramente criticada por Fairclough e sua equipe de pesquisadores (FAIRCLOUGH et al, 1992) que colocam questionamentos à proposta de Conscientização da Linguagem, previamente colocadas por Hawkins (1984). Fairclough e seus associados questionam, do ponto de vista da Pedagogia Crítica proposta por Freire (1987): O que é e quem define o que é ou não adequado?

Destarte, o fato de alguns interagentes abordarem gírias em interações de teletandem possibilita, tanto para aquele que está em posição de aprendiz quanto para aquele que está em condição de professor, explorar os diferentes sentidos que as palavras apresentam, afastando-os da ideia do foco nas formas e considerando os contextos interativo e social nos quais são utilizadas. Conseqüentemente, ambos os participantes de uma dupla podem se conscientizar da variação existente dentro da língua e o modo como o contexto social influencia o sentido de cada palavra (como “beleza” – não é apropriado utilizar em um trabalho acadêmico, ou para se comunicar com uma autoridade, por exemplo). O aprendiz se conscientiza, portanto, da LE e de sua variedade, e aquele que ensina toma consciência da L1 e das questões que vão

além do sistema linguístico da língua, como os aspectos sociais, culturais e políticos já mencionados (ALTENHOFEN & BROCH, 2012).

Na entrevista realizada com Sílvia, apresento o seguinte questionamento:

Pesquisadora: Eu queria que você falasse pra mim, com base no que você leu nesse trecho aí, o que tá acontecendo entre você e o seu parceiro em termos de explicação e correção da língua portuguesa? (pausa) O que que acontece entre vocês dois sobre correção e explicação da língua portuguesa? (pausa) Sobre a parte em que você tá fornecendo explicação sobre a língua portuguesa, porque vocês estão falando sobre gíria, né? E aí o que que você fala sobre isso?

Sílvia: Ahh (pausa) na verdade eu tô explicando pra ele o significado das gírias em língua portuguesa, é totalmente diferente né, as expressões nas línguas estrangeiras mudam totalmente né? Então são coisas que você vai aprender só com um nativo mesmo, ou morando lá né, que você vai ter o contato com o nativo, ou no caso do tandem que nós dois/nós dois tivemos contato, né (pausa) com/com cada nativo da língua e podemos (pausa) podemos trocar informações, expressões, gírias, foi muito bacana esse dia porque a gente lembra né esse momento, porque os professores no tandem sempre falavam né: “é uma troca, o que você quer aprender, o que você gostaria, mesma coisa você deixa claro pro seu parceiro” né, e foi isso que aconteceu sabe, sugeri “ah a gente podia falar sobre as gírias” que é uma coisa que eu não vou aprender em um livro né, só conversando mesmo com um nativo. Então, o rico também da interação é isso né: ter alguém pra aprender outras coisas diferentes, e que eu fico triste porque hoje eu não tenho (risos).

Segundo Sílvia, falar sobre gírias foi uma proposta sugerida por ela. O interesse da participante em abordar esse tema se dá pelo fato de esse ser um aspecto da língua que, segundo Sílvia, só pode ser aprendido em contato com um falante nativo da língua-alvo, ou seja, não é algo que se aprende “em um livro”. Ela mostra ter conhecimento das diferenças existentes entre as línguas no que concerne a expressões linguísticas. É pertinente salientar essas questões porque Sílvia era, na época da interação, estudante de Letras e, atualmente, atua como professora de línguas. Ainda assim, percebemos tanto por meio da análise quanto pela entrevista dela, a importância que ela atribui à língua falada comumente, ou seja, não apenas àquela que segue a gramática considerada padrão. Isso também nos permite depreender que ela se preocupa com a comunicação, visto que gírias e expressões fazem parte dos mais diversos sistemas linguísticos e, portanto, são utilizadas para fins comunicativos. Sílvia e seu parceiro, inclusive, abordam a linguagem comumente utilizada em chats da internet na época (como abreviaturas, por exemplo).

Ao dizer à Sílvia que eu gostaria de lhe fazer mais uma pergunta, ela prossegue com a reflexão suscitada pela primeira questão:

Sílvia: Antes de você fazer a pergunta, eu queria falar uma coisinha.

Pesquisadora: Pode falar!

Sílvia: É bacana também que eu percebi agora também, é você pensar, porque a gente fala/nós falamos várias expressões né, e assim às vezes têm pessoas que sabem o significado, têm outras que não, né? (incompreensível) às vezes pode acontecer de a pessoa só usar a expressão. No caso, até no dia assim, talvez, eu acho que eu pesquisei, eu não lembro, ou se eu falei algumas coisas que eu sabia, não lembro. Mas pensando assim, de qualquer forma, mesmo que eu tenha pesquisado, é bacana você procurar entender a sua própria língua também né, que às vezes a gente tá acostumado apenas a falar, não vai procurar entender de verdade tudo assim. É isso, mas pode fazer a sua pergunta.

Sílvia aponta que estamos acostumados a falar, mas que nem sempre buscamos compreender tudo aquilo que falamos. A fala da interagente nos remete à definição proposta pela ALA (2012) de que a conscientização da linguagem é uma percepção consciente e uma sensibilidade no uso da língua, bem como em seu processo de aprendizagem e ensinamento. Por conseguinte, o relato supracitado dialoga com a análise aqui exposta de que o teletandem pode promover um contexto que contribui para que os participantes se conscientizem sobre a língua.

Destarte, é possível inferir que o teletandem contribuiu para que Sílvia se conscientizasse de sua língua materna (e provavelmente da língua estrangeira), talvez não nessa interação exposta, mas de um modo geral. Tal fato, em conformidade com Wright e Bolitho (1993), pode ter contribuído para sua atuação como usuária e, conseqüentemente, para sua formação como professora de línguas.

### 3.2.3.3. A dupla Carl e Ísis

- Carl (destacado em cinza): nasceu nos Estados Unidos; estudante de Engenharia Elétrica na universidade americana.
- Ísis: aluna formada em Letras e professora de francês. cursando língua inglesa como segunda habilitação na universidade brasileira.

No encontro ocorrido no dia 16 de Abril, Ísis relata a Carl sobre um dos filmes que ela havia visto no fim de semana anterior à interação.

- 1 Í: ah...deixa eu lembrar um. eu só lembro a história, eu não lembro o nome do filme. era um
- 2 filme de 5 amigos que iam pra não sei exatamente onde ((risos)) eles ficavam presos num
- 3 lugar e tinha umas plantas que cresciam dentro deles
- 4 C: plantas? eh...
- 5 Í: plantas
- 6 C: que...não,não, eu sei plantas, mas ah... as plantas cresciam dentro deles? eles tem
- 7 plantas...?
- 8 Í: é, é, nascia assim na testa, horrível. enfim, horrível
- 9 C: sim, é grosso ((querendo dizer “nojento” ou “repugnante”))
- 10 Í: grosso ((risos))
- 11 C: grosso não é, não é...((pausa))grosso é que...((procura na internet))oh não, não, não
- 12 grosso ((risos)) é...é, bruto
- 13 Í: bruto? não entendo exatamente
- 14 C: repu..gnante
- 15 Í: repugnante! ah tá ((risos))
- 16 C: é repugnante
- 17 Í: grava essa Carl, grava essa. grosso não...não é uma boa palavra pra isso

18 C: repugnante  
19 Í: repugnante  
20 C: repu..gnante. gosto dessa palavra ((risos))  
21 Í: ela é...não se dizer, ela não é muito usada aqui, entendeu? mas ela é ah...como eu digo? a  
22 gente usa mas é uma palavra mais difícil mesmo  
23 C: repugnante  
24 Í: é  
25 C: que é...menos formal?  
26 Í: menos formal?  
27 C: é,é uma...palavra similar?  
28 Í: ah...deixa eu pensar...nojento.((pausa)) essas duas palavras querem dizer a mesma coisa  
29 C: no/nojento  
30 Í: nojento

Como podemos observar no excerto acima, ocorre uma negociação de significado na medida em que Ísis não compreende o que Carl queria dizer, enquanto ele se esforça para encontrar uma palavra que expresse o que deseja. Essa negociação contribui para a conscientização da linguagem conforme explicitarei nessa análise.

Quando Ísis fala a palavra “horível” (linha 8) ao narrar o filme, Carl, talvez como uma estratégia de compreensão para confirmar se entendeu o que a parceira havia falado, diz a palavra “grosso” (linha 9), utilizando-a como um sinônimo para “horível”, apresentado por Ísis. A parceira brasileira estranha a expressão, demonstrando que esta não se adequava bem ao contexto.

É possível perceber um mal-entendido nesse excerto. Em primeiro lugar, Carl não faz uma escolha insensata, mas realiza um processo de estrangeiramento da palavra *gross* (repugnante, em inglês) ao aplicá-la na frase, traduzindo-a como “grosso”. Assim sendo, *gross* é um falso cognato, visto que a grafia é muito semelhante à palavra “grosso” em português, porém seu significado é diferente.

Se Carl fez o uso da palavra “grosso” como uma tradução para *gross* devido a semelhança gráfica entre elas, e considerando que a tradução real de *gross* seja “repugnante”, isso comprova que ele entendeu o que Ísis disse a respeito do filme (“horível”, linha 8). Portanto, Carl utiliza de modo equivocado a palavra “grosso”, no sentido de “repugnante” e como um sinônimo para “horível” no contexto do diálogo.

Embora Ísis se esforce para falar na língua estrangeira e demonstre querer aprendê-la, em muitas das interações ela aparenta insegurança e admite ter dificuldades com a língua inglesa, como podemos ver nos trechos a seguir:

- Interação ocorrida no dia 11 de Abril de 2012 - Ísis tenta explicar a Carl que muitas pessoas vão ao Santuário de Nossa Senhora Aparecida (em Aparecida do Norte, São Paulo) para cumprir suas promessas:

I: a lot of people, yes, doing, não, do/does, ah "promaise" é...for...ah... ai não sei

C: they...

I: the mother have a children ah...and they're is sick/he is sick

C: oh! if they have sick children they'll bring them to the church?

I: ah...não sei ((risos)) vou tentar te explicar, como eu digo, ai não sei, eu perco as palavras quando vou falar ingles com você Carl.

C: ah...alright

- Interação ocorrida no dia 18 de Abril de 2012 - Phillip, outro aluno da UE, é adicionado à conversa e pergunta, em inglês, qual a profissão de Ísis:

P: what, what do you do for your job?

I: ah, ((incompreensível))

C: like, like, what do you do?

I: ((incompreensível))

P: what?

I: I don't understand, hum,

P: oh, ah,

I: eu não entendo muito bem inglês ((nome, riso))

P: ok, hum, onde você trabalha?

I: hum, in the school, I'm a teacher, a children teacher.

P: ok.

Tendo em vista as dificuldades que Ísis apresenta ao se comunicar na língua estrangeira, conforme apresentado nos dois excertos acima, é possível inferir que ela, provavelmente, não tenha compreendido a origem da escolha de Carl, isto é, que ela desconheça a palavra “*gross*” em inglês. Por conseguinte, ocorre o mal-entendido.

É interessante o modo como Ísis lida com essa questão. Alguns participantes oferecem sugestões de palavras a fim de auxiliar o parceiro a se expressar. Outros procuram por uma tradução equivalente ao termo em inglês para compreender o que o parceiro quer dizer. Ísis, no entanto, ao mostrar que não entende o que Carl está dizendo (linhas 10 e 13) aguarda que o parceiro apresente outra alternativa, como se oferecesse a ele um espaço para reflexão e reformulação.

Ao perceber que a palavra “*grosso*” não se adequava ao contexto, o aluno americano propõe “*bruto*” (linha 12). Ísis, novamente, demonstra não entender o que ele quer dizer (linha 13), indicando que aquela palavra não era adequada ao contexto. Quando, finalmente, o parceiro propõe a palavra “*repugnante*” (linha 14), Ísis concorda com a escolha, porém esclarece que seu uso não é muito comum (linhas 21-22). Isso mostra que a participante

brasileira está atenta às formas lexicais mencionadas e ao contexto, de modo que não demonstra satisfação nas duas primeiras escolhas de Carl (“grosso” e “bruto”).

Verifica-se a ocorrência do foco na forma, uma vez que a negociação ocorre de forma incidental, ou seja, por conta da não compreensão de Ísis a respeito do que o parceiro falou. Ademais, o FonF também está presente no fato de Ísis considerar o contexto presente para mostrar a Carl que suas primeiras escolhas não eram adequadas. Desse modo, ela explica que, embora a palavra “repugnante” se ajuste ao assunto, seu uso não é muito comum, ou seja, essa não seria a escolha mais apropriada para aquele contexto: dois parceiros de teletandem conversando sobre um filme visto por um deles no fim de semana. Ao ouvir tais esclarecimentos, Carl pergunta qual seria o sinônimo informal (linhas 25 e 27) para “repugnante”. Observamos que a participante brasileira reflete sobre a questão (linha 28), possivelmente com o intuito de não se equivocar em sua resposta. Esse breve instante de reflexão acerca da própria língua permite que ela proponha um sinônimo mais apropriado à situação, “nojento”, (linha 28) e que tudo fique esclarecido.

Constatou-se, portanto, que o diálogo e a forma como Ísis conduz a situação permitiram a negociação de significados entre os parceiros através do foco na forma e da reflexão sobre a língua.

É possível perceber uma motivação da parte de Carl ao interagir com Ísis. O aluno não demonstra aborrecimento e nem conformação quando a parceira questiona as palavras apresentadas por ele, pelo contrário: quando percebe que Ísis não compreende o que ele queria dizer, Carl busca, imediatamente, outras palavras (em português, e não palavras equivalentes em inglês) até chegar a um consenso com sua parceira.

Na atividade de *percepção da lacuna* (WILLIAMS, 2001, p. 38), relacionada à teoria do foco na forma, o aprendiz percebe que está cometendo um erro ao utilizar uma interlíngua diferente da língua alvo, como é o caso de Carl ao usar a palavra “grosso” e se deparar com a falta de compreensão de sua parceira. Quando Ísis demonstra não compreender o que o parceiro quer dizer, Carl, estrategicamente, recorre a outras palavras (linhas 12 e 14) para se expressar. A escolha de “repugnante” possibilita a compreensão da aluna (ela acha o termo apropriado para aquilo que estava sendo descrito – o filme), que fornece a Carl uma opção “menos formal” como sinônimo para “repugnante”. Desse modo, tal negociação possibilita a compreensão de Carl e a aprendizagem dos vocábulos “repugnante” e “nojento”.

No caso exposto, depreende-se que a percepção da lacuna ocorreu de maneira implícita, decorrente da falha de comunicação entre Carl e Ísis e seguida da negociação de



significados. No momento em que Ísis não compreende o que o parceiro queria dizer, os dois entram em um processo de negociação até chegarem a um consenso: o de que a palavra “nojento” era a mais adequada ao contexto.

De acordo com Williams (2001, p. 39), a atividade de percepção da lacuna possibilita a desconstrução daquilo que os aprendizes consideravam como já conhecido sobre a LE, fazendo com que percebam seus equívocos. Segundo a autora, isso permite ao aprendiz avançar da interlíngua para a aquisição da língua alvo. Logo, é possível depreendermos que Carl conscientizou-se de que a palavra “repugnante” (expressão mais “difícil”, segundo Ísis) é mais adequada a contextos mais formais. Tal inferência é possível pelo fato de que ele solicita à sua parceira um sinônimo “menos formal” (linha 25). O requerimento dessa informação e o fato de Ísis apresentar um termo adequado, permitem que Carl se conscientize da palavra “nojento” e de seu emprego (menos formal e similar a “repugnante”, segundo ela). Além disso, o interagente pôde compreender que “grosso” não se adequava aquele contexto. Essa compreensão é recorrente da negociação com sua parceira e da frase conclusiva de Ísis” (linha 17): “grava essa Carl, grava essa. ‘grosso’ não...não é uma boa palavra pra isso”.

Com base na análise da dupla *Carl e Ísis* supracitada, depreendo que o teletandem pode auxiliar os participantes na conscientização de sua língua materna/de proficiência na medida em que ocorrem os episódios relacionados à língua. Desse modo, o interagente precisa direcionar sua atenção à língua a fim de refletir sobre a mesma e expor seus conhecimentos (como foi o caso de Ísis que precisou pensar em uma palavra adequada ao contexto para informar a seu parceiro).

Ademais, segundo Wright e Bolitho (1993), “quanto mais um professor é consciente da língua e de como ela opera, melhor”<sup>34</sup> (p. 292). Destarte, ao se conscientizarem sobre a língua materna (ou de proficiência), os participantes podem aprimorar seu desempenho no que tange ao ensino da língua, contribuindo para a conscientização de seus parceiros sobre a língua estrangeira (como Ísis contribuiu com Carl).

Após a elaboração desta análise, realizei a entrevista com Ísis e, ao mostrar apenas o excerto analisado nesta subseção, pedi a ela que me contasse o que estava acontecendo naquele momento em termos de correção e explicação da língua. A interagente explica:

---

<sup>34</sup> No original “the more aware a teacher is of language and how it works, the better” (WRIGHT & BOLITHO, 1993, p. 292)

Ísis: Achei um sinônimo que daria pra usar. Até agora relendo aqui esse negócio não ficou muito claro do “menos formal” porque ele usou isso, eu também não dei nenhum parecer pra ele, só perguntei o que ele já tinha falado né, sabe na linha 25 aqui?

Ísis demonstra estar confusa sobre o que estava acontecendo entre ela e Carl na interação apresentada. No fragmento acima, observamos que ela não compreende por que o parceiro diz “menos formal”. A fim de auxiliá-la na compreensão do ocorrido, digo a ela que verifiquei uma negociação de significados. Também relato que achei muito interessante o fato de ela permitir que Carl reflita, que ele busque outras palavras para se expressar. Vejamos o que ela pensa sobre isso:

Ísis: Mas eu acho que na hora eu também não entendi o que ele queria dizer, entendeu? Então até por isso eu não/não fiz nada naquele momento. Eu me lembro que ele falou e eu achei engraçado, pelo que eu relembro aqui lembrando que dá pra entender, que uma planta GROSSA tava saindo, ou entrando nele, né, no personagem lá ((risos)). Então pra mim foi engraçado, pra ele não, coitado, ele nem deve ter entendido até agora ((risos)). Aí eu não entendi ele falar “grosso”, eu falei “nossa, não tem nada a ver”. Não sei se tem alguma palavra em inglês que ele conseguiria fazer uma tradução aí.

Conforme verificamos acima, Ísis se lembra da interação e relata que, realmente, não havia entendido o que o parceiro quis dizer com “grosso”. Ao final da narração acima, ela diz: “não sei se tem alguma palavra em inglês que ele conseguiria fazer uma tradução aí”. Isso é um indício de que, ao ler o excerto, ela busca compreender o motivo que levou o parceiro a cometer o equívoco. Para incitá-la a prosseguir com a reflexão, esclareço:

Pesquisadora: Eu acho que ele fez uma transferência da língua, porque em inglês a palavra “gross” é “repugnante” e aí ele jogou pra “grosso”, porque logo depois ele falou “repugnante”.

Ísis: Aí, tá vendo! Se eu tivesse vocabulário na época da interação teria sido diferente, né? Eu NÃO entendi, sabe?

A fala da interagente acima confirma a suposição exposta na análise de que Ísis desconhecia a palavra “gross” e, portanto, não pôde compreender o que o parceiro dizia. Durante a análise, fundamentei essa suposição com base no desempenho da participante em outras interações nas quais pudemos observar sua dificuldade em se comunicar na língua inglesa. Do mesmo modo que percebi que o desconhecimento da palavra “gross” comprometeu sua compreensão, Ísis também apresenta essa percepção: “Aí, tá vendo! Se eu tivesse vocabulário na época da interação teria sido diferente, né?”.

Destarte, a perspectiva de Ísis está em conformidade com o que se constatou na presente investigação no que tange ao desconhecimento dela sobre o termo em inglês (“gross”) do qual originou-se a produção de Carl (“grosso”). Ademais, percebe-se que ela demonstra certa inquietude sobre o fato de ela não ter compreendido o que o parceiro queria

dizer (asserção depreendida por sua entonação, marcada pelo ponto de exclamação e por letras maiúsculas na última linha da transcrição da entrevista). Esse incômodo pode ser decorrente do interesse de Ísis de auxiliar no processo de aprendizagem de Carl e que pode ser observado nas outras análises da dupla. Igualmente, tal interesse pode estar relacionado ao fato de Ísis ser professora de línguas, fator que contribui para o desempenho dos participantes no momento em que se colocam na posição de professor da língua no teletandem (conforme veremos ao final deste capítulo).

### **3.3. Episódios que abordam pronúncia**

#### **3.3.1. Ausência de explicações/correções**

##### **3.3.1.1. A dupla Carl e Ísis**

- Carl (destacado em cinza): nasceu nos Estados Unidos; estudante de Engenharia Elétrica na universidade americana.
- Ísis: aluna formada em Letras e professora de francês. cursando língua inglesa como segunda habilitação na universidade brasileira.

No decorrer da sessão ocorrida no dia 11 de Abril, surge o tema “carnaval”. Ísis relata (sob seu ponto de vista) como é o carnaval no Brasil: “cheio de sacanagem, música, gente sem roupa, mulher cheia de pena, é assim”. Em seguida, após explicar o que é “sacanagem” (relacionando a palavra a “sexo”) e explicar como as mulheres se vestem nos desfiles de carnaval, Ísis conclui: “a gente só tá falando besteira hoje Carl”:

1 I: ((risos)) enfim, a gente só tá falando besteira hoje Carl

2 C: o que?

3 I: você conhece essa gíria? ((digita)) falar bes-tei-ra

4 C: falar besteira

5 I: é, é uma gíria também

6 C: eu acho que eu sei besteira mas/não/não

7 I: ah...como eu explico isso pra você? falar coisas/ carl interrompe: ah sim, sim, besteira é para/para

8 dizer coisas que uma pessoa quer ouvir, sim?

9 I: não, besteira seria um/como eu explico? hoje a gente tá falando de festa, de bebida, de sacanagem, isso é

10 falar besteira, entendeu?

11 C: sim, sim, falar sobre coisas ah...mais engrossadas, sim?

12 I: engrossadas? ((risos)) o que que é engrossadas?

13 C: sim? não? ((risos))ah... coisas...quando eles/coisas divertidas, sim?

14 I: é, pode ser. mas acho que é o único feriado aqui que as pessoas bebem e tudo mais, diferente dos Estados  
15 Unidos, né, que vocês ((risos))  
16 C: ((risos)) as pessoas nos estados só beber/bebem nas dois oqui/oqui/ocasions, "oquesões"  
17 I: ocasiões

Após a tentativa de Ísis de explicar o significado da palavra “besteira”, Carl demonstra sua compreensão sobre o termo: “sim, sim, falar sobre coisas ah... mais *engrossadas*, sim?”.

É possível depreender que, ao dizer “*engrossadas*”, Carl não se referia ao adjetivo derivado de “engrossar”, mas sim à palavra “engraçada”, o que demonstra um erro de pronúncia. O que permite essa inferência é a boa proficiência de Carl na língua portuguesa, o que o possibilita realizar escolhas pertinentes quando se comunica na língua-alvo. Além disso, a linha 13 nos mostra que, ao procurar um sinônimo para reformular sua frase para que sua parceira o entenda, ele utiliza, de maneira apropriada ao contexto, a palavra “divertidas”.

Aparentemente, Ísis não demonstra perceber o que o parceiro queria dizer (linha 12). Carl parece se sentir confuso (linha 13), como se a reação da parceira o deixasse incerto sobre o significado da palavra “*engrossadas*” (engraçadas).

Conforme apresentado em 3.2.3.3. *A dupla Carl e Ísis*, Carl recorre ao que acredito ser uma interlíngua para se expressar (“grosso”), gerando um mal-entendido que, após uma negociação de significados, é esclarecido.

Nesse caso, observamos que, embora o parceiro americano cometa um equívoco, novamente sua escolha não é insensata, visto que há um pequeno deslize na pronúncia, mas a escolha da palavra é adequada.

No entanto, diferente do que foi exposto em 3.2.3.3, em que o mal-entendido é desfeito e Carl é corrigido, no presente caso, Ísis não corrige o parceiro; ela concorda quando ele propõe a palavra “divertidas” (linha 13). Ainda assim, é possível depreender que ela não compreendeu o que o parceiro quis dizer com “*engrossadas*”, mesmo quando ele utiliza “divertidas” como sinônimo. Consequentemente, isso implicou a não correção da pronúncia do interagente.

A principal ideia do foco na forma defendida por Long (1991) é a de que o significado de uma palavra deve ser processado pelo aprendiz dentro de um contexto de compreensão. Embora o termo “*engrossadas*” tenha sido abordado de modo contextualizado, isso não foi o suficiente para que Ísis percebesse o sentido que Carl atribuía a essa palavra.

Nesse caso, a não percepção de Ísis implicou na falta de correção do parceiro. Considerando a afirmação de James e Garrett (199, p. 19), de que progredimos em nossas

habilidades quando nos tornamos conscientes daquilo que não sabemos, concluí que o fato de a interagente não ter corrigido Carl, não o possibilitou se conscientizar sobre a pronúncia correta. Ademais, a reação de Ísis deixou-o inseguro sobre o sentido que ele atribuía à palavra (linha 13), o que pode culminar em seu receio de usá-la novamente. O trecho seguinte (retirado da interação ocorrida no dia 16 de Abril) pode atestar essa afirmação:

- 18 I: ah... ((risos)) meu aniversário tem caído nos dias de semana  
(...)  
19 C: é difícil mas ah...você pode celebrar um aniversário ah...em algum dia  
20 I: um outro dia  
21 C: é, um outro dia, sim. eu acho que eu ah...eu tive ah...um teste muito difícil um dia depois meu aniversário  
22 esta semana/oh este ano. é uma pena, foi uma pena  
23 I: mas você comemorou depois?  
24 C: ah não lembro o que eu ah...eu fiz, mas ah...era/era fun  
25 I: ah, legal, engraçado  
26 C: engraçado, sim, era engraçado  
27 I: ah...o dia do seu aniversário aqui é um feriado  
28 C: sim, ah...é o dia de criança, no/not criança é...  
29 I: crianças

O excerto acima foi extraído da interação ocorrida no dia 16 de Abril, ou seja, após a data do trecho apresentado anteriormente nesta mesma subseção. Ísis relata a Carl que, nos últimos anos, o dia do aniversário dela tem ocorrido em dias da semana (linha 18), ao que o parceiro sugere que ela comemore a data em um outro dia (linha 19).

Nas linhas 22 e 23, Carl conta à Ísis que, naquele ano, tivera um teste muito difícil no dia seguinte ao dia do aniversário dele. A interagente questiona se ele havia comemorado a data depois, ao que ele responde que não recorda o que havia feito, mas que era algo “*fun*” (linha 24).

A palavra “*fun*” pode ser traduzida como “diversão” ou como algo “divertido”. Ísis sugere “engraçado” que, embora não seja o termo mais apropriado, pode ser utilizado neste contexto, e Carl demonstra concordar com tal escolha (linha 26).

. É possível, simplesmente, que ele tivesse se esquecido da palavra equivalente a “*fun*” em português. Por outro lado, pode ser que Carl não tenha se sentido seguro para usar o termo “divertido”, uma vez que, no excerto referente ao dia 11 de Abril, quando ele propõe “divertidas”, a parceira confirma, mas não demonstra segurança (“é, pode ser”, linha 14).

Embora ele demonstre concordar com “engraçado”, proposto por Ísis, na última passagem (linha 26), ele não havia utilizado essa palavra (utilizou “*fun*”), o que pode ser um indício de que ele estava receoso de usá-la em decorrência do mal-entendido com a palavra “*engrossadas*” na interação anterior.

A respeito do ocorrido no primeiro excerto exposto, solicitei à Ísis que relatasse o que estava acontecendo entre ela e Carl com relação à correção e explicação da língua portuguesa. Vejamos a seguir a perspectiva da participante:

Ísis: Achei interessante o do “engrossadas”, né. Primeiro que eu não respondo pra ele, olha só o que eu faço: ((lendo o excerto em voz alta)) “Engrossadas, o que que é engrossadas?”. Claro que eu devo ter entendido isso que ele falou na hora, mas aí ao invés de ajudar o menino eu falo “o que é engrossadas? o que você quis dizer com isso?” ((risos))

Pesquisadora: (...) Então você acha que você tinha entendido?

Ísis: Eu acho que eu tinha entendido. (...) Eu queria que ele/que ele me explicasse, não sei, ou ele explicasse com as palavras dele. Deixa eu ver de novo.

Pesquisadora: Eu tinha pensado que você não tinha entendido (...)

Ísis: Mesmo que eu tenha entendido, eu não dou a correção pra ele certa da palavra. Eu deixo ele continuar com “engrossadas”, entendeu? ELE procura um sinônimo, mas eu não ajudo ele.

Na análise, depreendi que Ísis não havia compreendido o que Carl queria dizer com “engrossadas”. No entanto, na narração acima, ela acredita que houve compreensão da parte dela. Apesar disso, ela não corrige Carl. O fato de Ísis não ter corrigido o parceiro no momento em que ele pronuncia a palavra equivocadamente é justificado, pela própria interagente, da seguinte forma: “Eu queria que ele/que ele me explicasse, não sei, ou ele explicasse com as palavras dele”.

Na análise efetuada em 3.2.3.3., onde Carl utiliza a palavra “grosso” inadequadamente, percebemos que Ísis também não oferece uma correção imediata a Carl. Há uma negociação de significados. Ou seja, é possível que ela julgue pertinente oferecer a ele um espaço, um momento para refletir sobre suas colocações ao invés de fornecer as formas apropriadas. Caso essa seja a intenção de Ísis, acredito que seja uma escolha muito interessante, visto que no momento em que conversam em português na interação, Carl deve produzir mais a fim de praticar sua língua-alvo. Essa produção de Carl é constatada tanto na análise do excerto em 3.2.3.3, quanto na atual análise, uma vez que ele procura diversas formas de se expressar para que sua parceira o compreenda.

No entanto, conforme o fragmento da entrevista com Ísis nos mostra, a interagente aponta o fato de não ter corrigido o parceiro sobre “engrossadas”. É interessante que tal fato a incomodou na medida em que ela relê a interação. Isso pode ser um indício de que ela percebe a importância da correção. Ademais, os outros excertos analisados dessa dupla, a forma como se relacionam e o modo como Ísis conduz o ensino da língua portuguesa, salientam a preocupação da interagente com o processo de aprendizagem do parceiro.

### **3.3.2. Equívocos/limitações cometidos pelos participantes**

Não foram encontradas explicações equivocadas ou dificuldades em fornecer explicações acerca da pronúncia dos participantes estrangeiros. No entanto, são comuns os momentos em que os interagentes não corrigem seus parceiros. Isso ocorre porque erros de pronúncia, geralmente, não impedem que os participantes se entendam.

Deve-se considerar, igualmente, que há uma grande diferença na pronúncia entre a língua portuguesa e a língua inglesa. Por conseguinte, os alunos estrangeiros não pronunciam as palavras em português exatamente como fazemos. Por esse fato ser bastante recorrente, os brasileiros não os corrigem com frequência, pois isso atrapalharia a fluência do diálogo. Além disso, o fato de muitos alunos da universidade estadunidense falarem espanhol implica, muitas vezes, uma pronúncia semelhante à língua espanhola e, portanto, compreensível. Consequentemente, deslizes com relação à pronúncia são frequentes, o que faz com que os alunos brasileiros não corrijam seus pares o tempo todo com o intuito de não interromper a fala do parceiro e desmotivá-lo.

### **3.3.3. Explicações/correções adequadas**

#### **3.3.3.1. A dupla Ashley e Orlando**

- Ashley (destacada em cinza): 21 anos. Nasceu em uma cidade da Flórida, mas sua família tem origem cubana. Estuda Biologia e tem interesse em cursar Medicina.
- Orlando: 53 anos. Graduado em Educação Física e já visitou os EUA. É a primeira vez que faz teletandem.

Na interação referente ao dia 18 de Abril, Orlando questiona Ashley se há polícia dentro do campus da universidade estadunidense ao que a interagente responde afirmativamente. Conforme a conversa flui, Orlando aborda a questão do consumo de maconha pelos alunos brasileiros dentro do campus e fica surpreso quando sua parceira diz que na universidade estadunidense isso era bastante comum.

Orlando conta à parceira que, em sua universidade, os alunos “não gostam da polícia” porque, segundo ele, “eles querem ser mais *free*”. Ashley compara com a

universidade em que estuda dizendo que lá é mais “tranquilo” (linha 2) e que “não *hay* tumultos” (linha 7):

- 1 A: mas aqui, uh, mais *tranquilo* ((pronúncia em espanhol))  
2 O: tranquilo ((corrigindo a pronúncia))  
3 A: tranquilo, *sí*, as pessoas, não, não, como, como se fala riot?  
4 O: riot uh tumulto  
5 A: tumulto?  
6 O: tumulto  
7 A: não *hay* tumultos ((risos))  
8 O: não há tumultos, riot ((risos))  
9 A: não ((risos))

Na linha 1, Ashley pronuncia “tranquilo” considerando “qu” como um único fonema (dígrafo consonantal). Considerando que a família de Ashley possui origem cubana e, conforme é possível observar nas linhas 3 (“*sí*”) e 7 (“*hay*”), é possível depreender que o equívoco cometido pela participante se dá pelo fato de sua L1 ser o espanhol.

Depreendo que seria difícil, para Orlando, fornecer explicações à parceira, mesmo porque há vezes em que “qu” seguido de “i” será pronunciado como um único fonema, como em “aqui”, ou onde o “u” será ouvido, como em “aquífero”. Também não acredito que os participantes devam corrigir e fornecer explicações a seus parceiros o tempo todo uma vez que o excesso de correção pode desestimular o aprendiz. Já explicações excessivas e muito voltadas à norma gramatical podem remeter a um contexto semelhante ao adotado na sala de aula e incidir no foco nas formas, o que não é a intenção e foge da abordagem comunicativa e contextualizada proposta pelo teletandem. No entanto, seria interessante que Orlando ressaltasse que, diferentemente do espanhol, em alguns casos em que o “qu” aparece seguido de “i” ou “e”, o “u” é pronunciado. Justifico essa afirmação com base em minha própria experiência como professora de inglês. Um dos materiais por mim adotado explora os fonemas em inglês. Cada lição do livro aborda a pronúncia e palavras condizentes a tais fonemas. Até então, eu não me atentava a isso e não conseguia compreender os sons representados pelos fonemas ao ver uma palavra no dicionário, por exemplo. Consequentemente, não sabia pronunciá-las com base no que o dicionário apresentava. Ter contato com esse aspecto da língua fez com que eu refletisse sobre isso, conscientizando-me de sons que, até então, desconhecia, e que são fundamentais para diferenciar palavras. Por consequência, essa conscientização levou-me a aprimorar minha pronúncia na língua inglesa.

Evidencio, portanto, que, se Orlando tivesse fornecido alguma explicação a sua parceira, Ashley teria tido a oportunidade de refletir sobre isso e se conscientizar das



diferentes formas de pronunciar o “qu” (seguido de “e” e “i”) em português e se atentaria ao utilizá-lo em palavras. Com o passar do tempo, em contato e/ou falando a língua portuguesa, ela saberia a forma de pronunciá-lo em cada palavra.

Não afirmo que Ashley não percebeu e não perceberá essa questão. No entanto, se Orlando ou ela tivessem focado na palavra “tranquilo”, haveria maior vantagem para ambos os participantes. De acordo com Long (1991, p. 45), o foco na forma: acelera o ritmo de aprendizagem; interfere nos processos de aquisição beneficiando a precisão a longo prazo; e parece elevar o nível máximo de realização. Além disso, também auxiliaria o parceiro brasileiro no domínio da própria língua visto que, ao focar sua atenção sobre algo que já sabe, poderia tornar um conhecimento implícito em explícito, levando-o à conscientização (TINKEL, 1985, apud JAMES & GARRETT, 1991).

Na entrevista, mostro a Orlando o excerto e solicito que ele relate o que está ocorrendo entre ele e a parceira em termos de explicação e correção da língua. Observando a transcrição, ele responde:

Orlando: Eles usam o termo/ como ela é falante em espanhol então ela fala “tranquilo”, “tranquilo” ((pronúncia do espanhol))/Pesquisadora: Isso, exatamente/Orlando: e eu corrigi como “tranquilo”, “tranquilo” ((pronúncia do português))/Pesquisadora: Exato, exato.

Orlando: Talvez eu/talvez eu tenha corrigido/corrigido só o verbal ((confundiu-se)) né, que é o mesmo em espanhol né, "tranquilo" ((pronúncia em português)) ((relê a conversa e fala sobre a presença policial no campus)).

Orlando se atenta ao fato de que sua parceira era falante de língua espanhola e atribui o equívoco de Ashley a este fator. Ele diz que a corrige, mas confunde-se em seu relato “talvez eu/talvez eu tenha corrigido só o verbal”. Por “verbal”, depreende-se que Orlando referia-se, na realidade, à forma gráfica da palavra “tranquilo”, uma vez que ele faz a seguinte comparação “é o mesmo em espanhol, né”.

Após seu parecer sobre a questão linguística abordada, Orlando altera o foco da resposta e passa a tratar da presença policial no campus, assunto discutido entre ele e Ashley na interação analisada.

Conforme esclareci na seção 1.4. *Sobre os dados*, a dupla Ashley e Orlando foi escolhida para representar e explorar a atuação de um participante que não cursava Letras, no caso, Orlando. Não intenciono generalizar a atuação de participantes de outros cursos e áreas pelo desempenho de Orlando. No entanto, ao explorar outras duplas compostas por alunos brasileiros de outros cursos que não Letras, constatei, nas interações entre Ashley e Orlando, maior incidência de episódios relacionados à língua, o que inclui correções e explicações

sobre a mesma. Tal constatação indica que o participante brasileiro apresenta desempenho superior no momento em que se posiciona como professor da língua portuguesa quando comparado aos outros alunos dessa categoria.

Conforme explorado na análise, Orlando também não fornece explicações ou correções adequadas a sua parceira em outras situações, quando comparado a alunos de Letras. A análise de dados das demais participantes (alunas brasileiras do curso de Letras) constatou um desempenho positivo no que tange aos momentos em que seus pares expuseram dúvidas ou cometeram equívocos na língua portuguesa.

De um modo geral, a comparação entre o desempenho de Orlando e as demais participantes desta investigação pode ser sintetizada no quadro a seguir:

<b>Quadro de comparação entre o desempenho de Orlando e das demais participantes</b>						
<b>Ensino da língua portuguesa</b>	<b>Orlando</b>	<b>Alice</b>	<b>Ísis</b>	<b>Larissa</b>	<b>Lívia</b>	<b>Sílvia</b>
fornecimento de correções	✓ (há momentos em que as correções oferecidas são inadequadas ao contexto. Em 3.2.1.1 e 3.2.2.3, quando a parceira formula a frase após a primeira correção fornecida por Orlando, ele não a corrige novamente, diferente de Lívia, em 3.1.3.1, que, ao perceber que a primeira correção oferecida à parceira não era a apropriada, a corrige novamente)	✓	✓	✓	✓	✓
fornecimento de explicações	a maioria das explicações são equivocadas e confusas	não há fornecimento de explicações nos excertos analisados.	embora forneça explicações equivocadas, se preocupa em auxiliar o parceiro e esclarecer todas as dúvidas	fornece explicações adequadas	fornece explicações adequadas	fornece explicações adequadas
foco na comunicação	✓	✓	✓	✓	✓	✓
preocupação com a aprendizagem do(a) parceiro(a)	✓ (preocupa-se, sobretudo, com a comunicação, ignorando, em alguns momentos, aspectos gramaticais)	✓ (de acordo com as entrevistas e sua atuação em outras interações é possível observar seu comprometimento)	✓ (preocupa-se em esclarecer as dúvidas e dar espaço para o parceiro falar no turno de português)	✓	✓	✓

**Quadro 3: Comparação entre o desempenho de Orlando e das demais participantes.**

A análise dos dados e sua sistematização no Quadro 3 mostram que alunos de Letras (ou graduados em Letras como Ísis e Lívia) tendem a se atentar mais aos aspectos linguísticos emergentes nas interações de teletandem, o que implica correções e o fornecimento de explicações mais apropriadas quando comparados aos participantes de outros cursos ou outras

áreas. No entanto, acho importante me posicionar com relação a Orlando e destacar alguns aspectos observados por mim durante minha atuação como pesquisadora e mediadora em teletandem.

Posteriormente às interações analisadas nesta investigação, tive a oportunidade de mediar sessões de teletandem das quais Orlando participou. Posso afirmar seu bom desempenho no que concerne: ao relacionamento com os parceiros; à abordagem de temas como cultura, política, educação; ao comprometimento com a aprendizagem da língua inglesa e o ensino de língua portuguesa; ao bom desenvolvimento na língua-alvo; e, por fim, à responsabilidade com relação a horários e tarefas, por vezes, requisitadas.

Acredito que o caso de Orlando é mais um indício de que a presença do mediador é indispensável, na medida em que pode contribuir para a conscientização dos participantes de teletandem, seja como professores de línguas, seja como aprendizes de línguas, ou ainda como falantes nativos/proficientes da língua que ensinam. Sendo assim, reitero a importância do professor-mediador, pois acredito que o mesmo possa potencializar o desempenho e a atuação de participantes comprometidos e interessados como Orlando.

A seção a seguir é destinada às perguntas de pesquisa e às implicações desta dissertação para a prática pedagógica dos participantes de teletandem.

### **3.5. Respondendo as perguntas de pesquisa e implicações para a prática pedagógica dos participantes**

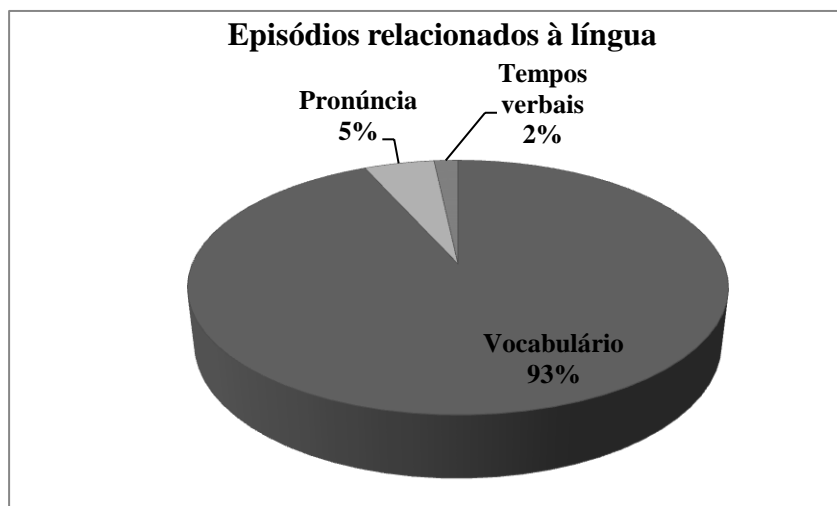
Nesta seção, retomo as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo a fim de respondê-las com base na análise de dados apresentada. Concomitantemente, apresento as implicações para a prática pedagógica dos participantes no teletandem, para o ensino-aprendizagem de línguas e para os participantes como usuários da língua.

A primeira pergunta foi a seguinte:

#### **1) Quais são os episódios relacionados à língua emergentes durante as interações?**

Conforme apresentado e, inclusive, dividido em seções no *Capítulo 3: Análise dos dados*, três tipos de episódios relacionados à língua emergiram durante as interações: (i) episódios que abordavam tempos verbais, (ii) episódios que abordavam vocabulário e (iii) episódios que abordavam pronúncia.

A fim de explicitar o índice de emergência de ERLs, elaborei um gráfico com base na recorrência desses episódios nas interações dos pares analisados.



**Figura 3: Emergência de episódios relacionados à língua nas interações das duplas analisadas.**

Conforme exposto no gráfico acima, os episódios mais recorrentes verificados nas duplas selecionadas são aqueles relacionados ao vocabulário da língua portuguesa.

Constatou-se que há casos referentes ao vocabulário da língua portuguesa que, geralmente, não são corrigidos pelos participantes brasileiros. Isso se deve ao fato de que a maioria dos participantes estrangeiros desta pesquisa são, também, falantes de espanhol. Alguns estudaram a língua antes de ingressarem no curso de português, outros têm familiares que falam a língua e outros, inclusive, nasceram em países cuja L1 é o espanhol (como Hanna, Norma e Catalina). Destarte, é comum que esses alunos recorram a essa língua para se expressarem quando não sabem algo em português, ou até mesmo o fazem de maneira inconsciente, ou seja, sem se atentar de que o que estão falando é referente ao espanhol e não ao português.

Devido à proximidade entre ambas as línguas (português e espanhol), os participantes brasileiros compreendem o que os parceiros estão dizendo e, portanto, não os corrigem com frequência. Porém há casos que despertam nossa atenção, como o de Ashley, por exemplo, que usa diversas vezes “*es*” ao invés de “*é*”. Nessas circunstâncias, seu parceiro (Orlando) poderia interrompê-la com o intuito de mostrar que ela está aplicando uma forma do espanhol ao português.

Ademais, foi possível observar que os equívocos relacionados à pronúncia raramente geram correções. Uma possível razão para essa constatação é o fato de que, com exceção do mal-entendido ocorrido entre Ísis e Carl apresentado em 3.3.1.1, os participantes brasileiros compreendem o que o parceiro quis dizer, ou seja, alguns equívocos não originam problemas na comunicação, como é o caso entre Ashley e Orlando, apresentado em 3.3.3.1.

Sobre a incidência de tempos verbais, é comum que os participantes estadunidenses utilizem estruturas no infinitivo ao invés de conjugá-las, ou cometam equívocos quando tentam se expressar no passado ou no futuro, por exemplo (bem como foi exposto em 3.1.3.1 e 3.1.1.1). Tais dificuldades são compreensíveis se considerarmos que, na língua inglesa, os verbos são conjugados igualmente em todas as pessoas (na maior parte dos tempos verbais). Ademais, em alguns casos são utilizados verbos modais como “*will*” e “*would*” que expressam futuro do presente e futuro do pretérito, respectivamente. Sendo assim, equívocos relacionados a tempos verbais ocorrem com frequência. No entanto, depreendo que os participantes brasileiros não corrigem seus parceiros na maior parte dos casos porque além de compreenderem o que querem dizer isso atrapalharia o fluxo da interação. Destarte, são poucos os momentos de correção, troca de informações e esclarecimentos sobre esse tipo de ERL.

A segunda pergunta de pesquisa foi:

## **2) Quais os momentos em que os participantes focam na forma?**

Durante as interações de teletandem, o foco na forma ocorre em determinadas condições. Tais condições foram propiciadas pelos episódios relacionados à língua, ou seja, o FonF forma ocorria no momento em que os participantes discutiam aspectos linguísticos. Nesta análise, os momentos de foco na forma emergiram das seguintes situações:

1. Quando o participante estrangeiro comete um equívoco e o parceiro o corrige:
  - dupla Norma e Alice: Norma utiliza “fui a dormir” e “vou a dormir”. Alice a corrige: “fui dormir” e “vou dormir” (3.2.1.2);
  - dupla Carl e Ísis: Carl pretende aplicar o verbo “acabarei” após “quando eu”. Ísis o corrige expondo a forma apropriada “acabar” (3.1.1.1);
  - dupla Hanna e Lívia: Hanna questiona se o correto é “tem viajado” ou “tenho viajado”. Lívia responde: “tenho viajado”. No entanto, conforme Hanna prossegue com seu relato, Lívia percebe que “viajei” é mais apropriado e corrige e fornece explicações à parceira (3.1.3.1);
  - dupla Catalina e Larissa: Catalina apresenta a expressão à sua parceira “*a little bird told me*” (um passarinho me contou). No intuito de traduzir a frase para o português, ela diz “*passarito*”. Larissa a corrige: “passarinho”, e aproveita a oportunidade para explicar como, geralmente, é utilizado o aumentativo e diminutivo no português (pelo acréscimo no final das palavras de -ão e -inho, respectivamente, segundo Larissa) (3.2.3.1);

- dupla Carl e Ísis: Carl utiliza a palavra “*grosso*” e Ísis não compreende o que ele queria dizer. Começa então, uma negociação de significados até que ambos entram em comum acordo sobre a palavra mais apropriada ao contexto abordado: “nojento” (3.2.3.3);
- dupla Carl e Ísis: Carl equivoca-se ao pronunciar “engraçadas” como “*engrossadas*”. Ísis não compreende o que Carl queria dizer e não o corrige (3.3.1.1);
- dupla Ashley e Orlando: Ashley pronuncia “tranquilo” como se *-qu* fosse um único fonema (assim como é pronunciado no espanhol). Orlando a corrige: “tranquilo” (pronunciando o “u”) (3.3.3.1).

## 2. Quando os participantes contrastam as duas línguas:

- dupla Ashley e Orlando: os participantes comparam a expressão inglesa “*God bless you*” com a expressão brasileira equivalente (segundo Orlando) “Deus abençoa”. Orlando procura justificar a razão do emprego do verbo “abençoa” a sua parceira com base na comparação entre as línguas e na aplicação da forma que considera adequada do verbo “abençoar” em “Deus *abençoa*”, (3.1.2.1);
- dupla Brendan e Sílvia: os participantes compartilham gírias nas respectivas línguas. Quando Sílvia apresenta o termo “cabeça dura”, Brendan o relaciona com “*hard head*” em inglês, concluindo que “*es o mismo* em inglês” (3.2.3.2);

## 3. Quando o participante estrangeiro solicita informações:

- dupla Carl e Ísis: Carl questiona Ísis se há um verbo, em português, equivalente a “*to taste*”, no sentido de “*this tastes good*” (3.2.2.1);
- dupla Ashley e Orlando: Ashley pergunta a Orlando como ela poderia dizer “*wish*” em português, referindo-se à aplicação da palavra na frase “*I wish*” (no sentido de “Eu quisera”/ “Eu gostaria”). Orlando traduz como “desejo” (3.2.1.1);
- dupla Norma e Alice: Norma deseja dizer que o irmão dela é mais velho que ela. Para isso, recorre à parceira que, a princípio, sugere “maior”, mas ao final percebe que “mais velho” é mais apropriado ao que Norma dizia (3.2.2.2);
- dupla Ashley e Orlando: Ashley pergunta a Orlando como se diz “*regalou*” (presenteou) em português. Quando o parceiro indaga: “como?”, demonstrando não ter compreendido, Ashley, provavelmente no intuito de esclarecer sua pergunta, diz “*like a present, a gift*” (como um presente). No entanto, Orlando

não compreende que ela desejava saber o verbo equivalente em português (presentear) e fornece a ela o substantivo: “presente” (3.2.2.3).

Ademais, constatei que a maioria dos momentos de foco na forma ocorreu de forma espontânea, contextualizada e dentro de um contexto comunicativo, bem como Long (1991) advoga a favor, possibilitando aos participantes notar os “aspectos linguísticos no insumo modificado e registrá-los na memória” (CANDIDO, 2008. p. 163).

Doughty e Williams (1998), citadas por Williams (2001), oferecem uma *abordagem reativa* e uma *abordagem proativa* para a teoria do foco na forma.

Observou-se que, nas interações de teletandem, o foco na forma ocorre, geralmente, de acordo com a *abordagem reativa*, onde o professor (no caso, o aluno de teletandem na condição de *expert* da língua) intervém nos momentos em que o aprendiz apresenta alguma dificuldade, ou seja, o foco do aprendiz é conduzido aos aspectos da língua quando os mesmos surgem fortuitamente. Essa abordagem associa-se, portanto, à ideia de Long (1991) que defende que o foco do aprendiz é direcionado na medida em que elementos linguísticos surgem *incidentalmente* e, portanto, *não deveria ocorrer de modo premeditado* (conforme defende a *abordagem proativa*, DOUGHTY & WILLIAMS, 1998, apud WILLIAMS, 2001).

A *percepção da lacuna* (WILLIAMS, 2001) foi outra atividade relacionada ao foco na forma constatada nos excertos analisados.

Na *percepção da lacuna*, o aprendiz percebe que sua interlíngua difere da língua alvo. Williams (2001, p. 43) esclarece que a negociação e o *feedback* são maneiras que encorajam o aprendiz nessa atividade. Como exemplo, podemos retomar o caso de Carl (3.2.3.3), que utiliza “*grosso*” no sentido de “repugnante”. Nessa situação, o equívoco foi esclarecido através da negociação entre ele e sua parceira, Ísis.

Também foi verificada a *percepção da lacuna* no caso de Norma (3.2.1.2). Nessa interação, ela aplica uma regra da língua espanhola ao português ao acrescentar a preposição “a” após o verbo “ir” seguido de outro verbo: “fui a dormir” e “vou a dormir”. No entanto, diferentemente do caso de Carl em que houve negociação, Alice (interagente brasileira), é mais objetiva ao fornecer *feedback* sobre o equívoco de Norma, na medida em que corrige a parceira instantaneamente.

De acordo com Williams (2001, p. 43), a atividade de percepção da lacuna é importante na medida em que pode promover uma mudança da interlíngua para a aquisição da língua alvo. Logo, o que era considerado como já conhecido a respeito da outra língua pode

ser desconstruído pelos participantes, possibilitando a percepção de seus equívocos e a atenção à forma correta relacionada à língua-alvo.

Por fim, a terceira e última pergunta de pesquisa:

### **3. Quais são os indícios de conscientização da linguagem por parte dos interagentes em sessões de teletandem?**

O mais importante a ser considerado para responder essa questão é que o teletandem é um cenário no qual os participantes abordam questões linguísticas. Isso pôde ser constatado pelos episódios relacionados à língua explorados nesta dissertação e pelos momentos de foco na forma. Essa constatação está de acordo com James e Garret (1991) que afirmam que falar sobre a língua auxilia no processo de cognição que está ligado à conscientização da linguagem.

Hawkins (1984, p. 140) afirma que “nós podemos seguir regras gramaticais sem saber que conhecemos a regra”<sup>35</sup>. Na análise dos dados, constatei que os participantes focam na forma e direcionam sua atenção a aspectos da língua portuguesa no intuito de corrigir e promover explicações a seus parceiros. Esses momentos de fornecimento de correções e informações conduzem a atenção dos interagentes às regras, e também ao emprego de aspectos da língua e seu contexto, podendo tornar explícito um conhecimento implícito.

A análise dos trechos das interações da dupla *Hanna e Livia* (3.1.3.1.) e da dupla *Catalina e Larissa* (3.2.3.1.) também revela, de forma mais evidente, que o contexto do teletandem promove condições (como os momentos de foco na forma) que favorecem a atenção à língua e que podem auxiliar os participantes no processo de conscientização.

Larissa, ao tratar de sufixos que remetem a diminutivos em português, relaciona o sufixo -inho(a) à palavra “*little*” para facilitar a compreensão da parceira. Ao fazê-lo, ela demonstra pensar sobre sua afirmação: “*little*, ah, eu penso que é o diminutivo, né?” (linha 26, retirada do excerto da interação entre Catalina e Larissa, em 3.2.3.1.). James e Garrett (1991, p. 6) explicam que, em casos em que a conscientização da linguagem é conduzida em grupos compostos por falantes de línguas diferentes, ocorre o compartilhamento do conhecimento explícito de cada um sobre sua própria língua materna, bem como acontece no teletandem. No caso de Larissa, ela expõe seu conhecimento sobre a própria língua no intuito de fornecer explicações à parceira. Esse compartilhamento, mais do que despertar a atenção da aluna, pode despertar uma *atenção consciente às propriedades e ao uso da língua* (breve definição

---

<sup>35</sup> No original “we can follow rules of grammar without knowing that we know the rule.” (HAWKINS, 1984, p. 140)



de *conscientização da linguagem*, segundo Fairclough et al, 1992). É possível que Larissa já possuísse consciência sobre isso antes desse acontecimento. No entanto, o modo como conduziu a conversa (fornecendo explicações e informações) contribuiu para a aprendizagem da língua portuguesa por parte de Catalina e, conseqüentemente, para o processo de conscientização da linguagem da parceira.

No caso de Lívia, também observamos um indício de conscientização da linguagem. Conforme apresentado na análise, constatou-se que, enquanto Hanna falava, Lívia refletia sobre o emprego do tempo verbal “tenho viajado” naquela circunstância. Assim que Hanna concluiu sua fala, Lívia, imediatamente, recobrou a questão a fim de corrigir o que havia falado e fornecer mais explicações a sua parceira. Esse pode ser um indício de conscientização da linguagem na medida em que Lívia percebe que ela havia cometido um equívoco sobre a primeira informação fornecida e, em seguida, quando corrige o que havia falado, buscando justificar a nova correção.

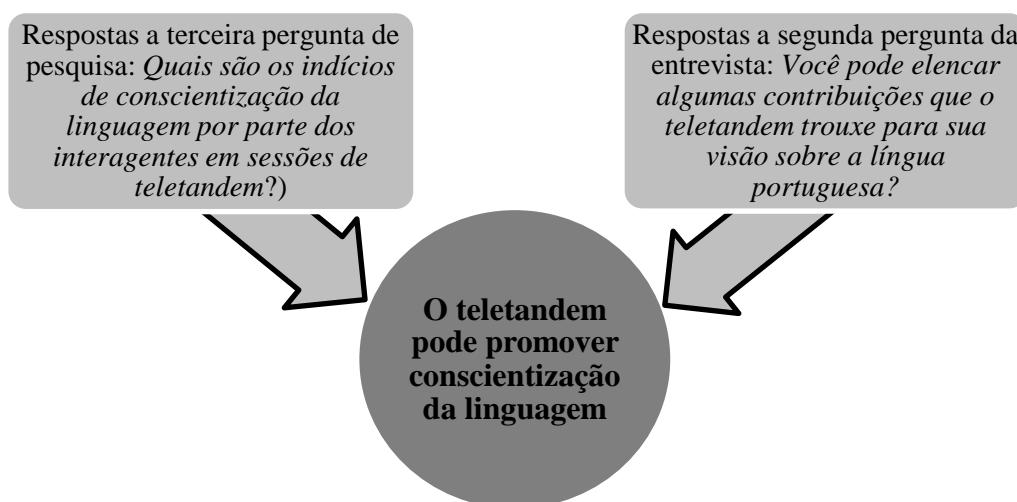
Em casos de aprendizagem de língua estrangeira em que aprendizes compartilham conhecimento sobre suas próprias línguas, James e Garrett (1991) sugerem uma Análise Contrastiva realizada pelos aprendizes, com o intuito de adquirir consciência sobre os contrastes e as semelhanças entre as duas línguas. Isso também foi verificado no teletandem nos casos de *Ashley e Orlando*, *Catalina e Larissa*, *Ísis e Carl*, e *Brendan e Sílvia*. Em tais situações, o compartilhamento de informações sobre a própria língua com o intuito de contrastá-la com a de seus parceiros criou condições para que os mesmos expusessem seus conhecimentos sobre suas respectivas línguas. Desse modo, tiveram a oportunidade de se atentar aos aspectos da língua materna e, inclusive, da língua estrangeira.

Wright e Bolitho (1993, p. 300) apresentam atividades que podem promover a conscientização da linguagem do aprendiz como: (i) uso de fontes de dados (websites, por exemplo); (ii) tarefas; (iii) processos no qual o aprendiz se envolve ao realizar as tarefas (discussão, reflexão, consultoria de conhecimentos prévios, entre outros); e (iv) contexto no qual a conscientização pode ocorrer (de modo individual, em dupla). Embora concorde com os autores sobre as implicações das atividades supracitadas para a CL, ao considerar o contexto do teletandem, acredito que determinadas *ações* dos participantes podem favorecer a conscientização da linguagem. Tal constatação se deve à análise de dados embasada pelas teorias do *foco na forma* e *episódios relacionados à língua*. Elenco, a seguir, quais atitudes adotadas por interagentes de teletandem e pelo professor-mediador (a ser explorado nos

encaminhamentos futuros), e quais condições promovidas pelo contexto do teletandem podem contribuir para a conscientização da linguagem:

- enfoque comunicativo (bem como defendem LONG, 1991; WILLIAMS, 2001);
- disponibilidade, interesse e envolvimento dos parceiros em desejar compreender as diferenças entre as línguas;
- conversa reflexiva e compartilhada sobre a língua, tendo um participante mais proficiente (ou nativo) e outro menos proficiente;
- disponibilidade para dar insumo (*feedback*) corretivo ao parceiro;
- disponibilidade do parceiro menos proficiente para receber o insumo;
- modo como o insumo é fornecido (correções imediatas, respostas, esclarecimentos, questionamentos, negociação, etc.);
- negociação de significado por meio do diálogo;
- momentos de comparação entre as duas línguas;
- abordagem centrada no aluno/aprendiz.

No capítulo metodológico desta dissertação, expus as perguntas elaboradas para a realização das entrevistas com os participantes. A primeira pergunta e suas respectivas respostas foram exploradas na análise dos dados. Com relação a segunda pergunta, conforme esclarecido na metodologia (seção 1.4), optei por abordá-la neste momento em decorrência do paralelo traçado entre as respostas obtidas a esse questionamento e entre os indícios de conscientização da linguagem verificados para responder a terceira pergunta de pesquisa desta dissertação. Essa associação pode ser ilustrada pela figura a seguir:



**Figura 4: Relação entre as respostas à terceira pergunta de pesquisa e entre as respostas à segunda pergunta da entrevista.**

Embora sejam perguntas distintas, como podemos observar na Figura 4, as respostas à pergunta de pesquisa e as coletadas nas entrevistas apresentam uma correlação. Essa correlação reside na conclusão de que o *teletandem pode promover conscientização da linguagem aos participantes*. Desse modo, verificaremos que as respostas das entrevistas corroboram para o que foi observado na análise dos dados.

A pergunta de pesquisa número 3 refere-se aos indícios de conscientização da linguagem nas interações de teletandem. As respostas a essa pergunta foram depreendidas por meio da análise dos dados das interações e expostas anteriormente à Figura 4. A pergunta número 2, elaborada para a entrevista, questiona as contribuições do teletandem para visão dos participantes sobre a língua portuguesa. Algumas respostas a essa pergunta são demasiadas longas. Por conseguinte, exibi-las inteiramente nos distanciaria do propósito atual. Em vista disso, optei por realizar um recorte dessas respostas, expondo apenas os fragmentos que mostram como o teletandem pode promover conscientização da linguagem. As transcrições completas serão expostas no Apêndice 2 de modo que o leitor poderá confirmar que o recorte não foi executado visando favorecer esta investigação.

<b>Respostas dos participantes brasileiros à segunda pergunta da entrevista: <i>Você pode elencar algumas contribuições que o teletandem trouxe para sua visão sobre a língua portuguesa?</i></b>	
<p><b>ALICE:</b> (...) Então que que a gente tem com esse contato, não só no teletandem, mas quando a gente tem um contato com outras pessoas tentando aprender o português é que a gente começa a ver a língua portuguesa como uma língua estrangeira, que é uma visão totalmente diferente, não é do mesmo jeito que você trabalha com um brasileiro que você vai trabalhar com um estrangeiro, então as dificuldades deles são coisas que talvez a gente nunca pensaríamos sozinhos, né? Então, por exemplo, em sessões de teletandem mesmo eu já tive algumas perguntas muito interessantes, algumas dúvidas muito interessantes (...) Então <i>você tem uma visão totalmente diferente da sua própria língua como uma língua estrangeira</i>, como uma segunda língua e isso é muito legal, é muito bom. Então essa é a influência: <i>é você pensar na sua língua com todas as dificuldades que um estrangeiro tem</i> (...) Então perguntas bem interessantes como essa apareceu e eu tive que me virar, né, tipo "qual a diferença de 'nós' com acento e 'nós' sem acento, essas coisas que pega a gente de/né, de surpresa. (...) Então</p>	<p><b>LÍVIA:</b> (...) Eu não sei em termos estruturais, foi muito/o teletandem trouxe pra mim muitos desafios né, assim, <i>de estar na interação e ter que pensar sobre a língua</i>, como você vai ensinar, apesar de não ser ensino, mas <i>como você vai ajudar o seu/o meu interagente a utilizar a língua portuguesa</i> (...) e essa percepção durante as interações podia/era um espaço pra problematizar isso a partir do uso que o interagente fazia e aí suscitava várias questões sobre o contexto, o (pausa) né, quais contextos e quais discursos, por meio da língua, podiam ser evocados. (...) Eu acho que o que mais (pausa) imediatamente assim pensando, era a questão de como explicar a questão estrutural do uso, do contexto e dos significados, só que em mente eu sempre tinha que/era importante contextualizar esses usos porque tem a questão do significado, do sentido, então a língua pode evocar diferentes contextos, diferentes significados, além da diversidade linguística da língua portuguesa, diferentes contextos, a questão dos sotaques.</p>

<p>é muito bom que a gente vê de uma outra forma, <i>a gente amadurece como um professor de língua portuguesa como língua estrangeira, é muito bom MESMO essa experiência.</i> Legal de verdade. Gostei muito (...)</p>	
<p><b>SÍLVIA:</b> (...) <i>é bacana você procurar entender a sua própria língua</i> também né, que às vezes a gente tá acostumado apenas a falar, não vai procurar entender de verdade tudo assim (...) a gente refletir sobre a própria língua, né? <i>Eu mesma refleti sobre minha própria língua</i> que, às vezes, principalmente na hora que você vai explicar pra alguém você se pega "meu Deus, como que eu vou explicar isso pra ele? Qual que é a melhor forma?", né? Ou como (pausa) eu compreendi o significado, ou compreendo e se talvez a forma como eu compreendo também não vai ser a minha visão ao invés de ser o significado, talvez, da língua portuguesa, né? <i>Tem/a gente toma ou se preocupa em tomar esse cuidado de/em como mostrar a própria língua também, ensinar a própria língua. Isso é uma boa reflexão,</i> né, que a gente tem que fazer com a gente mesma né, principalmente quando você vai ser professor, né? E você/tem certos momentos que a gente pega/ a gente sabe português, mas na hora de/que a gente tá acostumado a falar português naturalmente, então/ mas tem coisas que a hora que você vai ensinar você precisa, sabe, pensar mais a respeito daquilo pra conseguir passar de uma maneira clara talvez também pra que a pessoa compreenda. Acho que é isso.</p>	<p><b>ORLANDO:</b> (...) Nas interações eu/ em poucos momentos eu dei atenção pra gramática, língua portuguesa. Fluência em português é normal, né? Sou falante em português, então uso meu linguajar diário.</p> <p>Para ajudar Orlando a refletir sobre isso, acrescento a pergunta: "Você como falante de nativo, esses momentos que seus parceiros perguntavam sobre a língua portuguesa/<b>Orlando interrompe:</b> <i>não era fácil assim, pra eu explicar/assim,</i> pra eu explicar/porque às vezes eu tenho/ eu vou usar o meu mundo da língua, o mundo que eu tenho, né? o jeito que eu me expesso, porque como é um conhecimento geral da língua, então eu (pausa) é, por exemplo, tem sido (pausa) tem sido assim mais é (pausa) por exemplo (pausa). A minha preocupação, Gabriela ((nome da pesquisadora)), tem sido mais na parte cultural, na pessoal, não fica em cima de língua. (...) em algum momento tem que ter uma co/uma correção. <i>Só que às vezes eu me preocupo: será que o que eu tô falando é o mais correto/é o correto,</i> eu não tô dando uma ideia diferente, então (pausa) eu sou falante em português né, então eles podem me seguir até uma certa altura né, talvez tenham outras formas. Aliás tem até a forma mais jovem de você/hoje um jovem de 20 anos fala uma coisa, outro de 40 fala outra, outro de 80, a língua muda muito. (...)</p>
<p><b>LARISSA:</b> Como interagente...penso que descobri...ou melhor, <i>percebi o quanto a língua portuguesa tem entraves difíceis de explicar. Usamos a língua sem nos dar conta das razões por que usamos certas palavras ao invés de outras.</i> Sei lá... não sei se eu fui muito clara. Não sei se isso é considerado uma contribuição que o teletandem me trouxe, mas eu acho que foi.</p>	<p><b>ÍISIS:</b> <i>Você tem que pensar a língua, entende? A gente não pensa, a gente fala e não sabe exatamente por que fala dessa maneira.</i> Então quando o ameri/você percebe a dúvida do americano, o americano nesse caso, ele fala alguma coisa que não dá certo na frase e aí você vai corrigindo e <i>em muitos casos você nem sabe COMO corrigir porque você não sabe exatamente,</i> pensando na gramática, o porquê, isso não é ensinado na escola, entende? (...) o que a gente sabe a gente responde. No meu caso EU/ o que EU sei (pausa). Mas é isso assim.</p>

**Quadro 4: Recorte das respostas dos participantes à segunda pergunta da entrevista.**

Conforme podemos verificar no Quadro 4, os relatos de Alice, Sílvia, Lívvia e Ísis, reiteram o que foi constatado na análise dos dados: *o teletandem pode promover um contexto de reflexão sobre a língua*. Notamos também a dificuldade com as quais os participantes se depararam ao ter que corrigir e fornecer explicações sobre a própria língua.

Orlando, apesar de ser o único dos participantes deste estudo que não era aluno de Letras, demonstra uma preocupação sobre o modo como abordava a língua portuguesa. Segundo ele, fornecer correções e explicações seria uma grande responsabilidade por ele ser falante nativo de português (asserção depreendida através da entrevista concedida).

Nos relatos de Sílvia, Lívvia, Orlando e Ísis, verificamos uma importância atribuída ao modo como abordam a língua portuguesa a seus parceiros, ou seja, como oferecem informações, explicações e correções durante as interações de teletandem. Essa preocupação justifica-se não apenas pelas dúvidas que eles possuem sobre a própria língua, mas também pela consideração a respeito do processo de aprendizagem do parceiro.

Nos relatos expostos no Quadro 4, a maioria dos participantes diz saber usar a língua portuguesa. No entanto, afirmam encontrar dificuldades quando os parceiros apresentam dúvidas. Alice, por exemplo, diz que algumas perguntas feitas por aprendizes de português como língua estrangeira a surpreenderam, no sentido de ela não estar preparada para responder tais perguntas. Para Sílvia, embora ela saiba português e esteja acostumada a falar a língua “naturalmente”, “tem coisas que a hora que você vai ensinar você precisa, sabe, pensar mais a respeito daquilo pra conseguir passar de uma maneira clara, talvez também pra que a pessoa compreenda.”. Para Larissa, “Usamos a língua sem nos dar conta das razões por que usamos certas palavras ao invés de outras”. Já Orlando reconhece que, embora seja falante proficiente de português, a ação de explicar a língua está relacionada ao uso que cada um faz dela, ou seja, há uma subjetividade nessa atividade: “não era fácil assim, pra eu explicar/assim, pra eu explicar/porque às vezes eu tenho/ eu vou usar o meu mundo da língua, o mundo que eu tenho, né? O jeito que eu me expresso...”. Por fim, Ísis compartilha da mesma opinião de seus colegas, uma vez que, para ela, “A gente não pensa (para falar a língua), a gente fala e não sabe exatamente por que fala dessa maneira”.

Ao propor o programa de conscientização da linguagem nas escolas, uma das intenções de Hawkins (1984) era encorajar os aprendizes a fazer perguntas sobre a língua. Desse modo, a atenção dos alunos era direcionada a aspectos linguísticos, levando-os à reflexão, uma vez que a língua era, para muitos, algo já “garantido”. Os fragmentos supracitados retirados do Quadro 4 reiteram essa percepção de Hawkins (op. cit.). Verifica-se

que os participantes deste estudo, por serem falantes nativos de português, concebem a língua portuguesa como algo já assegurado. Ao serem questionados por seus parceiros, eles são levados à reflexão. Essa reflexão promovida pelo teletandem não é um simples ato de pensar sobre a língua, é uma ação mais profunda, uma busca por conhecimentos que, geralmente, os participantes possuem e que os permitem utilizá-la de forma apropriada. Todavia, encontram dificuldades ao corrigir e explicar determinados aspectos linguísticos a seus parceiros. Poderíamos interpretar essa dificuldade como uma evidência de um *conhecimento implícito* o qual, na medida em que é explorado para auxiliar a compreensão do parceiro, pode se tornar *explícito*, remetendo-nos à definição de conscientização da linguagem da ALA (2012): *a conscientização da linguagem é um conhecimento explícito sobre a língua*. Destarte, depreendo que o tipo de reflexão promovida pelo teletandem seria um indício de conscientização da linguagem se considerarmos também a denominação que Fairclough (1992) atribui a essa teoria: *uma atenção consciente às propriedades da língua e de seu uso*.

Sobre a importância da conscientização da linguagem, recorro a afirmação de Svalberg (2007, p. 293) de que o intuito dessa pedagogia é produzir conscientização da linguagem por meio do envolvimento do aprendiz com a língua, com o intuito de construir conhecimento sobre a língua em todos os seus domínios: social, afetivo, poder, cognitivo e desempenho. Tais domínios (JAMES & GARRETT, 1991) foram explorados e relacionados ao teletandem na seção 2.1. *Conscientização da Linguagem*. Em suma, a conscientização da linguagem e o modo como influencia nos domínios supracitados apresenta implicações para os participantes de TTD no que concerne: (i) à relação com a língua materna (ou de proficiência), com a língua estrangeira e, conseqüentemente, com as respectivas culturas (domínios social e afetivo); (ii) à atenção para a língua como instrumento de manipulação (domínio do poder); (iii) ao desenvolvimento de vantagens cognitivas (domínio cognitivo); e (iv) ao desempenho dos participantes (domínio do desempenho).

As respostas às perguntas de pesquisa expostas nesta seção promoveram reflexões e sugestões para pesquisas e trabalhos futuros. Em virtude disso, no capítulo seguinte, destinado às considerações finais, abordarei tais propostas na seção sobre encaminhamentos futuros, após expor as limitações deste estudo.

**CAPÍTULO 4:**  
**CONSIDERAÇÕES**  
**FINAIS**

#### 4.1. Limitações da pesquisa

A principal limitação desta pesquisa reside no fato de tais dados terem sido coletados por outras pesquisadoras. Isso gerou implicações que corroboraram para a impossibilidade de coletar dados de mediação que poderiam ter sido gerados de acordo com as propostas deste estudo. Ademais, esse fato implica também ações, procedimentos e tarefas realizadas em conformidade com as investigações das pesquisadoras que coletaram tais dados. Ambas analisavam aspectos discursivos relacionados à cultura (ZAKIR, 2015) e mal-entendidos (SOUZA, 2016) em interações de teletandem. Por conseguinte, não havia fóruns na plataforma TelEduc destinados à correção de erros, fornecimento de explicações, dentre outros aspectos relacionados à prática pedagógica no que concerne aos aspectos linguísticos.

Essa limitação sobre a geração dos dados também corroborou para a impossibilidade de entrevistar os participantes a fim de questioná-los sobre seus desempenhos e dificuldades em determinados casos no ano em que as interações ocorreram (em 2012). No entanto, seguindo a orientação dos professores que compuseram a banca do exame de qualificação, decidi entrevistar os participantes na fase final desta dissertação, no ano de 2016, ou seja, quatro anos após a realização das interações.

Embora o distanciamento entre a ocorrência das interações e das entrevistas seja um fator negativo no que tange à lembrança dos interagentes a respeito das próprias interações, esse mesmo afastamento apresentou implicações positivas, uma vez que os participantes já se graduaram e a maioria trabalha como professores de línguas. Por conseguinte, as experiências vivenciadas por eles tanto na área profissional quanto acadêmica e pessoal, provavelmente implicam a perspectiva e atuação dos mesmos em comparação à perspectiva e atuação que desempenharam em 2012. Essa hipótese fundamenta-se nos relatos dos participantes coletados nas entrevistas por meio dos quais constatamos que alguns apresentam um ponto de vista crítico com relação às próprias atuações nos excertos expostos, como é o caso de Ísis, em 3.3.1.1 e Orlando, em 3.2.1.1 ao analisarem os fragmentos de suas próprias interações.

Ao tratar do distanciamento entre as interações e a entrevista, e a mudança de perspectiva do participante em 2012 e atualmente, Alice pontua:

**Alice:** É, porque aí já soma as experiências que eu já tive, né, e querendo ou não influencia porque eu daqui já dei aula de português pra estrangeiros, então eu lembrei realmente dessas experiências [do teletandem] né? (...) Então é muito bom que a gente vê de uma outra forma, a gente amadurece como um professor de língua portuguesa como língua estrangeira, é muito bom MESMO essa experiência.



Em síntese, embora as entrevistas tenham sido executadas alguns anos após as interações, essa decisão gerou contribuições para esta investigação na medida em que auxiliou na análise dos dados e permitiu averiguar e evidenciar a perspectiva dos participantes.

#### **4.2. Encaminhamentos futuros e reflexões suscitadas**

Este estudo propôs-se a investigar o modo como são abordados os aspectos linguísticos emergentes nas interações de teletandem nos turnos da língua portuguesa. Foi possível averiguar a incidência de episódios relacionados à língua (SWAIN & LAPKIN, 1998), o que possibilitou a conclusão de que o teletandem é um contexto em que os participantes *falam e refletem sobre a língua* na medida em que solicitam/oferecem correções e explicações. Os episódios relacionados à língua verificados nas interações foram analisados à luz das teorias do foco na forma (LONG, 1991) e da conscientização da linguagem (HAWKINS, 1984).

No estudo de Kfoury-Kaneoya (2009), a autora constatou que os participantes de teletandem revelaram crenças oriundas das primeiras experiências escolares vivenciadas por eles. Posteriormente, tais experiências se transformaram e amadureceram, direcionando-os a suas escolhas futuras.

Diferentemente da ideia de Kfoury-Kaneoya (2009) que aborda tais crenças no que concerne à formação e à escolha profissional desses alunos, a presente pesquisa mostra que crenças, bem como experiências escolares anteriores e até mesmo falta de conhecimento, também apresentam implicações para o modo como os participantes fornecem explicações sobre a língua. Essa verificação dialoga com Silva (2010) que constatou que as ações de uma participante de teletandem, no momento em que atuava como professora durante as interações, “refletem/refratam as teorias que são trabalhadas no curso de formação de professores em que está inserida e, certamente, as influências do contato com professores e com o seu orientador de iniciação científica” (p. 218). Desse modo, é comum que os interagentes ofereçam explicações limitadas ou equivocadas, conforme apresentado na análise de dados.

Se, segundo Kfoury-Kaneoya (2009) essas experiências sofreram modificações posteriormente, suponho que, igualmente, o modo como os participantes concebem a língua e promovem esclarecimentos a seus parceiros pode sofrer alterações. Em vista disso, considerando o fato de que o teletandem oferece condições que auxiliam na conscientização

da linguagem, é significativo pensarmos que esse contexto pode contribuir para essa transformação, colaborando para a formação desses alunos, futuros professores de línguas. Sendo assim, dentre as diversas questões que emergiram no percurso de escrita desta dissertação, minha atenção foi direcionada a duas delas como sugestões para pesquisas futuras: (i) considerando que o teletandem pode favorecer a conscientização da linguagem aos participantes, como a mesma pode auxiliá-los em sua formação como professores de línguas; e (ii) como o professor mediador pode contribuir para a conscientização da linguagem dos participantes de teletandem.

Embora este estudo tenha focado a língua portuguesa, a ideia é considerarmos o contexto virtual no qual ela é ensinada: *como uma língua estrangeira*. Portanto, preocupei-me com a formação consciente dos alunos de Letras, não como professores de língua materna, mas como *professores de línguas*. Por formação consciente (no que concerne à língua) compreendo aquela em que o professor está atento à língua e às suas propriedades, ciente do que está implícito na língua e dos domínios os quais ela abrange (SVALBERG, 2007).

Antes de abordar as implicações deste estudo para a formação de professores, primeiramente, considero relevante informar que a universidade brasileira oferece aulas de português (PFOL - Português para falantes de outras línguas) para alunos de outros países que estão realizando intercâmbio no Brasil. Dessa forma, alguns alunos de Letras têm a oportunidade de atuar como professores de português como língua estrangeira (PLE) sob a supervisão de professores da universidade envolvidos no projeto.

No entanto, não há cursos e uma formação voltada para o ensino de PLE, e nem todos os alunos se interessam em trabalhar no projeto PFOL. Logo, o teletandem é uma oportunidade a mais (e diferenciada) para esses alunos de atuarem como professores de português em um contexto de língua estrangeira, o que diverge da condição de ensiná-la a um falante nativo.

As reflexões iniciais sobre a contribuição do TTD para a formação dos participantes alunos de Letras surgiram durante a análise das interações na medida em que observava o modo como esses interagentes corrigiam e explicavam aspectos da língua a seus pares. Conforme verificado e, posteriormente confirmado nas entrevistas, os participantes encontraram dificuldades nesses instantes. Tais momentos conduzem os interagentes a refletir sobre a língua o que pode favorecer a conscientização da linguagem (conforme exposto na resposta à segunda pergunta de pesquisa) e, conseqüentemente, contribuir para a formação dos mesmos como professores de línguas. Alice, por exemplo, diz que “as dificuldades deles

(dos parceiros de teletandem) são coisas que talvez a gente nunca pensaríamos [sic] sozinhos, né?”, ou seja, a experiência com o teletandem permitiu que ela direcionasse sua atenção a aspectos da língua que, até então, ela não havia pensado sobre, embora soubesse utilizá-los adequadamente.

Sobre a importância do teletandem para sua formação, Alice ainda ressalta: “Então é muito bom que a gente vê de uma outra forma, a gente amadurece como um professor de língua portuguesa como língua estrangeira, é muito bom MESMO essa experiência.”. Bem como Alice, Sílvia também apresenta sua perspectiva quanto a isso: “Isso (como abordar e como ensinar a língua ao parceiro) é uma boa reflexão, né, que a gente tem que fazer com a gente mesma né, principalmente quando você vai ser professor, né?”.

Conforme exposto na análise de dados, as interações podem favorecer a conscientização da linguagem sob algumas condições. O processo para a conscientização da linguagem será mais árduo nas interações que não suscitam tais condições (ver página 137 desta pesquisa).

Ao mencionar alguns fatores negativos do processo de ensino/aprendizagem em tandem, Rocha e Lima (2009) atentam para a importância do papel do mediador no que tange a problemas como a acomodação dos interagentes ao conseguirem se comunicar, o que implica a não evolução do participante ao aprender a língua estrangeira e a ausência de correções a seu parceiro. No entanto, as autoras alertam para o perigo da *super-correção*, “pois a correção em excesso pode fazer com que o aprendiz se sinta desmotivado” (p. 239). Dessa forma, justificam a importância da presença do mediador, na medida em que o mesmo pode auxiliar os participantes ao fornecer sugestões, estratégias, apoio e *feedback* com o intuito de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em tandem.

Ponderando sobre as afirmações de Rocha e Lima (2009), ao auxiliarem participantes de teletandem no que tange ao fornecimento de correções e explicações a seus parceiros, acredito que o professor-mediador possa contribuir, também, para a formação daqueles interagentes que se graduarão como professores de línguas. Desse modo, mais do que oferecer sugestões e estratégias, o mediador pode promover um contexto de reflexão e atenção às propriedades da língua que pode contribuir para o processo de conscientização da linguagem desses interagentes. Portanto, concordo com Salomão e Bedran (2013), que defendem a importância de uma abordagem reflexiva na formação inicial do professor:

Contestando a concepção tradicional de ensino que concebe o professor como um mero implementador de teorias produzidas pelos especialistas e teóricos das

universidades, a abordagem reflexiva defende a formação de um professor que é (re)construtor de teorias a partir da sua prática de ensino. (p. 6).

Considerando a conscientização da própria língua durante as interações, verificou-se que o processo ocorre de forma autônoma, visto que o participante brasileiro (no caso desta pesquisa) é aquele que detém mais conhecimento acerca da língua em questão e, portanto, está na posição de professor. No caso da mediação, o professor-mediador está em posição de tutor e de *expert* da língua materna/de proficiência dos interagentes de sua turma. Dessa forma, a mediação seria um contexto diferente (e, portanto, uma alternativa, se não uma complementação) das interações para oportunizar a CL sobre a língua materna.

Com base no que se constatou a partir da análise de dados e no diálogo com as pesquisas supracitadas, a presente investigação ressalta a importância de se abordarem aspectos linguísticos durante as mediações a fim de auxiliar todos participantes, não apenas no que tange ao desempenho e à atuação durante o teletandem, mas na atenção consciente (conscientização) à língua e às suas propriedades, uma vez que esses participantes são, também, usuários da língua.

A relevância de suscitar questões sobre a língua durante as mediações pode ser evidenciada por Wright e Bolitho (1993, p. 299) que afirmam que falar sobre a língua pode elevar a confiança do aprendiz e que esse fator contribui para a promoção da conscientização. Além disso, concordo com os autores (op. cit.) que acreditam que a conscientização da linguagem pode ajudar o professor e o usuário (e ainda inclui o aprendiz de LE) a serem mais autônomos e a explorarem a língua, além de reconhecer sua complexidade e sua diversidade. Ao fazê-lo, refletirão sobre as descobertas e conhecimentos já adquiridos, o que os tornará mais sensíveis e possibilitará que avancem fronteiras estabelecidas pela gramática tradicional (WRIGHT & BOLITHO, 1993, p. 300).

Em síntese, o professor-mediador deve se preocupar em:

1. Informar os participantes da importância de colaborarem com seus parceiros no momento em que os mesmos estão em posição de aprendiz da língua estrangeira;
2. Instruir e alertar os interagentes sobre os riscos da estabilização e da fossilização no processo de aprendizagem da língua estrangeira (considerando os excertos expostos, especialmente da dupla Norma e Alice);
3. Promover reflexões entre os interagentes sobre a língua que ensinam a seus parceiros, criando um contexto para compartilhar experiências e práticas pedagógicas.

Sobre o item 3 supracitado, acredito que a plataforma TelEduc seja um recurso viável para auxiliar o professor-mediador a estar ciente das experiências dos alunos

interagentes e, posteriormente, discuti-las nas sessões de mediação a fim de suscitar questionamentos, propostas e reflexões.

Como sugestões, considero pertinente a criação de fóruns destinados, por exemplo, ao compartilhamento de situações nas quais os alunos tiveram dificuldades em fornecer explicações a seus parceiros e a equívocos constantes cometidos por seus pares que possam sugerir estabilização ou fossilização.

Considerando a importância da atuação do professor-mediador em sessões de teletandem, um grupo de alunas da pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP-IBILCE (São José do Rio Preto) tem se organizado nos últimos anos a fim de oferecer cursos de curta duração que visem à preparação de mediadores<sup>36</sup>.

Devido ao crescente número de parcerias estabelecidas com universidades estrangeiras, o curso<sup>37</sup> oferecido em 2015 foi direcionado, não somente a outros mediadores e a pesquisadores da pós-graduação ingressantes no projeto teletandem, mas a alunos da graduação interessados no projeto com o intuito de prepará-los para exercer o papel de mediadores (geralmente sob a supervisão de professores da universidade ou alunos da pós-graduação) em sessões de teletandem.

Como uma das alunas a ministrar esse curso, posso afirmar as contribuições fomentadas pelo mesmo. No entanto, com base nesta investigação, sugiro que os próximos cursos considerem embasar os mediadores teórica e metodologicamente a respeito da importância da conscientização da linguagem. Ressalto, portanto, a importância de uma formação consciente do próprio professor-mediador. Isso poderá prepará-los para o desenvolvimento, nas sessões de mediação, de um contexto que auxilie os interagentes de teletandem a refletirem e, inclusive, se conscientizarem sobre a língua e suas propriedades.

Reiterando a importância da conscientização da linguagem para a formação dos alunos de Letras como futuros professores de línguas, retomo a afirmação de Wright e Bolitho

---

<sup>36</sup> O primeiro curso foi ministrado em 2012 pelas alunas Anna-Katharina Elstermann e Ludmila Belotti Andreu Funo. O segundo ocorreu em 2014 e foi aplicado pelas alunas Anna-Katharina Elstermann e Micheli Gomes de Souza.

<sup>37</sup> Curso ministrado em conjunto por: Belmiro Rodrigues, Deise Nunes Marinoto, Gabriela Rossatto Franco, Jaqueline Tomazinho Carvalho, Leila Martins da Costa, Ludmila Belotti Andreu Funo, Maisa de Alcântara Zakir, Micheli Gomes de Souza, Paola Buvolini. Para mais informações ver em <http://mediacaott.blogspot.com.br/>

(1993, p. 292) de que a CL auxilia o professor a realizar tarefas como a preparação de aulas, escolha dos materiais, elaboração das provas, dentre outras.

Sobre isso, Almeida Filho (1993, p. 44) afirma que a ausência de consciência da linguagem influencia em tais tarefas. O autor menciona a questão da formação do professor no sentido de que uma formação precária implica no seguimento, à risca, dos passos apresentados pelo livro didático em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 44).

Almeida Filho (1993) ainda destaca que “Quando ensinam na vida real, os professores constroem seu ensino a partir da sua própria abordagem em tensão com as outras forças potenciais e eventualmente sob o predomínio de uma delas (...)” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 35). Sobre isso, Fernandes e Telles (2015, p. 265) destacam a importância do professor-mediador ao defenderem que “Com a reflexão sobre sua prática docente compartilhada com um par mais experiente [o mediador], o licenciado em Letras é capaz de construir suas próprias teorias e redimensionar aquelas adquiridas anteriormente (...)”. Sendo assim, ao fornecer um contexto para reflexão e, conseqüentemente, para conscientização, o teletandem pode auxiliar os participantes a refletir sobre sua formação, seus desempenhos como professores e sobre o ensino de línguas da forma como ocorre.

Também é importante ponderarmos sobre os casos de participantes que julgam que determinado emprego/variação/pronúncia linguísticos são “melhores” ou “piores”. Desse modo, concebem a língua apenas como um sistema com regras existentes, ignorando a variedade existente e oriunda de questões sociais, econômicas, culturais, regionais, entre outras.

A conscientização da linguagem proposta por Hawkins (1984) defende uma discussão aberta sobre a variedade linguística. Segundo o autor (op. cit. p. 17), “a tolerância linguística não surge naturalmente; ela precisa ser aprendida e trabalhada”<sup>38</sup>. Portanto, é importante admitirmos que as línguas divergem umas das outras e que “se aceitarmos as diferenças, a solução pode ser mudar nosso ensino e nos educar para superar o preconceito e o paroquialismo linguístico”<sup>39</sup> (op. cit., p. 60). Por conseguinte, ressalto, ainda, que a atenção consciente à língua pode alertar os participantes sobre as diferenças existentes em línguas

---

<sup>38</sup> No original “Linguistic tolerance does not come naturally; it has to be learned and to be worked at.” (HAWKINS, 1984, p. 17).

<sup>39</sup> No original “If we accept difference the remedy may be to change our teaching and educate ourselves to overcome linguistic prejudice and parochialism.” (HAWKINS, 1984, p. 60).

distintas, e dentro de um mesmo sistema linguístico, não concebendo tais diferenças como errôneas ou inferiores e sem considerar as questões envoltas e compositoras de cada sistema.

Em suma, acredito que este estudo, fundamentado na Conscientização da Linguagem, poderá oferecer subsídios para a preparação de alunos de Letras (futuros professores de línguas) para as diversidades que as línguas podem apresentar, pensando o ensino de línguas como algo fundamentado na consciência às propriedades, às formas e ao uso da linguagem. Ademais, essa abordagem também pode contribuir para os participantes como usuários da língua dentro e fora do contexto do teletandem, uma vez que a conscientização da linguagem pode contribuir para a relação entre pessoas de grupos étnicos diferentes na medida em que as conscientiza a respeito da própria língua sem, no entanto, desconsiderar as outras línguas existentes ao redor do mundo (DONMALL, 1985, p. 8, apud JAMES & GARRETT, 1991, p. 12). Desse modo, reitera-se também a afirmação de Hawkins (1984) de que a conscientização é uma forma de combater o preconceito linguístico, o que pode auxiliar os interagentes a aceitar as diferenças existentes dentro do sistema da própria língua materna e entre as outras línguas. Por conseguinte, retomando a afirmação de Freire (1972), conclui-se, também, que a CL é um caminho para percebermos o modo como a língua manipula e, segundo Hawkins (1984) discrimina.

Meu processo de mestrado, a condução deste estudo e a redação desta dissertação desempenharam um papel crucial na minha própria conscientização da linguagem e na minha formação. Ao aprofundar-me nas teorias, procurei tecê-las com relação ao meu papel como falante nativa da língua portuguesa e à minha prática pedagógica como professora de língua inglesa. Passei a conceber a língua além de um conjunto de estruturas e regras a serem seguidas, mas como um sistema no qual estão implícitos ideais, culturas, histórias e relações de poder. Ao observar as interações, coloquei-me no lugar dos participantes a fim de avaliar meu desempenho em tais conjunturas e refletir e questionar minha formação como professora de línguas.

Ademais, o envolvimento com a teoria da conscientização da linguagem foi um passo condutor à *conscientização crítica da linguagem* (FAIRCLOUGH et. al, 1992), exposta brevemente no capítulo teórico. Esse contato despertou em mim um olhar crítico às coisas ao meu redor: ao assistir/ler uma notícia, observando como a língua é capaz de manipular; ao preparar aulas e lecionar; ao questionar os materiais didáticos elaborados para o ensino de línguas; ao propagar ideias/opiniões, buscando as razões que me levavam a tais pensamentos e questionando-as; e no modo de me relacionar com as pessoas. Percebi que a conscientização

da linguagem é apenas o início de um caminho que nos conduz a um olhar crítico à linguagem, bem como Freire (1980, p. 33) já defendia: “(...) a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”.

Destarte, espero ter suscitado reflexões: (i) sobre a formação dos participantes como futuros professores de Letras; (ii) sobre a importância do professor-mediador; (iii) sobre a relevância dos cursos oferecidos para formação de mediadores (sugerindo cursos que visem à conscientização dos mediadores); (iv) sobre a relevância da teoria da conscientização da linguagem para o teletandem e os envolvidos (interagente e mediador); e, por fim, (v) pretendo ter promovido reflexões ao leitor, convidando-o a encarar a linguagem e o ensino de línguas de um modo mais consciente e até mesmo crítico.



# REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUnB; Campinas, SP: Pontes, 2007. \_\_\_\_\_. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ALTENHOFEN, C. V.; BROCH, I. K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo*, 2011. p. 15-24. Disponível em: <[http://publicaciones.fl.unc.edu.ar/sites/publicaciones.fl.unc.edu.ar/files/POL\\_LINGN3.pdf#page=210](http://publicaciones.fl.unc.edu.ar/sites/publicaciones.fl.unc.edu.ar/files/POL_LINGN3.pdf#page=210)> Acesso em: 3 de Dezembro de 2015.

ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: *Congresso Brasileiro de Hispanistas*. São Paulo. 2002. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em 10 de Março de 2016.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991. 19

ANJOS, D. F. dos. “*Sinto que Sou Outra Pessoa Falando em Espanhol*” *O Desejo na Aprendizagem de Língua Espanhola*. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/1b790b9f033f8d60513400690592731a.pdf>>. Acesso em 12 de Abril de 2016.

ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. In: NASCIMENTO, E. L., ROJO, R. H. R. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v.1, p. 97-120.

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

ARONOWITZ, S; GIROUX, H.A. *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

Association for Language Awareness (ALA) (2012). *Definition of language awareness*. Disponível em: <[http://www.lexically.net/ala/la\\_defined.htm](http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm)> Acesso em: 2 de Dezembro de 2015.

BARBOSA, D. C. P. *Análise de sistemas de telegonia IP em redes par-a-par sobrepostas*. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em:

<[http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/5227/arquivo5321\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/5227/arquivo5321_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 31 de março de 2016.

BEDRAN, P. F. A (re)construção das crenças dos professores mediadores e dos pares interagentes no teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.. (Orgs.). *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*. Campinas: Pontes, 2010, p. 143-167

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

BRAMMERTS, H., CALVERT, M. Aprender através da comunicação em-tandem. In: DELILLE, K. H., CHICHORRO, A. (Orgs.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Coimbra: Colibri, 2002, p. 37-52.

BROCCO, A. S. *A gramática em contexto Teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. (250f.) Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto

de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, 2009.

CALLADO, A. et al. Construção de Redes de Voz sobre IP. *Minicursos, 25º Simpósio Brasileiro de Redes de Computadores (SBRC2007)*, 2007. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Judith\\_Kelner/publication/267362559\\_Construcao\\_de\\_Redex\\_de\\_Voz\\_sobre\\_IP/links/559d400e08aeb45d1715b5ba.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Judith_Kelner/publication/267362559_Construcao_de_Redex_de_Voz_sobre_IP/links/559d400e08aeb45d1715b5ba.pdf)>. Acesso em 31 de Março de 2016.

CANDIDO, J. *Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras*. (230f.) Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

CARTER, R. Language Awareness. *ELT journal*, v. 57, n. 1, p. 64-65, 2003.

CAVALARI, S. M. S. A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103514/cavalari\\_sms\\_dr\\_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103514/cavalari_sms_dr_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso 27 de Outubro de 2015.

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

CZIKO, G. A.; S. PARK. Internet audio communication for second language learning: A comparative review of six programs. *Language Learning and Technology*, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2003. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol7num1/review1/default.html>>. Acesso em 31 de Março de 2016.

DA COSTA, L. M. G. *Performatividade e gênero nas interações em teletandem*. 2015. 179 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. Disponível em <

<https://www.dropbox.com/s/qxpkg2e23szvkh2/COSTA2015.pdf?dl=0>>. Acesso em: 1 de Abril de 2016.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. In: *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research*. Sage, 2005.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J; APPEL, G. (Eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994, p. 33-56.

DONMALL, B. G. (ed.). *Language Awareness: NCLE Reports and Papers*, 6. London: CILT, 1985.

DÖRNIÉY, Z. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press, 2007.

DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998a.

ELLIS, E. M. Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, v. 7, p. 1-23, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. (ed.) *Critical language awareness*. London: Longman, 1992.

FERNANDES, A. M; TELLES, J. A. Teletandem: enfoque na forma e o desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 23, n. 1, p. 261-287, 2015.

FONTANA, A.; FREY, J. H. THE INTERVIEW: From Neutral Stance to Political Involvement. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research*. Sage, p. 695-727, 2005

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNIK, L. B. (ed.) *The Nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 231-236, 1976.

FRANCO, G. R.; RAMPAZZO, L. Estereótipos como sedimentadores de ideias de hegemonia em parcerias de teletandem institucional integrado. *Domínios de Linguagem*, no prelo.

FRANK, C.; RINVOLUCRI, M. *Grammar in Action: Awareness Activities for Language Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1983.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin, 1972.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, P. C. B. *Pertencer e descolocar virtualmente: Teletandem como espaço antropofágico*. 2015, 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/fi0lcb0tuyxhl7a/BUVOLINI2015.pdf?dl=0>>. Acesso em: 19 de Abril de 2016.

FUNO, L. B. A. Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

FUNO, L. B. A.; ELSTERMANN, A. K.; SOUZA, M. G. D. Fóruns no ambiente Teleduc: reflexões sobre o papel dos mediadores e estratégias de gerenciamento de debates. *Revista*

*Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 31-59, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n1/1984-6398-rbla-15-01-00031.pdf>>. Acesso em: 31 de Março de 2016.

GARCIA, D. N. M. Teletandem: Acordos e negociações entre os pares. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, v. 41, p. 481-494, 2012.

\_\_\_\_\_. M. A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 44, n.2, p. 725-738, 2015.

HAWKINS, E. *Awareness of language: An introduction*. 1984.

JAMES, C.; GARRETT, P. The scope of language awareness. *Language awareness in the classroom*, 1991. p. 3-23.

JAMES, C. Language Awareness: Implications for the language curriculum. In: *Language, Culture and Curriculum*, v. 12, n. 1, 94-115, 1999.

KFOURI-KANEOYA, M. L. A pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. In: TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 271-294.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KRAMSCH, C; URYU, M. Intercultural contact, hybridity, and third space. In: JACKSON, J (Ed.) *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. New York: Routledge, 2014, p. 211-225.

LEONT'EV, A. N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, New York: Sharpe, 1981, p. 37-71.

LITTLE, D. Tandem Language Learning and Learner Autonomy. In: LEWIS, T; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, pp. 37-44.

LONG, M. H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, v. 2, n. 1, p. 39-52, 1991.

\_\_\_\_\_. Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. *Language Research*, v. 12, p. 335-73, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, E. B. P. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)*. 2009. 279 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. Disponível em:

<[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93886/luz\\_ebp\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93886/luz_ebp_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 28 de Março de 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011.



MESSIAS, R. A. L. *Teletandem e formação de professores: um contexto para reflexão sobre o ensino de línguas português/espanhol*, mimeo.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. *Revista Odisseia*, n. 5, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NEUMAN, S. B. The knowledge gap: Implications for early education. *Handbook of early literacy research*, v. 2, p. 29-40, 2006.

ORTEGA, L. *Understanding second language acquisition*. Routledge, 2009.

RAMOS, K. A. H. P. O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto virtual do Teletandem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 539-552, mai./ago. 2012.

Disponível em:

<[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012\\_v2\\_t12.red6\\_1.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012_v2_t12.red6_1.pdf)>. Acesso em 20 de Março de 2014.

RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. de; MESSIAS, R. A. L.. O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem. *Portuguese Language Journal*, 2013.

RAMPAZZO, L. *Gêneros e o contexto de teletandem institucional integrado: a estrutura retórica da primeira sessão oral*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos em elaboração) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, mimeo.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

ROCHA, C. F.; LIMA; T. C. S. Questionamentos sobre a presença do mediador na prática de interação em teletandem. In: TELLES, J. A (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Ponted Editores, 2009. p. 231-241.

SANTOS, G. R. Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem. Dissertação de Mestrado. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) UNESP - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, 2008

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) UNESP - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, 2008.

\_\_\_\_\_. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, p. 653-678, 2011. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/04.pdf> > Acesso em: 2 de Novembro de 2015.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C. da.; DANIEL; F. G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Ponted Editores, 2009. p. 75-92.

SALOMÃO, A. C. B.; BEDRAN, P. F. Formação Reflexiva em Contextos Virtuais: a experiência do projeto Teletandem Brasil. In: *Revista Intercâmbio*, v. XXVII: 1-23, 2013. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

SEIDMAN, I. *Interviewing as Qualitative Research: a Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press, 1991.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v.10, p.209-231, 1972.

SILVERMAN, D. Writing a Research Proposal. In: \_\_\_\_\_. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: SAGE Publications Ltd., 2000, p. 113-118.

SKINNER, B. F. *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf, 1974.

SOUZA, M. G. D. Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Disponível em:

<[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93887/souza\\_mg\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93887/souza_mg_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em 1 de Abril de 2016.

\_\_\_\_\_. *Teletandem e mal-entendidos na comunicação online em língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

STRAUSS, A. L.; COBRIN, J. *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

SVALBERG, A. Language awareness and language learning. In: *Language Teaching*, 2007. n. 40: 287-308. Disponível em:

<[https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/27930/6/LTA\\_LTA40\\_04\\_S0261444807004491a.pdf](https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/27930/6/LTA_LTA40_04_S0261444807004491a.pdf)>  
Acesso em: 2 de Dezembro de 2015.

SWAIN, M; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern language journal*, p. 320-337, 1998.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em:

< [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)>

Acesso em: 2 Março 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. *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, 2006. Disponível em [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf). Acesso em: 03 de Março de 2014.

\_\_\_\_\_. *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, 2011.

\_\_\_\_\_. Teletandem and Performativity. *Revista brasileira de linguística aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.

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

TINKEL, A. J. 1985. Contributions to *Language Awareness*. National Congress on Languages in Education Papers and Reports, vol 6, Donmall B.G. (ED.), cilt, London: Methodology related to language awareness work, p. 37-45; Evaluation and assessment: formal examinations, p. 85-89; Reports of courses and initiatives in core schools: The Oratory School, Reading, p. 145-70.

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

VIDAL, Rejane Teixeira. Ensino-Aprendizagem de Foco na Forma: Retorno ou Recomeço?. *The ESPECIALIST. Pesquisa em Línguas para Fins Específicos. Descrição, Ensino e Aprendizagem*. ISSN 2318-7115, v. 28, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewArticle/6173>>. Acesso em: 13 de Julho de 2015.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. (238f). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

WILLIAMS, J. Focus on form: research and its application. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte. v. 1, n. 1, p. 31-52, 2001 .

WRIGHT, T.; BOLITHO, R. *Language awareness: a missing link in language teacher education?*. *ELT journal*, v. 47, n. 4, p. 292-304, 1993. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.4233&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 2 de Dezembro de 2015.

# ANEXOS

## Anexo 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos participantes brasileiros

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Capítulo IV, itens 1 a 8 da Resolução 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Aspectos linguísticos e discursivos emergentes em formas de interagir em sessões de Teletandem”, sob a responsabilidade da pesquisadora Gabriela Rossatto Franco, RG nº48.666.262-7, e-mail: gabriela.rf@hotmail.com

Este termo deverá ser elaborado em duas vias. Depois de lido, rubricado e assinado, uma via ficará em seu poder e a outra em poder da pesquisadora responsável.

#### **I. A pesquisa:**

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os aspectos linguísticos e discursivos que emergem nas sessões de Teletandem visando o modo como os interagentes brasileiros ensinam a própria língua, quais limitações ou equívocos apresentam e quais implicações pedagógicas podemos ter quando alguém se conscientiza da própria língua materna no momento em que ela é ensinada a um estrangeiro.

#### **II. Procedimentos:**

a) Os procedimentos dos quais você participará são os seguintes:

1. O aluno participará das interações nas quais se inscreveu que ocorrerão na UNESP – FCL de Assis;
2. Participação das mediações ocorridas logo após as sessões;
3. As interações poderão ser gravadas após aceitação de ambos os participantes;
4. Participação em fóruns de discussão e atividades postadas no grupo relacionado ao Teletandem no *Facebook*;
5. Compartilhamento do aluno com a pesquisadora sobre as atividades relacionadas ao Teletandem;
6. Manter contato com a pesquisadora através de e-mail ou *Facebook* em caso de dúvidas e a fim de contribuir para a coleta de dados.

#### **III. Riscos/Desconfortos e Benefícios**

a) Possíveis riscos ou desconfortos/ Formas de Acompanhamento e assistência em caso de ocorrência dos riscos ou desconfortos:

Os mediadores estão sempre preparando e acompanhando as interações para evitar qualquer tipo de desconforto e para atender a qualquer necessidade que possa surgir durante o processo.

b) Benefícios esperados:

A intenção da pesquisa é preparar os alunos para as adversidades que a língua portuguesa apresentará, além de proporcionar a eles a aprendizagem de uma língua estrangeira (no caso em questão, a língua inglesa).

#### **IV. Liberdades/Garantias:**

Você possui total direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalização, bem como a liberdade de não responder às perguntas ou não participar de momentos que possam causar-lhe constrangimento de qualquer natureza.

#### **V. Sigilo/Anonimato** (esclarecer que será mantido o anonimato durante e após a pesquisa)

Garantimos que sua participação e as informações advindas das interações serão totalmente sigilosas e os dados confidenciais. Seu nome não será divulgado em hipótese alguma, mantendo assim seu anonimato.

**VI. Despesas/indenização**

A pesquisa não apresenta nenhuma despesa ao participante. Em caso de dano, nos responsabilizamos pela indenização.

**VII. Publicação**

Em caso de publicação em revistas da área, garantimos ao participante total anonimato, bem como atenção à informações pessoais do interagente.

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar, como PARTICIPANTE, da pesquisa “\_\_\_\_\_”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisadora \_\_\_\_\_ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que ( ) concordo / ( ) não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das minhas informações pessoais e ao meu anonimato.

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Eu, \_\_\_\_\_, pesquisador responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador



# APÊNDICES

## **Apêndice 1 - Transcrições das interações de teletandem**

As transcrições das interações foram realizadas por meio do programa *Transana* e, posteriormente, salvas em documentos do Word. Caso seja solicitado, a pesquisadora pode conceder o acesso às transcrições.

**Apêndice 2 - Transcrições das respostas dos participantes a respeito da segunda pergunta realizada na entrevista**

<b>Segunda pergunta da entrevista: <i>Você pode elencar algumas contribuições que o teletandem trouxe para sua visão sobre a língua portuguesa?</i></b>	
<b>ALICE</b>	<p><b>Pesquisadora:</b> Você poderia falar pra mim/você poderia elencar algumas contribuições que o teletandem trouxe pra sua visão sobre a língua portuguesa, não sobre a língua inglesa, sobre a língua portuguesa.</p> <p><b>Alice:</b> Nós como professores de língua a gente foca com diferentes abordagens, tanto no de língua/no meu caso que é inglesa, tanto na língua portuguesa. O nosso maior público é língua portuguesa para brasileiros, então a abordagem que a gente tem é muito diferente. Então que que a gente tem com esse contato, não só no teletandem, mas quando a gente tem um contato com outras pessoas tentando aprender o português é que a gente começa a ver a língua portuguesa como uma língua estrangeira, que é uma visão totalmente diferente, não é do mesmo jeito que você trabalha com um brasileiro que você vai trabalhar com um estrangeiro, então as dificuldades deles são coisas que talvez a gente nunca pensaríamos sozinhos, né? Então, por exemplo, em sessões de teletandem mesmo eu já tive algumas perguntas muito interessantes, algumas dúvidas muito interessantes ((Alice apresenta um exemplo de uma outra interação, com outro parceiro)).Então você tem uma visão totalmente diferente da sua própria língua como uma língua estrangeira, como uma segunda língua e isso é muito legal, é muito bom. Então essa é a influência: é você pensar na sua língua com todas as dificuldades que um estrangeiro tem. Melhor comparando é a dificuldade que a gente tem de aprender a língua inglesa, ou a língua espanhola, ou a língua alemã, e perceber que realmente o inglês é muito fácil (risos) diante da dificuldade que eles sentem né. Mas basicamente é isso.</p> <p>Ao final da entrevista, expliquei à Alice que, embora eu a estivesse entrevistando 4 anos após a ocorrência da interação, esse distanciamento seria interessante, pois "provavelmente a forma como você (Alice) olha para isso agora deve ser diferente da forma como você olhava lá em 2012".</p> <p><b>Alice:</b> É, porque aí já soma as experiências que eu já tive, né, e querendo ou não influencia porque eu daqui já dei aula de português pra estrangeiros, então eu lembrei realmente dessas experiências (do teletandem)né? Então perguntas bem interessantes como essa apareceu e eu tive que me virar, né, tipo "qual a diferença de 'nós' com acento e 'nós' sem acento, essas coisas que pega a gente de/né, de surpresa. (...) Então é muito bom que a gente vê de uma outra forma, a gente amadurece como um professor de língua portuguesa como língua estrangeira, é muito bom MESMO essa experiência. Legal de verdade. Gostei muito e até hoje eu falo do teletandem pros meus alunos: "se vocês puderem ter uma experiência como essa, tenham, porque ajuda bastante, é muito legal!".</p>
<b>ÍISIS</b>	<p><b>Pesquisadora:</b> Quais as contribuições que o teletandem trouxe pra você, na verdade pra sua visão sobre a língua portuguesa, não sobre a língua inglesa?</p> <p><b>Íisis:</b> Você tem que pensar a língua, entende? A gente não pensa, a gente fala e não sabe exatamente por que fala dessa maneira. Então quando o ameri/você percebe a dúvida do americano, o americano nesse caso, ele fala alguma coisa que não dá certo na frase e aí você vai corrigindo e em muitos casos você nem sabe COMO corrigir porque você não sabe exatamente, pensando na gramática, o porquê, isso não é ensinado na escola, entende? A gente não sabe isso, nem teria o porquê de ser ensinado, né? Então a gente explica do jeito que dá (risos), vai pra tradução geralmente, não é? Quando tem um pedido mais enfático do parceiro, como na outra né, verbo, sujeito, enfim, o que a gente</p>


	sabe a gente responde. No meu caso EU/ o que EU sei (pausa) mas é isso assim.
<b>LARISSA</b>	<p><b>Pesquisadora:</b> Eu queria que você elencasse algumas contribuições que o teletandem trouxe como...pra sua visão da língua PORTUGUESA, não da língua inglesa.</p> <p><b>Larissa:</b> Como interagente...penso que descobri...ou melhor, percebi o quanto a língua portuguesa tem entraves difíceis de explicar. Usamos a língua sem nos dar conta das razões por que usamos certas palavras ao invés de outras. Sei lá... não sei se eu fui muito clara. Não sei se isso é considerado uma contribuição que o teletandem me trouxe, mas eu acho que foi. kkkk</p>
<b>LÍVIA</b>	<p><b>Pesquisadora:</b>a última pergunta, eu queria que você me falasse algumas contribuições que o teletandem trouxe pra sua visão da língua PORTUGUESA, não da língua inglesa, da língua portuguesa.</p> <p><b>Lívia:</b> da língua portuguesa (pausa) hum (pausa)deixa eu pensar aqui um pouquinho (pausa). Bom, eu acho que a primeira não tem a ver, diretamente com a língua, mas como no processo de interação eu também tava envolvida com (pausa) interessada no campo de ensino de português para estrangeiros, primeiro abriu essa visão pra mim da importância da língua portuguesa né, no/como um campo de trabalho pra mim, como um campo de pesquisa, um campo de atuação. E, por meio né, da língua portuguesa, uma forma de contribuir pra expansão da (pausa) ah não posso dizer da cultura brasileira, mas né, das culturas brasileiras, né, uma forma de aumentar o intercâmbio cultural com outras pessoas e poder colaborar com essas pessoas que aprendem português né. Eu não sei em termos estruturais, foi muito/o teletandem trouxe pra mim muitos desafios né, assim, de estar na interação e ter que pensar sobre a língua, como você vai ensinar, apesar de não ser ensino, mas como você vai ajudar o seu/o meu interagente a utilizar a língua portuguesa porque muitas vezes não havia uma tradução direta né, como é esperado já e essa percepção durante as interações podia/era um espaço pra problematizar isso a partir do uso que o interagente fazia e aí suscitava várias questões sobre o contexto, o (pausa) né, quais contextos e quais discursos, por meio da língua, podiam ser evocados. Então acho que foi uma perspectiva bem ampla. Eu acho que o que mais (pausa) imediatamente assim pensando, era a questão de como explicar a questão estrutural do uso, do contexto e dos significados, só que em mente eu sempre tinha que/era importante contextualizar esses usos porque tem a questão do significado, do sentido, então a língua pode evocar diferentes contextos, diferentes significados, além da diversidade linguística da língua portuguesa, diferentes contextos, a questão dos sotaques. Eu acho que é isso.</p>
<b>ORLANDO</b>	<p>A última pergunta que eu tenho pra fazer sobre sua experiência do teletandem, se você poderia elencar algumas contribuições que o teletandem trouxe para sua visão sobre a língua portuguesa.</p> <p><b>Orlando:</b> Bom (pausa) gramaticalmente falando (pausa) não, gramaticalmente falando talvez eu (pausa) Nas interações eu/ em poucos momentos eu dei atenção pra gramática, língua portuguesa. Fluência em português é normal, né? Sou falante em português, então uso meu linguajar diário.</p> <p>Orlando pausa uns instantes. Para ajudá-lo a refletir sobre isso, acrescento a pergunta: "Você, como falante de nativo, esses momentos que seus parceiros perguntavam sobre a língua portuguesa/<b>Orlando interrompe:</b> não era fácil assim, pra eu explicar/assim, pra eu explicar/porque às vezes eu tenho/ eu vou usar o meu mundo da língua, o mundo que eu tenho, né? o jeito que eu me expesso, porque como é um conhecimento geral da língua, então eu (pausa) é, por exemplo, tem sido (pausa) tem sido assim mais é (pausa) por exemplo (pausa). A minha preocupação, Gabriela ((nome da pesquisadora)), tem sido mais na parte cultural, na pessoal, não fica em cima de língua. No início/no início foi passado ao pessoal/prá gente/ que (pausa) ((incompreensível)) corrigir, né? A palavra "corrigir" eu acho um pouco pesado, mas enfim, em algum momento tem que ter uma co/uma correção. Só que às vezes eu me preocupo: será que o que eu tô falando é o mais correto/é o correto, eu não tô dando uma ideia diferente,</p>

	<p>então (pausa) eu sou falante em português né, então eles podem me seguir até uma certa altura né, talvez tenham outras formas. Aliás tem até a forma mais jovem de você/hoje um jovem de 20 anos fala uma coisa, outro de 40 fala outra, outro de 80, a língua muda muito.</p> <p>Orlando relembra algumas situações de interações realizadas para exemplificar sua fala. Ao final, ele pergunta: "Respondi sua pergunta?" Para obter mais informações sobre o que ele havia falando logo no início, pergunto:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você falou que achava difícil né?</p> <p><b>Orlando:</b> sim, sim. Às vezes/às vezes eu até me cobro assim, uma certa responsabilidade, pra eu poder ((incompreensível)) eu sujeito, né? sou um falante de português, né? Às vezes eu me preocupo que o que eu falar, o que eu corrigir ele ((parceiro)) vai "opa! o que ele falou", né? ((no sentido de que o parceiro poderia reproduzir o que ele fala)) não só o que eu falei na língua, como também até no contexto.</p>
<p><b>SÍLVIA</b></p>	<p>Ao fim da resposta de Sílvia referente à primeira pergunta, disse a ela que havia ainda uma última questão que gostaria que ela respondesse. No entanto, Sílvia me interrompe e diz:</p> <p><b>Sílvia:</b> Antes de você fazer a pergunta, eu queria falar uma coisinha.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Pode falar!</p> <p><b>Sílvia:</b> É bacana também que eu percebi agora também, é você pensar, porque a gente fala/nós falamos várias expressões né, e assim às vezes têm pessoas que sabem o significado, têm outras que não, né? (incompreensível) às vezes pode acontecer de a pessoa só usar a expressão. No caso, até no dia assim, talvez, eu acho que eu pesquisei, eu não lembro, ou se eu falei algumas coisas que eu sabia, não lembro. Mas pensando assim, de qualquer forma, mesmo que eu tenha pesquisado, é bacana você procurar entender a sua própria língua também né, que às vezes a gente tá acostumado apenas a falar, não vai procurar entender de verdade tudo assim. É isso, mas pode fazer a sua pergunta.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Eu queria que você me falasse quais as visões que o teletandem trouxe pra sua visão da língua PORTUGUESA, não da língua inglesa, mas pra sua visão sobre a língua portuguesa?</p> <p><b>Sílvia:</b> Ah (pausa) como eu já disse né, a/a última coisa que eu disse mostra muito isso, a gente refletir sobre a própria língua, né? Eu mesma refleti sobre minha própria língua que, às vezes, principalmente na hora que você vai explicar pra alguém você se pega "meu Deus, como que eu vou explicar isso pra ele? Qual que é a melhor forma?", né? Ou como (pausa) eu compreendi o significado, ou compreendo e se talvez a forma como eu compreendo também não vai ser a minha visão ao invés de ser o significado, talvez, da língua portuguesa, né? Tem/a gente toma ou se preocupa em tomar esse cuidado de/em como mostrar a própria língua também, ensinar a própria língua. Isso é uma boa reflexão, né, que a gente tem que fazer com a gente mesma né, principalmente quando você vai ser professor, né? E você/tem certos momentos que a gente pega/ a gente sabe português, mas na hora de/que a gente tá acostumado a falar português naturalmente, então/ mas tem coisas que a hora que você vai ensinar você precisa saber pensar mais a respeito daquilo pra conseguir passar de uma maneira clara talvez também pra que a pessoa compreenda. Acho que é isso.</p>

## TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 19/08/2016

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'G. R. F. Almeida', is written above a horizontal line.

Assinatura do autor