



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus de São José do Rio Preto

Laura Rampazzo

Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de
teletandem inicial

São José do Rio Preto
2017

Laura Rampazzo

Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de
teletandem inicial

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientadora: Profa. Dra. Solange Aranha

São José do Rio Preto
2017

Rampazzo, Laura.

Gêneros textuais e telecolaboração : uma investigação da sessão oral teletandem inicial / Laura Rampazzo. -- São José do Rio Preto, 2017

134 f.: il.

Orientador: Solange Aranha

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Ensino a distância. 3. Análise do discurso. 4. Análise retórica. 5. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 6. Comunicação oral. 7. Ensino a distância - Ensino auxiliado por computador. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU - 407:371.15

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

Laura Rampazzo

Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.
Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

Titulares

Profa. Dra. Solange Aranha
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos
UNIFESP – São Paulo

Suplentes

Prof. Dr. João Antonio Telles
UNESP – Assis

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
UNESP – Araraquara

São José do Rio Preto
10 de março de 2017

*Para Denize, minha mãe,
cujas renúncias me possibilitaram chegar até aqui
e por me fazer acreditar no potencial transformador da educação.
Esta conquista também é sua.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado durante todo o processo e me dado forças para superar os obstáculos.

À minha orientadora, Solange Aranha, por ter aceitado me orientar, pelos ensinamentos e correções que possibilitaram meu crescimento pessoal e enquanto pesquisadora. Obrigada pela disponibilidade, conselhos e pelo cuidado que sempre demonstrou com meus trabalhos.

À professora doutora Suzi Marques Spatti Cavalari, pelos conselhos e pelas valiosas contribuições nas reuniões do grupo de pesquisa e na banca de qualificação.

À professora doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, por suas cuidadosas leituras do meu trabalho no VIII SELin e na banca de qualificação.

Ao professor doutor Marco Antônio Domingues Sant'Anna, da UNESP de Assis e meu orientador durante a iniciação científica, por ter despertado em mim o prazer pela pesquisa.

Aos meus professores, por terem contribuído com a minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro.

Aos participantes desta pesquisa, por cederem seus dados para compor o banco de dados de teletandem da UNESP de São José do Rio Preto.

Aos funcionários da seção de pós-graduação da UNESP de São José do Rio Preto, pela prontidão em sempre esclarecer as dúvidas.

A Gabriela Rossatto Franco, amiga e companheira de graduação e pós-graduação, por ter estado presente desde o processo seletivo, oferecendo seu apoio e compartilhando das dificuldades e alegrias e por dividir comigo a realização de nosso primeiro artigo publicado.

A Isa Zanin, amiga e companheira de pós-graduação, por gentilmente ter me recebido em sua casa, pelas conversas e prontidão em me ajudar sempre que preciso.

Às amigas Ana Carolina Freschi e Queila Barbosa Lopes, amigas e companheiras de pós-graduação e grupo de pesquisa, com quem pude, mais de perto, compartilhar as etapas desse processo. Obrigada por me ouvirem nos momentos de

dificuldade, pelas palavras de apoio, pela companhia nos eventos e pelos momentos felizes.

Às amigas do grupo de pesquisa, Luciana Toledo, Ana Carolina Detomini, Mileni Ferreira, Priscilla Ferro, Lidiane Luvizari-Murad e Isadora Batista, por compartilharem momentos importantes de discussão e pelo incentivo.

A Deise Marinoto, amiga e companheira de pós-graduação, por gentilmente ter me auxiliado traduzindo um artigo do francês.

À minha madrinha, Teresa Cristina, pelas palavras animadoras e pela alegria que demonstra ao me ver dar os primeiros passos na carreira acadêmica.

Aos meus amigos, pelas palavras acolhedoras e de encorajamento.

A José Freschi, pela paciência, cuidado e carinho. Obrigada pelo companheirismo e por me impulsionar a seguir em frente.

Aos meus pais, Denize e Luiz, e a toda minha família, pelo suporte emocional e por confiarem que eu era capaz de realizar este estudo antes mesmo que eu acreditasse.

A Maria Clara Cardoso, que, em sua inocência de criança, soube aceitar minhas ausências. Obrigada por alegrar os meus finais de semana.

RESUMO

A presente pesquisa está inserida no contexto de teletandem, um ambiente de aprendizagem virtual e colaborativo, no qual falantes de línguas distintas se encontram semanalmente via ferramentas de comunicação síncrona a fim de aprenderem a língua um do outro (TELLES, 2006). Este estudo ocupa-se da modalidade de teletandem institucional integrado (TTDii) (ARANHA; CAVALARI, 2014), cujas atividades são incorporadas à disciplina de língua estrangeira, avaliadas pelos professores, e complementadas por tarefas previstas e relacionadas às disciplinas. Nosso objetivo geral é a investigação da estrutura retórica dos 15 primeiros minutos da sessão oral de teletandem inicial (SOTi), que, segundo Aranha (2014), é um dos gêneros do sistema de gêneros de TTDii. Selecionamos 10 SOTis realizadas de 2011 a 2014 disponíveis em *mp4* no banco de dados descrito em Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) e transcrevemos os arquivos. Identificamos os movimentos retóricos presentes nas sessões a fim de verificar se a caracterização de Aranha (2014) se aplica a nosso *corpus* e relacionamos os movimentos retóricos encontrados aos cenários de aprendizagem (ARANHA; LEONE, 2016) para identificar se eles influenciam a ocorrência de movimentos. Por fim, verificamos se há implicações para a incidência dos movimentos a falta de acesso à SOTi e de conhecimento prévio da estrutura retórica prevista/esperada para a sessão, considerando que a SOTi possa ser um gênero ocluso (SWALES, 1996; LOUDERMILK, 2007). Os resultados demonstram que há a recorrência de movimentos retóricos, embora a caracterização de Aranha (2014) tenha se mostrado parcialmente aplicável a nossos dados. Defendemos ser possível pensar em estruturas retóricas prototípicas da SOTi para cada cenário de aprendizagem. Identificamos ainda que há variação quanto aos passos e organização dos movimentos na sessão. Nossos resultados validam a proposição de Aranha (2014) de que a sessão oral de teletandem inicial seja um gênero que circula no contexto de TTDii.

Palavras-chave: Teletandem institucional integrado. Gêneros. Sessão oral de teletandem inicial. Estrutura retórica. Cenários de aprendizagem. Gêneros oclusos.

ABSTRACT

This research focuses on the context of teletandem, a virtual and collaborative learning environment in which speakers of different languages meet regularly via synchronous communication tools to learn the language of one another (TELLES, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006). Our study addresses the modality of institutional integrated teletandem (iiTTD) (ARANHA; CAVALARI, 2014) that has its activities incorporated into the subject of foreign language, evaluated by the professors and complemented with tasks related to the subjects. Our goal is to investigate the rhetorical structure of the first 15 minutes of the initial teletandem oral session (iTOS), which is one of the genres in the system of genres of iiTTD, according to Aranha (2014). Therefore, we selected 10 iTOS that were held in 2011 to 2014 and that were available in *mp4* format in the database described in Aranha, Luvizari-Murad and Moreno (2015). We later transcribed the files. After that, we identified the rhetorical moves in the sessions in order to verify whether Aranha's (2014) characterization could be applied to our *corpus*. We also related the rhetorical moves to each learning scenario (ARANHA; LEONE, 2016) to determine whether they have any influence in the occurrence and recurrence of moves. Finally, we investigated if the fact that the participants did not had access to the iTOS before its production and, therefore, were not aware of the rhetoric structure, has any implications to the moves' incidence, considering that the initial teletandem oral session is an occluded genre (SWALES, 1996, LOUDERMILK, 2007). The results show that there is a recurrence of moves, although the characterization proposed by Aranha (2014) was found to be partially applicable to our data. We argue that it is possible to think of a prototypical rhetorical structure of the iTOS for each learning scenario. We also identified that there is a wide variety of steps and that the moves can be organized and displayed in different ways. Our results validate Aranha's (2014) proposition that the initial teletandem oral session is one of the genres in the context of iiTTD.

Keywords: Institutional integrated teletandem. Genre. Initial teletandem oral session. Rhetorical structure. Learning scenarios. Occluded genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 - Representação de gênero, seus movimentos e passos	45
Figura 1.2 – Versão dinâmica dos níveis de intervenção didática	55
Figura 2.1 - Interface do <i>Transana</i>	75
Figura 3.1 – A estrutura prototípica da SOTi para o cenário A	104
Figura 3.2 – A estrutura prototípica da SOTi para o cenário B	114
Figura 4.1 - Sistema de gêneros no TTDii	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos específicos e perguntas de pesquisa	20
Quadro 1.1 - Modalidades do (tele)tandem	24
Quadro 1.2 – Recorrência retórica nos primeiros 15 minutos da SOTi conforme Aranha (2014)	53
Quadro 1.3 – A caracterização dos cenários de aprendizagem de teletandem	57
Quadro 2.1 - Resumo das características das pesquisas quantitativa, qualitativa e deste estudo de abordagem mista	62
Quadro 2.2 - Nomenclatura adotada para padronizar a gravação e armazenamento de dados	65
Quadro 2.3 – SOTis selecionadas	68
Quadro 2.4 – Descrição do cenário de aprendizagem de 2011	70
Quadro 2.5 – Descrição do cenário de aprendizagem de 2012	71
Quadro 2.6 – Descrição do cenário de aprendizagem de 2013	72
Quadro 2.7 – Descrição do cenário de aprendizagem de 2014	73
Quadro 2.8 - Exemplo de quadro usado na identificação do arquivo transcrito	76
Quadro 2.9 - Quantidade total e parcial de linhas por transcrição	76
Quadro 2.10 – Resumo dos procedimentos de análise	79
Quadro 3.1 – Reconhecimento de dois movimentos retóricos da SOTi a partir de Aranha (2014)	82
Quadro 3.2 – A materialização linguística do movimento de negociação	92

LISTA DE ABREVIATURAS

SOT - Sessão oral de teletandem

SOTi - Sessão oral de teletandem inicial

TTDii - Teletandem institucional integrado

ESP - English for Specific Purposes

VoIP - Voice over Internet Protocol

CD - Comunidade Discursiva

CP - Comunidade de Prática

CV - Comunidade Virtual

CT - Comunidade de Teletandem

CARS - Create a Research Space

DoTI - Databank of Oral Interactions

IS - Interaction Space

UB - Universidade Brasileira

UE - Universidade Estrangeira

LE - Língua estrangeira

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Sistema de transcrição		
Ocorrências	Sinais	Exemplos
Nomes na indicação de turnos	Iniciais maiúsculas. “B”, para participante brasileiro e “E”, para o estrangeiro.	B
Nomes próprios dos participantes ou de pessoas relacionadas a eles	São omitidos. É inserida uma nota explicativa entre colchetes duplos.	[[nome do participante brasileiro]]
E-mails dos participantes	Não são transcritos. É inserida uma nota explicativa entre colchetes duplos de que se trata do e-mail	[[estudante da UE fala seu e-mail]]
Nomes das universidades	Omite-se e insere nota explicativa entre colchetes duplos	[[universidade localizada no interior do estado de São Paulo]]
Nomes das cidades	Omite-se e insere nota explicativa entre colchetes duplos	[[cidade localizada no interior do estado de São Paulo]]
Numerais	Grafia por extenso	Dez; vinte
Tom interrogativo	Ponto de interrogação	?
Tom exclamativo	Ponto de exclamação	!
Interjeições	Grafia da ocorrência	ah; hum; uhum
Citação	Entre aspas duplas	Magsamen disse “When I grow up, I want to be me”
Sobreposição de vozes	Colchete simples seguido da inicial maiúscula do outro participante na mesma linha	B: então eu [E: você...
Interrupção	Colchete simples seguido da anotação “interrompe” na outra linha	E [interrompe]:
Truncamentos	Barra	e/eu co/comprei
Silabação	Hífen	a-par-ta-men-to
Pausas	Reticências	...
Ênfase	Maiúscula	I LOVE “The Hunger Games”
Trecho incompreensível	Anota-se “incompreensível” entre colchetes duplos	[[incompreensível]]
Comentários do analista ou descrição da imagem	Comentário ou descrição entre colchetes duplos	[[participante brasileira olha para câmera e ajeita o cabelo]]
Soletração	Letras em maiúscula e separadas por hífen	C-L-U-B
Datas	Escritas em numerais	2015
Nomes de livros, filmes, programas de TV, bandas e músicas	Escreve-se o nome entre aspas duplas	“Pride and Prejudice”; “The Big Bang Theory”
Horas	Escreve-se o numeral	11:30

Adaptado de MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: _____. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003; e GONÇALVES, S. C. L; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). *Niterói*, n.25, 2008, p. 165-183.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 O projeto Teletandem Brasil	22
1.2 Gêneros.....	31
1.2.1 O conceito de gênero	32
1.2.2 A comunidade discursiva	37
1.2.3 As relações entre gêneros: hierarquias, cadeias, conjuntos e sistemas.....	40
1.2.4 A materialização dos gêneros	43
1.2.5 Os gêneros oclusos	46
1.2.6 Análise de gêneros orais	48
1.3 Gêneros e teletandem	50
1.3.1 A comunidade teletandem	50
1.3.2 A sessão oral de teletandem inicial como um gênero	52
1.3.3 Cenários de aprendizagem e teletandem	54
2 METODOLOGIA	59
2.1 Natureza da pesquisa	59
2.2 Coleta dos dados e contexto da pesquisa	63
2.2.1 Coleta de dados do banco	63
2.2.2 Seleção de dados da pesquisa	67
2.2.3 Contexto da pesquisa e cenários de aprendizagem	69
2.3 Procedimentos de transcrição e análise	74
2.3.1 Procedimentos de transcrição	74
2.3.2 Procedimentos de análise	77
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	81
3.1 Os movimentos retóricos nos cenários de aprendizagem	84
3.1.1 O cenário de aprendizagem A (2011, 2012 e 2013)	84
3.1.2 O cenário de aprendizagem B (2014)	105
3.2 As implicações da oclusão do gênero para a estrutura retórica da SOTi	115
3.3 O passo de negociação de significados	117

CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
As respostas às perguntas de pesquisa	121
Limitações da pesquisa e encaminhamentos futuros	123

REFERÊNCIAS	128
--------------------------	------------

ANEXO	em CD
Orientações para a escrita de diários	em CD
Questionários	em CD
Modelo dos termos de consentimento	em CD
Transcrições	em CD
Tutoriais	em CD

INTRODUÇÃO

Atualmente, o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação (TICs) vem sendo aliado ao desenvolvimento de ações pedagógicas em contextos formais e informais de ensino/aprendizagem de línguas por meio de práticas telecolaborativas¹. Dentre as diversas possibilidades de uso de tecnologias digitais para a educação, está o projeto Teletandem Brasil, que, conforme Telles (2006), tem o objetivo de colocar estudantes universitários brasileiros em contato com estudantes universitários estrangeiros de modo que possam se ajudar na aprendizagem de línguas estrangeiras.

O teletandem, tal como realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campi de Assis, São José do Rio Preto e Araraquara, em parceria com universidades do exterior², permite que brasileiros de diversos cursos de graduação e pós-graduação comuniquem-se com universitários estrangeiros que aprendem português e são nativos ou fluentes no idioma que os brasileiros estão estudando. São estabelecidas parcerias entre dois estudantes interessados em estudar um a língua do outro e, de acordo com Telles (2015), a comunicação entre os pares é virtual, a aprendizagem é autônoma e colaborativa e faz uso de ferramentas de tecnologia VoIP (*Voice over Internet Protocol*). Os parceiros encontram-se semanalmente, em sessões orais de teletandem que ocorrem via ferramentas de comunicação síncrona, sendo o *Skype*[®] o aplicativo mais utilizado atualmente. O período de tempo em que ocorrem os encontros é variável, mas cada sessão deve ser igualmente dividida para a prática dos dois idiomas estudados. Assim, numa parceria de português-inglês cujos encontros têm duração aproximada de 50 minutos, por exemplo, 25 minutos devem ser reservados para a prática do português e 25 minutos para o inglês.

No início do projeto, segundo descrito em Telles (2006), as parcerias se estabeleciam individualmente, isto é, o estudante que desejasse participar precisava se inscrever no site do projeto e aguardar ser pareado com outro aluno pelos professores-coordenadores. Telles (2006) ainda pontua que os pares podiam contar com o apoio das instituições em que estavam

¹ Segundo Belz (2002), a telecolaboração pode ser definida como a aplicação de redes de comunicação global no ensino de línguas (p. 61). O’Dowd (2013) entende que a telecolaboração é a interação intercultural virtual entre classes de aprendizes de línguas estrangeiras, os quais estão distantes geograficamente (p. 47).

² Para saber quem são as universidades parceiras atuais, ver << <http://www.teletandembrasil.org/partner-institutions.html>>> e <<<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/letras-modernas/teletandem/universidades-parceiras/>>>; acesso em 9 dez 2016.

matriculados, mas eram independentes para decidirem onde e quando gostariam de realizar as sessões orais e por quanto tempo gostariam de conduzi-las, uma vez que se tratava de uma atividade voluntária. Essa forma de organização independente da prática de teletandem é caracterizada como a modalidade de teletandem institucional não-integrado por Aranha e Cavalari (2014), uma vez que a participação não está vinculada a nenhuma disciplina oferecida na instituição de ensino que promove o teletandem, não é avaliada por professores das disciplinas de LE nem mediada por eles, não é obrigatória e não tem duração pré-definida.

A prática de teletandem também pode ser integrada às disciplinas de língua estrangeira (LE) em que os estudantes estão matriculados. Quando é parte do conteúdo programático das disciplinas de LE em ambas universidades de uma parceria, a modalidade de teletandem recebe o nome de institucional integrado (TTDii), cuja implementação na UNESP de São José do Rio Preto está detalhadamente descrita em Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016). Dentre as especificidades do TTDii, que é obrigatório aos alunos inscritos nas disciplinas de LE em que o teletandem é incorporado, há o desenvolvimento de tarefas, as quais são variáveis de um contexto a outro.

A respeito da prática de teletandem institucional integrado, Aranha (2014; em andamento) argumenta que, como há o desenvolvimento de tarefas que se conectam umas com as outras, repetem-se e são comuns aos participantes que as reconhecem como legítimas daquele e naquele contexto, é provável que se forme, no TTDii, um complexo sistema de gêneros que se inter-relacionam para cumprirem o objetivo da comunidade teletandem (CT), definida como tal em Silva (2012).

A base de sua argumentação está na definição de gênero como o meio para a ação social (MILLER, 1984), como um evento comunicativo padronizado que serve ao cumprimento de propósitos compartilhados pelos membros de uma comunidade discursiva (SWALES, 1990). No caso do teletandem, sabe-se que há nesse contexto de aprendizagem telecolaborativa a formação de uma comunidade teletandem (SILVA, 2012), cujos membros têm como propósito a aprendizagem e o aprimoramento de seus conhecimentos e habilidades na língua estrangeira. Sabendo, pois, que há uma comunidade teletandem, que seus membros compartilham de propósitos comuns e que os gêneros oportunizam o cumprimento de objetivos públicos, Aranha (2014) argumenta que, no TTDii, também devem existir gêneros que permitem que os propósitos da participação sejam alcançados.

Considerando que os gêneros possibilitam a ação social e servem para que os objetivos públicos e compartilhados de uma comunidade discursiva sejam atingidos, estudos de gêneros no TTDii justificam-se, uma vez que, a partir deles, teremos melhor entendimento de como as ações são executadas nesse contexto pelos membros da CT. Segundo Miller (1984), a compreensão de gêneros permite-nos ter acesso aos padrões culturais de realização de um objetivo, isso porque, para que um propósito se cumpra, os membros de uma comunidade desenvolvem certos padrões de ação. Assim, se estudamos os gêneros que circulam em determinado contexto, podemos ser levados a conhecer os aspectos culturais que permitem a realização de suas ações.

A respeito da validade do estudo sobre gêneros, Swales (1990) argumenta que ele pode auxiliar no desenvolvimento da consciência retórica dos estudantes, pois compreende que, assim, eles conseguirão vir a ser membros da comunidade discursiva da qual desejam participar. Em outras palavras, se o indivíduo tem conhecimento dos padrões discursivos da comunidade, mais facilmente conseguirá reproduzi-los e mais facilmente seu exemplar será identificado como pertencente a determinado gênero que circula naquela comunidade e atingirá seus propósitos. Em razão disso, Swales (1990) compreende que o conhecimento das convenções dos gêneros ajuda no cumprimento dos objetivos, uma vez que são o meio para que os propósitos comunicativos da comunidade sejam alcançados.

Embora relevantes no contexto de teletandem institucional integrado, ainda são poucos os trabalhos que se ocupam da análise de gêneros. Silva (2012) avalia em que medida os estudantes que participam do teletandem podem ser considerados membros de uma comunidade; Aranha (2014) estuda os movimentos retóricos no começo de sessões orais de teletandem iniciais (SOTis); Bragagnollo (2015) investiga os gêneros textuais escritos produzidos pelos participantes; Aranha, Rampazzo e Rodrigues (em andamento) estudam a estrutura retórica dos diários de aprendizagem; Lopes (em andamento) propõe uma organização do banco de dados de teletandem em gêneros, considerando os cenários de aprendizagem e espaços de interação como proposto em Aranha e Leone (2016; em andamento); e Ferro (em andamento) estuda o papel dos *chats* no contexto de teletandem ao longo de 10 anos de existência do projeto.

Dentre esses estudos, destacamos o artigo de Aranha (2014), que investiga apenas os primeiros 15 minutos de nove SOTis de um grupo de estudantes que participou do teletandem em 2009 na modalidade institucional integrada. Tendo o entendimento de que os gêneros organizam-se em movimentos retóricos que fornecem o padrão genérico, a autora identifica a existência de

movimentos recorrentes em seu *corpus*. A partir de seus resultados, conduzimos nossa investigação dos 15 minutos iniciais de mais 10 SOTis, também do TTDii, buscando identificar a estrutura retórica do início da sessão inicial e verificar se os resultados de Aranha (2014) podem ser encontrados em outro *corpus*. Em outras palavras, a primeira etapa do nosso estudo é a busca pelos movimentos já encontrados pela autora a fim de averiguar se são também recorrentes nas sessões que analisamos.

Os resultados de Aranha (2014), somados à sua compreensão das sessões orais (SOTs) como eventos comunicativos que realizam uma ação social na comunidade de teletandem, a fazem sugerir que as sessões orais de teletandem possam ser consideradas um gênero que se relaciona com outros em um sistema (BAZERMAN, 2004), no caso, o sistema de gêneros do TTDii. Diante de tal sugestão, nosso estudo da estrutura retórica do início da SOTi e de seus movimentos recorrentes soma para a investigação da sessão oral como um gênero que circula no contexto de TTDii.

Em relação às sessões por nós selecionadas, esclarecemos que elas estavam disponíveis em um banco³, detalhadamente descrito em Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015), cujos dados foram recolhidos na UNESP de São José do Rio Preto. Em razão da qualidade dos arquivos disponíveis no banco, tivemos de selecionar sessões de anos distintos (2011, 2012, 2013 e 2014).

Com base em Aranha e Leone (2016; em andamento), compreendemos que as sessões de cada ano estão localizadas em cenários de aprendizagem, os quais são definidos segundo a tipologia da interação, os objetivos, os materiais, o papel do professor, e as sequências de macro e micro-tarefas. Tem-se, pois, os cenários sendo caracterizados por variáveis, isto é, os critérios que definem suas peculiaridades podem se alterar de um grupo a outro. Diante disso, numa segunda etapa do estudo, investigamos se as variações nas características de cada cenário levam a diferenças na incidência de movimentos da SOTi e, portanto, na sua estrutura retórica.

Além disso, acreditamos que o fato de os participantes normalmente não terem acesso à SOTi nem experiência com esse evento comunicativo anteriormente à sua produção possa exercer alguma influência no padrão retórico da primeira sessão, uma vez que não se tem conhecimento da estrutura retórica esperada. Assim, na terceira etapa do estudo, baseamo-nos no conceito de gêneros oclusos, proposto por Swales (1996) e reformulado por Loudermilk (2007).

³ O banco de dados tem autorização do comitê de ética em pesquisa. O número do CAAE na Plataforma Brasil é 59975916.1.0000.5466 e o do parecer é 1796737. Essa informação pode ser confirmada no site <<<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>>, acesso em 2 jan 2017.

Swales (1996), tratando de gêneros acadêmicos, compreende que existem alguns gêneros de apoio que não costumam ser acessíveis ao público, destinando-se a audiências específicas. Ficando “escondidos” do público, novos membros de uma comunidade não têm acesso aos padrões do evento comunicativo e não podem, pois, reproduzi-los. A esse respeito, Loudermilk (2007) propõe que o conceito se estenda não somente para os gêneros de apoio, mas que seja utilizado para tratar de todos aqueles gêneros aos quais membros novatos não estão tipicamente expostos. Esse autor ressalta que a falta de acesso leva os autores a estabelecerem outros mecanismos para a produção de seus textos, o que pode explicar a maior variação na estrutura dos gêneros que são oclusos, além desses apresentarem características de outros gêneros.

Assim, havendo recorrência de movimentos retóricos no início da SOTi que nos dê indícios de que ela seja um gênero localizado na comunidade teletandem (CT) (SILVA, 2012) e sabendo que os participantes de teletandem não têm acesso a seus exemplares anteriormente ao momento em que estão interagindo com o parceiro, é possível que o conceito de gênero ocluso dê conta de explicar eventuais diferenças na estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial.

Em resumo, nossa análise e discussão da sessão oral de teletandem inicial orientou-se pelo objetivo geral de identificar e investigar a estrutura retórica do início da SOTi e por três objetivos específicos que levaram à formulação de três perguntas de pesquisa, a saber:

Quadro 1 - Objetivos específicos e perguntas de pesquisa

Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa
1) Verificar em que medida a caracterização dos primeiros 15 minutos da sessão oral de teletandem inicial, proposta por Aranha (2014), se aplica ao nosso <i>corpus</i> .	1) Em que medida a caracterização da sessão oral de teletandem inicial proposta por Aranha (2014) se aplica ao nosso <i>corpus</i> ?
2) Identificar se há diferenças na incidência dos movimentos retóricos a depender do cenário de aprendizagem em que cada parceria se inscreve.	2) O que a (não) recorrência dos movimentos pode revelar sobre os cenários de aprendizagem de cada parceria e o que os cenários revelam sobre a estrutura da SOTi?
3) Averiguar se o fato de os participantes não terem experiência com o evento comunicativo em questão nem acesso à SOTi anteriormente à sua produção traz implicações para a estrutura da sessão.	3) Há implicações para a estrutura da SOTi o fato de os participantes não terem experiência prévia com o evento comunicativo em questão?

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à organização desta dissertação, ela encontra-se dividida em 3 capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, de fundamentação teórica,

apresenta os conceitos que embasam nossa análise, discorrendo sobre o teletandem e gêneros. O capítulo de metodologia (capítulo 2) explicita a abordagem de nosso estudo, mista (qualitativa e quantitativa), e detalha os procedimentos de coleta e análise dos dados. No capítulo 3, conduzimos a análise e discussão das sessões orais de teletandem iniciais. Este divide-se em duas partes: uma em que identificamos os movimentos retóricos encontrados no corpus e outra em que refletimos sobre a(s) estrutura(s) prototípica(s) da SOTi em relação aos cenários de aprendizagem e ao conceito de gênero ocluso. Por fim, apresentamos as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorreremos sobre o aporte teórico que orientou a análise e discussão das sessões orais de teletandem iniciais. Apresentamos, mais detalhadamente, o projeto teletandem e suas modalidades e tratamos dos estudos de gêneros a partir de autores da sociorretórica (SWALES, 1990; 2004; TARDY, 2009; 2011) e nova retórica (BAZERMAN, 2009; MILLER, 1984, 1994). O capítulo encontra-se dividido em três partes: uma para tratar do teletandem (TELLES, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; ARANHA; CAVALARI, 2014; GARCIA, 2015; CAVALARI; ARANHA, 2016, entre outros); outra na qual resenhamos trabalhos em que os autores tratam dos conceitos referentes à análise de gêneros (MILLER, 1984; SWALES, 1990, 1993, 1996, 1998, 2004; BHATIA, 1993; ARANHA, 1996, 2004; BAZERMAN, 2004; LOUDERMILK, 2007; TARDY, 2009); e, por fim, outra em que relacionamos as duas primeiras partes (SILVA, 2012; ARANHA, 2014; ARANHA; LEONE, 2016).

1.1 O projeto Teletandem Brasil

O projeto Teletandem Brasil (TELLES, 2006) surge na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) como um desdobramento da proposta de aprendizagem de línguas in-tandem (BRAMMERTS, 1996), que se desenvolve na Europa desde a década de 1960 e se caracteriza por pares de falantes nativos ou proficientes em idiomas distintos que, juntos, trabalham para aprenderem o idioma um do outro. No teletandem, a proposta do tandem é deslocada para o ambiente virtual e, segundo Vassallo e Telles (2006), estudantes universitários brasileiros têm a oportunidade de estarem virtualmente em contato com estudantes universitários de outros países e, assim, praticarem uma língua estrangeira. Telles (2015) caracteriza o teletandem como um contexto virtual, autônomo e colaborativo que usa de ferramentas de teleconferência *online* de tecnologia VoIP (*Voice over Internet Protocol*) para promover interações intercontinentais e interculturais entre estudantes que estão aprendendo uma língua estrangeira (p. 2, tradução nossa)⁴. Por meio de sessões orais, as quais ocorrem semanalmente, estudantes brasileiros de cursos de graduação e pós-graduação da UNESP, campi de Assis, São

⁴ No original, “Teletandem is a virtual, autonomous, and collaborative context that uses online teleconferencing tools (text, voice and webcam images of VoIP technology, such as Skype) to promote intercontinental and intercultural interactions between students who are learning a foreign language”. (p.2)

José do Rio Preto e Araraquara podem, juntamente com os parceiros estrangeiros, aprender e praticar a língua um do outro, interagindo metade do tempo em um idioma e metade no outro.

A prática de teletandem deve sempre seguir três princípios, os quais foram propostos por Vassallo e Telles (2006), com base em Brammerts (1996). O primeiro princípio é o da separação de línguas, segundo o qual o tempo da sessão oral deve ser igualmente dividido para a prática das duas línguas, as quais não devem ser misturadas. Assim, ambos participantes têm a oportunidade de se comunicar pela mesma quantidade de tempo na língua alvo. O princípio dois é o da autonomia, que prevê que os participantes devem ser autônomos o suficiente para conduzirem o próprio processo de aprendizagem e, desse modo, tomarem decisões quanto ao que desejam aprender e como. Por fim, o terceiro princípio, o da reciprocidade, estabelece que os parceiros invistam igualmente na aprendizagem do outro e alternem-se nos papéis de aprendizes de uma língua estrangeira e tutores de sua própria língua ou língua de proficiência.

É o cumprimento de tais princípios que caracteriza a prática telecolaborativa como teletandem. Se, por um lado, os princípios devem ser sempre respeitados e unificam as ações telecolaborativas sob o termo guarda-chuva do teletandem, por outro, a prática pode ter diferentes organizações, sendo caracterizada por diferentes modalidades. Em relação a estas, Zakir (2015) elabora um quadro no qual, partindo do tandem, dispõe sobre as modalidades possíveis para o teletandem. Conforme o quadro, que adaptamos abaixo, o teletandem pode ser não-institucional, quando não vinculado a nenhuma instituição, semi-institucional, se vinculado a uma instituição para apenas um dos participantes e institucional, se realizado dentro das instituições dos dois parceiros. Quando institucional, pode ser integrado, complementar, opcional, não-integrado ou semi-integrado:

Quadro 1.1 - Modalidades do (tele)tandem

(TELE)TANDEM NÃO-INSTITUCIONAL		Não vinculado à instituição de nenhum dos participantes.		
(TELE)TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL		É institucional somente para um dos dois participantes.		
(TELE)TANDEM INSTITUCIONAL		Realizado dentro de instituições como escolas, centros de línguas, faculdades e universidades, que o reconhecem e o promovem.		
Integrado	Complementar	Opcional	Não-integrado	Semi-integrado
É reconhecido pelas instituições, é parte integrante do curso e obrigatório aos alunos inscritos nas disciplinas de línguas estrangeiras (BRAMMERTS et al., 2002). Além da participação na sessão oral, pode envolver outras tarefas, tais como a escrita de textos na língua alvo, revisão de textos na língua materna/de proficiência, escrita de diários de aprendizagem, entre outros. A participação é avaliada pelo professor e a coleta de dados é realizada com todos os participantes do grupo (ARANHA; CAVALARI, 2014).	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais e, neste caso, reconhecido pela instituição como parte integrantes do curso. (BRAMMERTS et al., 2002)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais, é reconhecido pela instituição mas não é considerado como parte do curso.	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (como meios para achar um parceiro, espaços, apoio técnico, serviço de mediação) mas não há reconhecimento oficial. Pode ser desenvolvido sem que haja um curso (BRAMMERTS et al., 2002).	Apenas uma das instituições tem o teletandem como parte integral do currículo e atividade obrigatória, enquanto a outra reconhece o teletandem como atividade opcional. (MESSIAS, mimeo). A depender do cenário de aprendizagem, pode haver a sugestão de que textos sejam trocados. Os participantes devem reportar-se aos mediadores e a coleta de dados é realizada coletivamente (CAVALARI; FRESCHI; FERREIRA, em andamento;).

Fonte: Adaptado de Zakir (2015)

No contexto da UNESP, o teletandem vem sendo realizado nas modalidades de teletandem institucional não-integrado (TTD), integrado (TTDii), e semi-integrado (TTDisi), sendo o TTDii a que está em foco neste estudo. Por essa razão, neste capítulo, tratamos com maior detalhe da modalidade integrada, passando rapidamente pelas outras duas modalidades.

Na fase inicial do projeto, Telles (2006) descreve o teletandem como

um ambiente virtual adequado para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras à distância e por pares de alunos universitários em mútua cooperação na tarefa de ensinar ao outro sua própria língua e cultura ou uma língua e cultura nas quais se sinta suficientemente proficiente para ensinar (não é necessário ser nativo da língua que ensinará) (TELLES, 2006, p. 27)

A caracterização de Telles (2006) trata de universitários brasileiros que voluntariamente se inscreviam no site do projeto Teletandem Brasil e, então, eram individualmente pareados com estudantes estrangeiros matriculados na disciplina de português como língua estrangeira, que também se inscreviam pelo site, e conduziam seu próprio processo de aprendizagem independentemente, isto é, sem a avaliação do professor da disciplina de língua estrangeira em que estariam eventualmente inscritos⁵ e sem terem de se reportar a ele (ARANHA; CAVALARI, 2014; GARCIA, 2015; LUVIZARI-MURAD, 2016), uma vez que a participação era voluntária e não estava vinculada a uma disciplina. Ainda assim, o estudante poderia contar com o apoio de professores-mediadores da instituição, se assim desejasse, que poderiam ser professores das disciplinas de línguas estrangeiras ou estudantes de pós-graduação. A inscrição no site valia para os campi da UNESP envolvidos na prática de teletandem. Conforme Aranha e Cavalari (2014), quando assume essas características, o teletandem pode ser chamado de institucional não-integrado. É institucional porque conta com o apoio da instituição, que é responsável por estabelecer as parcerias, parear os alunos e oferecer um ambiente apropriado para a prática do teletandem – o laboratório de teletandem –, mas não é integrado por não estar vinculado a uma disciplina, não ser obrigatório aos alunos e não ter período de tempo nem horário pré-determinados.

Em relação ao TTDii, conforme Aranha e Cavalari (2014), o teletandem passou a ser incorporado às disciplinas de língua inglesa, quando possível, no campus da UNESP de São José do Rio Preto, em razão de uma parceria estabelecida com a universidade norte-americana UGA (University of Georgia) e a fim de que se garantissem um número mínimo de encontros entre os participantes. Segundo elas, muitas das parcerias não-integradas se encerravam após poucos encontros. A descontinuidade das parcerias foi um dos fatores que motivou a integração do teletandem às aulas de língua estrangeira, uma vez que, assim, os professores passaram a estabelecer um tempo mínimo para a duração das sessões orais. Ao tornar-se parte integrante do

⁵ Não necessariamente o estudante participante do teletandem estava inscrito em uma disciplina de língua estrangeira.

programa da disciplina de LE, a participação no teletandem deixa de ser voluntária e é avaliada pelo professor da maneira como ele estabelecer.

Uma vez que está vinculado a uma disciplina, o nível de autonomia do TTDii é reduzido quando comparado à modalidade não integrada, como pontuam Aranha e Cavalari (2014). Assim, são considerados mais autônomos aqueles participantes que não estão inscritos em uma disciplina vinculada à prática de teletandem, pois não precisam se reportar ao professor e são livres para tomar quaisquer decisões sobre seu processo de aprendizagem, desde horário e local para realização das sessões até a tarefas que desejem desenvolver.

Além das características já mencionadas, na modalidade de TTDii, é necessário que haja, em ambas instituições parceiras, a mesma quantidade de alunos nos dois grupos envolvidos, de modo que cada um dos estudantes possa ter um parceiro. Aranha e Cavalari (2014) declaram que os participantes do teletandem institucional integrado realizam as sessões orais no laboratório de teletandem, contando com o apoio do professor da disciplina e de estudantes de pós-graduação. As sessões devem ocorrer durante as aulas de línguas estrangeiras nas duas universidades, cujos horários devem coincidir.

De acordo com Aranha e Leone (em andamento) e Cavalari e Aranha (no prelo), o TTDii organiza-se em duas macro-tarefas, quais sejam as sessões de teletandem e as sessões de mediação. Enquanto a primeira diz respeito ao encontro entre os parceiros, a segunda refere-se à orientação e reflexão e tem por objetivo a conscientização dos estudantes quanto ao processo de aprendizagem via teletandem. Cada macro-tarefa pode ser formada por micro-tarefas, as quais, conforme as autoras citadas neste parágrafo, podem ser variáveis de um cenário a outro.

Quanto à macro-tarefa *sessões de teletandem*, esclarecemos que esta divide-se em micro-tarefas, dentre as quais cada *sessão oral de teletandem*⁶ (SOT) que ocorre entre os parceiros (sessão inicial, sessão 2, sessão 3, e assim por diante). Esclarecemos que, neste trabalho, damos o nome SOT ao encontro semanal entre os participantes via *skype*[®], que tem duração aproximada de 50 minutos e é dividido igualmente em dois períodos para a prática de cada idioma. As SOTs costumam ocorrer de cinco a oito semanas, a depender dos calendários das instituições envolvidas e do período acordado pelos professores.

⁶ A SOT é comumente chamada de *interação*, *interação oral* ou *sessão de interação*. O termo sessão oral de teletandem foi sugerido por Rosinda Ramos e passou a ser adotado pelas pesquisadoras do laboratório de teletandem da UNESP de São José do Rio Preto.

Chamamos de *sessão oral de teletandem inicial (SOTi)* a primeira sessão que, de acordo com Aranha e Cavalari (2014) e Aranha (2014), corresponde à fase de apresentações e tem como foco a troca de informações pessoais. A última sessão chamamos de *sessão oral de teletandem final (SOTf)* e, segundo as autoras, trata-se da fase de avaliação e ajuste da parceria, já que, neste momento, os estudantes avaliam sua experiência no projeto e se desejam ou não continuar interagindo de modo não institucional, isto é, sem que a instituição se responsabilize por fornecer apoio técnico (computadores, Internet) e pedagógico (auxílio do professor-mediador).

Nas SOTs, não há interferência do professor ou de outro indivíduo externo, a menos que exista algum problema no funcionamento dos equipamentos e seja necessário o fornecimento de algum tipo de assistência técnica. Desse modo, os estudantes, seguindo os princípios do teletandem, têm autonomia para conduzir a sessão e seu processo de aprendizagem do modo como desejarem.

Essa macro-tarefa também envolve as micro-tarefas de *escrita de textos na língua alvo e a revisão daqueles escritos em sua própria língua*. Conforme Aranha e Cavalari (2015), o TTDii oferece a oportunidade para que os participantes escrevam textos na língua alvo e revisem textos escritos em sua língua nativa ou de proficiência⁷. Normalmente, a cada semana um estudante deve enviar seu texto ao parceiro antes da sessão oral de modo que este possa revisá-lo e ambos possam discuti-lo na SOT, se assim desejarem.

Aranha e Cavalari (2015) consideram o processo de escrita como colaborativo, tendo em vista quatro fatores: (i) os alunos recebem *input* nas aulas regulares de línguas antes de começarem a escrever; (ii) sua produção escrita é revisada pelo parceiro; (iii) os participantes podem discutir os textos nas sessões de teletandem; (iv) os estudantes podem reescrever os textos de acordo com o *feedback* recebido. De acordo Aranha e Cavalari (2014), cabe ao professor da disciplina de língua estrangeira fornecer um tema e, ocasionalmente, um gênero para que os alunos escrevam um texto na língua alvo, de modo que pratiquem a habilidade de escrita. Cavalari e Aranha (2016) destacam que esse procedimento serve ainda para incentivar aqueles alunos que sentem não ter muito o que compartilhar nas sessões orais e Aranha (2014) argumenta que tais textos servem como um aquecimento para a conversação, além de as revisões poderem auxiliar no desenvolvimento do processo de escrita e aprimoramento no uso do idioma.

⁷ Além da troca de textos, atualmente, também pode haver um tipo de escrita colaborativa em que ambos participantes, no momento da sessão oral de teletandem, escrevem, juntos, um texto em uma das línguas, por meio da ferramenta do *Google docs*. A esse respeito ver Ferreira (em andamento).

Normalmente, segundo Aranha e Cavalari (2014), durante o período da parceria, os estudantes devem escrever três textos e revisar três, havendo alternância no envio destes.

A macro-tarefa sessões de mediação, por sua vez, de acordo com Aranha e Leone (em andamento), envolve micro-tarefas relativas à orientação (tutorial e sessão de mediação) e reflexão (diários de aprendizagem, sessão de mediação e preenchimento de questionários). A micro-tarefa *tutorial* corresponde a uma reunião com os participantes realizada anteriormente à sessão oral de teletandem inicial, que tem o objetivo de apresentar o projeto aos estudantes, segundo Aranha e Cavalari (2014). No tutorial, são apresentados os três princípios que regem o teletandem e os estudantes são informados quanto às exigências de sua participação, isto é, as tarefas e prazos que deverão cumprir. Os professores-mediadores ainda discutem a respeito de o contexto proporcionar a condução de pesquisas acadêmicas e informam que, se permitirem, seus dados - orais e escritos - poderão ser utilizados por um pesquisador. Nessa reunião, pode haver o fornecimento de algumas orientações quanto à aprendizagem no teletandem, tal como sugerir que perguntem ao parceiro como ele gostaria de ser corrigido e informá-lo sobre sua preferência. O tutorial é também o momento para esclarecimento de dúvidas que os estudantes possam ter. Cavalari e Aranha (2016) definem o tutorial como um procedimento vital para o TTDii, uma vez que, além de informar os estudantes sobre o projeto, pode auxiliá-los na compreensão do potencial de aprendizagem do teletandem.

A micro-tarefa *sessão de mediação* corresponde aos encontros entre professor da disciplina e estudantes, que ocorrem após as sessões orais. Telles e Leone (2016) avaliam que, durante a mediação, os estudantes têm a oportunidade de trocar experiências com o professor-mediador, discutindo questões de língua, cultura e relação entre parceiros (p. 245). Salomão (2011) trata do papel do mediador no contexto não-integrado, o qual tem a função de “supervisionar e auxiliar, por meio de encontros presenciais ou virtuais, os pares de interagentes tanto na aprendizagem quanto no ensino de línguas que ocorre nessa relação” (p. 655). Embora o contexto descrito por Salomão (2011) fosse o não-integrado e envolvesse sessões individuais de mediação entre um participante brasileiro do projeto e uma professora-mediadora estudante de pós graduação, a figura do professor-mediador no TTDii continua sendo a de um par mais competente que irá assistir a aprendizagem do participante, discutindo aspectos relacionados à sua prática de teletandem e com ele refletindo sobre dúvidas e problemas encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de teletandem (SALOMÃO, 2011, p. 658). A diferença

entre o contexto não-integrado e o TTDii no campus da Unesp de São José do Rio Preto é que as sessões de mediação são realizadas com todos os participantes do grupo, normalmente durante as aulas de línguas estrangeiras, conforme Cavalari e Aranha (2016).

Relacionada às sessões de mediação, temos a micro-tarefa de *escrita de diários de aprendizagem*⁸. Conforme Aranha e Cavalari (2014), após cada sessão oral de teletandem, desde a SOTi até a SOTf, os estudantes brasileiros escrevem um texto em que refletem sobre sua experiência no teletandem, pensando em quais estratégias são ou podem ser utilizadas nesse processo autônomo e colaborativo de aprendizagem. Os estudantes recebem orientações por e-mail quanto ao que incluir nos diários (ver anexo). Aranha, Rampazzo e Rodrigues (em andamento) declaram que os participantes são convidados a refletir sobre o que aprendem, se as estratégias utilizadas contribuem para que as metas sejam alcançadas, como os eventuais conflitos podem ser resolvidos, se o parceiro tem demonstrado interesse e apoiado seu processo de aprendizagem e outras questões que julguem pertinentes. De acordo com Cavalari e Aranha (no prelo), os textos são lidos pelo docente responsável, o qual levanta questões para serem discutidas nas sessões de mediação e fornece *feedback* individual por meio de revisão no texto e comentários.

Por fim, a macro-tarefa mediação também envolve a micro-tarefa de *preenchimento de questionários, um inicial e um final*⁹. No questionário inicial, os brasileiros respondem sobre o que conhecem do projeto teletandem, fazem uma autoavaliação quanto à sua fluência na língua estrangeira e discorrem sobre suas metas de aprendizagem. A autoavaliação tem como base o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. No questionário inicial, há um *link* que direciona os alunos a um *site* que contém os descritores de cada nível de proficiência. Cavalari e Aranha (2016) identificam que o questionário inicial serve para auxiliar os estudantes a definirem suas metas de aprendizagem, um aspecto avaliado como essencial para a aprendizagem autônoma de línguas. No questionário final, os estudantes avaliam sua experiência no teletandem, pensando se suas metas foram alcançadas, além de poderem contribuir com sugestões para o desenvolvimento do projeto. De acordo com Cavalari e Aranha (2016), o questionário final é uma

⁸ Comumente chamados de *diários reflexivos*. Atualmente, os diários são compartilhados com o professor da disciplina por meio do e-mail teletandem.unespriopreto@gmail.com utilizando a ferramenta do *Google docs*. Têm acesso a esse email as professoras-coordenadoras e as mediadoras dos grupos semi-integrado, alunas do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto.

⁹ Atualmente os questionários são desenvolvidos pela ferramenta do *Google forms* e enviados por e-mail aos estudantes.

oportunidade de autoavaliação que ajuda o professor a orientar outros grupos e a levantar novas questões relativas a esse contexto de aprendizagem híbrida.

Ainda sobre o TTDii, Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016) explicam que cabe aos professores das disciplinas de LE a organização do calendário de sessões orais e a proposta de textos para serem escritos e enviados aos parceiros que estejam relacionados aos programas das disciplinas. Cavalari e Aranha (no prelo) enfatizam que, no TTDii, o professor da disciplina acaba assumindo dois papéis: o de ensinar a língua estrangeira e o de mediar a aprendizagem em teletandem. Sobre as responsabilidades dos professores, ressaltamos que eles devem ainda preparar o tutorial, conduzir as sessões de mediação, nomear os gêneros que circundam a atividade e interagir frequentemente com o professor da universidade estrangeira, de modo a garantir o bom funcionamento da parceria estabelecida.

Quanto à modalidade de teletandem institucional semi-integrado, uma descrição de seu funcionamento aparece em Garcia (2015). A autora traça um panorama de evolução do teletandem na UNESP, sem especificar um campus, e explica que a consolidação dos laços com os departamentos de Língua Portuguesa no exterior possibilitou que as sessões orais deixassem de ser realizadas de forma individualizada e passassem a ocorrer no horário de aula da disciplina de português do exterior (p. 730). Em outras palavras, a prática de teletandem, antes não-integrada, aos poucos foi sendo incorporada à disciplina de língua portuguesa nas universidades parceiras da UNESP. A partir daí, segundo Garcia (2015), tem-se a formação de um grupo de alunos brasileiros que semanalmente vão para o laboratório de teletandem no mesmo dia e horário e se conectam, cada qual em um computador, com um estudante estrangeiro, que está em sua instituição, no horário de sua aula de português e em ambiente apropriado. Entretanto, essa prática não é integrada para os alunos brasileiros.

Embora Garcia (2015) não dê nome a essa modalidade de teletandem, ela vem sendo chamada, a partir de Messias (mimeo), de teletandem institucional semi-integrado (TTDisi). Garcia (2015) explica que, nessa organização da prática de teletandem, os professores e pesquisadores da universidade do Brasil recebem uma lista dos alunos matriculados nas disciplinas de língua portuguesa e informações quanto às datas e horário das aulas e então abrem as inscrições para voluntários brasileiros que desejem participar (p. 730). De acordo com a autora, depois de pareados, os alunos realizam as sessões orais via *skype* e, finalizada a sessão

oral, reúnem-se com os professores-mediadores em sessões de mediação, na qual conversam sobre a prática telecolaborativa.

No contexto de outra instituição, a UNESP de São José do Rio Preto, o que é chamado de teletandem institucional semi-integrado por Cavalari, Freschi e Ferreira (em andamento) assume características semelhantes à do integrado no que se refere às tarefas que são realizadas e à coleta de dados, que é feita com todos participantes de um grupo. Como a modalidade descrita em Garcia (2015), no TTD_{isi} de São José do Rio Preto, o teletandem é integrado somente à disciplina de língua portuguesa na universidade do exterior parceira. Apenas quando não é possível combinar o horário de aulas dessa disciplina com o horário de aulas da disciplina de língua inglesa à qual se deseja vincular o teletandem que são abertas inscrições para todos universitários do campus da UNESP de São José do Rio Preto. Dependendo do número de inscritos e vagas, é necessário selecionar os participantes – geralmente por ordem de inscrição –, os quais são convidados a assinar um termo de consentimento livre e esclarecido que permitirá que seus dados sejam coletados e armazenados. Os participantes devem, além da sessão oral, participar de sessões de mediação e escrever diários reflexivos sobre sua experiência. Além disso, no TTD_{isi}, a depender do que é acordado com o professor da universidade no exterior, pode haver troca de textos entre os parceiros.

Sobre as tarefas conduzidas nas modalidades de TTD_{ii} e TTD_{isi} na UNESP de São José do Rio Preto, entendemos que elas possam ser compreendidas como eventos comunicativos que servem ao cumprimento de certos propósitos, repetem-se e são comuns ao grupo de participantes. Esse fato leva Aranha (2014) a sugerir que o contexto seja propício para o desenvolvimento e surgimento de gêneros. Em razão disso, na segunda parte deste capítulo, nos detemos nos conceitos referentes aos estudos de gêneros.

1.2 Gêneros

Para apresentar os conceitos que embasam a análise e discussão da sessão oral de teletandem inicial, mobilizamos duas escolas de estudos de gêneros: a Nova Retórica (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2009) e a Sociorretórica (SWALES, 1990; 2004; TARDY, 2009, 2011). Em relação à combinação das abordagens num estudo, esclarecemos que Motta-Roth e Herbele (2015) declaram que ambas escolas compreendem os gêneros como resultantes da relação

dialética entre língua e atividade social e como eventos comunicativos recorrentes que apresentam certa estabilidade quanto ao estilo, conteúdo temático e estrutura. Havendo, pois, pontos em comum entre as tradições, é possível aproximá-las em um estudo, de modo que uma complemente a outra, como outros trabalhos o fazem (GIL, 2014; ARANHA, 2014; GIL & ARANHA, no prelo).

Esta parte do capítulo está subdividida em seis partes para dar conta das definições que sustentam nossa análise no capítulo 3. Primeiramente nos detemos no conceito de gênero e então comunidade discursiva. Também discorremos sobre as relações que os gêneros estabelecem entre si, formando cadeias, redes e sistemas. Tratamos da materialização dos gêneros, resenhamos trabalhos que se ocupam da análise de gêneros orais e tecemos considerações a respeito dos gêneros oclusos.

1.2.1 O conceito de gênero

O conceito de gênero vem sendo utilizado em pesquisas da área de linguística aplicada para dar conta de como o conhecimento é construído nas relações humanas e auxiliar estudantes, normalmente membros novatos de uma comunidade, a participarem efetivamente de suas ações. Isso porque, de modo geral, os gêneros são compreendidos como eventos comunicativos que regulam a forma como um objetivo será alcançado e, acredita-se que, conhecendo os padrões que os organizam, haverá maiores chances de o propósito comunicativo ser cumprido por meio do gênero.

Um dos trabalhos fundadores e amplamente citado nas pesquisas sobre gênero de linhas sócio e nova retórica é o de Miller (1984). Nele, a autora defende a tese de que os gêneros moldam a ação social. Para Miller (1984), o gênero representa a ação humana, uma ação retórica tipificada que é interpretável num contexto recorrente, isto é, determinado contexto situacional que se repete com regularidade. Conforme a autora, os gêneros surgem como respostas comparáveis a demandas situacionais semelhantes e, à medida em que são usados, acabam por apresentar traços de padronização, funcionando como restrições sobre qualquer nova resposta, num processo de tipificação.

O processo de tipificação pode ser explicado como sendo o desenvolvimento de um padrão de ação, que se forma a partir do momento em que os objetivos ou propósitos

comunicativos passam a ser realizados pelas mesmas formas ou formas similares em situações também semelhantes e que se repetem. Sobre a tipificação, Miller (1984) ainda explica que o processo se dá quando os tipos existentes, isto é, os modos similares ou padrões de ação, já não são adequados para certa situação, o que exige a formação de um novo tipo. A partir do momento em que uma nova tipificação se torna útil, ela entra no estoque de conhecimentos da população que cria e interpreta o discurso e se estabiliza. Em outras palavras, conforme um tipo começa a ser usado e as pessoas passam a perceber que ele é eficaz, tanto mais ele será utilizado para a comunicação e, então, irá se consolidar como um padrão. Para a autora, porque são criados socialmente, a comunicação bem sucedida requer tipos comuns compartilhados pelos participantes, os gêneros. Assim, havendo um padrão para o cumprimento de determinada função, este pode ser facilmente reconhecido pelos indivíduos de uma comunidade, os quais identificam o gênero e sabem do propósito que pretende ser alcançado por meio dele.

De modo similar, também Bazerman (2004) irá tratar dos gêneros como formas tipificadas de comunicação, padrões comunicativos reconhecíveis por outras pessoas e auto-reforçadores do que se pretende realizar. Para o autor, a tipificação é o processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, isto é, reflete o desenvolvimento de um tipo que se padroniza à medida em que é utilizado. Como Miller (1984), Bazerman (2004) ressalta que os gêneros organizam o modo como as pessoas realizam suas ações, estando os textos (materializações dos gêneros) imbricados nas diversas situações sociais.

Ao retomar sua publicação de 1984, Miller (1994) propõe que o gênero seja compreendido como o aspecto da comunicação situada que pode ser reproduzido, ou, em outras palavras, que pode ser encontrado em outras situações, tempos e espaços. Sua proposição tem como base a “teoria da estruturação” de Giddens (1981, 1984, 1985), a qual usa para aprofundar seu entendimento da relação entre os microníveis de ação (ações particulares) e os macroníveis (gênero e cultura). Segundo Miller (1994), a teoria estabelece que nossas relações sociais são estruturadas no tempo e no espaço e constituem regras e recursos para a ação social, isto é, restringem as formas de ação e fornecem auxílio para sua execução. A autora explica que a estrutura é reproduzível, sendo a reprodução nessa teoria equivalente à recorrência para os retóricos. Para ela, a noção de reprodução relaciona a ação dos participantes à recorrência no sentido de que os atores sociais criam recorrências a partir da reprodução das estruturas disponíveis para ação.

Destarte, conforme Miller (1994), os gêneros são passíveis de serem encontrados em outras situações em razão das regras e recursos fornecidos, dos papéis reproduzíveis, tipificações sociais, necessidades e exigências e estruturas tópicas. A autora ressalta que o gênero, na perspectiva da retórica, conecta os níveis micro (língua) e macro (ação, cultura), uma vez que se utiliza dos recursos linguísticos em favor da ação social. Assim, se em 1984 o foco de Miller é na situação retórica que leva à criação de respostas tipificadas, em 1994, a autora enfatiza que a recorrência também se dá na materialização dos gêneros, no nível linguístico, o que possibilita sua reprodução. A esse respeito, destacamos que não entendemos reprodução como cópia de modelos de texto. O termo *reprodução* é utilizado no sentido de as convenções do gênero permitirem o desenvolvimento de padrões linguísticos semelhantes em outros textos, ou exemplares de gênero.

Preocupado com o ensino de inglês acadêmico, Swales (1990) constrói sua definição de gênero em *Genre Analysis*. A partir de Miller (1984), Swales propõe uma abordagem que também considere o contexto e, assim, sirva para esclarecer aspectos sociais e históricos, uma vez que se entende gênero como meio para a ação social, a qual está situada em um contexto sociorretórico mais amplo. Em razão dessa compreensão, o autor enfatiza que o estudo de gêneros não coincide tão somente com a análise de textos, pois o conhecimento textual não parece fornecer uma compreensão total de gênero, como o entendimento da organização informacional, retórica e estilística.

Como Miller (1984; 1994) e Bazerman (2004), Swales (1990) reconhece que a regularidade e a recorrência dos modos de ação levam à construção de gêneros. Sua proposta, porém, coloca ênfase no papel dos gêneros no cumprimento de propósitos comunicativos. Para o autor, os gêneros surgem a partir da necessidade de um grupo de pessoas, a comunidade discursiva, da qual trataremos no próximo subitem, que se une para atingir objetivos comuns. Detalhando o conceito em cinco itens, Swales (1990) inicialmente propõe que (p. 45-57):

- 1) gênero é uma classe de eventos comunicativos, sendo o evento comunicativo aquele em que a língua ocupa papel central (em oposição a atividades em que o uso da língua é acidental);

- 2) o principal critério para identificação de um conjunto de eventos comunicativos como gênero é um conjunto compartilhado de propósitos comunicativos, uma vez que os gêneros são como veículos para se atingir objetivos;
- 3) os exemplares de gêneros variam em sua prototipicidade e alguns podem ser mais facilmente identificados, por suas características, como pertencentes a determinado gênero que outros;
- 4) a razão de um gênero, ou o reconhecimento de propósitos comunicativos, estabelece restrições/convenções quanto a conteúdo, posicionamento e forma; e há diferentes graus de percepção dos propósitos pelos membros da comunidade discursiva, isto é, alguns os reconhecem mais facilmente que outros;
- 5) a nomenclatura para os gêneros de uma comunidade discursiva é uma importante fonte para a compreensão dos gêneros que nela circulam, porque os membros experientes dão nomes aos eventos comunicativos que se mostram retoricamente recorrentes, fornecendo informações ao analista quanto aos padrões de ação daquela comunidade.

Assim, Swales (1990) defende que os gêneros organizam e padronizam o comportamento linguístico dos homens de modo que determinado padrão (protótipo) seja mais apropriado para o cumprimento de certo(s) propósito(s) comunicativo(s), o qual, em 1990, era proposto como critério privilegiado para a identificação de um gênero. Como Swales (1990), Bhatia (1993) também reconhece que o propósito comunicativo de um gênero o caracteriza e que, portanto, qualquer alteração significativa do propósito leva a outro gênero. A contribuição de Bhatia (1993) neste ponto reside no fato de ele entender que mudanças pequenas no propósito conduzam a subgêneros e não a gêneros distintos. Em Bhatia (1993), portanto, o propósito comunicativo também ocupa posição central na definição de gênero.

Em 2001, porém, em artigo publicado com Askehave, Swales reconhece que o propósito comunicativo de um gênero nem sempre será facilmente assinalado, o que invalida sua posição de principal critério para classificar um gênero. Askehave e Swales (2001) compreendem que o propósito comunicativo ainda é importante e servirá para diferenciar um gênero de outro, mas entendem que pode haver divergência de opiniões quanto a qual seja e que um gênero pode trazer mais de um propósito. Em vista disso, os autores propõem um procedimento de “repropósito do gênero”: primeiramente deve-se examinar a estrutura, estilo e conteúdo de um gênero face ao que

o analista acredita ser seu propósito; depois se estuda o contexto em que ocorre, a comunidade e outros aspectos sobre o gênero que sejam relevantes; por fim, há o repropósito do gênero, a partir do qual se verifica se o propósito inicialmente pensado se confirma e se o status de gênero pode ser comprovado ou deve ser refutado.

Em 2004, Swales enfatiza essa necessidade de redefinição do papel do propósito comunicativo na análise de gênero, justificando que os propósitos e funções sociais são complexos, múltiplos e evasivos, nem sempre podendo ser encontrados com facilidade. Esse autor julga, pois, ser conveniente abandonar em princípio a investigação do propósito comunicativo, e propõe que se pense em um propósito provisório, que será redefinido após o estudo do gênero e do contexto onde ocorre. Assim, a partir dessa revisão do papel do propósito comunicativo em Swales (2004), compreende-se que os propósitos sociais evoluem e se modificam ao longo do tempo e, logo, também os padrões de ação social podem mudar.

Swales (2004) sugere que o gênero seja compreendido por metáforas. Primeiramente, recorrendo à Bazerman (1997), o autor ressalta o gênero como *moldura* para a ação social, isto é, o gênero irá moldar a forma como interagimos uns com os outros. Dessa perspectiva, o gênero não é a ação em si, mas, sim, um ponto de partida para a ação social, aquilo que permite a comunicação inteligível. A segunda metáfora é a do gênero como *padrão*. Partindo das considerações de Devitt (1997), que compara gêneros a padrões linguísticos, Swales (2004) argumenta que os gêneros fornecem regras que nos permitem refletir sobre aquilo que é social e retoricamente apropriado em determinado momento. Em terceiro lugar, está a comparação de gêneros como *espécies biológicas* que, conforme Swales (2004), foi proposta por Fishelov (1993). O autor destaca que, assim como as espécies biológicas, também os gêneros evoluem, se espalham e entram em declínio, ou seja, estão em constante modificação.

Swales (2004) também compara os gêneros a famílias, pois, assim como os membros nem sempre compartilham de características físicas, mas têm uma história genética comum, os exemplares de gênero não apresentaram a mesma materialização linguística, mas carregarão estruturas similares. O autor trata ainda dos gêneros como instituições, uma vez que, do mesmo modo que estas são mais que os prédios de uma universidade, também os gêneros são mais que sua manifestação material. Acerca disso, o autor destaca que “um gênero [...] não é simplesmente um produto visível e/ou audível, mas uma instituição complexa que envolve mais ou menos processos tipificados de produção e recepção e faz parte de redes mais amplas e dos valores que

apoiam” (SWALES, 2004, p. 66, tradução nossa)¹⁰. Por fim, Swales (2004) compara gêneros a atos de fala, uma vez que realizam determinada ação por meio de um discurso direcionado.

A partir das comparações propostas por Swales (2004), é possível identificarmos algumas características dos gêneros: os gêneros funcionam como estruturas responsáveis por permitirem a comunicação ao mesmo tempo em que restringem algumas possibilidades de uso da língua, uma vez que fornecem uma moldura para ação social e padrões discursivos; os gêneros passam por mudanças ao longo do tempo em seus propósitos comunicativos e estrutura, a qual se adapta para que aqueles sejam cumpridos; os exemplares de gêneros são semelhantes entre si e os gêneros correspondem a mais que sua materialização textual, envolvendo os contextos em que ocorrem e valores da comunidade em que se inserem; e os gêneros realizam objetivos por meio do discurso direcionado.

Em consonância com os autores acima citados, Tardy (2009), que desenvolve trabalho na área de inglês para fins específicos, explica que, quando os mesmos tipos de eventos se repetem por meio das mesmas práticas, tem-se a tipificação e, então, a criação de gêneros (p. 12). Como Swales (1990), a autora compreende que aprender a utilizar gêneros requer mais que o conhecimento de tipos textuais e formas, uma vez que o gênero envolve os contextos sociais, ações e propósitos que lhe dão significado. Para Tardy (2009, p.20), os gêneros se encarregam das ações sociais utilizadas por determinadas comunidades, que contém traços de textos anteriores em sua forma, conteúdo e ideologia, além de se relacionarem a outros gêneros de modo que estes influenciem sua produção e recepção. A conceitualização proposta por Tardy (2009) carrega traços das definições de outros autores, pois ressalta a tipificação (MILLER, 1984), as restrições impostas pelos gêneros (SWALES, 1990; 2004), as relações entre gêneros (SWALES, 2004; BAZERMAN, 2009) e a existência de uma comunidade responsável pela ação social que é realizada por meio do gênero (MILLER, 1984; SWALES, 1990, 2004; BAZERMAN, 2004). Sobre a comunidade discursiva, discorreremos no próximo subitem.

1.2.2 A comunidade discursiva

A definição de comunidade discursiva (CD) é um dos conceitos-chave que embasam a discussão do artigo de pesquisa em Swales (1990). O autor pontua que os gêneros são eventos

¹⁰ No original, So a genre [...] is not just a visible and/or audible product, but a complex institution involving more or less typified processes of production and reception and forming part of larger networks and the values they support.”

comunicativos utilizados por um agrupamento de indivíduos, a comunidade discursiva, que se unem a fim de que determinados propósitos públicos e compartilhados sejam alcançados. Pela definição de Swales (1990), fica estabelecida uma relação entre gênero e comunidade discursiva, pois é necessária a existência de uma comunidade cujos membros criam formas discursivas padronizadas para a realização de suas tarefas.

Ao explorar o conceito de gênero, Bhatia (1993) também coloca em posição central os indivíduos que participam das ações de uma comunidade. Esse autor propõe que o conhecimento acumulado dos membros experientes molda a estrutura interna e convencional de um gênero. Assim, à medida em que os indivíduos, pertencentes a uma comunidade, se utilizam de formas discursivas similares, estas se estabilizam e dão forma ao gênero.

Aranha (1996) também dá destaque para a relação entre comunidade discursiva e gênero e declara que:

o gênero se estabelece dentro de uma comunidade discursiva e ela se torna responsável por ele. Poderíamos sugerir que existe um processo de autoalimentação: a comunidade discursiva desenvolve determinados gêneros e a existência de gêneros específicos configura grupos sociais como comunidades discursivas por compartilharem propósitos comunicativos efetivados através dos gêneros pertinentes a ela. (p. 21)

Desta forma, conforme a proposição de Aranha (1996), os conceitos de gênero e comunidade discursiva são indissociáveis: se os gêneros são criados e utilizados para servirem aos propósitos de um grupo de indivíduos, a existência desse grupo é condição para o desenvolvimento dos gêneros. Esse grupo, por sua vez, só alcançará o *status* de comunidade discursiva se houver o compartilhamento de objetivos públicos e o desenvolvimento de gêneros para alcançá-los.

Retomando Swales (1990), o autor novamente privilegia o propósito comunicativo ao tratar da CD, estabelecendo que uma comunidade discursiva se forma a partir de interesses comuns partilhados por um grupo de indivíduos. Como faz com o conceito de gênero, o autor resume em seis as características definidoras da CD (p. 24-27):

- (a) Uma comunidade discursiva tem um conjunto compartilhado de objetivos/propósitos públicos;
- (b) uma comunidade discursiva tem mecanismos de intercomunicação entre seus membros, que, além de participarem das ações da comunidade, admitem a existência de outros membros e comunicam-se entre si;

- (c) uma comunidade discursiva usa de seus mecanismos de comunicação para fornecer informação e feedback;
- (d) uma comunidade discursiva utiliza e possui mais de um gênero para atingir seus propósitos;
- (e) uma comunidade discursiva possui um léxico específico/terminologia especializada para comunicação;
- (f) uma comunidade discursiva tem membros experientes e sua sobrevivência depende de um equilíbrio entre membros novos e experientes.

Desse modo, conforme Swales (1990), se um grupo de indivíduos (a) tem objetivos comuns, compartilhados e públicos, (b) reconhece a existência uns dos outros e (c) comunica-se para fornecer informações, (d) possui formas textuais padronizadas (gêneros), (e) dá nome aos gêneros dos quais se utilizam e (f) os membros estabelecem uma relação hierárquica, tem-se uma comunidade discursiva (SWALES, 1990).

O conceito de CD tal como definido em 1990, porém, recebeu inúmeras críticas. Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), a definição proposta em Swales (1990) serve apenas para validar grupos já existentes, não sendo suficiente para analisar o processo de formação dos grupos. Além disso, o próprio Swales, em publicação em 1993, reconhece que se deixou seduzir pelo conceito de comunidade discursiva, o qual admite ser mais raro que havia pensado. Em 1998, o autor ainda destaca que o conceito de CD foi criticado por ser utópico e idealista.

Em razão das críticas que recebeu, a partir de um estudo textográfico dos três andares de um prédio na *University of Michigan*, Swales (1998) propõe novos critérios para a separação de agrupamentos humanos em *comunidades discursivas de lugar* (CDL), de modo que o conceito não seja extremamente vago nem muito fechado. Conforme Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), a revisão da definição de comunidade discursiva passa a incluir a possibilidade de haver divergência, falta de união e preconceito entre os membros.

Para Swales (1998), uma comunidade discursiva de lugar corresponde a um grupo de pessoas que trabalham juntas regularmente. Ainda segundo esse autor, os membros desse grupo sabem dos papéis e propósitos do agrupamento e, para exercer suas funções e cumprir os objetivos, desenvolvem gêneros orais, orais-escritos e escritos (p. 204). Tais gêneros têm características retóricas e discursivas evidentes aos membros mais antigos e são vistos como um

sistema interativo que valida as atividades fora de sua esfera. O autor também pontua que a comunidade discursiva de lugar desenvolve um léxico específico e um conjunto de valores daquilo que considera um bom trabalho. Por fim, a CDL tem consciência de sua história e tenta comunicar suas tradições a membros novatos, a fim de que estes consigam participar apropriadamente das práticas discursivas da comunidade.

A revisão do conceito e proposição da definição de comunidade discursiva de lugar faz, pois, com que o agrupamento de indivíduos seja mais especificamente localizado (pessoas que trabalham juntas regularmente). Os propósitos comunicativos do grupo ainda são importantes para validarem a existência da comunidade, uma vez que é para cumpri-los que os indivíduos se unem e, além disso, os membros da CDL sabem a razão de formarem um grupo (compartilhamento de propósitos). Como a definição CD por Swales (1990), na CDL há também o desenvolvimento de um léxico especializado e os membros sabem avaliar o que é um bom trabalho ou não. Se em 1990, Swales falava da necessidade de um equilíbrio de membros *experts* e novatos na comunidade, em 1998, acrescenta que há a preocupação na comunidade discursiva de lugar de ensinar suas tradições. Na definição de comunidade discursiva de lugar, os gêneros também continuam em posição central e tem-se a compreensão de que podem ser usados mais de um gênero, os quais podem se materializar oralmente ou por escrito.

Quanto aos gêneros que circulam numa comunidade, sabe-se que eles irão estabelecer relações uns com os outros, as quais podem ser hierárquicas, sequenciais, entre outras. Sobre isso, discorreremos no próximo item.

1.2.3 As relações entre gêneros: hierarquias, cadeias, conjuntos e sistemas

Nas diversas esferas de ação humana, existem gêneros que regulam a comunicação e o modo como as pessoas interagem umas com as outras. As pesquisas sobre gêneros têm mostrado que, raramente, os gêneros agem sozinhos no cumprimento dos propósitos comunicativos de uma comunidade. Por meio de um longo exemplo a respeito da organização de disciplinas na academia, Bazerman (2004) sugere que os textos (exemplares de gêneros) encontram-se imbricados em atividades sociais estruturadas e dependem de textos anteriores, os quais influenciam a atividade e a organização social. Desse modo, o autor já sinaliza que os gêneros ocorrem em um sistema, relacionando-se uns aos outros na realização das ações comunicativas.

Quanto às relações entre gêneros, Swales (1990), ao tratar do conceito de comunidade discursiva, já indicava que uma CD possui e se utiliza de mais de um gênero para cumprir seus objetivos, mas é em 2004 que o autor irá enfatizar que os gêneros não são eventos comunicativos singulares, mas, ao contrário, formam redes complexas de vários tipos. Swales (2004) ressalta, pois, que nem sempre os propósitos de uma comunidade se realizam por um único gênero, sendo por vezes alcançados graças a uma conjunção de textos pertencentes a diferentes gêneros. O autor trata de quatro tipos de relações, a saber:

Hierarquia entre gêneros: focando em gêneros acadêmicos, o autor destaca que nem todos têm o mesmo valor para os que se utilizam deles e para as diferentes áreas. A questão de hierarquia entre os gêneros é uma questão de atribuição de valor, de prestígio pela comunidade. Assim, em uma CD é possível que um gênero tenha mais destaque que outro, ocupando posição central, por seus membros os julgarem mais relevante.

Cadeias de gêneros: Swales (2004) explica que os gêneros podem suceder uns aos outros, ordenando-se cronologicamente, um após o outro, de modo a cumprirem o objetivo de uma comunidade. Neste ponto, o autor retoma seu trabalho de 1996 sobre gêneros oclusos, aqueles que costumam ocorrer sequencialmente e anteriormente a um gênero público. Como exemplo de cadeia de gêneros, Swales (2004) cita o processo que antecede uma apresentação oral em um evento, como a chamada por trabalhos, os resumos, a revisão, o aceite, entre outros.

Conjuntos de gêneros: o autor esclarece que o conceito foi introduzido por Devitt (1991) e que corresponde aos gêneros utilizados por um indivíduo, ou classe de indivíduos, para a realização de suas atividades. O conjunto de gêneros corresponde a uma parte da rede de gêneros que é utilizada por determinada pessoa para o cumprimento de sua função na comunidade.

Rede de gêneros: Swales (2004) dá esse nome à totalidade de gêneros disponíveis para determinado setor de atividades de qualquer momento. A rede engloba, pois, os conjuntos de gêneros, que podem ou não ocorrer em cadeia e serem ou não tomados em uma hierarquia. O autor propõe ainda que tais gêneros em uma rede podem ter relações intertextuais uns com os outros.

Similar ao conceito de *rede de gêneros* proposto por Swales (2004) é o de *sistema de gêneros* sobre o qual Bazerman (2004) trata. O autor também se utiliza do conceito de *conjuntos de gêneros*, os quais, como em Swales (2004), correspondem à coleção de tipos de texto que determinada pessoa, cumprindo um papel social, tende a produzir. O sistema de gêneros, para Bazerman (2004), equivale aos diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada. O autor assim relaciona os conceitos de gênero e sistema:

Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*. (BAZERMAN, 2004, p. 22)

Percebe-se, pois, que os gêneros são vistos como meios padronizados para a realização de atos sociais por meio da linguagem e dos textos. A definição de Bazerman (2004) destaca que os gêneros co-ocorrem com outros, com os quais estabelecem uma relação, tipificando, além da forma textual, as situações, o que leva à sua organização em conjuntos e sistemas de gêneros e sistemas de atividades.

Outra autora que tece considerações a esse respeito é Tardy (2009). Ela pontua que, porque os gêneros são ações sociais, segundo definição de Miller (1984), eles raramente agem sozinhos; ao contrário, interagem com outros gêneros, relacionando-se uns aos outros e sobrepondo-se, criando o que Tardy (2009) também irá chamar de *rede de gêneros*, ratificando o proposto por Swales (2004). A autora explica que essa noção nasceu das considerações de Bakhtin (1986) sobre os gêneros serem intertextuais por natureza e opta pelo termo mais abrangente *rede de gêneros* em lugar de repertório de gêneros e conjunto de gêneros, ou sistema de gêneros (BAZERMAN, 1994). Para Tardy (2009), que trabalha com gêneros acadêmicos escritos, a participação nessas redes contribui para que os aprendizes desenvolvam uma compreensão sobre os gêneros e, assim, possam se comunicar apropriadamente e com sucesso em um campo específico ou em uma comunidade discursiva disciplinar, por conhecerem as formas convencionais de ação daquela comunidade.

Em relação a tais formas e convenções, esclarecemos que a padronização dos gêneros se dá no nível textual, organizando-se em estruturas reproduzíveis, sobre as quais tratamos a seguir.

1.2.4 A materialização dos gêneros

Swales (1990) propõe que a estrutura retórica de determinado gênero seja compreendida por meio de movimentos retóricos (*moves*), característica inovadora de seu trabalho, além de importante contribuição metodológica para a análise das estratégias utilizadas pelos indivíduos para a construção de seus textos, conforme Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009). Em publicação de 2009, Swales ressalta que sua proposta de modelos estruturais de gêneros, modelos estes compostos pelos movimentos retóricos esperados e recorrentes, serve para dar conta da estrutura do discurso, pretendendo oferecer uma previsibilidade daquilo que pode acontecer num exemplar de gênero. Nas palavras do autor, os modelos retóricos e estruturais podem ser vistos “como metáforas reveladoras dos arranjos discursivos que operam como hipóteses testáveis e rejeitáveis para o planejamento comunicativo por parte de escritores, leitores, ouvintes e falantes” (SWALES, 2009, p. 44).

Como declaramos anteriormente, a definição de gênero de Swales (1990) coloca ênfase nos propósitos comunicativos cumpridos por eles. Sua proposta metodológica, por sua vez, também ressalta essa característica genérica, pois o autor chama de movimentos retóricos as diferentes partes argumentativas de um texto que cumprem certas funções retóricas. Igualmente, Bhatia (1993) ressalta que os movimentos retóricos organizam os exemplares de um gênero e que, como o gênero tem um propósito comunicativo para servir, cada movimento também serve uma intenção comunicativa, que é subserviente ao propósito geral.

Aranha (2004) propõe que o movimento retórico seja compreendido como “conteúdo encontrado (ou que se deve encontrar) em determinada parte de um texto, organizado de uma forma específica, sem menção à sua estrutura linguística propriamente dita. É o tipo de informação julgada pertinente a determinado propósito comunicativo” (p. 57). Assim, tem-se os gêneros organizando-se em partes argumentativas - os movimentos -, que podem ser vistos em termos de conteúdo encontrado ou como desempenhando diferentes funções que levarão ao cumprimento dos propósitos comunicativos.

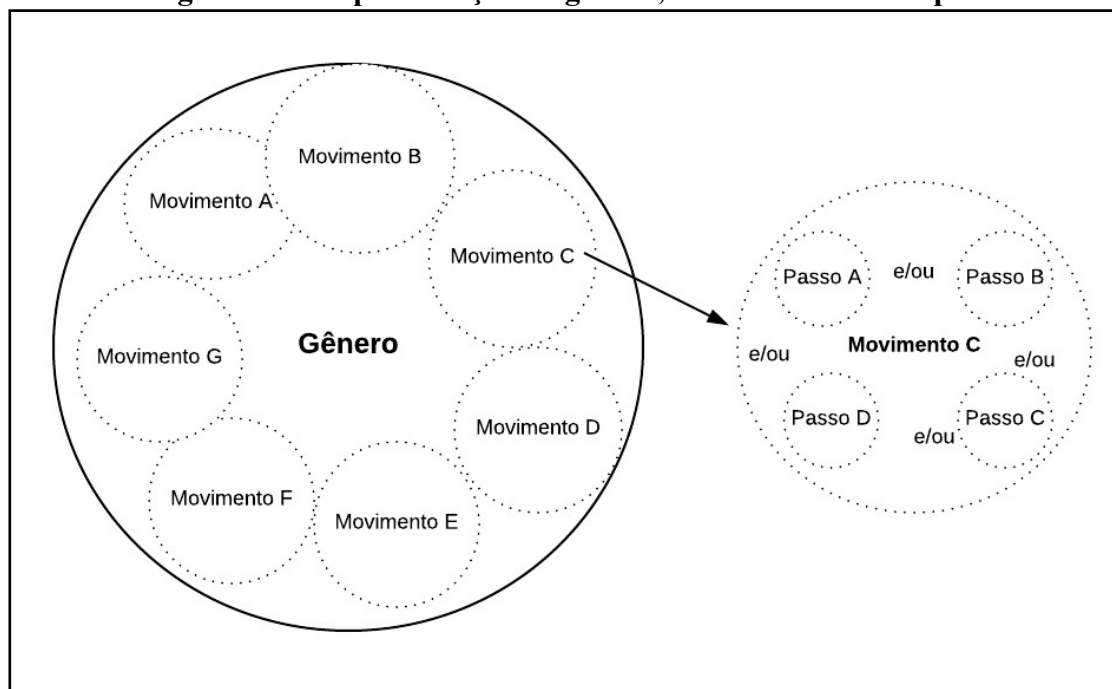
Além dos movimentos, a proposta de Swales (1990) também prevê passos (*steps*), os quais correspondem às possibilidades de organização de um movimento retórico para que sua função seja alcançada. Assim, tem-se um gênero que, para cumprir um propósito, organiza-se em movimentos retóricos, os quais são compostos por passos. Diferentemente dos movimentos que

são obrigatórios ao gênero, os passos normalmente são opcionais, isto é, o autor de um texto poderá escolher quais passos utilizar para cumprir a função do movimento, que pode se constituir de um ou mais passos.

A respeito dos movimentos e passos, Araújo (2009), ao analisar resenhas críticas acadêmicas, explica que elas são estruturadas em blocos e que “cada bloco tem uma função clara denominada de movimento retórico (*move*) e cada *move* é constituído por estratégias, que podem ser obrigatórias ou opcionais. A relação entre esses movimentos realiza o propósito comunicativo do gênero” (p. 83). As estratégias de que Araújo trata são correspondentes aos passos da definição de Swales (1990). De modo similar, outros autores dão outros nomes às partes argumentativas dos gêneros. Bezerra (2009), por exemplo, utiliza “unidades retóricas” para movimentos e “subunidades” para os passos, falando também em “subfunções” para descrever estes.

A figura a seguir busca representar as relações entre gênero, movimentos e passos, sendo que o círculo maior representa um gênero qualquer, que se constitui de movimentos retóricos, que, por sua vez, são formados por passos. Esclarecemos que optamos por representar o gênero em forma circular para evitar que se tivesse a compreensão de que os movimentos ocorrem sempre em ordem pré-determinada, uma vez que, a depender do gênero, os movimentos não sucedem uns aos outros na mesma posição, sendo possível ainda que um movimento apareça mais de uma vez num mesmo exemplar do gênero. Na figura, as formas que representam os movimentos não têm tamanho igual, pois, em um texto, um pode ser mais extenso que o outro, e têm linhas pontilhadas, já que as fronteiras entre eles nem sempre são bem delimitadas. Destacamos um movimento (C) de modo que se visualize que ele pode ser composto por diferentes passos. Esclarecemos que a quantidade de movimentos e passos na figura apenas representam uma possibilidade de realização do gênero, isto é, um gênero pode abrigar mais ou menos movimentos do que os representados na imagem, bem como um movimento pode se constituir por apenas um passo.

Figura 1.1 - Representação de gênero, seus movimentos e passos



Fonte: Elaborado pela autora

A proposta de que o gênero organiza-se em movimentos e passos surgiu em Swales (1990) a partir do modelo CARS (Create a Research Space). O modelo contempla a estrutura retórica prototípica das introduções de artigos científicos, isto é, apresenta os movimentos retóricos e passos que são recorrentes, a saber: estabelecendo um território (M1); estabelecendo um nicho (M2); ocupando um nicho (M3) (SWALES, 1990, tradução de ARANHA, 1996). Assim, um exemplar prototípico de introdução de artigo de pesquisa terá uma parte dedicada a inserir a pesquisa em determinada área (M1), outra que identifica algum ponto a ser estudado na área já estabelecida (M2), e outra que declara como aquilo que foi identificado será de fato estudado (M3). A respeito do modelo (SWALES, 1990), Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) destacam que muitos pesquisadores já utilizaram a proposta do autor para analisar diferentes gêneros. Inspirados no CARS, outros pesquisadores propuseram modelos para os gêneros que estudavam a fim de encontrar sua estrutura retórica esperada. Dentre esses, Aranha (2014) também propõe que as sessões orais de teletandem, no contexto de teletandem institucional integrado, organizam-se em movimentos retóricos. Sobre essa proposta, tratamos na terceira parte do capítulo.

A seguir, trazemos algumas considerações a respeito dos gêneros oclusos, uma vez que acreditamos que a ocorrência e materialização dos movimentos pode variar caso os membros de

uma comunidade não tenham tido acesso a exemplares do gênero anteriormente ao momento de sua produção e não conheçam o padrão retórico esperado, o que faz com que tenham de recorrer a diferentes gêneros para a construção do seu.

1.2.5 Os gêneros oclusos

O conceito de gênero ocluso foi introduzido por Swales (1996), em um artigo intitulado *Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter*. Nele, o autor destaca que, na academia, existem vários gêneros que operam oferecendo suporte e validando a construção do conhecimento. Segundo ele, muitos dos gêneros de apoio, sejam escritos ou orais, são tipicamente formais e arquivados, sendo raramente acessíveis ao público. Swales (1996) ainda explica que tais gêneros se destinam a públicos específicos e a pequenos grupos, ficando “escondidos” ou “occlusos” do público. Em relação às implicações de tal oclusão ao uso dos gêneros, o autor avalia que, por não estarem disponíveis, os membros novatos de uma comunidade podem ter dificuldades em alcançar as expectativas do público alvo de seu texto. A razão disto é que, sem terem exemplares anteriores para se basear, novos autores devem recorrer a gêneros e situações prévias para construir seu texto, o que pode resultar na variação entre exemplares do mesmo gênero.

Onze anos após a referida publicação, Loudermilk (2007) propõe uma redefinição do conceito de gênero ocluso ao estudar o *MBA Thought Essay*. Para ele, a questão dos gêneros oclusos não é simplesmente o caso de um gênero ser público ou oculto, já que existem gêneros parcialmente oclusos. Sua proposta é que, nas condições normais de funcionamento de uma comunidade, se os membros novatos não estão tipicamente expostos a um gênero, então esse gênero lhes será ocluso (p. 203).

Em seu artigo, Loudermilk (2007) esclarece que a *Thought Essay* é um texto curto e reflexivo no qual estudantes que cursam pós-graduação em administração devem explicar sobre uma frase ou citação da área de negócios. O autor também declara que a comunidade discursiva em que o gênero circula é pequena e especificamente localizada, isto é, abrange apenas aqueles que fazem parte do programa de MBA, além de haver rápida troca de seus membros, uma vez que a cada nova oferta da disciplina, outros estudantes participam dela.

A análise de Loudermilk (2007) de 57 textos demonstrou que não há, nesse gênero, movimentos obrigatórios, o que é bastante diferente de gêneros já bem estabelecidos que requerem uma organização estrutural formulaica. Conforme o autor, os exemplares analisados apresentavam bastante variação, ainda que houvesse também semelhanças entre eles. Diante da variação encontrada, o autor discute algumas possibilidades. Loudermilk (2007) avalia que a *Thought Essay* é um gênero ocluso e que, como os estudantes não têm conhecimento ou experiência prévia com esse gênero nos quais se apoiar para construir seus textos, devem recorrer a uma variedade de outros gêneros para servir de modelos estruturais. Em outras palavras, sem terem tido contato com exemplares e sem poderem recorrer a textos prototípicos, os autores devem basear-se em outros gêneros para estruturarem suas produções.

Loudermilk (2007) também credita a maleabilidade na estrutura do gênero à sua flexibilidade, resultante do fato de os autores serem novatos na comunidade. O autor ainda avalia que a *Thought Essay* é imatura, por operar em uma comunidade com rápida troca de membros, e que esse fator também pode influenciar a variação do gênero em estudo.

Em geral, Loudermilk (2007) conclui que a *Thought Essay* emerge como um gênero nascente, especificamente localizado e híbrido, que apresenta características tanto do discurso acadêmico quanto da literatura popular de negócios. O autor também explica que, por ser um gênero relativamente imaturo, apresenta alto nível de variação léxico-gramatical e estrutural, já que suas características ainda não tiveram tempo de estabelecer uma relação com a comunidade discursiva em que se desenvolve.

Diante de seus resultados, Loudermilk (2007) formula duas hipóteses: a hipótese da variação e a hipótese do hibridismo (p. 203-204). A hipótese da variação estabelece que os gêneros oclusos se caracterizam por maior variação na estrutura, no léxico e na gramática que os gêneros públicos. A razão disso, conforme o autor, reside no fato de os autores não terem acesso a exemplares do gênero e então precisarem estabelecer outros mecanismos para a construção de seus textos. A hipótese do hibridismo, por sua vez, estabelece que, quando os gêneros oclusos são incipientes e/ou operam em comunidades com rápida troca de membros, eles tendem a assumir características de múltiplos gêneros, o que também pode levar a maiores índices de variabilidade. Nas palavras do autor, “operando nestas condições, novos autores do gênero não têm os meios

prontos para adquirir seus aspectos linguísticos, bem como não há tempo para que tais aspectos se estabeleçam na comunidade” (LOUDERMILK, 2007, p. 204, tradução nossa)¹¹.

O trabalho de Swales (1996) e Loudermilk (2007) apontam, pois, para a existência de uma relação entre variação na estrutura dos gêneros e sua oclusão. Uma vez escondidos do público, os indivíduos devem recorrer aos gêneros prévios com os quais tiveram contato para produção de seu exemplar.

Por fim, na última seção desta parte, ocupamo-nos de dois estudos que, sob a perspectiva de análise de movimentos retóricos, examinam gêneros orais.

1.2.6 Análise de gêneros orais

Tradicionalmente, a abordagem de análise de gêneros por movimentos retóricos vem sendo utilizada para o estudo de gêneros escritos. Uma simples busca por palavras-chave como “análise de gêneros”, “movimentos retóricos”, “sociorretórica” e “nova retórica” em sites de busca como *Google acadêmico* e base de dados de trabalhos científicos irá revelar que a maior parte dos trabalhos sob essa perspectiva se ocupa de gêneros escritos. Entretanto, como a proposta deste estudo é analisar as sessões orais de teletandem, buscamos trabalhos que utilizam a proposta de análise por meio de movimentos retóricos de gêneros orais.

Camiciottoli (2010) propõe-se a investigar as teleconferências sobre ganhos e resultados em empresas, as quais anteriormente ocorriam em reuniões presenciais e passaram a se realizar por meio de ferramentas comunicação *online*. A autora explica que, durante tais teleconferências, os membros da administração executiva apresentam informações financeiras a públicos de analistas de investimentos conectados via telefone. O objetivo de Camiciottoli (2010) é identificar o perfil genérico das teleconferências de ganhos, buscando verificar se elas têm um padrão estrutural consistente, onde elas se situam nas práticas discursivas da comunidade financeira e como o ambiente das tecnologias da informação e comunicação afetam seus aspectos estruturais.

Conforme a autora, os relatórios financeiros por teleconferência têm dois propósitos comunicativos que se sobrepõem: o de fornecer informação financeira e o de persuadir investidores quanto ao valor e solidez de sua empresa. Camiciottoli identifica alto nível de

¹¹ No original, “Operating under such conditions, new writers in the genre have no ready means of acquiring its linguistics features, nor is there time for these features to stabilize in the community” (p. 204)

intertextualidade e interdiscursividade no gênero, o que permite que ele seja contextualizado por referências a outros textos.

Fazem parte do *corpus* da autora as transcrições de 20 teleconferências de ganhos, as quais foram feitas pela própria empresa que participou da pesquisa. Camiciottoli (2010) examinou e identificou sete movimentos retóricos potenciais nos exemplares coletados, que podiam ainda ser articulados em passos. Segundo ela, os exemplares do seu *corpus* carregavam aspectos de intertextualidade ao fazerem referência explícita a outros textos. Assim, a autora propõe que o gênero em questão seja compreendido como um componente de uma rede de gêneros intertextuais, o que confirma as declarações de Swales (1990; 2004) e Bazerman (2004), entre outros autores, de que os gêneros ocorrem relacionados uns aos outros.

A partir de sua análise, Camiciottoli (2010) conclui que há elevado grau de regularidade nos exemplares estudados, o que permite descrever as teleconferências de ganhos como um gênero relativamente estável. Além disso, a autora destaca o alto nível de intertextualidade e interdiscursividade desse gênero que apresenta características semelhantes a outros.

Quanto ao trabalho de Bocanegra-Valle (2015), destacamos que a autora o trata como um estudo “piloto”, ressaltando que os tipos de discurso oral que ocorrem em comunidades profissionais específicas são raramente estudados em profundidade, em especial sobre o inglês marítimo, como é o caso dos *shipping forecasts*. Como o estudo de Camiciottoli (2010), Bocanegra-Valle (2015) identifica a estrutura retórica em movimentos e passos do gênero em um *corpus* composto por 10 previsões meteorológicas. A autora explica que os comunicados de rádio foram acessados *online* pelo site da BBC, onde também estavam disponíveis as transcrições dos arquivos.

Os *shipping forecasts* têm o claro propósito de advertir os marinheiros das condições climáticas de uma área específica de modo a garantir a segurança. A autora pôde identificar cinco movimentos retóricos que podem compor o gênero, os quais se desdobram em 14 passos na realização do objetivo de informar sobre o clima. Os resultados levam Bocanegra-Valle a sugerir que os *shipping forecasts* são textos altamente estruturados e convencionizados.

A partir dos resultados dessas pesquisas, somados aos resultados de Aranha (2014) que serão apresentados na próxima parte, compreendemos que seja possível utilizar a proposta de análise das estruturas retóricas também para gêneros orais, já que ela se mostrou válida em

estudos prévios. No item a seguir, 1.3, tratamos dos estudos de gêneros no contexto de teletandem.

1.3 Gêneros e teletandem

1.3.1 A comunidade teletandem

Um dos primeiros trabalhos a tratar da questão de gêneros textuais no ambiente de teletandem foi o de Aranha e Telles (2011). Os autores enfatizam a necessidade de haver um compartilhamento de propósitos comunicativos para que as parcerias de teletandem sejam bem-sucedidas e tenham continuidade. Eles consideram que os diversos textos produzidos no ambiente de teletandem podem ser parte de vários gêneros e que, se não compartilhados, podem levar ao insucesso, isto é, à descontinuidade da parceria. Em 2011, portanto, Aranha e Telles já davam indícios sobre a existência de uma comunidade discursiva no teletandem ao evidenciarem a necessidade de compartilhamento de propósitos, o que, conforme Swales (1990), é um dos critérios que validam um grupo como uma CD. Tal aspecto foi mais detalhadamente estudado no trabalho de Silva (2012).

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2012) objetiva verificar se os participantes de teletandem apresentam características determinantes para a formação de uma comunidade específica ou não. A autora comenta que, anteriormente ao desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado, conduziu um estudo de iniciação científica, por meio da qual pôde concluir que as características da CD como propostas por Swales (1990) não eram suficientes para descrever os participantes do teletandem. Em vista disso, a autora precisou buscar em outros teóricos definições que pudessem ser aplicadas ao agrupamento que se via no contexto de teletandem, como a de comunidade de prática (CP) (WENGER, 1998) e a de comunidade virtual (CV) (LÈVY, 1999). De modo que nenhuma definição por si só parecia bastar, Silva (2012) verificou quais os pontos de convergência e divergência entre os conceitos e elaborou seis critérios para a identificação da comunidade teletandem (CT)¹². São eles:

¹² Silva (2012) chama de “comunidade de teletandem” o agrupamento de estudantes que participam desse projeto telecolaborativo na UNESP. Por sugestão de Rosinda Ramos, a fim de delimitar a comunidade e para que ela não seja confundida com outras semelhantes, passamos a chamá-la de “comunidade teletandem”.

1. Uma comunidade de teletandem se estabelece a partir de afinidades de interesses, objetivos em comum, compartilhamento de um mesmo conhecimento e de prática;
2. As interações entre seus membros são realizadas com frequência, tendo como base um processo de cooperação ou de troca (reciprocidade) (*feedback*) e a construção do conhecimento, provocando um sentimento de pertencimento;
3. Os membros de uma comunidade de teletandem são “não-presentes”, desterritorizados;
4. Uma comunidade de teletandem cultiva formas próprias de comunicação virtuais;
5. As comunidades de teletandem desenvolvem um conjunto de regras, coletivamente, que regem suas interações (“netiqueta”)
6. Os membros de uma comunidade de teletandem compartilham um léxico específico e uma comunicação bilíngue. (SILVA, 2012, p. 72)

A fim de comprovar se os critérios eram válidos, a autora conduziu entrevistas e aplicou questionários aos participantes de sua pesquisa, de modo a verificar se os critérios da CT eram válidos. Em relação ao primeiro critério, de que há um compartilhamento de propósitos, conhecimento e prática entre os membros da comunidade teletandem, Silva (2012) apresenta que as respostas ao questionário demonstram que, para a maior parte dos participantes da pesquisa, o objetivo principal em realizar a prática de teletandem é a aprendizagem e o aperfeiçoamento de uma segunda língua, sendo o segundo objetivo mais comum o conhecimento da cultura do outro. Silva (2012) entende, pois, que o primeiro critério tem validade, uma vez que parece haver, de fato, o compartilhamento de objetivos entre os membros da CT.

Quanto ao critério dois, sobre a frequência das interações e desenvolvimento de um sentimento de pertencimento a uma comunidade, as respostas aos questionários e entrevistas indicam que há troca de conhecimentos linguísticos e culturais, o que leva os participantes a se sentirem membros de um mesmo grupo. Além disso, os participantes responderam que interagem com frequência, sempre no horário previamente estipulado, o que leva a autora a estabelecer que o segundo critério também se comprova.

Conforme Silva (2012), os critérios três e quatro, de que os membros da CT são desterritorizados e que o contato entre eles é virtual, são válidos. Neste ponto, fica evidente que a autora considera como membros da comunidade teletandem apenas os estudantes interagentes, que, de fato, comunicam-se com seus parceiros por meio de ferramentas de comunicação *online* e não têm um território físico marcado para realizarem suas ações. Os critérios três e quatro de Silva (2012) para a caracterização da CT deixam, pois, de lado, os professores-mediadores, os quais encontram-se presentes nas instituições envolvidas a parceria de teletandem e comunicam-se com seus alunos de forma não-virtual, ainda que estes tenham papel fundamental na formação de parcerias e organização da atividade.

Sobre o quinto critério, Silva (2012) entende que os participantes criam regras e exigências com seus parceiros que devem ser respeitadas. Dentre essas regras, a autora pontua a negociação da correção de erros e do prazo de troca de textos, além dos participantes declararem que obedecem aos princípios já estabelecidos pelo projeto, como o de separação de línguas, por exemplo. O critério de número cinco também é válido.

Por fim, Silva (2012) compreende que o sexto critério, de que há o uso de léxico especializado na comunidade teletandem e comunicação bilíngue também é pertinente. De fato, por se tratar de uma parceria telecolaborativa cujo objetivo é auxiliar o outro na aprendizagem de sua língua, a comunicação entre os participantes é bilíngue, havendo alternância no uso do idioma, como proposto pelo princípio de separação de línguas do teletandem. De acordo com Silva (2012), os participantes também confirmaram que faziam uso de léxico do meio virtual, os emoticons, que a autora considera como uso de léxico especializado. A autora parece não considerar, pois, outros aspectos referentes ao léxico utilizado pela CT, ignorando a terminologia usada para nomear os gêneros que ali circulam e o próprio nome do projeto, os quais podem não ressoar ou assumir sentidos diferentes para aqueles que não estão envolvidos na prática de teletandem.

Diante dos resultados de Silva (2012), já podemos pensar nos participantes como membros da comunidade teletandem. Sabendo que, em uma comunidade discursiva ou de teletandem, neste caso, há o desenvolvimento de gêneros para o cumprimento de seus propósitos comunicativos, Aranha (2014) avalia ser pertinente investigar se a sessão oral de teletandem inicial (SOTi) pode ser considerada um dos gêneros que circulam nesse contexto. Cabe salientar que outros gêneros – diários reflexivos, questionários e tutorial – já são considerados recorrentes. A SOTi e os textos que os parceiros trocam ainda carecem de estudo para buscar padrões de recorrência, já que os propósitos, como já mencionado anteriormente, são públicos e compartilhados entre os membros.

1.3.2 A sessão oral de teletandem inicial como um gênero

Tendo sido estabelecida a comunidade teletandem, cumpre investigar os gêneros que se desenvolvem no interior da CT. Aranha (2014) objetiva discutir o ambiente de TTDii como um

complexo sistema de gêneros inter-relacionados ao promover a análise da primeira sessão oral de teletandem.

A autora examina a estrutura retórica dos primeiros quinze minutos da SOTi de nove pares de participantes que realizaram o teletandem no primeiro semestre de 2013, como parte integrante do currículo da língua estrangeira que estavam cursando em suas respectivas universidades. Segundo Aranha (2014), os brasileiros estudavam a língua inglesa e estabeleceram parcerias com estudantes universitários de uma universidade nos Estados Unidos, que estudavam português. As sessões selecionadas pela autora fazem parte do banco de dados elaborado na UNESP de São José do Rio Preto para servir à pesquisa acadêmica e descrito por Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015). Os dados deste banco serão retomados no capítulo de metodologia, porque também compõem o corpus deste estudo.

Em seu artigo, Aranha (2014) defende que, em meio aos diversos gêneros que compõem as atividades de TTDii (tutorial, diários, questionários, textos), também as sessões orais podem ser consideradas um gênero, pois são situações retóricas recorrentes com movimentos retóricos mais ou menos compartilhados e previsíveis e, portanto, formas convencionais. Em relação ao seu objeto de estudo, a autora argumenta que a SOTi tem o propósito de fazer com que os parceiros se conheçam, encontrem pontos em comum, discutam o calendário de entrega dos textos, além de compartilharem informações sobre as universidades. O estudo de seu *corpus* levou Aranha (2014) a identificar recorrência retórica na primeira sessão, que resumimos no quadro a seguir:

Quadro 1.2 – Recorrência retórica nos primeiros 15 minutos da SOTi conforme Aranha (2014)

a) Os primeiros minutos são gastos com questões tecnológicas antes de os parceiros começarem efetivamente a conversar. Há a preocupação com o funcionamento áudio e vídeo, bem como com sua própria aparência na imagem da <i>webcam</i> .
b) Os participantes perguntam-se os nomes e essa pergunta costuma ser seguida de um pedido de esclarecimento, seja por <i>chat</i> , soletração, ou repetição.
c) Costuma haver questionamento sobre idade seguido estranhamento e elogio ao parceiro por não aparentar a idade que tem. Esse movimento parece tentar estabelecer um contato positivo com o parceiro/a.
d) Pergunta-se com quem mora e onde. Este movimento busca estabelecer contato. Há também elogios quanto à fluência na língua estrangeira.
e) Há uma tendência de ampliação deste movimento de informações sobre as universidades. Este movimento tem por objetivo encontrar semelhanças e diferenças entre a vida universitária brasileira e a americana.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados de Aranha (2014)

A respeito da proposta de Aranha (2014), cumpre ressaltar que, ao descrever a recorrência retórica em cinco itens, a autora não deixa claro se são cinco movimentos distintos ou se alguns são passos de um mesmo movimento, uma vez que ela não tece considerações a respeito da função de cada item que descreve e, nos itens (c) e (d) comenta que as perguntas feitas pelos participantes buscam estabelecer contato com o outro, o que nos leva a pensar que eles têm a mesma função.

Para a autora, a recorrência retórica na SOTi reflete uma necessidade de manutenção do contato inicial e de dar sustentação às demais sessões orais que virão. Aranha (2014) ainda pontua que a continuidade da sessão inicial pode ter como base outros gêneros presentes em situações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de outros contextos de interação. Os resultados da autora apontam, pois, para a identificação da sessão oral de teletandem inicial como um dos gêneros no TTDii, uma vez que ela pôde encontrar regularidades em sua estrutura e há um propósito comunicativo para que ocorra, qual seja o de se apresentar, manter contato e dar sustentação às outras sessões.

Pelo trabalho de Aranha (2014), tem-se estabelecida uma base para a discussão das sessões orais de teletandem iniciais (SOTis) como gêneros que servem para que o objetivo da CT seja alcançado. Também relevante para o estudo das SOTs como gêneros é o conceito de cenário de aprendizagem, uma vez que as características particulares de cada cenário podem ter influência em sua estrutura retórica como tratamos no item 1.3.3.

1.3.3 Cenários de aprendizagem e teletandem

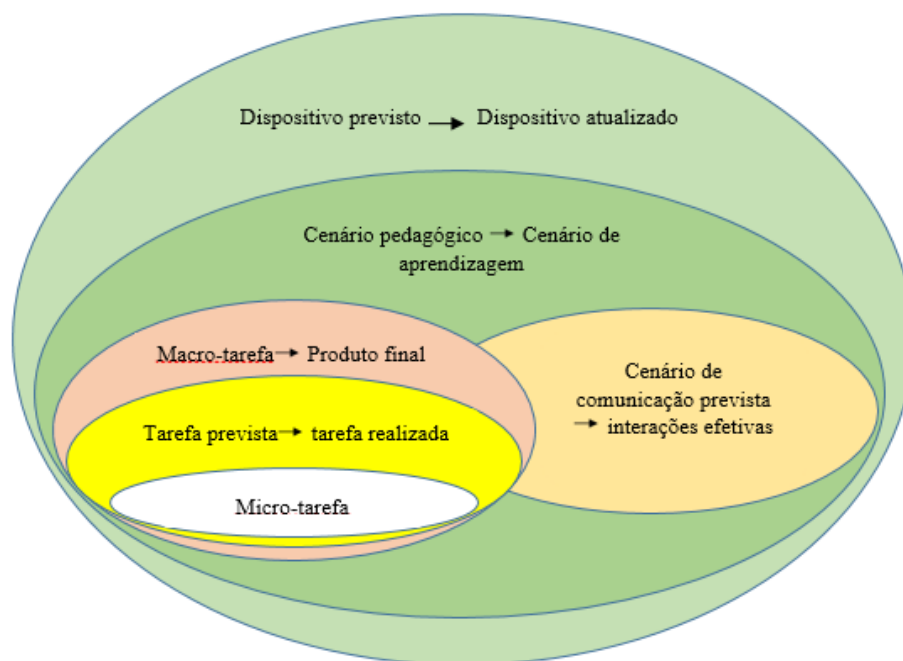
O conceito de cenário de aprendizagem aparece em Foucher (2010) para dar conta daquilo que de fato ocorre em determinado contexto de ensino. O foco da autora, na verdade, está em três tipos de cenários referentes às tecnologias da informação e da comunicação para o ensino: o cenário de navegação, o cenário pedagógico e o cenário de comunicação, os quais irá relacionar ao conceito de cenário de aprendizagem.

O cenário de navegação, conforme Foucher (2010), diz respeito aos possíveis percursos do aprendiz no dispositivo ou ambiente, podendo ser mais ou menos linear de acordo com as decisões didáticas. Foucher (2010) explica que o cenário pedagógico revela aquilo que está

previsto e programado didaticamente, englobando os objetivos de formação, as competências prévias e visadas, os recursos e ferramentas para cumprimento das tarefas, o modo como as tarefas se relacionam, os possíveis parceiros e o tipo de interação que podem ter. Já o cenário de comunicação associa-se ao cenário pedagógico, correspondendo às possibilidades de interação que o aprendiz tem à sua disposição e que lhe são indicadas.

Enquanto os três cenários acima conceituados correspondem àquilo que é previsto e programado pedagogicamente, Foucher (2010) esclarece que o cenário de aprendizagem diz respeito àquilo que foi constatado na situação real de ensino. A figura 1.2 a seguir, proposta pela autora, representa as diferenças entre os cenários, sendo que as informações após as setas correspondem ao cenário de aprendizagem, uma vez que revelam as reais ações tomadas:

Figura 1.2 - Versão dinâmica dos níveis de intervenção didática



Fonte: Foucher (2010), tradução de Deise Marinoto

No contexto do teletandem, ainda são poucos os trabalhos¹³ que se voltam para os cenários de aprendizagem, sendo eles relacionados à organização do banco de dados que vem sendo desenvolvido na UNESP de São José do Rio Preto.

¹³ Os estudos que trabalham com a noção de cenário de aprendizagem no teletandem são de Aranha e Leone (2016; em andamento) e Lopes (em andamento).

Aranha e Leone (2016) discutem as características de coleta e armazenamento de dados para a construção de um banco de dados de sessões orais (DoTI - Databank of Oral Teletandem Interactions), um projeto conjunto entre a UNESP e a Universidade de Salento, na Itália. Elas descrevem o banco em termos do modelo de Espaço de Interação (Interaction Space - IS), proposto por Chanier et al. (2014), e cenários de aprendizagem (FOUCHER, 2010). As autoras, em outro trabalho (Aranha e Leone, em andamento) argumentam que os metadados fornecidos pelo espaço de interação e cenário de aprendizagem servem para estabelecer um protocolo para o arquivamento futuro de novas gravações de vídeo.

Quanto ao conceito de espaço de interação, Aranha e Leone (2016; em andamento) explicam, a partir de Chanier et al. (2014), que o modelo vem sendo utilizado para caracterizar diferentes gêneros mediados por computadores, sendo o IS definido como um contexto abstrato, localizado no tempo e no espaço, de modo que as interações entre participantes ocorram *online*. A caracterização do IS corresponde à descrição dos participantes, lugar e duração da atividade.

Em relação ao cenário de aprendizagem, as autoras ressaltam ainda sua importância, visto que o teletandem corresponde a uma prática comunicativa e didática. Essas autoras declaram que o conceito de cenário de aprendizagem é útil para caracterizar as variadas sequências e eventos que determinam a prática de teletandem. Aranha e Leone (em andamento) explicam que a descrição do cenário de aprendizagem deve fazer referência aos contextos acadêmicos das duas universidades envolvidas em uma parceria de teletandem. Para elas, o cenário de aprendizagem do teletandem compreende um quadro complexo e coerente de macro-tarefas (sessões de teletandem e de mediação), de micro-tarefas (sessões orais, textos escritos na língua alvo e revisão daqueles escritos em sua própria língua, tutorial, sessões de mediação, diários de aprendizagem e questionários), de eventos e de ações pedagógicas e colaborativas, as quais visam reforçar as competências multilíngues e multiculturais dos estudantes.

Assim, fazem parte da descrição do cenário de aprendizagem (a) a tipologia da interação – modalidade integrada ou não integrada –, (b) o período de tempo de duração das atividades, e (c) as macro-tarefas. Em relação estas, as sessões de mediação envolvem sua finalidade, o número de sessões, os materiais, o papel do mediador, as línguas utilizadas, a sequência de micro-tarefas e a utilização de tecnologias. As sessões orais de teletandem, por sua vez, envolvem o número de

sessões por cenário, a tipologia – se é monolinguismo alternado ou intercompreensão¹⁴ –, os cursos universitários frequentados pelos participantes, o sexo dos participantes, seu nível de competência na L2 e o tipo de discurso utilizado – se é conversa livre, discussão de um tema ou realização de uma tarefa.

Com base em Aranha e Leone (2016; em andamento) compreendemos que a descrição dos cenários de aprendizagem de teletandem deve envolver as respostas das perguntas dispostas no quadro 1.3:

Quadro 1.3 – A caracterização dos cenários de aprendizagem de teletandem

Tipologia da interação	Período de tempo	Macro-tarefas
<p>O cenário se caracteriza como pertencente à modalidade de teletandem institucional integrado, não-integrado ou semi-integrado?</p>	<p>Quanto tempo durou, em semanas, as interações entre os parceiros?</p>	<p>Sessão de mediação Para que serve? Quantas sessões de mediação ocorreram? Quais os materiais utilizados? Qual o papel do mediador? Quais são as línguas utilizadas durante a mediação? Qual a sequência de micro-tarefas que a mediação envolve – ex.: os estudantes devem escrever diários reflexivos? Quais são as tecnologias utilizadas na mediação?</p> <p>Sessão oral de teletandem Quantas sessões orais de teletandem ocorreram? Qual a tipologia da sessão – ex.: os alunos devem conversar em duas línguas dividindo o tempo igualmente para a prática de cada língua ou cada aluno fala em sua própria língua para que o outro pratique a habilidade de compreensão? Quais os cursos universitários em que os participantes estão matriculados? Qual o sexo dos estudantes? Qual é seu nível de competência na L2? Qual o tipo de discurso utilizado – ex: os participantes são livres para conversarem sobre o que quiserem, devem discutir um tema específico ou devem realizar uma tarefa, como a escrita colaborativa?</p>

Fonte: Elaborado pela autora

¹⁴ A tipologia de monolinguismo alternado prevê a separação da sessão oral em duas metades, uma para cada língua. A intercompreensão envolve os dois participantes falando em sua língua nativa ou de proficiência para que o outro teste sua habilidade de compreensão.

Considerando, pois, que as características da prática de teletandem irão definir o cenário de aprendizagem e que este poderá apresentar eventos distintos, tem-se a hipótese de que haja relação entre a ocorrência e a recorrência de movimentos conforme o cenário de aprendizagem em que as sessões orais de teletandem se desenvolvem, uma vez que a (não) existência de uma tarefa, por exemplo, poderá levar ao surgimento de determinado movimento. A esse respeito, Aranha e Leone (no prelo) lançam o questionamento: “os vários cenários de aprendizagem dão origem a gêneros diferentes?”¹⁵ (p. 15, tradução nossa).

Este capítulo teve como objetivo a apresentação do projeto teletandem, seus princípios, o teletandem institucional integrado e tarefas que podem ser desenvolvidas nessa modalidade. Também apresentamos os conceitos que embasaram e guiaram nossa análise, apresentada no capítulo 3, os conceitos de gênero e comunidade discursiva. Além disso, detivemo-nos nos conceitos de sistema de gêneros, por compreender que o contexto do nosso estudo se caracteriza por diversos gêneros que se relacionam, bem como no de movimentos retóricos, já que analisamos as SOTis a partir dos movimentos encontrados. Trouxemos ainda considerações a respeito dos gêneros oclusos e apresentamos trabalhos que estudaram gêneros orais. Na última parte do capítulo, relacionamos as duas primeiras partes, tendo como foco a comunidade de teletandem, a sessão oral inicial e os cenários de aprendizagem.

¹⁵ No original, “I vari scenari de apprendimento danno origine a generi differenti?” (ARANHA; LEONE, no prelo)

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar os aspectos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa. O capítulo está organizado em três partes: a primeira corresponde à apresentação da abordagem metodológica em que a pesquisa se insere; a segunda diz respeito à coleta dos dados e ao contexto estudado; e a terceira explicita os procedimentos de transcrição e de análise utilizados.

2.1 Natureza da Pesquisa

O presente estudo contém aspectos dos paradigmas qualitativo e quantitativo de pesquisa, caracterizando-se como uma pesquisa de métodos mistos (“Mixed Methods Research”), para usar a terminologia de Dörnyei (2007). Dörnyei enfatiza que, ainda que a pesquisa quantitativa envolva procedimentos de coleta de dados que resultam em dados numéricos analisados por métodos estatísticos, e a pesquisa qualitativa prefira procedimentos de coleta de dados que resultam em dados abertos e não numéricos, os dois paradigmas não são excludentes. Segundo ele, se utilizados conjuntamente, as duas abordagens constituem uma pesquisa de métodos mistos, a qual envolve combinações dos paradigmas em nível de coleta e/ou análise de dados. Dentre as vantagens dessa abordagem, o autor identifica o fato de se aumentarem os pontos fortes da pesquisa e serem eliminados os fracos pela combinação das metodologias; o fato de haver múltiplos níveis de análise que permitem, por exemplo, que números e palavras adicionem significados uns aos outros; e o fato de a pesquisa poder ter sua validade confirmada pela convergência dos resultados qualitativos e quantitativos, além de alcançar variadas audiências. Também Bogdan e Biklen (1994) e Santade (2014) defendem a possibilidade de utilizar conjuntamente as abordagens qualitativa e quantitativa, os primeiros citando como exemplo as pesquisas que utilizam a observação em profundidade, característica da abordagem qualitativa, para tratar de variáveis estatisticamente relacionadas, aspecto da abordagem quantitativa e a segunda declarando que uma abordagem mista pode conduzir o investigador a analisar um problema em sua complexidade.

Antes de estabelecer as características deste estudo, cumpre apresentar as distinções entre os paradigmas qualitativo e quantitativo. A respeito da pesquisa quantitativa, Bogdan e Biklen

(1994) elencam, em espécies de palavras-chave, as suas características: conforme estes autores, a abordagem quantitativa costuma vir associada a teste de teorias, tem plano de trabalho estruturado e pré-definido, há a especificação de hipóteses para os dados que são estudados dedutiva e estatisticamente, e, para a realização de experimentos, é selecionada uma amostra ampla. Além disso, a relação do pesquisador com os sujeitos participantes da pesquisa é distante e de curta duração.

Em conformidade com o que declaram Bogdan e Biklen (1994), Dörnyei (2007) explica que, nas Ciências Sociais, a pesquisa de abordagem quantitativa foi inspirada pelo método científico das Ciências Naturais. O método científico, segundo o autor, pode ser resumido em três estágios: 1) observar um fenômeno ou identificar um processo; 2) formular uma hipótese inicial; 3) testar a hipótese pela coleta e análise de dados empíricos pelo uso de procedimentos padrões. Uma vez que a hipótese foi testada e replicada, torna-se aceita como uma teoria científica. Assim, a abordagem quantitativa busca reduzir ao máximo a intervenção do pesquisador na análise dos dados e os resultados são apresentados como científicos e verdadeiros.

Dörnyei (2007) ainda esclarece que, nesse paradigma, há a preferência por um número grande de amostras para que os resultados evidenciem aspectos comuns. Os números são também comumente utilizados para a apresentação de resultados, mas, segundo o autor, para que sejam compreendidos e de fato signifiquem, é preciso que sejam contextualizados. Dörnyei argumenta que, no paradigma quantitativo, há categorização *a priori* do processo de pesquisa e a preferência por variáveis em lugar de casos individuais. De acordo com o autor, os procedimentos são padrão para testar a realidade objetiva e busca-se eliminar a subjetividade individual das fases da pesquisa, uma vez que um dos seus objetivos é a generalização e a formulação de leis universais. Para tanto, o uso de estatísticas é frequente.

Santade (2014), por sua vez, também destaca que na abordagem quantitativa a preocupação é com a realidade objetiva e com foco na quantidade. Essa autora ressalta que costuma haver, nessa abordagem, o estabelecimento de hipóteses, as quais são testadas pela análise dedutiva de amostras grandes.

Em relação às características da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), também listando as características em espécies de palavras-chave, apontam que o objetivo do estudo de afiliação qualitativa tem por objetivo desenvolver a compreensão acerca do objeto de estudo. Eles pontuam que o plano de investigação é progressivo e flexível, isto é, não é determinado *a priori*,

além de contar com dados variados de uma amostra pequena e não representativa de uma realidade geral. Esses autores apontam que a análise na abordagem qualitativa se dá por indução e que os instrumentos de análise são o gravador, a transcrição e a própria pessoa do pesquisador.

Dörnyei (2007) explica que, no paradigma qualitativo, os aspectos da pesquisa não são pré-determinados como na quantitativa, mas, sim, mantidos abertos para que respondam de modo flexível a novos detalhes que aparecem durante o processo. Segundo o autor, os dados qualitativos são amplos e variados, já que seu objetivo é compreender um contexto cultural ou pessoal; no entanto, a amostra é pequena, uma vez que a pesquisa é trabalhosa e intensiva. Dörnyei adiciona ainda que, na abordagem qualitativa, a pesquisa é feita em contextos naturais, sem que haja a tentativa de manipulação da situação em estudo e que a análise é interpretativista, isto é, o resultado da pesquisa é essencialmente produto da interpretação subjetiva do pesquisador.

Semelhantemente, Santade (2012) propõe que na pesquisa qualitativa a relação entre pesquisador e objeto é subjetiva, visto que se trata da análise de uma realidade também subjetiva e complexa. A amostra, segundo a autora, é pequena e a análise costuma se dar pela interpretação.

Em relação à interpretação, característica da abordagem qualitativa, Moita Lopes (1994) defende que, na área de Linguística Aplicada, os meios de produção científica devem ser adequados aos seus propósitos, o que, para ele, significa que os resultados de um estudo sejam explicados por meio da interpretação. Esse autor argumenta que a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição de sua existência (p. 331); assim, os significados, construídos na/pela linguagem, devem também ser interpretados na/pela linguagem. Também Firmin (2008) tece considerações a respeito do interpretativismo, declarando que a interpretação é um componente valioso para auxiliar os leitores a melhor compreender os resultados de determinada pesquisa, tendo em vista que, segundo o pensamento pós-moderno, não há verdade absoluta, mas, ao contrário, o contexto é responsável por determinar os sentidos.

Em vista do exposto, reiteramos que o estudo descrito nesta dissertação caracteriza-se como uma pesquisa de métodos mistos, cujos resultados serão interpretados pela pesquisadora à luz da teoria de gêneros de base sociorretórica que prevê a análise de gêneros por meio do estudo de movimentos retóricos. Há, nesta pesquisa, o predomínio da abordagem qualitativa, mas em determinado estágio do estudo foi necessário levantamento numérico, característico da

abordagem quantitativa. No quadro abaixo, resumimos em duas colunas as considerações dos autores resenhados neste item (2.1) sobre as abordagens qualitativa e quantitativa, e resumimos, na outra coluna, as características que podem ser encontradas em nosso estudo.

Quadro 2.1 - Resumo das características das pesquisas quantitativa, qualitativa e deste estudo de abordagem mista

	Características da abordagem quantitativa segundo Bogdan e Biklen (1994), Dörnyei (2007) e Santade (2014)	Características da abordagem qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994), Dörnyei (2007) e Santade (2014)	Características deste estudo de abordagem mista
Objetivos	Generalização e formulação de leis universais	Compreender um contexto cultural ou pessoal	Analisar a estrutura retórica do início da SOTi e, assim, contribuir para a investigação da sessão oral como um dos gêneros que circulam na comunidade teletandem no contexto de TTDii.
Plano de pesquisa	Estruturado e determinado <i>a priori</i> com formulação de hipóteses	Flexível, aberto a mudanças	É flexível, mas, a partir de Aranha (2014), tem-se a hipótese de que as sessões orais podem ser consideradas um dos gêneros que compõem o sistema de gêneros de TTDii
Dados	Numéricos, questionários, escalas, computadores	De variados tipos	Gravação e transcrição de 10 sessões orais de teletandem iniciais; 4 documentos de <i>power point</i> do tutorial; questionários iniciais dos participantes brasileiros
Amostra	Ampla para evidenciar aspectos comuns	Pequena, porque a pesquisa é intensiva	Pequena
Procedimentos de análise	Procedimentos padrão com uso de <i>softwares</i> e estatísticas	Análise indutiva e interpretativista; o pesquisador exerce influência nos resultados encontrados	Há levantamento numérico para estabelecer a recorrência de movimentos retóricos, porém a identificação dos movimentos e considerações a respeito da variação no gênero se deram, sobretudo, pela interpretação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bogdan e Biklen (1994) e Dörnyei (2007)

Apresentadas as características deste estudo de abordagem mista, detalhamos, no próximo item, a coleta e organização dos dados, além de descrevermos o contexto da pesquisa e cenários de aprendizagem envolvidos.

2. 2 Coleta dos dados e contexto da pesquisa

Conforme já explicitado anteriormente, a pesquisa aqui apresentada é um estudo que se concentra na modalidade de teletandem institucional integrado (TTDii). Característico deste contexto, dentre outros aspectos, é a coleta de dados que é feita entre todos os participantes de um grupo¹⁶. Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados anteriormente à sua realização, na UNESP de São José do Rio Preto, e estão armazenados em um HD externo, constituindo um banco de dados gerado na atividade de TTDii ao qual tivemos acesso por autorização das professoras coordenadoras do projeto. Resenhamos, na próxima seção, o artigo de autoria de Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015), no qual eles descrevem o surgimento desse banco e sua organização¹⁷, além de apresentarmos, brevemente, como a organização vem sendo feita atualmente.

2.2.1 Coleta de dados do banco

Conforme Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015), o banco de dados surgiu da necessidade de se criar uma maneira de organização e armazenamento dos arquivos nas modalidades escrita e oral oriundos da participação no TTDii na UNESP de São José do Rio Preto. Além disso, um dos objetivos, de acordo com os autores, é facilitar a condução de pesquisas futuras por meio de dados armazenados ao longo dos anos. Sobre a coleta, Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) explicam que há diferenças quanto à sua condução nas modalidades de teletandem. Na modalidade independente, por exemplo, a coleta é feita isoladamente, isto é, apenas nas parcerias em que os aprendizes ou professores mediadores estão ligados às pesquisas. Na modalidade de TTDii, por sua vez, as sessões orais de todos participantes do grupo são armazenadas, bem como outros documentos, como diários e textos.

¹⁶ São coletados apenas os dados daqueles participantes de um grupo que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹⁷ A coleta de dados descrita em Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) corresponde a uma primeira tentativa de sistematização dos dados. Atualmente, Lopes (em andamento) trabalha na organização do banco da UNESP de São José do Rio Preto segundo os cenários de aprendizagem e espaços de interação e Aranha e Leone (2016, em andamento) trabalham na organização de um banco de sessões orais conjunto entre a UNESP de São José do Rio Preto e a Universidade de Salento, na Itália.

Em relação aos arquivos coletados, os autores fazem o registro de cinco conjuntos. O primeiro de que tratam é a interação, nome dado à conversa entre os participantes do teletandem e que se realiza por videoconferência. São gravadas, em formato de áudio e vídeo, todas as sessões orais que ocorrem no laboratório de teletandem, desde a primeira até a última, salvo quando há problemas com o programa de gravação. Em relação a esse dado, esclarecemos que, neste trabalho, utiliza-se o termo *sessão oral de teletandem* (SOT).

O segundo dado coletado diz respeito aos *questionários* que devem ser respondidos pelos interagentes antes e depois de sua participação no teletandem. O questionário inicial (em anexo) é composto por quatro perguntas: na primeira, os estudantes devem definir o que entendem por teletandem; na segunda, fazem uma autoavaliação quanto ao seu nível de proficiência na língua alvo, seguindo os descritores do Quadro Comum Europeu¹⁸; na terceira, estabelecem suas metas de aprendizagem no teletandem; e na última, discorrem sobre sua visão da cultura do outro.

O terceiro corresponde aos *diários de aprendizagem* das sessões orais, nos quais os participantes refletem acerca das características e impressões de cada encontro. Conforme os autores, os aprendizes deveriam postar seus diários em uma plataforma chamada *Teleduc*. O quarto tipo de dado coletado são os registros de *chat* usados a cada sessão oral.

Por fim, o quinto dado corresponde aos *textos escritos na língua alvo*, sua *revisão e refacção*. Segundo Cavalari e Aranha (2016) esses textos servem tanto para o desenvolvimento da habilidade escrita quanto para fornecer insumo para as discussões durante a sessão oral. As autoras explicam que eles foram introduzidos após algumas pesquisas trazerem relatos de estudantes que ficavam sem assunto após um tempo de parceria, como as de Johns e White (2003) e de Garcia (2007).

Para a organização dos dados no banco, Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) explicam que foi elaborada uma estruturação arbórea, um sistema de classificação. Os diferentes arquivos coletados são, pois, organizados segundo tipo, ano, grupo e participantes. Conforme os autores, durante o período de oito semanas em que os parceiros interagem, é feita a coleta e, após cada sessão oral realizada por *skype*[®] e gravada pelo programa *Evaer*[®] (instalado em todos os computadores do laboratório de teletandem da UNESP de São José do Rio Preto), os alunos devem colocar a gravação em uma pasta com seu nome na área de trabalho da máquina em que

¹⁸ No questionário, o link <<<http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-en.pdf>>> fornece informações aos estudantes a respeito do Quadro Comum Europeu de referência para as línguas. Os estudantes leem os descritores e então se autoavaliam.

interage toda semana. Por sua vez, os diários escritos a cada sessão, bem como os textos produzidos, revisados e refeitos, eram postados na plataforma *Teleduc*, segundo os autores.

Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) esclarecem que, após as oito semanas em que os participantes interagem, estagiários do projeto devem transferir todos os dados armazenados nos computadores para um HD externo, no qual os arquivos são organizados em pastas segundo ano em que foram produzidos e conjunto de dado (se sessão oral, texto, diário, etc.). Os autores ressaltam que é possível, com o aperfeiçoamento do processo no qual as sessões orais ocorrem, que de um ano a outro sejam gerados dados extras, e destacam que os dados são armazenados segundo a parceria estabelecida entre as universidades brasileira e estrangeira.

De acordo com os autores, em cada pasta correspondente ao ano e parceria, há subpastas nomeadas *Interações*, com arquivos de vídeo; *Diários*, *Redações*, *Chat*, *Questionários*, *Informações e Termos de Compromisso*, todas com arquivos de texto. Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) explicam que dentro de cada um desses conjuntos de pastas há subpastas para cada usuário e que o nome do usuário corresponde ao computador do qual os dados foram coletados. Assim, o usuário unespriopreto01, por exemplo, ocupou o computador de número 01 do laboratório de teletandem da UNESP de São José do Rio Preto.

Quanto à codificação dos arquivos, de acordo com os autores, os discentes deviam nomear os dados gerados segundo uma tabela afixada em cada cabine. Cada tipo de arquivo recebe um código segundo o quadro a seguir, transposta de Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015). Assim, conforme os autores, “a notação 7GRAVIQUI se refere à sétima interação do interagente usuário do computador 1 pertencente ao grupo de TTDii de quinta-feira [...]” (p. 286).

Quadro 2.2 - Nomenclatura adotada para padronizar a gravação e armazenamento de dados

1. Número da sessão de TTDii ou da redação
2. Tipo de dado <i>GRAV</i> - gravação em áudio e vídeo da interação <i>CHAT</i> - transcrição do chat <i>REDO</i> - redação original (<i>REDOp</i> - redação em língua portuguesa / <i>REDOi</i> - redação em língua inglesa) <i>REDREV</i> - redação revisada <i>REDRE</i> - redação reescrita <i>DR</i> - diário reflexivo <i>QI/QF</i> - questionário inicial e final
3. Número do participante (ou seja, o número do computador onde o mesmo interage + o dia da semana em que o faz)

Fonte: ARANHA, S.; LUVIZARI-MURAD, L.; MORENO, A. C. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDii). *Revista (Con)textos Linguísticos* (UFES), v. 9, 2015, p. 286-287.

Atualmente, a coleta de dados continua sendo realizada entre todos os participantes que assinaram o termo de consentimento e os dados descritos em Aranha, Luvizari-Murad e Moreno continuam sendo armazenados¹⁹. As sessões orais são ainda gravadas pelo programa *Evaer* e um/a estagiário/a fica responsável por transferi-las para o HD externo e organizá-las.

No entanto, se anteriormente o compartilhamento de textos, diários e questionários se dava pela plataforma *Teleduc*, hoje os participantes devem criar uma conta de e-mail do *Gmail* para que possam criar uma pasta no *Google Drive* e compartilhá-la com o endereço e-mail do teletandem da UNESP de São José do Rio Preto, de modo que os professores-mediadores e monitores tenham acesso a ela. Nesta pasta, eles incluem suas produções textuais e diários produzidos a cada semana. O questionário, por sua vez, passou a ser preenchido via ferramenta do *Google docs* e as respostas ficam salvas no *drive* do e-mail do teletandem. Após o fim do período de interações, os dados armazenados no *drive* são transferidos para o HD externo.

Outro dado que passou a ser coletado é o documento de *power point* que é apresentado no tutorial (em anexo). Conforme apresentado no capítulo 1, o tutorial caracteriza-se como uma reunião que é feita com os estudantes que darão início à atividade de teletandem antes da SOTi de modo que tenham mais informações quanto ao funcionamento do projeto. Nesse momento, os participantes recebem instruções sobre o TTDii, sendo informados a respeito dos princípios da atividade de teletandem e de seu propósito de servir ao desenvolvimento de pesquisas científicas, além do propósito pedagógico de ensino/aprendizagem de línguas. Para o tutorial, é preparado um documento de *power point* que orienta a condução da reunião. Há ênfase, nesse documento, na necessidade de negociação e colaboração entre os aprendizes e na dedicação igual de tempo às duas línguas. Na apresentação, consta ainda o calendário de atividades de cada grupo, com os dias de cada sessão oral de teletandem e tarefas que deverão ser realizadas. Os estudantes são aconselhados a negociarem temas, a fazerem uso alternado de cada língua e a discutirem o calendário de troca de textos.

Em relação ao armazenamento dos dados no HD, presentemente, há a preocupação em organizá-los segundo os cenários de aprendizagem (ARANHA; LEONE, 2016). Lopes (em andamento) vem trabalhando na constituição dos cenários de cada grupo, os quais incluem as

¹⁹ Conforme declarado anteriormente, Lopes (em andamento) trabalha na organização do banco de dados. Seu trabalho trará, pois, uma descrição mais detalhada dos procedimentos de coleta e armazenamento dos dados.

informações descritas no quadro 1.3 da página 56, de modo que sejam retratados os elementos que contribuíram para que a aprendizagem se desse daquela forma naquele contexto.

Outro projeto de coleta no teletandem vem sendo realizado conjuntamente entre a UNESP de São José do Rio Preto, no Brasil, e a Universidade de Salento, na Itália. Aranha e Leone (2016; no prelo) descrevem a formação de um banco de dados chamado DOTI (*Databank of Oral Teletandem Interactions*), no qual as sessões orais de teletandem são arquivadas em formato de áudio e vídeo. O DOTI também é organizado com base nas características dos cenários de aprendizagem de cada parceria.

Explicados os procedimentos de coleta e armazenamento de dados do banco, partimos para a coleta de dados que foi feita para esta pesquisa.

2.2.2 Seleção dos dados para esta pesquisa

Dentre os arquivos disponíveis no banco de dados, selecionamos 10 sessões orais de teletandem iniciais (SOTis) realizadas nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. A escolha por sessões de diferentes anos se deu por razões de qualidade dos arquivos no banco de dados. A princípio, tínhamos a intenção de investigar dez sessões orais de teletandem iniciais de um mesmo grupo, no entanto, muitos usuários não as tinham salvo em sua pasta e não conseguimos selecionar um número satisfatório²⁰ de gravações de um mesmo grupo. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de ser a primeira sessão oral e os participantes não estarem habituados ao processo de nomeação e organização dos dados, o que pode ter levado a perda desses arquivos. Ademais, não excluimos a possibilidade do programa *Evaer*[®], que realiza a gravação, não ter funcionado. Em outros casos, não foi possível a seleção de alguns arquivos por problemas com o áudio da gravação. Assim, decidiu-se por examinar três sessões orais do segundo semestre do ano de 2011, duas do primeiro semestre 2012, duas do primeiro semestre de 2013 e três de 2014, também do primeiro semestre. A escolha por esses dados se deu de forma aleatória segundo a disponibilidade de arquivos em boa qualidade. Das 10 gravações, nove estavam salvas no formato de áudio e vídeo, enquanto que uma delas, de 2013, estava disponível apenas em formato de áudio.

²⁰ A exemplo de Aranha (2014) que examinou 9 sessões orais de um grupo, buscávamos por 10 arquivos para que a recorrência de movimentos retóricos pudesse ser determinada.

O quadro 2.3 lista as sessões que foram selecionadas, o ano e semestre em que ocorreram e o formato em que os arquivos foram salvos. A primeira coluna do quadro corresponde ao nome que demos para facilitar a referência aos dados no capítulo 3, de análise e discussão. Quanto à coluna referente ao arquivo do banco, lembramos que o primeiro número diz respeito ao número da sessão oral; assim, porque todas as sessões que compõem nosso *corpus* são a primeira, esse número é sempre 1. “GRAV” corresponde ao tipo de arquivo, gravação da sessão oral, e o número que vem em seguida refere-se à cabine ocupada pelo participante brasileiro no laboratório de teletandem. Por fim, as últimas letras dizem respeito ao dia da semana em que a SOTi ocorreu, “QUA” para quarta-feira e “QUI” para quinta, sendo que “QUA2” indica que a sessão é parte de um segundo grupo que participava do teletandem às quartas. Utilizando como exemplo o primeiro item do quadro, 1GRAV6QUI, temos uma primeira sessão oral que ocorreu em uma quinta-feira de uma participante que se sentou na cabine 06 do laboratório de teletandem da UNESP de São José do Rio Preto. Por fim, a última coluna traz a duração de cada gravação.

Quadro 2.3 – SOTis selecionadas

Nomenclatura adotada para esta pesquisa	Ano	Semestre	Arquivo selecionado	Formato	Duração da gravação
SOTi 1	2011	Segundo	1GRAV6QUI	Vídeo (mp4)	54’29’’
SOTi 2	2011	Segundo	1GRAV11QUI	Vídeo (mp4)	42’16’’
SOTi 3	2011	Segundo	1GRAV4QUI	Vídeo (mp4)	51’13’’
SOTi 4	2012	Primeiro	1GRAV01QUI	Vídeo (mp4)	43’02’’
SOTi 5	2012	Primeiro	1GRAV11QUI	Vídeo (mp4)	44’55’’
SOTi 6	2013	Primeiro	1GRAV4QUA2	Áudio (mp3)	1h33’’
SOTi 7	2013	Primeiro	1GRAV12QUA2	Vídeo (mp4)	57’31’’
SOTi 8	2014	Primeiro	1GRAV4QUA1	Vídeo (mp4)	37’52’’
SOTi 9	2014	Primeiro	1GRAV13QUA1	Vídeo (mp4)	46’49’’
SOTi 10	2014	Primeiro	1GRAV16QUA1	Vídeo (mp4)	44’55’’
Total de minutos gravados					481 minutos ou 8h03’35’’

Fonte: Dados da pesquisa

A investigação da sessão oral de teletandem inicial envolveu, além da própria sessão, a seleção de outros dois conjuntos de dados: os documentos de *power point* utilizados na apresentação do tutorial e os questionários iniciais respondidos por alguns dos participantes brasileiros. Sobre os primeiros, ressaltamos que, até o ano de 2014, esse tipo de dado não era coletado e armazenado no banco de dados. No entanto, tivemos acesso aos arquivos de *power point* utilizados de 2011 a 2014, pois eles foram recuperados pela professora coordenadora do

projeto na UNESP de São José do Rio Preto e compartilhados no *Google Drive* da conta de email do teletandem (teletandem.unespriopreto@gmail.com). Foram selecionados quatro documentos de *power point* no total, cada qual referente a um grupo de sessões pertencentes ao mesmo ano ou a um cenário de aprendizagem. Assim, coletamos as apresentações de 2011, 2012, 2013 e 2014, as quais revelam que os estudantes dos quatro cenários receberam instruções quanto ao teletandem, além de terem sido informados quanto ao calendário e tarefas que deveriam cumprir. Esses documentos foram, pois, coletados para obtermos informações quanto à duração das parcerias, quantidade de sessões previstas e sequência de eventos e micro-tarefas

Os questionários iniciais, por sua vez, estavam disponíveis no HD externo em que o banco de dados é armazenado. No ano de 2011, os questionários não foram coletados e, em 2014, dois participantes (das SOTis 9 e 10) ficaram sem responder e/ou fazer o upload do arquivo para o professor da disciplina. Ao todo foram selecionados cinco questionários, um de cada participante que o respondeu. Os questionários serviram para que inferíssemos o nível de proficiência na L2 dos brasileiros participantes e suas metas de aprendizagem.

Em resumo, selecionamos três conjuntos de dados para a condução deste estudo: as sessões orais de teletandem iniciais, os documentos de *power point* utilizados na apresentação do tutorial para cada cenário e os questionários iniciais respondidos pelos brasileiros. A seguir, ocupamo-nos da descrição do contexto da pesquisa e cenários de aprendizagem.

2.2.3 Contexto da pesquisa e cenários de aprendizagem

Embora de diferentes anos, as dez sessões orais de teletandem iniciais selecionadas são todas de uma parceria estabelecida entre a UNESP de São José do Rio Preto e a Universidade da Geórgia (UGA), nos Estados Unidos. Ao todo são 20 participantes da pesquisa, dos quais 10 universitários são brasileiros e 10 são estrangeiros²¹. Cumpre ressaltar que todos os participantes desta pesquisa haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no banco de dados, que permitia o uso de seus dados para pesquisa.

Conforme explicado no capítulo de fundamentação teórica, Foucher (2010) utiliza o conceito de cenário de aprendizagem para descrever aquilo que de fato acontece em uma situação de ensino. Aranha e Leone (2016; em andamento) defendem o uso dos cenários para caracterizar

²¹ Embora a UGA esteja localizada nos Estados Unidos, nem todos estudantes de lá são estadunidenses.

as variadas sequências e eventos no teletandem. De modo que escolhemos SOTis de anos distintos e que cada grupo de sessões tem características peculiares, compreendemos que nossa pesquisa envolve quatro cenários de aprendizagem.

A fim de caracterizar cada cenário respondemos as perguntas propostas no quadro 1.3 (p. 57). A respeito dos cenários, recordamos que eles são descritos em termos de tipologia da interação, período de tempo e macro-tarefas, conforme proposto por Aranha e Leone (2016). A seguir, apresentamos quatro quadros, um para cada cenário. As células têm cores diferentes, pois cada cor corresponde a um dos três descritores: as células na cor verde tratam da tipologia; a azul dá conta do período de tempo; e as amarelas são referentes a macro-tarefa “sessão oral de teletandem”. Esclarecemos que os quadros não apresentam uma descrição completa de cada cenário, pois não conseguimos recuperar as informações sobre a macro-tarefa “sessão de mediação” e não temos todas as informações sobre os participantes estrangeiros.

Quadro 2.4 – Descrição do cenário de aprendizagem de 2011

Cenário de aprendizagem de 2011	
Perguntas	Respostas
1) O cenário se caracteriza como pertencente à modalidade de teletandem institucional integrado, não-integrado ou semi-integrado?	A modalidade é o teletandem institucional integrado.
2) Quanto tempo durou, em semanas, as interações entre os parceiros?	Este cenário teve duração de nove semanas (na primeira semana foi feito o tutorial).
3) Quantas sessões orais de teletandem ocorreram?	Foram realizadas oito sessões orais, todas realizadas durante a aula de LE.
4) Qual a tipologia da sessão?	As sessões são classificadas em monolinguismo alternado entre português e inglês, pois os participantes deviam intercalar o uso das línguas, dividindo o tempo igualmente entre os dois idiomas.
5) Qual o sexo dos estudantes?	Todas as participantes são do sexo feminino.
6) Quais os cursos universitários em que os participantes estão matriculados?	SOTi 1: a brasileira cursava Letras e sua parceira estudava Comércio Exterior. SOTi 2: a brasileira cursava Tradução e sua parceira era estudante de Administração (<i>Business</i>). SOTi 3: a brasileira estudava Tradução e sua parceira, Música.
7) Qual o nível de competência dos participantes na L2?	As participantes desse cenário não indicaram o nível de competência na língua estrangeira.
8) Qual o tipo de discurso utilizado?	O discurso é livre, mas entre a segunda e sétima sessões, os estudantes trocaram textos, sobre os quais eram instruídos a conversar nas sessões orais.

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre o cenário de 2011, esclarecemos que, além das informações que constam no quadro acima, a sessão oral de teletandem inicial foi chamada “interação teste” no *power point* do

tutorial e aconselhava-se que os participantes se apresentassem, conhecessem o parceiro e discutissem sobre a tarefa de troca de textos que deveriam cumprir. Nesse ano, o pareamento, isto é, a formação das duplas, foi feita no dia da SOTi, segundo a cabine em que os participantes se sentaram. Assim, não houve troca de textos anteriormente a primeira sessão oral. A troca de textos passou a ser realizada na segunda SOT.

Em 2012, temos um cenário bastante semelhante ao de 2011, conforme o quadro, com exceção de que, a última SOT não ocorreu durante as aulas de língua estrangeira nem no laboratório de teletandem, mas, sim, posteriormente em horário acordado entre os parceiros e lugares de sua preferência²². O pareamento nesse ano também ocorreu na SOTi segundo a cabine em que os estudantes brasileiros se sentaram.

Quadro 2.5 – Descrição do cenário de aprendizagem de 2012

Cenário de aprendizagem de 2012	
Perguntas	Respostas
1) O cenário se caracteriza como pertencente à modalidade de teletandem institucional integrado, não-integrado ou semi-integrado?	A modalidade é o teletandem institucional integrado.
2) Quanto tempo durou, em semanas, as interações entre os parceiros?	Este cenário teve duração de nove semanas (na primeira semana foi feito o tutorial).
3) Quantas sessões orais de teletandem ocorreram?	Foram realizadas oito sessões orais, sete durante a aula de LE e a última realizada em horário e local definido pelos estudantes.
4) Qual a tipologia da sessão?	As sessões são classificadas em monolingüismo alternado entre português e inglês, pois os participantes devem intercalar o uso das línguas, dividindo o tempo igualmente entre os dois idiomas.
5) Qual o sexo dos estudantes?	Os participantes da SOTi 4 são do sexo masculino e as da SOTi 5 do sexo feminino.
6) Quais os cursos universitários em que os participantes estão matriculados?	SOTi 4: o brasileiro era estudante de Letras e o estrangeiro de História. SOTi 5: a brasileira cursava Letras e a estrangeira Inglês e Literatura
7) Qual o nível de competência dos participantes na L2?	SOTi 4: a brasileira classificou-se como nível B1 para <i>Listening, Reading and Spoken Production</i> e nível A2 para <i>Spoken Interaction and Writing</i> . SOTi 5: a brasileira classificou-se como nível B1 para <i>listening, Reading, spoken production and writing</i> e nível A2 para <i>spoken interaction</i>
8) Qual o tipo de discurso utilizado?	O discurso é livre, mas entre a segunda e sétima sessões, os estudantes trocaram textos, sobre os quais eram instruídos a conversar nas sessões orais.

Fonte: Dados da pesquisa

²² A última sessão oral somente é realizada fora do horário de aulas quando os calendários dos dois países não coincidem. É provável que o ano letivo na universidade estadunidense tenha se encerrado antes.

Quanto ao cenário de 2013, este também apresenta características semelhantes aos cenários anteriores. Não houve troca de textos antes da SOTi e a formação dos pares se deu de modo aleatório conforme o computador em que se sentaram. A SOTf também ocorreu em outro ambiente que não o laboratório de teletandem e fora da aula de línguas.

Quadro 2.6 – Descrição do cenário de aprendizagem de 2013

Cenário de aprendizagem de 2013	
Perguntas	Respostas
1) O cenário se caracteriza como pertencente à modalidade de teletandem institucional integrado, não-integrado ou semi-integrado?	A modalidade é o teletandem institucional integrado.
2) Quanto tempo durou, em semanas, as interações entre os parceiros?	Este cenário teve duração de nove semanas (na primeira semana foi feito o tutorial).
3) Quantas sessões orais de teletandem ocorreram?	Foram realizadas oito sessões orais, sete durante a aula de LE e a última realizada em horário e local definido pelos estudantes.
4) Qual a tipologia da sessão?	As sessões são classificadas em monolinguismo alternado entre português e inglês, pois os participantes devem intercalar o uso das línguas, dividindo o tempo igualmente entre os dois idiomas.
5) Qual o sexo dos estudantes?	SOTi 6: ambos participantes são do sexo masculino SOTi 7: as participantes são do sexo feminino.
6) Quais os cursos universitários em que os participantes estão matriculados?	SOTi 6: o brasileiro era do curso de Letras e o estrangeiro estudava Português e Italiano. SOTi 7: a brasileira cursava Letras e a estrangeira Sociologia.
7) Qual o nível de competência dos participantes na L2?	SOTi 6: o brasileiro classificou-se como nível C2 para <i>listening</i> ; C1 para <i>Reading, spoken interaction and spoken production</i> ; e B2 para <i>writing</i> . SOTi 7: a brasileira classificou-se como nível B2 para <i>listening, Reading and spoken interaction</i> e nível B1 para <i>spoken production and writing</i> .
8) Qual o tipo de discurso utilizado?	O discurso é livre, mas entre a segunda e sétima sessões, os estudantes trocaram textos, sobre os quais eram instruídos a conversar nas sessões orais.

Fonte: Dados da pesquisa

O cenário de 2014, por sua vez, é o menos semelhante dentre os quatro. Nesse ano, a sessão oral de teletandem inicial foi chamada de “getting to know your partner” no tutorial e, antes de sua realização, os professores responsáveis pelas turmas já deveriam ter pareado seus alunos, os quais receberam, por e-mail, nome e e-mail de seus parceiros. Antes da SOTi, os estudantes da UE deveriam enviar um texto escrito em português aos aprendizes brasileiros, sobre o qual se aconselhou discutir no primeiro encontro via skype. Nesse ano, a última sessão

oral também ocorreu em outro horário que não durante a aula, segundo acordos entre os parceiros.

Quadro 2.7 – Descrição do cenário de aprendizagem de 2014

Cenário de aprendizagem de 2014	
Perguntas	Respostas
1) O cenário se caracteriza como pertencente à modalidade de teletandem institucional integrado, não-integrado ou semi-integrado?	A modalidade é o teletandem institucional integrado.
2) Quanto tempo durou, em semanas, as interações entre os parceiros?	Este cenário teve duração de oito semanas (na primeira semana foi feito o tutorial).
3) Quantas sessões orais de teletandem ocorreram?	Foram realizadas sete sessões orais, seis realizadas durante as aulas de LE e a última realizada em horário e local definido pelos estudantes.
4) Qual a tipologia da sessão?	As sessões são classificadas em monolinguismo alternado entre português e inglês, pois os participantes devem intercalar o uso das línguas, dividindo o tempo igualmente entre os dois idiomas.
5) Qual o sexo dos estudantes?	SOTi 8: os dois participantes são do sexo masculino SOTis 9 e 10: todas as participantes são do sexo feminino.
6) Quais os cursos universitários em que os participantes estão matriculados?	SOTi 8: o brasileiro cursava Letras e o estrangeiro Doutorado em Ecologia e Geografia. SOTi 9: a brasileira era do curso de Letras e sua parceria fazia Espanhol e Relações Internacionais. SOTi 10: a brasileira era estudante de Letras e a estrangeira de Relações Internacionais.
7) Qual o nível de competência dos participantes na L2?	SOTi 8: o brasileiro classificou-se como nível C2 para <i>listening and writing</i> e C1 para <i>reading spoken interaction and spoken production</i> .
8) Qual o tipo de discurso utilizado?	O discurso é livre, mas os estudantes estrangeiros enviaram um texto escrito em português aos brasileiros antes da SOTi. Além disso, entre a segunda e sétima sessões, os estudantes trocaram textos, sobre os quais eram instruídos a conversar nas sessões orais.

Fonte: Dados da pesquisa

Pelos quadros, temos descritas as características dos quatro cenários de aprendizagem que, em primeiro lugar, são semelhantes quanto à tipologia: todos cenários inscrevem-se na modalidade de teletandem institucional integrado. Percebe-se que há mais pontos em comum entre os cenários que pontos divergentes: a duração da prática de teletandem foi de 7 ou 8 semanas, a tipologia das sessões é a mesma para todos os grupos (monolinguismo alternado), todos participantes do Brasil eram estudantes de Letras (Licenciatura ou Bacharelado em Tradução) e o discurso utilizado nas sessões era livre na maior parte do tempo, pois eles eram instruídos a deixar uma parte para a discussão dos textos escritos na LE durante as sessões orais.

A distinção mais significativa diz respeito ao cenário de 2014, pois, como as parcerias foram formadas previamente, os estudantes já sabiam antes da SOTi com quem iriam conversar ao longo das semanas, além de ter havido o envio de um texto antes da primeira sessão oral. Assim, a sessão oral de teletandem inicial não se caracterizou como o primeiro contato entre os parceiros, como nos anos anteriores, embora tenha sido o momento em que os estudantes se viram pela primeira vez. Devido às semelhanças que apresentam entre si, podemos agrupar os cenários de 2011, 2012 e 2013 em um cenário “A”, distinguindo-o de um cenário “B”, de 2014. Sobre isso, trataremos com mais detalhe no capítulo de análise.

Apresentadas as características dos cenários, no item a seguir, descrevemos os procedimentos utilizados na transcrição das sessões orais e análise dos dados.

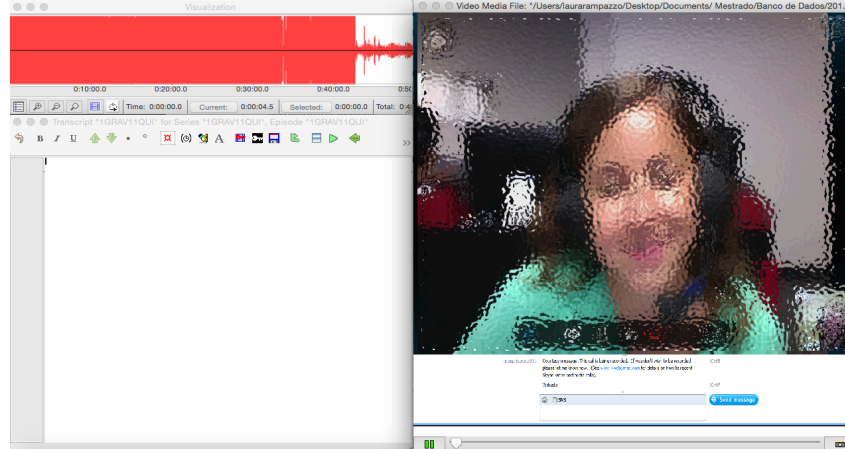
2.3 Procedimentos de transcrição e análise

2.3.1 Procedimentos de transcrição

Em primeiro lugar, cumpre esclarecer que, inicialmente, tínhamos a intenção de analisar a totalidade da primeira sessão, isto é, os 50 minutos aproximados de cada parceria. Assim, o primeiro procedimento foi a transcrição dos 481 minutos totais de gravação, a fim de facilitar a posterior análise. Para tanto, baixamos a versão *demo* do *software Transana*²³, desenvolvido com o intuito de auxiliar o pesquisador na análise qualitativa de arquivos originalmente disponíveis em áudio e vídeo. O *software* é instalado no computador do pesquisador, o qual realiza a transcrição no programa a partir dos recursos fornecidos ao mesmo tempo em que ouve e vê a imagem do vídeo. Após concluída a transcrição, o texto que ficava salvo no programa foi copiado e colado para um arquivo do *Word*.

²³ Mais informações em <<<http://www.transana.org/>>>. Último acesso em 17 fev 2016.

Figura 2.1 - Interface do *Transana*



Fonte: Captura da tela

Quanto às convenções para transcrição, seguimos as orientações dos pesquisadores Marcuschi (2003) e Gonçalves e Tenani (2008). Tanto Marcuschi (2003) quanto Gonçalves e Tenani (2008) enfatizam que um sistema de transcrição deve ser teoricamente embasado e servir aos propósitos do analista, isto é, as convenções auxiliam tanto para orientação dos procedimentos de transcrição quanto para a facilitar a identificação dos fenômenos de interesse do analista. Marcuschi (2003) ainda sugere que o sistema ortográfico seja utilizado, seguindo a escrita padrão, mas considerando a produção real dos participantes da pesquisa. Considerando, pois, os trabalhos desses autores, adaptamos seus modelos e realizamos as transcrições segundo as convenções da página 14, as quais vêm sendo utilizadas por diversos pesquisadores para todas as transcrições das sessões disponíveis no banco de dados.

As sessões selecionadas para análise têm duração aproximada de 45 minutos cada, tendo 37 minutos a menor e 1 hora e 33 segundos a maior. Ao todo, foram transcritas 8 horas, 3 minutos e 35 segundos de conversas entre os interagentes, ou 481 minutos, totalizando 6086 linhas, 146 páginas de textos transcritos em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento simples, parágrafo justificado, margens inferior e direta a 2 cm e superior e esquerda a 3 cm. No topo de cada arquivo do *Word*, há um quadro como o seguinte, que fornece detalhes sobre a transcrição a fim de facilitar a identificação do arquivo:

Quadro 2.8 - Exemplo de quadro usado na identificação do arquivo transcrito

Código do arquivo transcrito	1GRAV6QUI
Ano	2011
Semestre	Segundo
Indicação de turnos	E: interagente da universidade estadunidense B: interagente da universidade brasileira
Duração da gravação	54'29''

Fonte: Elaborado pela autora

Diante da extensão dos dados e do tempo disponível para a realização deste estudo, optamos por selecionar apenas um recorte das sessões e analisar 15 minutos no total, isto é, 15 minutos de cada parceria, seguindo a escolha metodológica de Aranha (2014), que também investigou os primeiros 15 minutos.

Abaixo, o quadro 2.9 indica o recorte feito nos documentos de transcrição de cada gravação. O número de linhas correspondentes aos 15 minutos iniciais varia de acordo com a transcrição conforme quadro abaixo.

Quadro 2.9 - Quantidade total e parcial de linhas por transcrição

Código da sessão oral	Semestre/ Ano	Quantidade total de linhas transcritas	Quantidade de linhas transcritas nos 15 minutos iniciais
1GRAV6QUI	2º/2011	751	240
1GRAV11QUI	2º/2011	390	114
1GRAV14QUI	2º/2011	573	172
1GRAV11QUI	1º/2012	622	239
1GRAV01QUI	1º/2012	657	271
1GRAV4QUA2	1º/2013	789	225
1GRAV12QUA2	1º/2013	619	192
1GRAV16QUA1	1º/2014	564	213
1GRAV4QUA1	1º/2014	617	242
1GRAV13QUA1	1º/2014	529	173
Total de linhas		6111	2084

Fonte: Dados da pesquisa

Após transcrição das sessões, foram estabelecidos procedimentos de análise, sobre os quais tratamos no próximo item.

2.3.2 Procedimentos de Análise

Para delimitação dos procedimentos de análise, tomamos como base as sugestões de Swales (1990) e Bazerman (2009) para a análise de gêneros. O primeiro autor foi inovador ao propor a análise de gêneros por movimentos retóricos e o segundo fornece diretrizes metodológicas para o analista, propondo que se identifiquem textos associados ao contexto que se pretende estudar e, partir dos dados que estão disponíveis ao pesquisador, seja ajustado o foco de análise.

Uma vez que o objetivo geral deste trabalho é a investigação da estrutura retórica do início da SOTi e que, o quadro teórico por nós utilizado estuda os gêneros a partir de regularidades em sua estrutura no nível de movimentos retóricos (SWALES, 1990), um dos procedimentos de análise corresponde à busca por tais padrões de organização do discurso na SOTi. A esse respeito, Tardy (2011) resume a proposta de Swales (1990):

Partindo de um corpus representativo de um gênero, os pesquisadores começam pela identificação de uma estrutura padrão geral. Esse padrão é então utilizado para desenvolver categorias iniciais de movimentos; o analista, em seguida, busca identificar seqüências típicas de movimentos e determinar em que medida esses movimentos parecem ser obrigatórios ou opcionais com base em sua presença ou ausência em textos individuais do corpus. Uma análise mais detalhada de movimentos pode considerar os *passos*, os quais correspondem às subcategorias de cada movimento. (p. 148, tradução nossa)²⁴

Assim, em busca da estrutura padrão dos primeiros 15 minutos da SOTi, e sabendo que cada movimento retórico corresponde a uma parte argumentativa do texto que exerce uma função retórica (ARANHA, 1996), cumpria identificar, nos textos transcritos, as funções de cada trecho, delimitando os blocos que realizavam diferentes propósitos. Para tanto, em primeiro lugar, fizemos uma leitura preliminar das transcrições, de modo que pudéssemos ter uma visão geral da estrutura da SOTi e das funções exercidas pelas diferentes partes argumentativas, tendo em mente seu propósito comunicativo que, de acordo com Aranha (2014), é a manutenção do contato inicial

²⁴ No original, “Drawing on a corpus of texts representative of a single genre, researchers begin by identifying a general structural pattern. This pattern is then used to develop initial categories of moves; the analyst then attempts to identify typical move sequences and to determine the extent to which these moves appear to be obligatory or optional based on their presence or absence in individual texts within the corpus. More detailed move analysis may also consider *steps*, which make up sub-categories within each move”. (TARDY, 2011, p. 148)

e a sustentação às sessões orais que virão nas semanas seguintes. Nas palavras da autora, “[há a] necessidade [...] de continuar a interação, que deve dar sustentação às demais” (p. 113).

Como nosso primeiro objetivo específico é verificar em que medida a caracterização da SOTi proposta por Aranha (2014) é aplicável às sessões do nosso *corpus*, inicialmente deveríamos buscar pelos movimentos que já haviam sido encontrados pela autora. Nesse momento, recuperamos os resultados de Aranha (2014), que, conforme posto no capítulo de fundamentação teórica, identificou recorrência retórica nos minutos iniciais da SOTi. Os resultados de Aranha (2014) apontavam para a recorrência de momentos em que os participantes tratavam de: (a) resolução de questões tecnológicas; (b) questionamento sobre nomes; (c) perguntas sobre idade; (d) questões sobre moradia; (e) perguntas sobre a vida acadêmica.

Aqui recordamos que a autora não atribui nome ou número aos elementos que identificou e não deixa claro, ao tratar de cada item que encontrou, se são movimentos distintos ou passos de um mesmo movimento, uma vez que não detalha suas funções, ainda que comente que, ao perguntarem-se sobre idade e moradia, os estudantes buscaram estabelecer contato com o outro. Reavaliando os resultados de Aranha (2014), compreendemos que as perguntas sobre nome, idade, moradia e universidade têm uma função em comum, qual seja a de trocar informações para conhecer mais sobre o outro e encontrar pontos em comum. Sendo assim, consideramos que a presença desses elementos nas SOTis não implica em diferentes movimentos retóricos, mas sugerimos que os vários tópicos que podem ser levantados pelos participantes correspondem a passos distintos de um mesmo movimento.

Desse modo, a partir de Aranha (2014), buscamos identificar em nosso texto dois movimentos, um em que os estudantes estabeleciam contato com uns com os outros e outro em que negociavam o uso da ferramenta, numa tentativa de certificarem-se de que a comunicação seria possível. Além dos movimentos identificados por Aranha (2014), identificamos um terceiro movimento, não previsto pela autora nas sessões do nosso *corpus*.

Depois de encontrados os movimentos, atribuímos nomes a eles a fim de facilitar sua referência no texto. Sobre isso, esclarecemos que, ao nomeá-los, buscamos privilegiar o propósito comunicativo de cada um e optamos por não utilizar números, uma vez que não havia uma ordem pré-determinada para que ocorressem.

Em seguida, listamos os movimentos presentes em cada SOTi e seus passos para verificar se eram recorrentes. Nessa etapa, buscamos determinar a relevância dos movimentos e passos a

partir de seu maior ou menor índice de presença no *corpus*: quanto mais frequente um passo, tanto mais relevante eles parecem ser para o cumprimento dos propósitos comunicativos dos membros da comunidade. Para tanto, foi necessário fazer um levantamento numérico da relação entre movimento retórico e sessão oral de teletandem inicial.

Após a identificação dos movimentos em nosso *corpus*, voltamos para as características dos cenários de aprendizagem. De modo a confirmar se é possível a associação de cenários e movimentos, retomamos as exigências que deveriam ser cumpridas pelos estudantes de cada cenário e as informações que lhes foram fornecidas no tutorial. Para esta pesquisa é relevante o fato de ter havido pareamento prévio e o envio de um texto escrito em português antes da SOTi, uma vez que tais fatores pareceram exercer influência na aparição e caracterização dos movimentos, pois o que aparece como obrigatório em um cenário, não é em outro dado às suas características, como será detalhado no capítulo 3. Esse procedimento tem relação com o refinamento da análise proposto por Bazerman (2009), que sugere que se tenha um corpus extenso o suficiente para que se possa considerar variações em diferentes situações e períodos, visto que, conforme ele, os gêneros têm características flexíveis e evoluem ao longo do tempo.

Por fim, verificamos se o fato de os participantes não terem tido acesso à SOTi anteriormente à sua produção traz implicações para a sessão por meio de uma discussão a partir dos resultados e características dos movimentos encontrados. Para tanto, consideramos o contexto em que a SOTi ocorre, a comunidade que a desenvolve e a (não) exposição prévia dos membros ao gênero para argumentar que se trata de um caso de oclusão. Assim, buscamos relacionar a variação na estrutura à oclusão da sessão oral de teletandem inicial, como propõe Loudermilk (2007) com sua hipótese de variação de que os gêneros oclusos apresentarão variação na estrutura, léxico e gramática.

O quadro a seguir, resume, passo-a-passo, os procedimentos de análise:

Quadro 2.10 – Resumo dos procedimentos de análise

Passo 1	Leitura preliminar das transcrições de modo a ter uma visão geral da estrutura dos 15 primeiros minutos da SOTi.
Passo 2	Exame dos movimentos identificados por Aranha (2014) e agrupamento destes.
Passo 3	Estudo da SOTi a partir Aranha (2014); identificação de outro movimento e nomeação dos três movimentos encontrados.
Passo 4	Exame das características dos cenários de aprendizagem e associação destes aos movimentos.
Passo 5	Discussão dos movimentos com base na noção de gêneros oclusos.

Fonte: Elaborado pela autora

Este capítulo teve como propósito a apresentação e detalhamento dos aspectos metodológicos que orientaram o estudo das sessões orais de teletandem. No capítulo seguinte, trazemos a análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, trazemos a análise e discussão das sessões orais de teletandem iniciais (SOTis). Aqui recordamos que o objetivo geral deste trabalho é a investigação da estrutura retórica dos 15 minutos iniciais das SOTis a partir do estudo de seus movimentos retóricos. A base dessa discussão está na proposta de Swales (1990, 2009) de que a estrutura dos gêneros é dada por sua organização em movimentos, que se caracterizam, segundo Aranha (1996), como as partes argumentativas de um texto que cumprem certas funções retóricas, partes estas que, de acordo com Bhatia (1993), servem ao propósito comunicativo do gênero.

Em relação ao propósito comunicativo da SOTi, Aranha (2014) ressalta a necessidade de manutenção do contato inicial e de sustentação às demais sessões que virão (p. 113). É, pois, preciso que os participantes encontrem uma maneira de dar continuidade à conversação durante a sessão inicial de modo que sejam estabelecidas parcerias que irão persistir pelo período de tempo acordado entre os professores responsáveis das duas instituições parceiras no TTDii e, assim, os objetivos do teletandem sejam também alcançados, os quais, conforme Silva (2012) e Aranha e Branganollo (2015), são a aprendizagem e a prática de línguas estrangeiras.

Ainda a respeito do propósito comunicativo, relembramos que Askehave e Swales (2001) propõem uma revisão de sua noção, pois compreendem que a dificuldade em imediatamente identificá-lo invalide sua posição de principal critério na definição de um gênero, como havia sido proposto por Swales (1990). Askehave e Swales (2001) argumentam em favor de um procedimento que chamam de “repropósito do gênero”, que, como descrito no capítulo de fundamentação teórica, corresponde ao exame da estrutura do gênero frente ao que o analista pensa ser seu propósito, seguido do estudo do contexto e da comunidade em que o gênero se insere para que, somente então, seja verificado se o propósito provisório se confirma. Desse modo, a análise por nós conduzida foi guiada pelo propósito da SOTi preliminarmente identificado por Aranha (2014). Em outras palavras, o reconhecimento dos movimentos no *corpus* foi feito a partir das funções que parecem contribuir para a manutenção do contato inicial entre os parceiros.

Como já posto anteriormente, o trabalho de Aranha (2014) é também relevante para nós na medida em que o primeiro objetivo específico desta investigação corresponde a verificar se a caracterização da SOTi por ela proposta é aplicável às SOTis por nós estudadas. No capítulo 1,

de fundamentação teórica, quando resenhamos Aranha (2014), apontamos que a autora não deixa claro se os itens que identifica como recorrentes em sua análise fazem referência a cinco movimentos distintos ou a passos de um mesmo movimento. No capítulo de metodologia, apontamos a necessidade de unir alguns dos itens em um único movimento, uma vez que compreendemos que existe uma função comum entre eles e sabemos, a partir de Aranha (1996), Araújo (2009) e Bezerra (2009), que os movimentos desempenham diferentes funções que levarão ao cumprimento dos propósitos do gênero. Assim, no quadro a seguir, recordamos a proposta de Aranha (2014) e os movimentos que tentamos identificar com base em seu trabalho. Na coluna da esquerda, copiamos as informações do quadro 1.2 (p. 53), que resume os resultados da autora e, à direita, apontamos os movimentos após o agrupamento dos tópicos por sua função.

Quadro 3.1 – Reconhecimento de dois movimentos retóricos da SOTi a partir de Aranha (2014)

a) Os primeiros minutos são gastos com questões tecnológicas antes de os parceiros começarem efetivamente a conversar. Há a preocupação com o funcionamento áudio e vídeo, bem como com sua própria aparência na imagem da <i>webcam</i> .	<p align="center">Movimento de negociação</p> <p>Função previamente estabelecida: certificação quanto ao funcionamento da ferramenta</p>
b) Os participantes perguntam-se os nomes e essa pergunta costuma ser seguida de um pedido de esclarecimento, seja por <i>chat</i> , soletração, ou repetição.	<p align="center">Movimento de troca de informações</p> <p>Função previamente estabelecida: trocar informações e estabelecer contato com o parceiro, sendo os itens <i>b</i> a <i>e</i> considerados como passos possíveis desse movimento</p>
c) Costuma haver questionamento sobre idade seguido estranhamento e elogio ao parceiro por não aparentar a idade que tem. Esse movimento parece tentar estabelecer um contato positivo com o parceiro/a.	
d) Pergunta-se com quem mora e onde. Este movimento busca estabelecer contato. Há também elogios quanto à fluência na língua estrangeira.	
e) Há uma tendência de ampliação deste movimento de informações sobre as universidades. Este movimento tem por objetivo encontrar semelhanças e diferenças entre a vida universitária brasileira e a americana.	

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre o estudo de Aranha (2014), cumpre ressaltar também que a autora não teceu considerações a respeito dos cenários de aprendizagem por duas razões: primeiramente, o conceito de cenário de aprendizagem ainda não era utilizado para descrever as sequências de eventos no ambiente de teletandem; em segundo lugar, as SOTis estudadas pela autora eram todas de um mesmo grupo e, portanto, de um mesmo cenário.

Em nosso *corpus*, entretanto, trabalhamos com sessões orais de teletandem iniciais de quatro anos distintos e, conforme explicitado no capítulo de metodologia, as SOTis dos diferentes anos pertencem a quatro cenários de aprendizagem com características próprias. Também no capítulo 2, já assinalamos que há mais semelhanças que diferenças entre os cenários (p. 74-75), sendo a distinção mais significativa a do cenário de 2014 em relação ao tipo de discurso, pois, antes da SOTi, os parceiros estrangeiros já deveriam ter enviado um texto aos brasileiros. De modo que, nos anos de 2011, 2012 e 2013, os cenários coincidem quanto à tipologia da interação, período de tempo e macro-tarefas, podemos pensar em um agrupamento desses cenários para fins de análise, visto que, nos três, a SOTi se constitui como o primeiro contato entre os pares; antes da SOTi, os estudantes sequer sabiam o nome do seu parceiro. Em 2014, por sua vez, a SOTi não foi o primeiro contato entre os pares, pois, embora tenha sido a primeira vez que os participantes se viram pela webcam, os estudantes já sabiam os nomes dos respectivos parceiros e os participantes da universidade estadunidense já haviam enviado um texto ao seu parceiro²⁵. Logo, a discussão dos resultados será conduzida com base em dois cenários: um cenário A, em que se agruparam os cenários de 2011, 2012 e 2013, e um cenário B, de 2014.

A discussão dos resultados com base nos cenários faz-se necessária, pois, como posto no capítulo de fundamentação teórica estudos indicam a existência de uma relação entre ocorrência de movimentos e cenários de aprendizagem (ARANHA; LEONE, em andamento). Assim, a seção 3.1 a seguir ocupa-se dos movimentos encontrados e suas características segundo os cenários A e B.

Após a discussão dos movimentos sobre cenários, há a seção 3.3, na qual tratamos da oclusão da SOTi, em busca de responder à pergunta de pesquisa referente ao terceiro objetivo específico, qual seja, verificar se o fato de os participantes não terem experiência com o evento comunicativo em questão nem acesso à SOTi anteriormente à sua produção traz implicações para a estrutura da sessão.

Por fim, na última seção deste capítulo, tratamos da negociação de significados que foi recorrente nos primeiros 15 minutos da SOTis, mas que não foi considerada como um passo prototípico da SOTi por não ser exclusivo dela.

²⁵ Não tivemos acesso à proposta nem aos textos produzidos pelos participantes estadunidenses das SOTis selecionadas do cenário B, pois não estavam disponíveis no banco de dados.

Antes de nos ocuparmos dos movimentos por cenários, cumpre ressaltar que não consideramos o idioma na análise da estrutura retórica das SOTis, visto que esse fator não exerceu influência na recorrência dos movimentos, isto é, a incidência de movimentos retóricos se deu independentemente do idioma que os estudantes utilizavam nos primeiros minutos da sessão. Explicamos ainda que, para fazer referência às diferentes SOTis usamos os números de 1 a 10, conforme o quadro 2.3, da página 68; assim, falaremos em SOTi 1, SOTi 2, SOTi 3, e assim por diante, cada qual correspondente a um par de participantes.

3.1 Os movimentos retóricos nos cenários de aprendizagem

3.1.1 O cenário de aprendizagem A (2011, 2012 e 2013)

Em relação aos cenários de aprendizagem no teletandem, recordamos que, conforme Aranha e Leone (em andamento), eles compreendem três itens descritivos: (a) tipologia da interação, (b) período de tempo de duração das atividades e (c) macro-tarefas, as quais são compostas por micro-tarefas.

O cenário de aprendizagem que aqui chamamos “A” corresponde ao agrupamento dos cenários de 2011, 2012 e 2013, os quais unimos por entendermos que são semelhantes na tipologia, período de tempo e, sobretudo, nos itens que são relevantes à análise da SOTi, isto é, na descrição de micro-tarefas que ocorrem antes da primeira sessão oral e têm algum impacto na SOTi. Assim, todas as sessões que compõem o cenário A (SOTis 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) são da modalidade de teletandem institucional integrado (tipologia), duraram entre sete e oito semanas (período de tempo) e têm uma descrição semelhante de micro-tarefas relacionadas à macro-tarefa sessão oral de teletandem (ver páginas 71 a 74).

Neste cenário, o pareamento dos estudantes foi aleatório, o que significa que, no dia da SOTi, os participantes escolheram um computador para se sentarem, no qual já estava conectado um usuário *skype*, que recebeu a ligação de um outro usuário *skype* na outra universidade, como descrito em Aranha e Cavalari (2014). É no momento em que os participantes estão conectados que a parceria se estabelece. Desse modo, a partir do primeiro contato, tem-se a formação de um par de interagentes que será mantido até o fim da parceria. Nesse cenário A, não houve, portanto,

envio de textos antes da SOTi, nem os parceiros sabiam os nomes uns dos outros anteriormente a esse primeiro contato, que se deu pelo *skype*.

O primeiro movimento deste cenário sobre o qual tratamos é o movimento de negociação. Como dito no capítulo de metodologia, atribuímos nomes aos movimentos segundo a função que exercem na SOTi. No caso do movimento em questão, compreendemos que ele serve para negociar e resolver aspectos da comunicação de modo que o propósito da SOTi de manutenção do contato inicial e sustentação às demais sessões seja cumprido. No cenário A, os aspectos da comunicação que precisaram ser negociados e resolvidos foram dois: (a) a verificação do equipamento e das ferramentas de comunicação de modo a se certificar de que estavam funcionando, e/ou (b) a definição do idioma em que iriam conduzir aquela parte da SOTi. Defendemos que os itens representados pelas letras (a) e (b) correspondam às possibilidades de constituição do movimento retórico de negociação, isto é, aos passos, que, conforme a proposta de Swales (1990), podem ser obrigatórios ou opcionais. De fato, o movimento de negociação apareceu em todas as SOTis do cenário A, mas, como veremos adiante, sua constituição não se deu pelos mesmos passos em cada SOTi.

De acordo com o quadro 3.1 da página 83, esse movimento de negociação corresponde a um item já identificado por Aranha (2014), em que a autora pontua a necessidade dos participantes de resolverem questões tecnológicas antes de poderem conversar efetivamente. Em nosso *corpus*, também identificamos momentos em que os participantes verificavam o funcionamento dos equipamentos e lidavam com eventuais problemas.

A questão tecnológica não é um fato isolado que aparece apenas no estudo de Aranha (2014) e nesta dissertação. Ao contrário, outros trabalhos no teletandem apontam para a existência de dificuldades técnicas, dentre os quais: Luz (2012, p. 37), que comenta sobre a importância de monitores no laboratório de teletandem para lidar com problemas tecnológicos dos equipamentos; Garcia (2015, p. 733-743), que aplica questionários a professores mediadores, os quais comentam sobre procedimentos técnicos como caminhar pelo laboratório a fim de averiguar se que os estudantes estão conversando sem problemas; Cavalari e Aranha (no prelo) e Aranha, Rampazzo e Rodrigues (em andamento), que destacam que as dificuldades com problemas técnicos aparecerem em relatos dos participantes nos diários de aprendizagem produzidos a cada sessão; e Freschi e Lopes (2016), que mencionam que as sessões orais nem sempre têm a duração prevista ou divisão igual entre línguas por conta de problemas técnicos.

Assim, diante de dificuldades com os equipamentos que eventualmente atrapalhem a comunicação, faz-se necessária a negociação entre os pares a fim de que o problema se resolva e a conversação possa ter continuidade. Esse passo, conforme Aranha (2014), tende a criar uma expectativa no outro, pois pode ser visto na câmera, mas não pode ser ouvido, por exemplo. Nas SOTis por nós estudadas, normalmente, a negociação do funcionamento do equipamento aparece em posição inicial, no primeiro minuto. Notamos que o passo de negociação da ferramenta é empregado não apenas quando há problemas com o equipamento, mas também para que os participantes assegurem que tudo está em perfeita ordem e irá funcionar. Sendo assim, os participantes costumam se certificar de que podem ser vistos e ouvidos, verificam com quem foram postos em contato e conferem sua própria imagem na *webcam*, como no excerto a seguir:

E: [[ajeita o fone e o cabelo e sorri]] oi? ... alô?... oi!

B: [[não aparece a imagem da brasileira. O problema da falta da imagem parece ser da gravação, pois a estrangeira não faz menção a isso, nem pede para que ela ligue o vídeo]] olá, tudo bem?

(SOTi 1) (Duração: 0'10'' → 0'17'')

No excerto, podemos notar a preocupação da participante estrangeira, que, ao se ver na tela do *skype*, observa sua própria imagem, mexendo no fone e no cabelo, no que parece ser uma tentativa de exibir uma aparência melhor à parceira. O trecho da SOTi 1 acima também mostra o cuidado de certificar-se que o equipamento está funcionando, a conexão está estável e a comunicação será possível, revelado pelas perguntas “oi?”, “alô?”. Embora, conforme anotação na transcrição, a imagem da brasileira não apareça no vídeo gravado, a falha provavelmente está no programa que gravou a sessão, o *Evaer*, pois, em nenhum momento da SOTi, as estudantes fazem menção à falta da imagem da brasileira, nem a estrangeira pede para que ela ligue o vídeo. Logo, compreendemos que o início da SOTi 1 provavelmente se deu sem interferências ou problemas nos equipamentos.

A preocupação com o funcionamento do equipamento também foi encontrada nas SOTis de outras duplas neste cenário (SOTis 1, 3, 4, 6 e 7). A razão para isso pode ser explicada pelo fato de a SOTi estar inserida em um contexto de interação *online* e não-presencial, já que o contato via Internet pode apresentar problemas devido à conexão ou defeitos nas máquinas e ferramentas de imagem e áudio, diferentemente de uma interação face-a-face, em que talvez não haja a interferência de fatores externos ou que esta seja mínima. Além disso, por se tratar do

primeiro contato com o outro, o questionamento sobre o funcionamento das ferramentas de comunicação pode servir para dar início à conversa com um parceiro até então desconhecido, funcionando como um ponto de partida para outros movimentos. Na SOTi 4, por exemplo, o questionamento quanto ao *skype* estar funcionando bem abre a sessão:

E: Can you hear me?
B: yes and you?
E: Good I can hear you fine
(SOTi 4) (Duração: 0'00'' → 0'09'')

Nessa sessão, a confirmação de que os equipamentos permitirão a comunicação é dada rapidamente, não sendo necessário o prolongamento da negociação quanto ao funcionamento das ferramentas, como também ocorre nas SOTis 1 e 6.

Nas SOTis 3 e 7, por sua vez, os participantes também se questionam a respeito do equipamento, mas nestas há problemas com a ferramenta. O excerto a seguir foi retirado da sessão inicial da parceria 7:

E: are you there?
B: ah sim tá ouvindo? ah wait [[pausa longa]] alô?
E: está aí?
B: to eu to você não tá me ouvindo?
E: não consigo ver o vídeo
B: e agora? [[pausa longa]] e agora? tá me ouvindo? [[pausa longa]] [[tira o fone e fala com alguém no laboratório]]
E: consegue me ouvir? [[professora brasileira tenta solucionar o problema]] ok não consigo ver você [[pausa longa]] [[incompreensível]]
B: é pera um momentinho
E: tá
B: a gente tá consertando aqui [[pausa longa]]
E: ok eu ouvi um pouquinho mas não consigo ver
B: você consegue me ouvir? consegue me ouvir? [[pausa longa]] [[digita]]
E: não não consigo [[brasileira digita algo no chat]] ok [[brasileira retira o fone e chama por alguém no laboratório]] eu não consigo ver está gelado
B: ainda não consegue me ouvir? [[pausa longa]]
E: não não consigo [[brasileira digita]] eu sim eu sim ok
B: e ainda nada?
E: agora sim
B: melhorou? é... então continue pode falar [[risos]]
(SOTi 7) (Duração: 2'08'' → 5'11'')

Além de mais extenso, na SOTi 7, o passo de negociação do uso da ferramenta aparece um pouco mais adiante, isto é, não abre a sessão como os exemplos anteriores, pois é decorrente

de um problema. Esse dado nos revela que, quando alguma ferramenta de comunicação não funciona perfeitamente e impede que a SOTi tenha continuidade, há longas pausas na conversação, além de interferência de algum monitor, técnico ou professor do laboratório. Percebe-se, pois, que é fundamental a presença de alguém nos laboratórios de teletandem das universidades que entenda de questões tecnológicas e saiba solucionar esse tipo de problema com o equipamento de áudio e imagem, de modo que, havendo dificuldades técnicas, a comunicação entre os pares não seja prejudicada ou interrompida, como aparece em Luz (2012) e Garcia (2015). O'Dowd (2013), que trabalha com outros projetos de telecolaboração, destaca que a falta de conhecimento tecnológico e letramento digital pelos professores pode ser um empecilho para a integração bem-sucedida da atividade telecolaborativa às aulas de língua estrangeira.

Tem-se, pois, o ambiente de teletandem como propiciador para o auxílio de monitores, técnicos e professores, como Aranha e Cavalari (2014) já haviam apontado, uma vez que a assistência proporcionada por eles contribui para o prosseguimento das parcerias, reduzindo as chances de descontinuidade das mesmas por falta de conhecimento acerca do funcionamento das ferramentas. De fato, conforme Cavalari e Aranha (no prelo), uma das atribuições do professor de línguas no contexto de TTDii é o de mediador, não apenas na macro-tarefa de mediação, em que se reúne com os alunos para discutirem a respeito da prática de teletandem, mas também de mediador entre o aluno e a máquina, dentre outras.

Além desse passo de negociação da ferramenta, identificamos o passo de negociação do idioma em que determinada parte da sessão foi conduzida. Esse passo apareceu em cinco sessões do cenário A (SOTis 1, 2, 3, 4 e 5). Como o passo de negociação da ferramenta, esse em que negociam o idioma também não é extenso, pois, uma vez acordada a língua em que irão discutir na primeira parte da sessão, não há necessidade de prolongar a negociação.

Esse passo está em conformidade com o princípio de separação de línguas do teletandem estabelecido por Vassallo e Telles (2006), que prevê que as sessões orais de teletandem sejam divididas em duas partes iguais de tempo para que ambas línguas de uma parceria sejam praticadas. Os estudantes são informados quanto a esse princípio no tutorial, quando recebem a orientação para separarem as sessões em duas partes, uma para cada língua. O passo empregado pelos participantes parece, portanto, uma tentativa de respeitar as orientações recebidas no tutorial.

Nesse passo, os participantes costumam perguntar o que o outro prefere fazer, como no excerto da SOTi 3:

B: [[incompreensível]] português ou inglês?

E: sim, português acho, acho que vamos/vamos/vamos fazer português nos ah... nos primeiros trinta minutos? alg/algo assim mais ou menos ah... então [[risos]] eu não/eu não falo mui/ ah... somente tem ah... falado português o semestre antes disso ah... mas foi ah... faz dois anos algo assim

(SOTi 3) (Duração: 1'43'' → 2'13'')

Em outras ocorrências (SOTis 1, 2, 4 e 5), há também o questionamento sobre idioma, o que parece indicar uma preocupação em negociar a língua em que irão conversar, isto é, os estudantes parecem tentar evitar a imposição do idioma. Assim, fica marcada na SOTi o cuidado em criar uma relação com o outro que seja polida e positiva. Parece sempre haver a necessidade em não obrigar o outro a algo, mas, ao contrário, tenta-se criar uma relação que seja de negociação das ações e respeito pela opinião do parceiro, o que é esperado para um ambiente de aprendizagem colaborativa de línguas como o teletandem.

Mesmo quando há sugestão do idioma, não parece haver imposição de uma decisão. No trecho da SOTi 1, por exemplo, a sugestão vem em forma de pergunta, como se a brasileira buscasse a confirmação e aprovação da estudante da universidade estadunidense:

E: é... então... vamos falar

B: sim

E: risos

B: em português?

E: SIM

B: tudo bem

E: Tá [B: é...] então tá

(SOTi 1) (Duração: 0'33'' → 0'42'')

Além de a sugestão ser em forma de pergunta no excerto acima, após a confirmação da estrangeira de que poderiam prosseguir conversando em português (“SIM”), a brasileira marca textualmente que a negociação do idioma foi bem sucedida (“tudo bem”) e que há respeito pela decisão da parceira.

Quanto à posição de ocorrência do passo de negociação do idioma, identificamos que ele pode aparecer logo nos primeiros cinco minutos da SOTi ou mais adiante, dentro do limite de 15 minutos por nós estabelecido para esta pesquisa. Normalmente, esse passo ocorre apenas uma vez no começo da SOTi, como nas SOTis 1, 3, 4 e 5.

No entanto, na SOTi 2, apareceu por duas vezes. Na primeira tentativa de negociação do idioma, a brasileira questiona a parceira quanto à troca de língua:

B: ah eu só queria desculpa interromper perguntar se você quer mudar de língua ou...
E: ah... que?
B: acho que... a gente... é para gente fazer mais ou menos assim que você fala a metade em português e depois eu falo a outra metade em inglês
E: sim sim agora precisamos cambiar? ou... não não? não sei [[risos]]
B: mais ou menos na metade eu não sei que horas são agora
E: yes sim eu não sei... ah... quan/quantos anos você pratica ah... inglês?
(SOTi 2) (Duração: 7'40'' → 8'15'')

As estudantes não haviam combinado logo no início a respeito do idioma que iriam conversar na primeira parte da SOTi e a brasileira parece incomodar-se com o fato de estarem utilizando a língua portuguesa. Acerca disso, podemos notar, como Aranha já havia proposto em apresentação oral²⁶, que, quando os movimentos e passos não ocorrem quando esperados, podem ocorrer em outro momento, que pode ser inoportuno. No caso do excerto acima, diante do desconforto da brasileira com o uso da língua portuguesa, ela convida a parceira a conversar em inglês (“*queria perguntar se você quer mudar de língua*”), ainda que não houvessem atingido o tempo de metade da sessão, o que faz com que a estrangeira fique confusa (“*precisamos cambiar?*”). Ainda assim, por mais que se tenha um pequeno conflito a ser resolvido, há o cuidado em respeitar o posicionamento do outro, já que, para poder fazer a sugestão, a participante da universidade brasileira pede desculpas por interromper o assunto do qual tratavam.

Sem buscar se impor, porém, a tentativa da brasileira na SOTi 2 não é bem sucedida, o que a faz retomar a pergunta sobre o idioma que irão utilizar. Desta vez, porém, ela começa a falar em inglês:

B: ah... ah... posso falar em inglês?
E: agora?
B: eu estava pensando... like... phrasal verbs é... they are difficult for me because one verb has always a different meaning depending on the preposition or...
E: yes... sim sim ah... nós ah... estamos ah... falando em inglês agora ou português? eu não sei [[coloca as mãos na cabeça, expressão de dúvida]] [[risos]]
B: it's just because é... our teacher at least here told us to speak half the time in Portuguese half in English

²⁶ Solange Aranha em apresentação oral no VIII SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais), realizado em agosto de 2015 em São Paulo.

E: ok, ok I was [B: I can switch] I wasn't sure. Ok that's fine no I just I wasn't sure so ah... yes but ah.. English is ah... I think well learning any language is very hard but... English is... too... it's like different than any other language so it's very confusing but... (SOTi 2) (Duração: 10'08'' → 11'03'')

Podemos notar que, no momento em que a estudante do Brasil determina que haverá a mudança de línguas, há um estranhamento por parte da parceira estadunidense, uma vez que a troca de idiomas era esperada para acontecer apenas na metade da SOTi, isto é, por volta de 30 minutos e não 10 minutos, como no excerto acima. A estudante estadunidense então busca esclarecer o que havia acontecido questionando a parceira (“*nós ah... estamos ah... falando em inglês agora ou português?*”). A partir desse questionamento, há uma nova tentativa de negociação e a estadunidense cede à vontade da brasileira, o que nos parece, outra vez, revelar um cuidado em respeitar as decisões do outro na parceria telecolaborativa.

Além disso, podemos notar a relevância da negociação do idioma, já que, quando não estabelecem um acordo quanto à língua que irão conversar, pode haver confusão no andamento da SOTi. De fato, no tutorial, conforme Cavalari e Aranha (2016), há ênfase no cumprimento dos princípios do teletandem e no modo como eles podem conduzir a aprendizagem de uma língua estrangeira em colaboração com o outro, pois, como o excerto da SOTi 2 acima evidencia, negociações mal sucedidas (ou mesmo a falta de negociações) podem levar a problemas de comunicação e, logo, ao não cumprimento de propósitos.

Quanto à materialização linguística do movimento de negociação, as seguintes expressões foram comuns no cenário A, conforme os passos empregados para o cumprimento da função do movimento:

Quadro 3.2 – A materialização linguística do movimento de negociação no cenário A

Passo a (negociação da ferramenta)	<i>Hello?</i> <i>Can you hear me?</i> <i>Good I can hear you fine</i> <i>Are you there?</i> <i>Está me ouvindo?</i> <i>Oi?</i> <i>Alô?</i> <i>Você me ouve?</i> <i>Consegue me ouvir?</i> <i>Eu não consigo entender</i>
Passo b (definição do idioma)	<i>Vamos falar em ... (idioma)</i> <i>Português ou inglês?</i> <i>Can we start in English or Portuguese?</i> <i>What do you prefer?</i> <i>Let's talk first in (idioma)?</i> <i>My teacher said we should start in ... (idioma) for the first time</i> <i>Queria saber se você quer trocar de língua</i> <i>Posso falar em ... (idioma)</i>

Fonte: Resultados da pesquisa

Em resumo, considerando o propósito da SOTi, apontado por Aranha (2014), de manter o contato com o outro e dar sustentação às demais sessões que virão e a natureza colaborativa das sessões de teletandem, faz-se necessária a negociação para que a comunicação entre os pares seja possível. Assim, compreendemos que, a fim de que os participantes pudessem manter o contato, foi preciso (a) que o equipamento estivesse funcionando e (b) que os parceiros estivessem de acordo quanto à língua em que iriam conversar.

Sendo o teletandem um contexto *colaborativo* de aprendizagem de línguas, os estudantes estão, em princípio, em posição de igualdade, uma vez que ambos exercem os papéis de tutores de sua própria língua e aprendizes da língua do outro²⁷. Assim, é pressuposto que haja a negociação das decisões a serem tomadas, uma vez que, no teletandem, não deve haver uma figura hierarquicamente superior que irá impô-las ao parceiro.

O outro movimento identificado no cenário A foi o de troca de informações. Conforme já dito, Aranha (2014) conduz uma investigação dos minutos iniciais da SOTi e identifica a recorrência de momentos em que os parceiros perguntam-se os nomes, idade, sobre o lugar em que vivem e com quem e falam sobre a universidade. Compreendemos que, em tais momentos, os participantes buscam conhecer mais sobre o outro. Assim, identificamos que se trata da

²⁷ Outros trabalhos apontam para uma possível desigualdade nas relações entre os parceiros. Vassallo (2010) discute as relações de poder nas parcerias e Franco e Rampazzo (2016) tratam dos estereótipos como sedimentadores de ideias hegemônicas e de superioridade de um grupo sobre outro.

ocorrência de um mesmo movimento, que chamamos de movimento de troca de informações. Atribuímos-lhe esse nome por entendermos que sua função é trocar informações sobre si para que o propósito geral da SOTi, de estabelecimento e manutenção de contato, seja alcançado. Assim, em nosso *corpus*, identificamos que os parceiros trocam informações a respeito de (a) seus nomes; (b) sua vida acadêmica; (c) sua vida profissional e planos futuros; (d) suas informações pessoais como idade e moradia; (e) sua família; (f) seus interesses pessoais, dentre os quais as atividades de tempo livre que praticam; (g) suas experiências pessoais anteriores; (h) seus países; e (i) o estudo de línguas estrangeiras; sendo esses itens correspondentes aos passos desse movimento.

Em relação ao passo de troca de nomes, sua ocorrência se dá no início da SOTi e, além de perguntar pelo nome do parceiro e dizer o seu, os estudantes tendem a cumprimentar-se e marcar que estão felizes em se conhecer. O fato de haver um momento para cumprimentos parece revelar uma preocupação em estabelecer um contato positivo com o outro, numa tentativa de assegurar que a parceria será harmoniosa. Assim, porque se trata do primeiro encontro de uma sequência²⁸, os participantes parecem querer garantir, já no primeiro contato, que os encontros seguintes serão também positivos, afinal, em se tratando do teletandem institucional integrado, desistir da participação no projeto acarretaria na queda da nota da disciplina de língua estrangeira em que está inscrito, visto que as tarefas desenvolvidas no contexto de TTDii são avaliadas ao longo das semanas e compõem uma parte da média final.

Quanto à relação entre primeiro contato e continuidade das parcerias, Garcia (2010, p. 111), embora estudasse a modalidade não-integrada, já assinalava que os contatos iniciais entre parceiros influenciavam diretamente o desenrolar das ações subsequentes de uma parceria. A autora, embora não tenha como foco a SOTi, também destaca que nas parcerias de teletandem podem ser criados vínculos que ultrapassam o ensino e aprendizagem de línguas, apontando a possibilidade de os participantes criarem relações de amizade entre si ao longo das sessões. Além dela, Aranha (2014), em diversos momentos de seu texto, também ressalta essa necessidade em criar um vínculo positivo com o outro nas SOTis que analisa.

O excerto abaixo, da SOTi 5, ilustra esse cuidado pelo questionamento sobre o outro e pela declaração de ser um prazer conhecer a parceira:

[[a gravação parece começar um pouco depois do início da sessão. As duas estão rindo]]

²⁸ Recordamos que as sessões orais entre os parceiros costumam durar entre 5 e 8 semanas.

E: oh I'm good how are you?
B: I'm good too ah... what's your name?
E: My name is [[nome da interagente da UE]] what's your name?
B: [[nome da interagente da UB]]
E: nice to meet you
B: nice to meet you too [[sorri e ajeita a câmera]]
(SOTi 5) (Duração: 0'00'' → 0'12'')

A mesma preocupação em estabelecer uma boa relação com o outro já no início foi vista nas SOTis 1, 4, 6 e 7. O excerto abaixo, da SOTi 4, ilustra essa ocorrência:

B: ok ... what's your name?
E: My name is ah [[nome do interagente da UE]] and your name?
B: [[nome do interagente da UB]]
E: [[nome do interagente da UB]]
B: YES
E: ok very nice to meet you
B: oh thank you...
(SOTi 4) (Duração: 0'25'' → 0'35'')

Embora a resposta do brasileiro na SOTi 4 (“*oh thank you*”) não seja a convencional para “*nice to meet you*”, talvez por razões de dificuldades com o uso da expressão na língua estrangeira, percebe-se a tentativa de estabelecer uma relação harmoniosa com o outro, já que ele “*agradece*”, ou seja, usa um recurso linguístico considerado positivo, mesmo que contextualmente inadequado.

Conforme Aranha (2014), após perguntarem-se os nomes, é comum que haja o pedido de esclarecimento. Nas SOTis que analisou, a autora identificou que o esclarecimento ora se dava pelo *chat*, ora por repetição, ora por soletração. No cenário A, também pudemos notar que a pergunta dificilmente se encerra na simples troca de nomes, sendo frequente a tentativa de confirmação do nome do outro pela repetição (SOTis 1, 3, 4, 6 e 7):

B: [[não aparece a imagem da brasileira. Talvez seja um problema na gravação, pois, em nenhum momento a estrangeira faz menção à falta da imagem da parceira, nem pede para que ela ligue o vídeo]] olá tudo bem?
E: oi tudo bem e você?
B: tudo ótimo
E: ai que bom! I... meu nome é [[nome da interagente da UE]]
B: ok [[nome da interagente da UE]] meu nome é [[nome da interagente da UB]]...
E: [[nome da interagente da UB]] [B:isso] prazer
B: prazer
(SOTi 1) (Duração: 0'17'' → 0'32'')

No excerto da SOTi 1, após a troca de nomes, as duas participantes repetem o nome da outra a fim de se certificarem de que compreenderam corretamente. Quando a estrangeira fala o nome da brasileira, esta responde (“*isso*”), como se dissesse “isso, você entendeu e disse meu nome corretamente”. Para nós, a resposta da brasileira corrobora a sugestão de Aranha (2014) de que a repetição do nome do outro serve como um pedido de confirmação de que houve entendimento exato.

Conquanto a incompreensão e a confirmação de nomes sejam facilmente encontradas em outros contextos, acreditamos que isso seja maximizado no ambiente de teletandem, especificamente na sessão oral de teletandem inicial. Atribuímos a potencialização dessa ocorrência a dois fatores: (i) a troca se dá entre pessoas de diferentes nacionalidades; e (ii) o ambiente da troca é *online*. Uma vez que o estabelecimento de parceiras no teletandem se dá entre pessoas de diferentes países, é comum que haja estranhamento em relação ao nome do outro, por desconhecimento quanto a sua existência, por exemplo. Além disso, por ser uma interação mediada pelo computador e não presencial, é possível que haja ruídos que atrapalhem a comunicação e dificultem ainda mais a compreensão de um nome que pode não ser familiar. No excerto que segue, a interagente da universidade estrangeira tem dificuldades em entender o nome da parceira:

E: Olá
B: Olá
E: como vai
B: [[corte na gravação]] sim [[as duas riem]] qual que é seu nome?
E: ah ah me llamo ah [[nome da interagente da UE]]
B: [[nome da interagente da UE]] hm
E: uhum [[incompreensível. problema na gravação]] quê?
B: [[nome da interagente da UB]]
E: [[nome da interagente da UB]]?
B: isso
E: prazer [[risos]]
B: prazer [[digita seu nome no chat]]
E: [[nome da interagente da UB]] ok [[risos]]
(SOTi 7) (Duração: 0'00'' → 0'34'')

Na SOTi 7, há problemas com a gravação do vídeo, que, em alguns momentos, apresenta pequenos cortes e adianta-se. Apesar de o excerto e a gravação não conseguirem nos esclarecer se a dificuldade da estrangeira é decorrente de um estranhamento quanto ao nome da parceira ou de uma falha no equipamento, a estudante da universidade estadunidense marca textualmente sua incompreensão com o “*quê?*”, o qual, por sua vez, leva a brasileira a falar seu nome outra vez e

ainda a digitá-lo no *chat*. Essa ferramenta é fundamental para dirimir dúvidas quanto à compreensão dos nomes inicialmente durante a SOTi.

Ainda sobre a troca de nomes, apontamos que ela esteve ausente em apenas uma SOTi do cenário A, a segunda, cuja gravação parece ter começado após seu início efetivo. Quando o vídeo abre, as duas participantes já estão conversando sobre seus interesses em comum:

B: [[bastante sorridente]] e de fantasia eu não conheço tanto, só “Eragon” e “Crônicas de Nárnia”

E: oh sim sim eu gosto... ahn também eu gosto de... “Twilight”

(SOTi 2) (Duração: 0’00’’ → 0’14’’)

Nesse caso, não excluímos a chance de o passo ter estado presente na abertura real da SOTi que não foi capturada pela gravação. Consideramos que o passo de apresentação seja bastante expressivo e parece-nos essencial que exista uma parte da primeira sessão destinada à apresentação dos parceiros, pois, mesmo quando trocam textos antes do contato via *skype*, como no cenário B, é na SOTi que os participantes se veem pela primeira vez e dão início a uma série regular de encontros.

Em relação à materialização linguística desse passo, normalmente há um cumprimento inicial, marcado pelos vocábulos *oi*, *olá*, *hello*. As escolhas linguísticas que sinalizam a preocupação em estabelecer um contato positivo com o outro são *tudo bem?*, *como vai?*; *how are you?* E as expressões *nice to meet you*, *prazer*. Para saber quem o outro é, são formuladas perguntas *qual seu nome?*; *como você llama?*, *what’s your name?*, que são respondidas com *meu nome é*, *my name is*, *me llamo*, *eu sou* ou simplesmente o nome, o qual pode ser repetido. Podemos notar aqui, a influência/interferência da língua espanhola (*llama*), que já foi apontada em trabalhos anteriores como o de Souza (2016), em que a autora ressalta momentos em que o espanhol pode auxiliar a comunicação entre os pares (p. 97) e Souza (2012), em que se levanta a discussão sobre a influência do espanhol poder levar à fossilização dos erros (p. 122).

Quanto aos outros passos do movimento de troca de informações, como Aranha (2014), também identificamos, no cenário A, momentos em que os participantes trocavam informações pessoais, como a idade um do outro. Essa autora destaca que, em seu *corpus*, o questionamento costumava levar ao elogio. Embora isso não tenha acontecido todas as vezes em que houve a pergunta sobre a idade, pudemos identificar, na SOTi 5, uma tentativa de assegurar que o contato fosse positivo, como o excerto abaixo indica:

B: ah... so how old are you?
 E: I am twenty-two
 B: twenty-two! [[parece surpresa]]
 E: how old are you?
 B: you seem younger
 E: I know everyone is like you are sixteen [[brasileira ri]] look at you
 B: yeah [[risos]]
 E: how old are you?
 B: I am nineteen
 E: ok well you seem older than nineteen [[risos]]
 B: what? [[segura o fone como se fosse difícil compreender o que a parceira disse]]
 E: you seem older [[risos]]
 B: yeah [[risos]] like like what?
 E: like twenty-one or twenty-two more mature
 B: hm I understood [[risos]] here they say I seem younger too [[risos]]
 E: oh [[imcompreensível]] really? maybe people are really mature in Brazil
 B: yeah [[risos]]
 (SOTi 5) (Duração: 8'51'' → 9'40'')

Embora comumente, nas culturas ocidentais, dizer que outra pessoa parece ser mais velha do que realmente é nem sempre seja tomado como um elogio, a brasileira não parece entender como uma ofensa, uma vez que durante todo o movimento continua sorrindo, demonstração que é socialmente tomada como positiva e que indica contentamento. Semelhantemente, a estudante estadunidense parece encarar como elogio a declaração da parceira de que parece ser mais jovem, pois também continua rindo. Aqui, podemos notar, como no movimento anteriormente apresentado, a preocupação de que a sessão oral de teletandem inicial seja um momento de construção de uma relação positiva com o outro.

Também já apontado por Aranha (2014) e relacionado ao estabelecimento e manutenção do contato é o elogio à fluência do parceiro, que normalmente aparece associado ao passo de informações sobre o estudo de línguas estrangeiras (LEs). O elogio à habilidade do outro em se comunicar na LE foi frequente, aparecendo nas SOTis 1, 2, 3 e 5. Em relação a ele, acreditamos que sua presença no *corpus* se deva pelo fato de a sessão ocorrer no teletandem, um contexto de ensino e aprendizagem de línguas, que, conforme Telles (2015), tem o objetivo de proporcionar interações interculturais entre estudantes que estão aprendendo línguas estrangeiras. Esses estudantes, segundo Silva (2012), desejam melhorar seu desempenho na língua do outro. Assim, os estudantes parecem querer ressaltar a habilidade/competência linguística do outro, que é a que está em foco nesse contexto de aprendizagem, novamente buscando criar um vínculo positivo com o parceiro. Assim, o elogio à competência na língua estrangeira também pode encorajar o

parceiro com quem terá de interagir em outras ocasiões futuras. O excerto que segue, da SOTi 2, exemplifica esse cuidado:

E: sim, muito anos [[risos]] eu... eu não pratiquei português por oito anos [[risos]]
B: ah, mas você fala muito bem
E: ah obrigada... [...]
(SOTi 2) (Duração: 8'42'' → 8'46'')

Ao comentarem sobre o estudo de português como língua estrangeira, a brasileira, que assume a posição de par mais competente no que se refere à habilidade de se comunicar em língua portuguesa, assegura à parceira que ela também tem competência no idioma (“*você fala muito bem*”) ao que a estrangeira agradece (“*obrigada*”), manifestação linguística considerada positiva. A congratulação à competência do outro em utilizar-se da língua estrangeira também está presente em outros estudos, como em Aranha (2014), que enfatiza a necessidade que os parceiros parecem ter de elogiar uns aos outros, e em Souza (2016), em que a participante brasileira, em uma narrativa sobre sua experiência, traz a preocupação por não ter respondido adequadamente ao elogio da parceira (p. 135). Essa preocupação sobre como responder à parceira parece estar de acordo com nossos dados em que há constantemente a necessidade de estabelecer uma boa relação entre os pares, uma vez que uma resposta inadequada poderá levar a problemas na comunicação entre os estudantes.

Outro dado que está em consonância com os resultados de Aranha (2014) diz respeito ao fato de os participantes nem sempre serem bem sucedidos em fazer com que o parceiro dê continuidade à conversação por falta de elementos compartilhados. Aranha e Telles (2011) também falam sobre compartilhamento, focando no compartilhamento de propósitos, o qual avaliam como sendo essencial para a continuidade das interações e manutenção das parcerias. Assim como é importante que os participantes tenham objetivos semelhantes para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, compreendemos que, se há compartilhamento de ideias e interesses, é mais fácil dar continuidade ao diálogo e estabelecer uma conexão com o parceiro. Na análise de uma parceria, por exemplo, Aranha (2014) sugere que o participante reconhece a necessidade de encontrar algo em comum com o outro para que o propósito de continuar a sessão e manter a parceria seja alcançado (p. 112). Em nosso estudo, o mesmo se dá em alguns momentos: diante da falta de conhecimento compartilhado sobre algo, é preciso uma nova tentativa.

Na SOTi 4, por exemplo, o participante da universidade estadunidense questiona sobre o carnaval brasileiro, ao passo que o estudante da universidade brasileira (UB), por não gostar de carnaval, não só não comenta nada sobre a festa, como ainda tenta mudar o rumo da conversa, perguntando sobre música brasileira. Nesse caso, reconhecemos que se trata do passo de troca de informações sobre os países:

E: what about ah... so... see you just got done with carnaval correct? carnaval ended last month?
B: oh! carnaval I don't like so much carnaval [[risos]]
E: oh really? [[risos]]
B: really
E: you don't play you don't give
B [interrompe]: I don't I don't play because I don't like the kind of music that play in carnaval
E: oh ok
B: what you what you know about Brazilian music?
(SOTi 4) (Duração: 8'51'' → 9'24'')

Aqui percebemos que o questionamento sobre o carnaval por parte do parceiro estadunidense está relacionado ao estereótipo de que o Brasil seja o país do carnaval (e do futebol), estereótipo este do qual o brasileiro tenta se desvincular ao mudar a direção da conversa e falar sobre música. Em relação aos estereótipos nas sessões de teletandem, outros estudos identificam sua presença, como Telles (2015), Telles, Funo e Zakir (2015), Zakir (2015) e Franco e Rampazzo (2016), autores que compreendem que, ao serem veiculados no teletandem, os estereótipos podem ser reiterados ou refutados. No caso do excerto anterior, o passo de troca de informações sobre o Brasil parece contribuir para a quebra do estereótipo de que todo brasileiro gosta de carnaval, pois o estudante da universidade brasileira afirma que não gosta e opta por não dar nenhum tipo de informação sobre o evento. Nesse momento não há, portanto, o compartilhamento de elementos e é preciso que se tente conduzir a SOTi por outro caminho, de modo a garantir que o contato inicial se mantenha.

Em outro momento nesta mesma SOTi (4), o estadunidense pergunta se o brasileiro está animado para a Copa do Mundo, evento que se realizaria no ano seguinte no Brasil. Esse questionamento, diferentemente daquele sobre carnaval, parece contribuir para a manutenção do contato, pois os participantes enfim encontram algo em comum: ambos gostam de futebol.

E: yeah are you so are you excited about the world cup?
B: yes yes!
E: yeah [[risos]] [B: world cup] me too

B: world cup eh... I like soccer and you?
 E: yeah I do oh! what's your favorite team right now?
 B: oh do you now some some soccer team from Brazil?
 E: I know I only know two of them ah... CorinthiANs CoRINthians?
 B: oh! [[risos]]
 E: e pa/ah Palmeiras [[os dois riem]]
 B: Corinthians Corinthians it's my my soccer team
 E: which one?
 B: Corinthians
 E: oh Corinthians [B: yeah!] oh ok
 B: Palmeiras no! [[risos]]
 E: no right [[risos]] they're big big rivals right?
 B: yeah
 E: there they play against each other all the time?
 B: yes yes
 E: yeah that's funny [[risos]]
 B: it's funny
 E: yeah
 B: Corinthians won yesterday
 E: they won yesterday?
 B: yes! [[sorrindo]]
 E: oh really? who against who?
 B: yeah...
 E: who did they play?
 B: oh yeah... it's ah... soccer team from Paraguay
 E: oh really? oh wow! ok
 B: yes it's ah... internationals champion/championships
 E: oh ok
 B: ok?
 E: wow alright
 B: great
 [...]
 (SOTi 4) (Duração: 2'17'' → 3'37'')

Nesse excerto, percebemos que o estereótipo sobre o Brasil ser o país do futebol acaba sendo reforçado, já que o brasileiro fala com entusiasmo sobre futebol. Aqui existe certa dificuldade na determinação do passo que realiza o movimento de troca de informações, porque, ao mesmo tempo em que falam sobre o Brasil, trata-se de um assunto que é do interesse de ambos. Assim, conforme a lista de passos do movimento de troca de informações na página 93, neste excerto não é possível separar o passo f, troca de informações sobre interesses pessoais, do passo h, troca de informações sobre seus países.

Algo similar acontece na SOTi 1, no excerto em que há o emprego do passo de troca de informações sobre experiências prévias. Neste excerto, as participantes comentam sobre uma viagem a uma cidade da região sul do Brasil. Assim como no anterior, encontramos certa dificuldade em separar os passos, uma vez que, ao comentarem sobre a viagem, a brasileira já

começa a dar mais informações sobre seu país, diferenciando o clima da cidade que visitou e o daquela em que vive:

E: ah você... visitou [[capital de um estado da região sul do Brasil]]? Já visitou?
B: eu conheci [[capital de um estado da região sul do Brasil]] o ano passado
E: é?
B: mas eu fiquei só um final de semana [E: ah legal] mas foi muito rápido, eu não conheço muito bem
E: uhum
B: mas é bem diferente daqui principalmente
E: bem diferente
B: é principalmente o clima...
E: ah é agora é em [[capital de um estado da região sul do Brasil]] é muito frio acho que
B: é frio
E: uhum
B: é muito frio e aqui nunca é frio [[risos]]
E: é?
B: aqui não existe frio [[risos]]
E: ai é legal... então
(SOTi 1) (Duração: 5'59'' → 6'37'')

O movimento de troca de informações privilegia o estabelecimento de contato entre os estudantes por meio de passos que despertam o interesse de ambos os parceiros. Logo, os participantes partem de um passo a outro assim que identificam sua necessidade, de modo que o estabelecimento de fronteiras entre os passos não seja sempre evidente. Em outras palavras, quando percebem que o passo empregado não cumpre a função de troca de informações, os participantes passam a se utilizar de outro que poderá auxiliar no prosseguimento da conversação e, portanto, no cumprimento do propósito comunicativo da SOTi de sustentação do contato inicial e das sessões orais subsequentes.

Outro passo que identificamos em nosso *corpus* foi aquele em que os estudantes falam de suas vidas acadêmicas. Aranha (2014) já havia reconhecido momentos em que os participantes conversam sobre a universidade e compreende que essa discussão serve ao cumprimento do propósito da SOTi de manutenção do contato. A autora explica que os estudantes tendem a se demorar mais nessas discussões porque se trata de um primeiro contato com alguém desconhecido e porque a universidade é um tema comum a ambos interagentes de um par. De fato, considerando que o teletandem é um ambiente de aprendizagem situado no contexto universitário, é esperado que esse seja um assunto comum aos participantes, que se interessam pelas semelhanças e diferenças entre os dois contextos. O interesse, muitas vezes, é maximizado pela intenção de viajar e conhecer in loco o contexto do outro.

Esse passo também foi encontrado em todas as SOTis do cenário A. O excerto a seguir, da SOTi 3, ilustra uma ocorrência do passo de informações sobre a vida acadêmica, seguido do passo em que comentam sobre seus planos profissionais futuros (“*eu penso em ir pra Inglaterra talvez fazer estágio*”) e o passo em que comentam sobre experiências anteriores (“*eu fui uma vez por mais ou menos um mês...*”):

E: sim sim eu temos ah... eu sou estudante da música, eu sou violinista e ah... temos um professor aqui nos/no/na minha escola de música que ah... que é do Uruguai, mas ele ah... ele tem trabalhado no Brasil ah... em Porto Alegre ah... vários anos e tem... conexões com orquestra lá ah... então possivelmente gostaria de ir, ir pra tocar na orquestra sim sim
B: eu faço tradução... é... tradução, você sabe o que é tradução?
E: tradução sim uhum... uhum sim
B: é meu segundo ano
E: co/como?
B: segundo ano eu to
E: segundo ano do ah... de ah estudar tradução?
B: é, sim [E: sim] e você?
E: ah eu/ eu sou no meu quarto ano da música e vou continuar um ano próximo na escola de graduação e só, isso se diz sim ah... assim que agora eu estou planejando ah... as viagens para ah... para ver como são as escolas diferentes e... ah fazer ah os dois com as prof/os professores ah... do violin ah... sim [B: aham] sim
B: que legal [[risos]]
E: sim so [[risos]] então ah...
B: eu penso em ir pra Inglaterra talvez fazer estágio
E: oh sim sim eu/eu fui ah... tem/tem viajado a Inglaterra antes?
B: não, nunca fui
E: não? eu fui uma vez por mais ou menos um mês antes da/oh oh depois da ah... do meu primer an/ano na ah... na universidade aqui e eu ah.. eu estava em Oxford fazendo ah hm um aula/aula.
(SOTi 3) (Duração: 3'44'' → 5'45'')

Quanto à materialização linguística do passo de informações sobre a vida acadêmica, normalmente terá as seguintes realizações:

você faz faculdade do que?
que curso?
o que você está estudando?
eu estou no meu x ano de...
você está no x ano?
você estuda x?
o que você estuda na universidade?
você gosta estudar este... curso?
que matérias assim você mais faz na faculdade?
are you a x year student?
your college is in...?

*when do you graduate?
don't you have to decide it [major/minor] when you apply for college?
do you wanna translate for like English and Spanish or just English?*

Em relação à presença do movimento de troca de informações, ele esteve presente em todas as SOTis do cenário A. Quanto aos seus passos, a seguir listamos todos aqueles identificados em nossos dados, os quais correspondem às possibilidades de constituição do movimento:

- Passo a - Apresentação e cumprimento *e*
- Passo b - Informações sobre a vida acadêmica *e/ou*
- Passo c - Informações sobre a vida profissional (trabalho, planos futuros) *e/ou*
- Passo d - Informações pessoais (idade, onde mora, com quem mora, etc) *e/ou*
- Passo e - Informações sobre família *e/ou*
- Passo f - Informações sobre interesses pessoais (atividades de tempo livre) *e/ou*
- Passo g - Informações sobre experiência pessoal *e*
- Passo h - Informações sobre os países *e/ou*
- Passo i - Informações sobre o estudo da língua estrangeira

A respeito da lista acima, esclarecemos que as letras (“a”, “b”, “c”, etc) não representam a sequência de ocorrência dos movimentos, uma vez que não há ordem pré-estabelecida e nem obrigatoriedade de todos os passos. Desses, parecem ser essenciais apenas os passos de troca de informações sobre os países e a universidade, uma vez que foram os únicos que estiveram presentes em todas as SOTis. Sobre esse resultado, acreditamos que esteja em conformidade com o ambiente telecolaborativo em que o teletandem acontece, visto que está localizado em instituições de ensino superior e pretende, segundo Telles (2015), promover trocas interculturais, isto é, levar os estudantes a conhecerem um pouco mais sobre a cultura do outro.

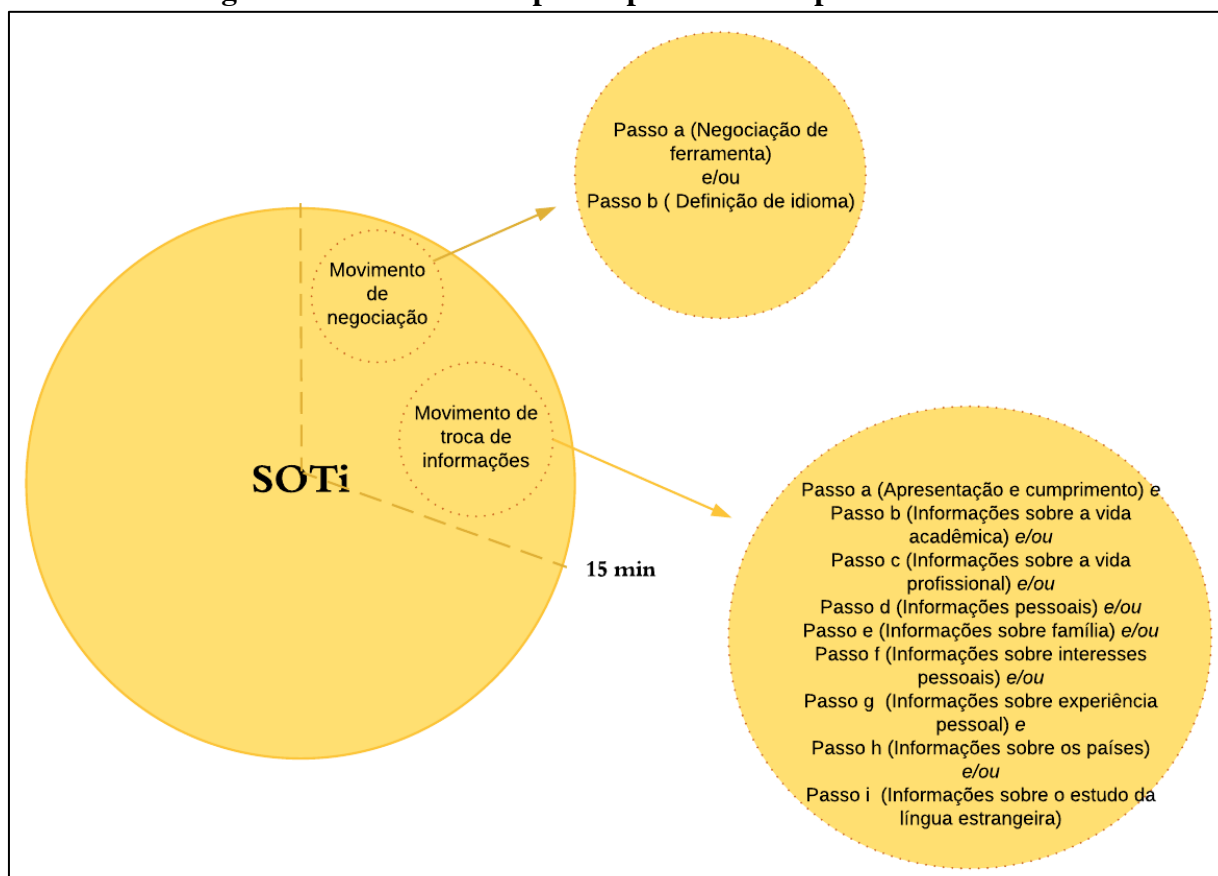
Sobre a materialização linguística do movimento de troca de informações, esclarecemos que passos são constituídos pelas mais diversas realizações linguísticas nas SOTis, sendo o passo de apresentação e cumprimentos e o de informações sobre a vida acadêmica aqueles que apresentam maior recorrência de termos e expressões.

Além das características já apontadas, a troca de informações caracteriza-se como um movimento bastante extenso, sendo aquele que ocupa mais espaço nas transcrições, dentro do limite de 15 minutos estabelecidos para este estudo. Também compreendemos que haja a ampliação do movimento em que estabelecem e buscam manter o contato por se tratar de um primeiro encontro.

Em geral, a conversa entre os participantes de teletandem assemelha-se a diálogos informais entre amigos, confirmando o que Telles (2015) já havia declarado sobre os estudantes terem a tendência de focar no contraste das vidas diárias e promoverem discussões embasadas no senso comum e o apontamento de Aranha (2014) de que os movimentos encontrados no início das SOTis sejam semelhantes ao início de um bate-papo comum.

Em relação à estrutura prototípica da SOTi, identificamos que a SOTi inscrita em um cenário de aprendizagem que apresenta as características do cenário A é composta por dois movimentos retóricos, o movimento de negociação e o movimento de troca de informações, sendo o último mais extenso que o primeiro. Dos passos que compõem os movimentos, apenas o de informações sobre a vida acadêmica e o de informações sobre os países, do movimento de troca de informações, apareceram em todas as SOTis do cenário. A figura 3.1 a seguir traz a estrutura retórica esperada para os primeiros 15 minutos da sessão oral de teletandem inicial no cenário A.

Figura 3.1 – A estrutura prototípica da SOTi para o cenário A



Fonte: Resultados da pesquisa

Discutida a estrutura retórica da SOTi no cenário A, partimos para a discussão dos movimentos identificados no cenário B e suas características.

3.1.2 O cenário de aprendizagem B (2014)

Sobre o cenário de aprendizagem que aqui chamamos “B”, de 2014, recordamos que a tipologia da interação e o período de tempo de duração dos eventos de teletandem são semelhantes ao cenário A, que combina os anos de 2011, 2012 e 2013. No cenário B, como no A, a tipologia da interação corresponde à modalidade de teletandem institucional integrado e a parceria estabelecida com a universidade estrangeira durou oito semanas, apenas uma a mais que a média do outro cenário. Entretanto, a descrição de micro-tarefas referente à macro-tarefa sessão oral de teletandem é distinta quanto ao que ocorre antes da SOTi.

No cenário B, o pareamento dos estudantes não se deu na SOTi como ocorreu no A e como está previsto em Aranha e Cavalari (2014). Dessa vez, foi realizado um pareamento prévio, isto é, os professores mediadores foram responsáveis por formarem as duplas a partir das listas de alunos matriculados nas disciplinas de língua inglesa no Brasil e língua portuguesa nos Estados Unidos. Depois de formadas as duplas, os participantes foram informados sobre quem seria seu parceiro e foi requisitado que os estudantes da universidade estadunidense enviassem, antes da SOTi, um texto escrito em português para que seus parceiros o revisassem.

Neste cenário, também encontramos o movimento de negociação, com os passos de negociação da ferramenta e negociação do idioma em que iriam conversar, na SOTi 10. O passo de negociação do idioma tem ocorrência bastante semelhante com o cenário A, o que nos revela que não há aí interferência do cenário neste passo. Já o passo de negociação de ferramenta aparece por duas vezes na SOTi 10. Num primeiro momento, na abertura da SOTi 10, os estudantes certificam-se de que o equipamento está funcionando bem:

E1: hello? ... can you hear me?
B: what?
E1: hello can you hear me?
B: yeah what's your name? [[com expressão confusa]]
(SOTi 10) (Duração: 0'00 → 0'09'')

No entanto, logo após a certificação a respeito do funcionamento da ferramenta, há um estranhamento por parte da brasileira, que, esperando por uma parceira do sexo feminino, conforme informação que recebeu por e-mail, é primeiramente posta em contato com um estudante do sexo masculino (E1). Em razão disso, há confusão no início e, após desfeita – há um intervalo de tempo de 41 segundos até que o parceiro correto seja encontrado – as participantes tornam a negociar o funcionamento da ferramenta:

[[pausa longa. interagente da UB espera e ajusta a câmera]]

B: hello

E: alô?

B: oi

(SOTi 10) (Duração: 02'00'' → 02'42'')

Aqui podemos notar influência do cenário de aprendizagem B na ocorrência do movimento de negociação. Se não houvesse tido troca dos parceiros, provavelmente não apareceria na SOTi 10 uma nova ocorrência do passo de negociação da ferramenta, visto que não houve nenhum problema com o funcionamento do equipamento. A segunda ocorrência desse passo tem relação estreita com o fato de a participante brasileira ter tido de encontrar duas pessoas, um estudante que não era seu parceiro e a parceria que lhe fora previamente atribuída. Nesses casos, o passo de negociação da ferramenta serve como reconhecimento do território, isto é, um passo de abertura da conversação.

Além dos passos que também apareceram no cenário A, encontramos, no cenário B, outro passo, no qual os estudantes negociam informações para que encontrem seus parceiros corretos. Como os estudantes receberam o nome e e-mail de seus parceiros antes da SOTi, esta não se caracterizou como o primeiro contato entre os pares, embora tenha sido a primeira vez que ele se comunicaram sincronamente.

Em vista dessa característica de pareamento prévio do cenário B, a organização dos estudantes no laboratório na primeira sessão foi diferente: ao invés de escolherem o computador que iriam usar, eles sentaram-se nas cabines indicadas por seus professores, nas quais já estavam conectados os usuários de skype do teletandem. Por alguma falha na comunicação, que pode ter sido entre professores-mediadores das duas instituições envolvidas ou entre professores e alunos, há troca acidental de parceiros nas SOTis 9 e 10. Os participantes dessas sessões sentam-se no lugar errado e, quando o vídeo abre, há estranhamento, como o excerto da página anterior evidencia. O excerto a seguir, da SOTi 9, também ilustra essa ocorrência:

B: oi! [[acena]]
 E1: wait I don't he/ok now... ah... é como você llama?
 B: [[nome da interagente da UB]]
 E1: ok eu tenho que é encontrar meu par/parceiro I guess [[risos]]
 B: ah qual o nome dele?
 E1: é [[nome da parceira]]
 B: [[nome]]... [[nome]] não está aqui ainda
 E1: ah [[com expressão triste]]
 B: ah acabou de chegar! acabou de chegar
 E1: ok é...
 B: ah peraí [[para alguém no laboratório]] qual o número do computador dela? [[para a americana]] unesp15 ela está
 E1: [[incompreensível]] ok e... eu e agrego a ela? ou?
 B: ah não sei, eu acho que ela já está conectada em algum outro computador [E1: ah ok] você tem que trocar
 E1: eu vou eu vou ah é... [[indica com o dedo para outros computadores]]
 B: o parceiro chama [[nome da interagente da UE]]
 E1: como?
 B: eu acho que é [[nome da interagente da UE]] ah não sei como se pronuncia
 E1: [[nome da interagente da UE]]? [[nome da interagente da UE]]!
 B: [[nome da interagente da UE]] com i [[fala a letra do nome da parceira]]
 E1: e? [[repete a letra falada pela brasileira]]
 B: [[fala a letra com pronúncia do inglês]] i [[nome da interagente da UE]]
 E1: [[para alguém no laboratório com expressão confusa]] [[nome da interagente da UE]]? who? the blond who the blond? who? oh the blond girl? [[para a brasileira]] ok um momento [[sai da câmera]]
 B: ok [[risos]]
 [[pausa longa]]
 B: [[para alguém no laboratório]] eu peguei a parceira da [[nome]] [[pausa longa]]
 [[volta outra interagente]]
 (SOTi 9) (Duração: 0'00'' → 2'19'')

No trecho acima, a partir da percepção de que os pares estavam trocados, há a necessidade de negociar a busca pelos estudantes corretos. As interagentes perguntam os nomes daqueles que procuram e compartilham informações numa tentativa de facilitar o contato com os parceiros previamente estabelecidos. É somente após a negociação das informações que os parceiros são encontrados e podem estabelecer o contato.

O passo de negociação para o encontro dos parceiros está, pois, circunscrito ao cenário de aprendizagem B, pois, quando o pareamento não é prévio, não há a possibilidade de se conectar com a pessoa errada, já que, nesse caso, a parceria se estabelece no momento em que a ligação por *skype* tem início. Logo, o passo de busca pelo parceiro correto só é possível neste cenário B, pois somente nele houve pareamento anterior e troca acidental de parceiros. A ocorrência desse passo sugere, como o passo anterior, que aquilo que ocorre em determinado cenário pode interferir na recorrência e ocorrência dos movimentos.

Nas ocorrências do passo de busca pelo parceiro correto, notamos as seguintes materializações linguísticas:

Tenho que encontrar meu parceiro

Como chama?

I think my pair is...

Who has ... (nome)?

You're looking for...

O movimento de troca de informações também foi encontrado no cenário B e apresentou os mesmos passos que o cenário A. Nas SOTis 8, 9 e 10, portanto, os participantes trocaram informações sobre (a) nomes; (b) vida acadêmica; (c) vida profissional; (d) informações pessoais; (e) família; (f) interesses pessoais; (g) experiências pessoais anteriores; (h) países em que vivem; e (i) estudo de línguas estrangeiras. Os passos desse movimento correspondem às possibilidades de organização do movimento e os participantes da SOTi puderam escolher dentre esses, aqueles que avaliaram como necessários para o cumprimento do propósito de manutenção do contato inicial. Em geral, a ocorrência dos passos desse movimento foi semelhante ao cenário A. Na SOTi 9, por exemplo, os participantes comentam sobre o estudo da língua estrangeira. Normalmente, nesse passo, os estudantes tratam de sua experiência ao estudar a língua do outro, seja enfatizando há quanto tempo estudam o idioma ou comentando sobre suas dificuldades em se expressar, por exemplo. No excerto a seguir, há uma discussão em que as estudantes comparam as dificuldades em estudar as línguas inglesa e portuguesa:

B: estou no quarto ano de inglês, mas ainda tenho muita dificuldade, é muito diferente o idioma

E: sim sim é muito diferente

B: e algumas coisas são mais fáceis, mas outras para mim é mais complicado, por exemplo, a questão de verbos, eu imagino que você tenha muita dificuldade porque a gente tem TREZENTOS tipos diferentes de verbos

E: sim [[risos]]

B: [[risos]] e modos e é complicado eu sei que é pra gente é muito mais prático nessa questão, mas em outras eu me confundo a/acho que talvez o meu maior problema eu acho que é com os tempos perfeitos, o present perfect, o past perfect eu sempre misturo e confundo eles

E: sim, muitas vezes eu penso que [[risos]] ah o inglês não tem regras porque o/uma... regras? não?

B: sim sim regras

E: não tem regras, então é uma coisa diferente para aprender [[risos]]

B: é mais simples em algumas partes, agora eu me confundo porque os tempos perfeitos não tem um... equivalente, algo parecido em português

E: sim

B: então eu tento criar um jeito de entender, mas até hoje eu ainda misturo
E: sim é como ah.. quando eu ah... empe/ah comecei a aprender espanhol e português eu não entendi feminino e masculino o subjuntivo? este é uma coisa completamente diferente porque não temos alguma coisa assim
B: é que vocês usam a mesma part/o mesmo artigo tanto para masculino, feminino, plural e singular e a gente não, a gente tem o, a, os, as
E: uhum
B: tem uma infinidade de artigos para... o que você só tem um
E: sim, então é como tenho que aprender muitas mais coisas [[risos]] como um palavra em vez de the or a então sim ... e onde você é?
(SOTi 9) (Duração: 7'35'' → 10'10'')

Podemos perceber, pelo excerto, uma característica do movimento de troca de informações já identificada no cenário A (p. 100-101): o fato de a distinção entre um passo e outro não ser clara nem facilmente delimitada. Nesse trecho da SOTi 9, por exemplo, há comentários a respeito da vida acadêmica (“*estou no quarto ano de inglês*”) e da experiência com o estudo de LE, dificultando o estabelecimento de um limite entre um passo e outro. Outra vez, portanto, notamos a fluidez entre os passos, já assinalada na página 101, quando tratávamos das ocorrências no cenário A. Tanto em um cenário como no outro, no movimento de troca de informações, os participantes dão prioridade aos passos que irão contribuir para a manutenção do contato, não avaliando como necessário estender determinado passo se compreendem que, ao empregarem outro, poderão ser melhor sucedidos no cumprimento do propósito da SOTi.

Se a maioria dos passos do movimento de troca de informações é semelhante nos dois cenários estudados nesta dissertação, o passo de apresentação traz ocorrências um pouco distintas, pois, como posto anteriormente, no cenário B, os participantes receberam informações sobre seus parceiros antes do primeiro encontro. Na SOTi 8, por exemplo, não houve perguntas sobre os nomes dos participantes, pois eles já tinham essa informação. Entretanto, ainda que não perguntem, os parceiros dizem os nomes um do outro como se desejassem se certificar de que foram postos em contato com a pessoa correta. De fato, o estudante estrangeiro confirma que o pareamento está certo ao afirmar “*sim sim*” logo após o brasileiro dizer seu nome. Assim como nas outras ocorrências desse passo (SOTis 1, 4, 5, 7, 6) no cenário A, neste excerto também podemos perceber o cuidado em estabelecer uma relação positiva com o outro (“*E: sim sim tudo bem? / B: tudo bem e você?*”), cuidado também identificado em outras pesquisas no teletandem, conforme explicitado anteriormente. Sobre essa ocorrência, esclarecemos que consideramos o trecho como representativo do passo de apresentação, porque, embora não haja o questionamento, eles dizem seus nomes e há cumprimentos, como o excerto ilustra:

E: oi, [[nome do interagente da UB]]
B: oi, [[nome do interagente da UE]]
E: sim sim tudo bem?
B: tudo bem e você?
E: todo bem muito obrigado por ah todas as suas correcciones de mi composiçã
(SOTi 8) (Duração: 0'00'' → 0'08'')

Nas SOTis 9 e 10, ocorre algo similar. Nessas duas sessões há a troca de parceiros e, após desfeita a confusão e depois de encontrarem as pessoas com as quais deveriam interagir, as estudantes apenas confirmam o nome uma da outra, numa função que parece particular desse passo no cenário B, como na SOTi 10:

[[pausa longa. Interagente da UB espera e ajeita a câmara]]
B: hello
E: alô?
B: oi
E: você é [[nome da interagente da UB]]?
B: sim
E: sim oi
B: oi você [E: eu sou a] a [[nome da interagente da UE]]?
E: sim como vai?
B: to bem e você?
E: mui/muito bom e... ah onde você está?
(SOTi 10) (Duração: 2'39'' → 2'58'')

Por meio dessas ocorrências do passo de apresentação no cenário B, fica evidente, mais uma vez, que as peculiaridades dos cenários de aprendizagem acabam exercendo influência na ocorrência dos movimentos e seus passos, o que denota uma relação entre movimentos e cenários. Essa relação fica ainda mais evidente pela presença, no cenário B, de um movimento que não estava presente no cenário A, o movimento de discussão sobre texto.

Chamamos de discussão sobre texto o movimento retórico em que os participantes fazem considerações a respeito do texto que foi trocado anteriormente à primeira sessão oral de teletandem. A respeito do aparecimento nas SOTis 8 e 9, recordamos que, no cenário B, além de terem sido pareados antecipadamente, os estudantes estrangeiros deveriam enviar um texto escrito em língua portuguesa aos brasileiros. Com base em Aranha e Cavalari (2014), sabemos que, usualmente, os participantes são instruídos a conversar sobre os textos no início das sessões orais, de modo que discutam os comentários feitos e o tema do texto, se assim desejarem.

De fato, em suas duas ocorrências (SOTis 8 e 9), o movimento de discussão sobre texto aparece no início logo após o movimento de troca de informações. Conforme suas ocorrências, no movimento de discussão sobre texto, os estudantes tendem a oferecer contribuições prescritivas, informando o outro sobre a forma e registros considerados corretos quanto ao uso da língua portuguesa. A esse respeito, Aranha e Cavalari (2015) também destacam essa tendência dos estudantes em corrigir o parceiro, eliminando os “erros” e sugerindo o uso “correto”. O como excerto da SOTi 8 ilustra uma ocorrência do movimento:

B: você viu a correção que eu fiz da redação?
E: sim! muito [B: tem pouco] sim
B: é, como eu falei tem poucos erros, você errou mais na questão de é se é feminina ou masculina na hora de colocar o final da palavra
E: sim
B: mas mas a redação é boa aí eu deixei em negrito algumas palavras que...
E: sim
B: eu não entendi muito bem o significado que você queria dar na redação, então você usou a palavra começar que... existe em português mas pouca gente usa
E: sim
B: eu mesmo não conhecia, eu tive que procurar no dicionário que seria... é a gente usaria talvez criar obstáculos dificultar
E: sim
B: eu acho que seria mais adequado pra começar e... instilar eu acho que talvez a palavra propagar se adequaria mais é... o contexto eu não assisti o filme então algumas partes eu fiquei um pouco confusa
E: [[risos]] sim
B: eu procurei pra assistir, mas eu não tive tempo para assistir esse final de semana ah! e uma parte que eu grifei é, eu deixei em negrito no começo, negrito seria o bold é...
E: sim sim sim
B: é... tá escrito que a tortura pode ser muitas coisas só que, no caso, acho que seria adequado usar que ela pode ser de muitos tipos não de muitas coisas porque no caso depois você fala que umas são físicas outras são mentais
E: sim
B: eu acho que tipos seria mais adequado são de vários tipos algo assim. você tem alguma dúvida quanto às correções?
E: então, qual/qual ah palavra para o/po/posso usar ah em vez de começar? qual/qual palavra pode usar?
B: é dificultar ou uma expressão maior seria criar obstáculos que é o sentido da palavra né que é você... é equivalente é começar seria dificultar atrapalhar
E: sim... então sim eu penso que/eu acho que entendi todos ah... todas as correções sim
[[as duas riem]]
(SOTi 9) (Duração: 3'00'' → 5'45'')

Percebe-se que a brasileira parece assumir a postura daquela que detém a autoridade sobre o assunto, uma vez que fornece as explicações e a estrangeira apenas aceita os apontamentos feitos (“*sim*”). Ainda assim, ela demonstra que aprendeu mais sobre a própria língua com a

produção da estrangeira, pois declara que teve de buscar no dicionário por um termo até então desconhecido por ela (“*eu mesma não conhecia eu tive que procurar no dicionário o que seria*”).

Como na SOTi 9, o estudante brasileiro da SOTi 8 também fornece comentários prescritivos, focando nos que considerou como erros no texto do seu parceiro:

E: todo bem_muito obrigado por ah todas as suas correcciones de mi composição
B: aham de nada [[os dois riem]]
E: ah muy muito extensas vo/é suas [B: é] correcciones
B: aham [[os dois riem]] verdade
E: eu eu achava que eu es/escrevia?
B: aham
E: muito muito melhor hasta que lei suas correcciones [[risos]]
B: então [[risos]] [[para alguém no laboratório]] deu certo [[de volta ao parceiro]] então ah na verdade ah você escreve bem sim, você não escreve muito ruim não. na verdade tem alguns erros que você repete
E: uhum
B: mas não são erros muito grandes na verdade deu pra ler sem problema sua redação
E: ah muito legal muito legal por lo menos eu sou consistente [[risos]]
B: aham sim ... então você deu uma olhada nas minhas correções? você viu mais ou menos o que você errou?
E: sim sim no no é... sua explicações são muito bom
B: uhum você tem alguma dúvida em alguma coisa?
E: ah dê-me um segundo [[retira o fone e fala com alguém no laboratório]] desculpe não não eu não tem nin/ningum ah... dúvida
B: uhum
(SOTi 8) (Duração: 0’07’’ → 1’32’)

No excerto da SOTi 8, podemos identificar ainda, como nos movimentos anteriores, um cuidado em estabelecer uma relação harmoniosa com o parceiro que acaba de conhecer, cuidado já evidenciado em outras pesquisas, como as de Aranha (2014) e Souza (2016). O parceiro estrangeiro, que teve o texto corrigido, agradece pelas correções (“*muito obrigado por ah todas as suas correcciones*”) e elogia o outro pelo trabalho feito em seu texto (“*suas explicações são muito bom*”). O brasileiro, por sua vez, enfatiza que o outro escreve bem e tenta amenizar aquilo que considera como erro no texto do parceiro (“*não são erros muito grandes na verdade deu pra ler sem problema sua redação*”).

Em relação à única SOTi do cenário B em que o movimento de discussão sobre texto não apareceu (SOTi 10), não temos dados suficientes que expliquem sua ausência. Embora exista a possibilidade de o estudante estrangeiro não ter enviado o texto, acreditamos que isso não tenha acontecido, uma vez que os estudantes já sabiam os nomes uns dos outros (a SOTi se inicia com “*oi, [nome]*”) e não comentam em nenhum momento que o estrangeiro não havia cumprido sua tarefa de encaminhar o texto.

A revisão feita pelos brasileiros, conforme seus comentários na SOTi, estava prioritariamente centrada na superfície do texto, isto é, a natureza dos comentários na SOTi têm como base os “erros” dos estudantes. A respeito desse tipo de correção, Aranha e Cavalari (2015), ao estudarem o processo de feedback escrito no TTDii, identificam que a maioria das correções dos estudantes tinha foco na forma, sobretudo em relação à ortografia, preposições, adequação do vocabulário, acento e concordância, caracterizando-se, sobretudo, como prescritiva e não colaborativa, como poucas demonstraram ser. Apesar da correção ser prescritiva, os estudantes demonstram preocupação quanto ao parceiro ter compreendido os apontamentos feitos ou não.

Em relação à materialização linguística do movimento, suas duas ocorrências em nosso *corpus* não são suficientes para que identifiquemos expressões mais comumente utilizadas. Em geral, o movimento de discussão sobre texto está estreitamente relacionado às características do cenário B.

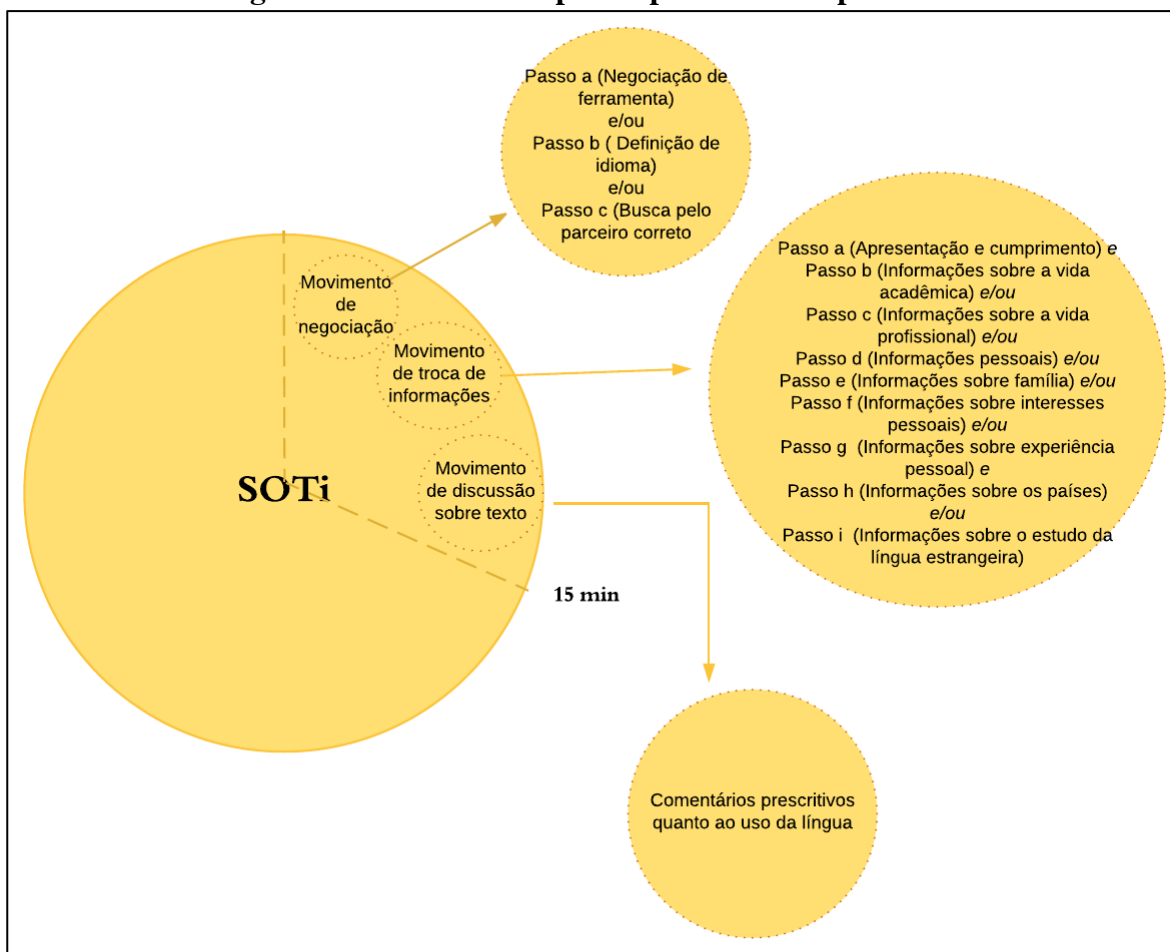
Quanto ao *status* de movimento que lhe atribuímos, esclarecemos que a proposta de Swales (1990) define os movimentos retóricos como obrigatórios ao gênero, correspondendo às partes das sessões que exercem uma função retórica. Apesar de o movimento não ter aparecido nas três SOTis selecionadas do cenário B, entendemos que a discussão sobre texto possa ser considerada um movimento dependente do cenário, uma vez que cumpre uma função na sessão oral, que é a realização de uma tarefa sugerida pelos professores responsáveis. Ademais, nossa análise concentrou-se apenas nos primeiros 15 minutos da sessão oral inicial, é, pois, possível que essa discussão apareça mais adiante nas SOTis.

A respeito da função desse movimento, à primeira vista, ele não parece servir ao propósito da sessão oral de teletandem inicial de manutenção do contato e dar sustentação às sessões seguintes, embora contribua para o propósito de aprendizagem do teletandem. Cavalari e Aranha (2016) argumentam que os textos trocados pelos parceiros tendem a servir como um incentivo para os estudantes que sentem dificuldade em compartilhar sobre si nas sessões e, segundo Aranha (2014), eles podem servir como um aquecimento para a conversação. Entretanto, nossos dados revelam que, quando comentam sobre os textos, os estudantes tendem a fornecer comentários prescritivos quanto ao uso da língua e não comentam sobre o tema da produção

textual, nem esta leva à condução da sessão por um tema relacionado²⁹. A função do movimento, ao contrário, parece ser a de levar os estudantes a refletirem a respeito de suas construções no texto e do uso da língua estrangeira.

Quanto à estrutura retórica esperada para a SOTi inscrita no cenário B, ela é composta de três movimentos retóricos, o movimento de negociação, o movimento de troca de informações e o movimento de discussão sobre texto, exclusivo desse cenário.

Figura 3.2 - A estrutura prototípica da SOTi para o cenário B



Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, na próxima seção, discutimos a respeito da relação entre oclusão e estrutura retórica do começo da SOTi.

²⁹ Ainda que não tenhamos tido acesso à proposta textual oferecida aos estrangeiros, logo após a discussão sobre o texto, os estudantes das SOTis 8 e 9 dão continuidade à sessão por meio de perguntas a respeito da vida acadêmica, passo do movimento de troca de informações também encontrado nas sessões de outros cenários.

3.2 As implicações da oclusão do gênero para a estrutura retórica do início da SOTi

Como pudemos perceber pela discussão dos movimentos retóricos identificados nas SOTis dos cenários A e B, a SOTi apresenta uma estrutura retórica relativamente flexível, pois, ainda que nossa análise tenha identificado a obrigatoriedade de dois movimentos, isto é, os movimentos de negociação e de troca de informações apareceram em todas as sessões do *corpus*, os movimentos apresentam maleabilidade quanto ao emprego de passos que os constituem, além de não existir uma ordem pré-determinada para que os movimentos e passos apareçam na sessão.

A respeito dessa relativa flexibilidade na estrutura do começo da SOTi, acreditamos que ela possa ser explicada a partir do conceito de gênero ocluso, proposto por Swales (1998) e revisto por Loudermilk (2007). Neste ponto, recordamos que entendemos por gênero ocluso aquele ao qual, nas condições normais de funcionamento de uma comunidade, os membros novatos não estão tipicamente expostos. Loudermilk (2007) argumenta que os gêneros oclusos apresentarão maior maleabilidade na estrutura que os gêneros públicos, que já são bem estabelecidos e requerem uma organização formulaica.

Os gêneros oclusos não podem ser tão facilmente acessados ou mesmo não têm acesso permitido e nem apresentam uma estrutura convencional que pode ser facilmente reconhecida por membros novatos de uma comunidade. Uma vez que ficam escondidos do público, não é possível identificar o padrão estrutural que rege os gêneros e, segundo Swales (1998) e Loudermilk (2007), os autores devem se embasar em outros gêneros com os quais tiveram contato anteriormente para construírem seus textos. Sendo assim, segundo a argumentação de Swales (1998) e Loudermilk (2007), os membros novatos de uma comunidade, ao se depararem com um gênero com o qual não têm experiência e cujos exemplares não podem ser acessados para servir de modelo, podem ter mais dificuldades em produzir um texto que sirva ao cumprimento de seus propósitos.

No caso do teletandem, argumentamos que a sessão oral de teletandem inicial, que apresenta indícios de que seja um gênero, possa também ser compreendida como sendo oclusa, pois os participantes novatos não estão expostos a ela antes de sua produção. Aqui recordamos que, ainda que as sessões sejam gravadas e armazenadas num banco de dados, esse banco não é público, mas serve à pesquisa acadêmica e é acessado apenas por pesquisadores. Assim, sem terem tido quaisquer experiências com a sessão oral de teletandem, os estudantes devem se apoiar

em outros gêneros, cujos propósitos identificamos como similares àquele da sessão oral, para servir de modelo. Compreendemos, pois, que a SOTi é formada de outros gêneros, os quais não necessariamente serão os mesmos para os diferentes pares, uma vez que a experiência prévia de cada indivíduo com diversos gêneros é única.

Além disso, conforme a proposta de Loudermilk (2007), quando um gênero ocluso é nascente e se forma em uma comunidade com rápida troca de membros, pode apresentar maiores níveis de variação e hibridismo. Acreditamos que no TTDii também temos gêneros nascentes que ainda não tiveram tempo de se estabilizar, visto que, a cada semestre, um novo grupo de estudantes participa e deve aprender os padrões discursivos da comunidade.

Em nossa discussão dos movimentos, apontamos variações na ocorrência de movimentos e passos, conforme seções 3.1.1 e 3.1.2. Algumas dessas variações são resultantes de alterações nas características dos cenários de aprendizagem em que as SOTis estavam circunscritas, tais como a presença de um movimento de discussão sobre texto e de um passo de busca pelo parceiro no cenário B e uma função do passo de apresentação de verificação de estarem em contato com o parceiro correto não prevista no cenário A.

No entanto, nem toda variação ocorrida nos minutos iniciais da SOTi pôde ser relacionada aos cenários de aprendizagem. O movimento de troca de informações, por exemplo, está presente tanto no cenário A quanto no B. Esse movimento apresenta bastante variação, podendo ser constituído por 9 passos distintos em quaisquer dos cenários. Tal fato nos leva a inferir que a maior possibilidade de passos para a constituição do movimento de troca de informações não tem conexão com os cenários de aprendizagem, isto é, os diferentes passos ocorrem independentemente das características do cenário. A esse respeito, defendemos que essa variação possa ser explicada pelo conceito de gênero ocluso, pois, como posto, os participantes têm de recorrer a gêneros e contextos anteriores para a produção da SOTi, gêneros estes que diferem de um indivíduo a outro.

Reconhecemos, pois, que a variação na SOTi possa estar associada também à oclusão do gênero, o que vai ao encontro das hipóteses de variação e hibridismo propostas por Loudermilk (2007), uma vez que as convenções genéricas da SOTi ainda não tiveram tempo de se estabilizar.

Por fim, na última seção deste capítulo, tratamos da negociação de significado nas sessões orais de teletandem iniciais que não é apenas característica delas.

3.3 O passo de negociação de significados

Em 9 SOTis que compõem o nosso *corpus*, dos cenários A e B, identificamos momentos em que os parceiros negociavam/discutiam a respeito dos significados da língua em uso, em contexto. Nesses momentos, os parceiros promoviam discussões e esclarecimentos sobre o uso da língua estrangeira e, assim, davam continuidade à comunicação sem problemas com o código. Compreendemos que, nesses momentos, existe o cumprimento de uma subfunção, qual seja a negociação de eventuais problemas de comunicação para que a conversação prossiga. Entretanto, não consideramos o esclarecimento de significados como um passo do movimento de negociação, primeiramente por se tratar de um passo que pode aparecer em outros movimentos, como no excerto a seguir da SOTi 3:

E: não? eu fui uma vez por mais ou menos um mês antes da/oh oh depois da ah... do meu primer an/ano na ah... na universidade aqui e eu ah.. eu estava em Oxford fazendo ah hm um aula/aula. Como se diz ah... temos temos aula e turma mas eu não sei como tomar um... quando está/quando tá estudando somente eu não sei ah... no espanhol é/no espanhol é classe, classe, mas ah... eu não sei como se se diz class ah... em inglês
B: é classe ou aula
E: like/like take take a class?
B: é... ter uma aula
E: ter um aula ok, ok então é, eu não sabia se aula somente é o lugar onde sim... sim [[incompreensível]]
B: aí é classe, classe é o lugar [E: ah classe é o lugar] de espanhol
E: ok classe é o lugar ok turma é o grupo de estudantes ok então/e aula é ok então sim sim [[risos]] eu tive um aula ah... na literatura inglesa lá e... ah foi muito legal eu... eu gostaria também de ir a Inglaterra outra vez ah... possivelmente depois da escola de graduação ah...
(SOTi 3) (Duração: 5'26'' → 6'59'')

Nesse trecho, as participantes, que realizavam o movimento de troca de informações e comentavam sobre uma experiência anterior, necessitam elucidar o uso de uma palavra em língua portuguesa, *aula*. Assim, foi necessário que elas pausassem o assunto em discussão – a viagem para Oxford – de modo a buscar pela forma apropriada de se comunicar no idioma estrangeiro. A negociação de significado neste caso aparece, pois, relacionada ao movimento de troca de informações.

Na SOTi 6, a negociação de significados também apareceu vinculada ao movimento de troca de informações. Como o excerto abaixo evidencia, os estudantes comentavam sobre seus planos futuros quando o brasileiro precisou de insumo quanto a um vocábulo em inglês:

E: then when you graduate ah... what do you want to do? like do you want to do ah... as your career?
B: ah... well... it's hard I [[neste ponto há sobreposição mas não é possível compreender]] I know I know I have to é... go to to... what's the name? *mestrado*?
E: ma/to ah to study a masters study for a masters degree
B: I know that that is important to do a master and... later a doctorate and phd but (SOTi 6) (Duração: 11'20'' → 11'49'')

Nesse excerto, a dificuldade do brasileiro é rapidamente solucionada quando o seu parceiro dá a palavra correta em inglês (“*what's the name? Mestrado*” “*ma/to ah to study a masters*”) e, imediatamente após o insumo, o estudante já passa a utilizar a palavra. Neste caso, tratava-se de uma dúvida pontual e não foi preciso fornecer maiores detalhes.

Sobre esse passo, cumpre ressaltar que nem sempre houve a negociação de significados. Na SOTi 4, por exemplo, há descontinuidade do assunto proposto pelo estudante estadunidense, pois o brasileiro teve dificuldade para compreender a pergunta feita:

E: great... so tell me... what's... you know what's going on in Brazil right now?
B: ah... about Brazil?
E: yeah like right now what's currently in the news? ah...
B: oh.. well Brazil it's a great country and... the people ah... here it's great funny right
E: oh yeah [[risos]]
B: I [[risos]] really we are... very much funny and happy and... it's it's like.. eh... other country right it's it's same
E: yeah are you so are you excited about the world cup?
(SOTi 4) (Duração: 01'24'' → 2'17'')

Nesse trecho da SOTi 4, o estudante do Brasil não compreende que a pergunta se referia aos acontecimentos recentes de seu país e responde sobre como os brasileiros são. Não há negociação bem sucedida a respeito do que o questionamento quer dizer, embora o estrangeiro tente reformular a questão em seu segundo turno. Aqui podemos perceber que nem sempre que existe a necessidade de negociação de significados, ela ocorre. A esse respeito, Garcia (2010), ao estudar parcerias de teletandem institucional não-integradas, já apontava que, em algumas ocasiões, não havia negociação de significados de fato, destacando que, às vezes, novas expressões e vocábulos sugeridos eram ignorados ou mesmo que o *feedback* ao parceiro não era dado (p. 236-237).

Ainda assim, em nosso *corpus*, a discussão a respeito dos significados da língua ocorreu em vários momentos, nos quais os participantes de teletandem tendiam a manter o foco na forma, como já apontado por Fernandes e Telles (2015) e Franco (2016). Compreendemos que a

negociação dos significados é importante nesse contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas, uma vez que, para que consigam se comunicar, manter o contato e aprender, é preciso se certificar de que não haverá nenhum problema de falta de compreensão. Segundo Aranha e Cavalari (2014), os participantes do projeto teletandem alternam-se nos papéis de tutores de sua própria língua e aprendizes da língua do outro, assim, é esperado que, em alguns momentos, haja discussão quanto aos significados e usos das línguas. Além disso, conforme Silva (2012), os participantes de teletandem compartilham de um propósito: o de aprendizagem de línguas, o que, segundo Aranha e Bragagnollo (2015), fica evidente por meio desse tipo de discussão sobre língua.

Ainda a respeito desse passo, destacamos que ele não é característico dos primeiros 15 minutos da SOTi, pois a discussão acerca dos significados linguísticos não é exclusiva da sessão oral de teletandem inicial, mas, conforme Fernandes e Telles (2015, p. 281), é inerente a qualquer contexto comunicacional.

De fato, em outros trabalhos sobre o teletandem, foram identificados momentos em que há a negociação dos significados linguísticos. Para citar alguns, Garcia (2010) argumenta que as sessões de teletandem são um “espaço profícuo para a negociação de significados” (p. 232), a qual pode ser de ordem linguística e também de acordos relativos à parceria; Matos (2011, p. 42) aponta a necessidade dos parceiros se valerem de estratégias para a resolução de problemas de compreensão; Souza (2012, p. 45) coloca o contexto de teletandem como propiciador da aprendizagem por meio da negociação de significados sobre língua e cultura; Franco (2016, p. 119-120) indica que há negociação de significados, destacando que os parceiros, da modalidade de teletandem institucional semi-integrada, normalmente oferecem auxílio ao outro, propondo palavras mais adequadas; e Freschi (2017) discute o processo de *feedback* oral relativo à língua no contexto de teletandem institucional integrado.

De modo que, esse tipo de discussão sobre língua e negociação de significados está presente nas sessões orais de teletandem em geral e não apenas na SOTi, compreendemos que esse passo possa servir a outros propósitos comunicativos, além do de manutenção do contato inicial na SOTi. Assim, entendemos que são necessários mais estudos para averiguar se se trata de um passo do movimento de negociação e a qual(quais) propósito(s) comunicativo(s) a negociação de significados serve.

Neste capítulo, tivemos por objetivo a apresentação da análise da estrutura retórica dos 15 primeiros minutos das SOTis e a discussão os resultados com base nos conceitos apresentados no capítulo 1, de teoria, e nos procedimentos metodológicos descritos no capítulo 2, de metodologia. A seguir apresentamos as considerações finais e respostas às perguntas de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta parte da dissertação dedica-se a apresentar as respostas às perguntas de pesquisa propostas na introdução e algumas considerações finais, refletindo sobre as limitações do nosso estudo e encaminhamentos futuros.

As respostas às perguntas de pesquisa

O estudo aqui apresentado ocupou-se da discussão da sessão oral de teletandem inicial (SOTi), tendo como objetivo geral a investigação da estrutura retórica de seus primeiros 15 minutos. Nossa pesquisa orientou-se por três perguntas de pesquisa, as quais respondemos a seguir, após retomá-las:

- 1) Em que medida a caracterização da sessão oral de teletandem inicial proposta por Aranha (2014) se aplica ao nosso *corpus*?
- 2) O que a (não) recorrência dos movimentos pode revelar sobre os cenários de aprendizagem de cada parceria e o que os cenários revelam sobre a estrutura da SOTi?
- 3) Há implicações para a estrutura da SOTi o fato de os participantes não terem experiência prévia com o evento comunicativo em questão?

Em relação à primeira pergunta, compreendemos que a caracterização do começo da SOTi proposta por Aranha (2014) é pertinente aos nossos dados, uma vez que as ocorrências identificadas pela autora também foram encontradas nas sessões que selecionamos. Como nas SOTis estudadas por ela, nas nossas, havia momentos em que os participantes tratavam de questões referentes à tecnologia, comentavam sobre si e suas vidas acadêmicas. No entanto, foi preciso realizar uma sistematização dos resultados de Aranha (2014). Primeiramente, porque a autora não deixa claro se os elementos que identifica correspondem a movimentos retóricos; em segundo lugar, por identificamos que alguns dos itens apresentados em sua pesquisa correspondiam a um mesmo movimento por terem a mesma função de troca de informações pessoais. Além disso, pudemos encontrar, em nossos dados, passos dos movimentos que não haviam sido apontados anteriormente e um terceiro movimento. A respeito desse movimento, o

de discussão sobre texto, enfatizamos que sua ausência no *corpus* de Aranha (2014) é decorrente das características do cenário de aprendizagem em que as SOTis estavam circunscritas, o que está relacionado à nossa segunda pergunta de pesquisa. Em razão do exposto, compreendemos que a caracterização da autora seja parcialmente aplicável ao nosso *corpus*, uma vez que consideramos os elementos recorrentes nas SOTis analisadas como movimentos retóricos e trabalhamos com um cenário de aprendizagem (B) que assumiu características distintas do de Aranha (2014), o que ocasionou na identificação de um terceiro movimento.

Quanto à pergunta dois, a discussão dos dados demonstrou que, a depender das características dos cenários, é possível que encontremos outros movimentos, além de haver variação em sua organização em passos. Em nosso estudo identificamos, por exemplo, que o passo de busca pelo parceiro é exclusivo do cenário B, de 2014, bem como o movimento de discussão de texto. A hipótese de que as alterações nos cenários de aprendizagem exercem influência na ocorrência e características dos movimentos parece, pois, ser confirmada.

Ademais, esse resultado está em conformidade com as teorias de gênero de que eles se modificam e evoluem ao longo do tempo, como apontado por autores como Swales (1990, 2004), Bazerman (2009), entre outros, uma vez que, ao longo dos anos, a prática de teletandem institucional integrado passou a assumir outros aspectos, como a troca de textos antes da SOTi. Esse resultado também enfatiza a necessidade por parte do analista em considerar o contexto em que o gênero ocorre, conforme as recomendações de Bazerman (2009) trazidas no capítulo de metodologia, pois alterações significativas no contexto poderão levar a alterações na materialização do gênero. Ainda assim, respondendo à pergunta de Aranha e Leone (em andamento) que trouxemos na página 58 (“os vários cenários de aprendizagem dão origem a gêneros diferentes?”), ressaltamos que, embora os cenários de aprendizagem tenham tido implicações para a ocorrência de movimentos, as alterações neles não levaram a criação de um outro gênero.

Por fim, quanto à última pergunta, primeiramente, esclarecemos que compreendemos que a SOTi apresenta indícios de que possa ser considerada um gênero, uma vez que (i) se trata de um evento comunicativo; (ii) com um propósito comunicativo previamente identificado por Aranha (2014); (iii) que ocorre em meio a uma comunidade teletandem, tal como definida por Silva (2012); e (iv) apresenta regularidades em sua estrutura genérica.

A respeito desse gênero, entendemos que ele possa ser ocluso, pois, conforme reformulação do conceito de Swales (1996) por Loudermilk (2009), os participantes não estão tipicamente expostos à SOTi, nem têm experiência prévia com o gênero para que aprendam sua estrutura retórica convencional. Assim, a fim de co-construírem, na interação com o outro, a sessão oral de teletandem inicial, é preciso que cada indivíduo recorra a outros gêneros com os quais teve contato anteriormente para servirem de modelos estruturais. De modo que tais gêneros podem ser diferentes de um participante a outro, a organização da primeira sessão oral pode apresentar certa variação e uma estrutura menos formulaica que outros gêneros públicos já consagrados, como o artigo de pesquisa. De fato, a SOTi apresentou grande variação, sobretudo nos passos do movimento de troca de informações, variação esta que não esteve relacionada aos cenários de aprendizagem. Portanto, em resposta à terceira pergunta, o fato de os estudantes não terem contato com a SOTi antes de sua produção também parece exercer alguma influência em sua estrutura retórica.

Após responder às perguntas de pesquisa, ocupamo-nos das limitações da pesquisa e encaminhamentos futuros a partir dos resultados encontrados.

Limitações da pesquisa e encaminhamentos futuros

Dentre as limitações desta pesquisa, destacamos o fato de termos utilizados sessões do banco de dados. Por um lado, o banco permitiu a otimização da pesquisa, poupando-nos do tempo de definição de instrumentos de coleta e da coleta de dados propriamente dita, além de viabilizar o exame da sessão oral de teletandem inicial ao longo dos anos. Entretanto, a qualidade da gravação acabou comprometendo alguns arquivos de vídeo, que tiveram de ser descartados. Além disso, o banco não incluía questionários dos estudantes estrangeiros, o que impossibilitou a descrição completa dos cenários de aprendizagem de cada sessão selecionada.

A respeito dos cenários, outro fator que não permitiu sua descrição completa foi a falta da gravação das sessões de mediação e a gravação do tutorial. Sem termos acesso ao que de fato ocorreu nesses momentos, não foi possível atribuir algumas ocorrências ao que foi discutido nas mediações e tutoriais. Sabendo que os cenários exercem influência na estrutura da sessão oral, sua descrição detalhada poderia contribuir para a discussão dos resultados. Investigações futuras

poderão, portanto, contemplar esses dados e, por meio da triangulação, apresentar uma discussão mais minuciosa das sessões orais.

Ainda outra restrição deste estudo refere-se aos questionários aplicados aos brasileiros que ainda não incluíam, por exemplo, uma pergunta quanto aos estudantes terem participado do teletandem alguma outra vez. De modo que um dos nossos objetivos de pesquisa era averiguar a relação entre oclusão do gênero e variação na estrutura da SOTi, tal informação era relevante para determinar se os participantes haviam tido contato com a sessão anteriormente ou não. Julgamos que, futuramente, outros estudos possam considerar essa questão na elaboração do questionário inicial³⁰.

Compreendemos que os aspectos que limitaram a discussão dos dados neste estudo possam ser considerados em pesquisas posteriores para uma análise metódica da sessão oral de teletandem, que ainda necessita ser estudada em sua totalidade. Quanto a isso, ainda que nosso trabalho tenha identificado a existência de regularidades na estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial, ainda não é possível afirmar que se trata de um gênero, pois não examinamos se há recorrência de movimentos nos 50 minutos aproximados de duração da SOTi. Conquanto seja possível falarmos em indícios de que a sessão oral de teletandem inicial seja um dos gêneros que compõem o sistema de gêneros do TTDii, considerando os aspectos citados no item anterior (evento comunicativo que está localizado em uma comunidade, que tem propósitos compartilhados e que apresenta regularidades em sua estrutura), é necessário que estudos futuros se ocupem da investigação da totalidade da SOTi.

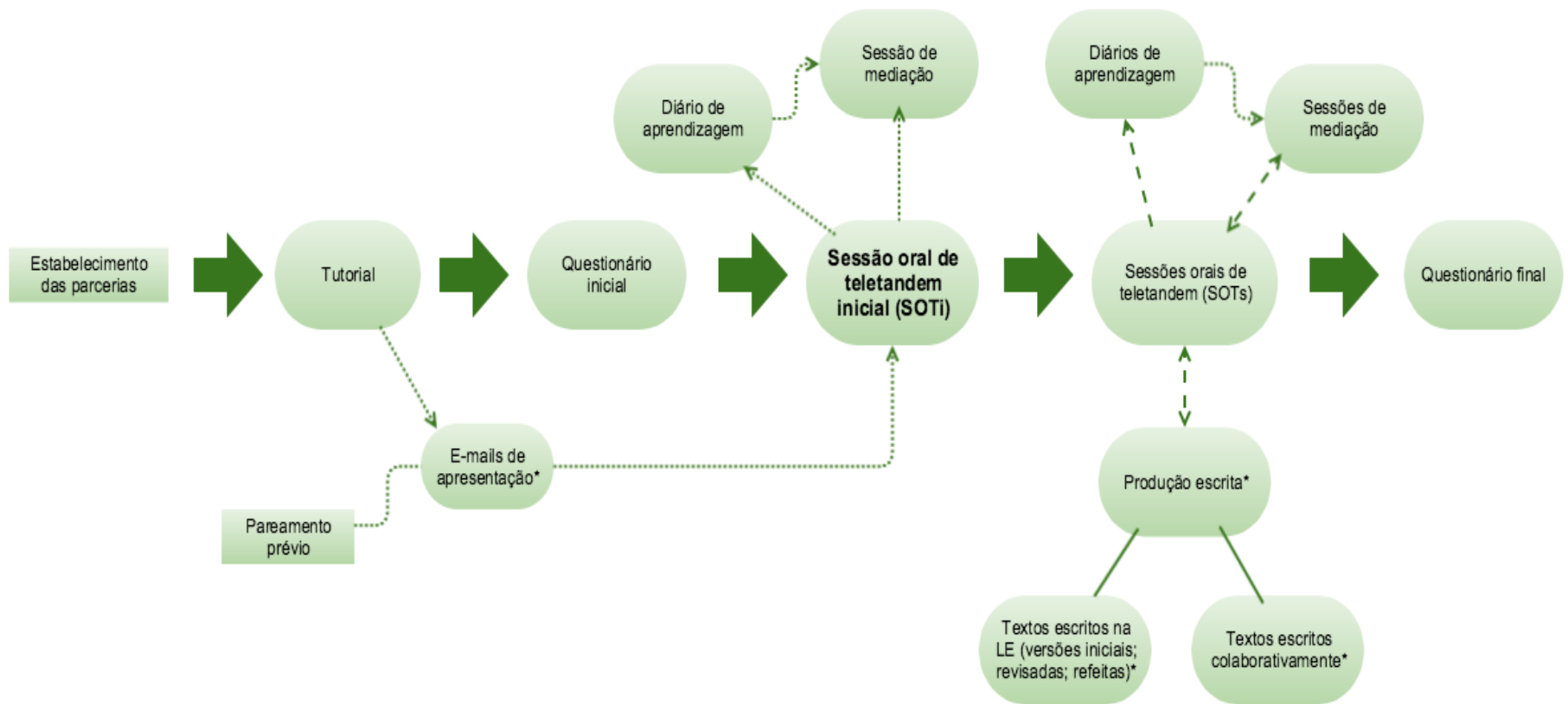
O ambiente de teletandem institucional integrado se coloca como um contexto rico para a condução de pesquisas na área de linguística aplicada e gêneros textuais, visto que, parece haver a ocorrência de diversos gêneros que se conectam uns aos outros para o cumprimento do propósito pedagógico de ensino/aprendizagem de línguas do teletandem.

A respeito dessa relação entre gêneros, recordamos que Aranha (2014) propõe que o TTDii seja visto como um sistema de gêneros inter-relacionados. Assim, finalizamos esta dissertação propondo uma figura que representa os possíveis gêneros nesse sistema. Nela, as formas arredondadas correspondem ao que consideramos os gêneros que circulam no TTDii, sendo que as setas maiores indicam aqueles que ocorrem sequencialmente, isto é, em cadeia. As linhas pontilhadas conectam os gêneros que se relacionam, mas não ocorrem ao mesmo tempo,

³⁰ Atualmente, essa pergunta já consta no questionário inicial.

enquanto que as tracejadas relacionam gêneros que ocorrem concomitantemente. Em tais linhas, há setas menores que indicam relações unilaterais, quando em apenas uma das pontas, ou bilaterais, se nas duas pontas. Quanto a essas setas, esclarecemos que a relação é unilateral quando apenas um gênero alimenta o outro e bilateral quando há retroalimentação. Por fim, os asteriscos indicam os gêneros dependentes do cenário de aprendizagem e que, portanto, podem não estar presentes nos diferentes grupos. Na figura, a sessão oral de teletandem inicial está em destaque por ser o objeto de estudo desta pesquisa.

Figura 4.1 – Sistema de gêneros no TTDii



Fonte: Elaborado pela autora

Como pode ser observado na figura, há ainda muito a ser investigado no teletandem institucional integrado no que se refere aos gêneros textuais que ali se fazem presentes. A esse respeito, recordamos que estudos que se ocupam da investigação de gêneros contribuem para que se tenha melhor compreensão de como o conhecimento é construído em determinada comunidade. No caso do teletandem, essas pesquisas poderão contribuir para o desenvolvimento do projeto e sua validação como um contexto profícuo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ARANHA, S. A argumentação nas introduções de trabalhos da área de Química. 1996. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

ARANHA, S.; BRAGAGNOLLO, R. M. Genres and teletandem: Towards a successful relationship. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C. M.; GAZOTTI-VALIM, M. A. *Perspectivas em línguas para fins específicos*: Festschrift para Rosinda Ramos. Pontes Editores, 2015, p. 81-91.

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, 2014, p. 183-201.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. Institutional integrated teletandem: what have we been learning about writing and peer feedback? *DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n.3, 2015, p. 763-780.

ARANHA, S. Conscientizar para produzir: um relato sobre a implantação de um curso de redação acadêmica em língua inglesa. In: RAMOS, R.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. *Experiências Didáticas no Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Contextos Diversos*. Mercado de Letras, 2015, p. 167-186.

ARANHA, S. Contribuições para a introdução acadêmica. 2004. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara, Araraquara, 2004.

ARANHA, S.; LEONE, P. DOTI: Databank of Oral Teletandem Interactions. In S. Jager & M. Kurek (Eds), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin: Research-publishing.net, 2016, p. 1-6.

ARANHA, S.; LEONE, P. Fasi di sviluppo e stato dell'arte di DOTI – Databank of Oral Teletandem Interaction, em andamento.

ARANHA, S.; LUVIZARI-MURAD, L.; MORENO, A. C. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDii). *Revista (Con)textos Linguísticos* (UFES), v. 9, 2015, p. 274-293.

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*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 97-117.

ARANHA, S.; RAMPAZZO, L.; RODRIGUES, L. Diários de aprendizagem no contexto de teletandem institucional integrado: um estudo de gêneros textuais. (em andamento)

ARANHA, S.; TELLES, J. Os gêneros e o projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional. in : VI SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2011, Natal. Anais do VI SIGET, 2011.

ARAÚJO, A. D. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 77-93.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, v. 22 , n. 2, 2001, p. 195-212.

BAZERMAN, C. (2004) Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 19-46.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactments of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Frances, 1994, p. 79-101.

BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. In: BISHOP, W.; OSTRUM, H. (Org.) *Genre and writing*. Portsmouth, Bounton/Cook, 1997, p. 19-26.

BELZ, J. A. Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study. *Language Learning & Technology*, v. 6, n.1, 2002, p. 60-81.

BEZERRA, B. G. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 95-115.

BHATIA, V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London and New York, Longman, 1993, p. 3-41.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teórico e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 17-32.

BOCANEGRA-VALLE, A. The construction of Shipping Forecasts in English: A Pilot Study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, p. 278-282.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 2.ed. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994, p. 47-51; 63-74.

BRAGAGNOLLO, R. M. Os textos escritos no contexto teletandem institucional-integrado: uma proposta de trabalho com gêneros textuais. 2016. 261 f. Tese (Doutorado em Estudos

Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2016.

BRAMMERTS, H. Et al. Aconselhamento individual em diferentes contextos Tandem. In: DELILLE, k. H.; CHICHORRO, A. (Orgs.) *Aprendizagem Autônoma de línguas em Tandem*. Coimbra: Colibri, 2002, p. 15-26.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: D. Little & H. Brammerts (Ed.), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, 1996, p. 9-21.

CAMICIOTTOLI, B. C. Earning calls: Exploring an emerging financial reporting genre. *Discourse & Communication*, v. 4, n.4, 2010, p. 343-359.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Implications of Teletandem Integration into foreign language programs: insights on the teacher-mediator’s role. *Routledge*, no prelo.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: Language and culture*, 2016.

CAVALARI, S. M. FERREIRA, M. B; FRESCHI, A. C. Feedback corretivo escrito no teletandem institucional semi-integrado: primeiras impressões, em andamento.

CHARNIER, T. et al. The CoMeRe corpus for French: structuring and annotating heterogeneous CMC genres. *Journal for Language Technology and Computational Linguistics*, 2(29), 2014, p. 1-30.

DEVITT, A. J. Genre as a language standard. In: BISHOP, W.; OSTRUM, H. (Org.) *Genre and writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1997, p. 45-55.

DEVITT, A. J. Intertextuality in tax accounting. In: BAZERMAN, C; PARADIS, J. (Eds.). *Textual dynamics of the professions*. Madison: University of Wisconsin Press, 1991, p. 336-357.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

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, 2015, p. 265-291.

FIRMIN, M. Interpretation. In: GIVEN, L. M. (Ed.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, London, Mathura Road: SAGE Publications, 2008.

FOUCHER, A. Didactique des Langues-Cultures et Tice: scénarios, tâches, Interactions. Trad.: Deise Marinoto. *Education*. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, 2010, p. 81-90.

FRANCO, G.R. Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: Uma análise a partir da conscientização da linguagem. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos).

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2016.

FRANCO, G. R.; RAMPAZZO, L. Estereótipos como sedimentadores de ideias de hegemonia em parcerias de teletandem institucional semi-integrado. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 4, 2016, p. 1302-1325.

FRESCHI, A. C. A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o feedback relativo à língua nas sessões orais. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2017.

FRESCHI, A. C.; LOPES, Q. B. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. *Revista do GEL*, 13, n. 13, 2016, p. 49-74.

GARCIA, D. N. M. Acabou o assunto. E agora? A falta de ideias nas sessões de teletandem. *Teletandem News*, ano II, n. 2, 2007.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 44, n. 2, 2015, p. 725-738.

GARCIA, D.N.M. Teletandem: Acordos e negociações entre os pares. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2010.

GIDDENS, A. Agency, Institution and Time-Space Analysis. In: KNORR-CETIN, K.; CICOUREL, A. V. (Orgs.) *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-sociologies*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul, p. 1981, p. 161-174.

GIDDENS, A. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuralism*. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.

GIDDENS, A. *A Contemporary Critique of Historical Materialism*. Vol 2. The Nation State and Violence. Cambridge: Polity, 1985.

GIL-LIMA, B.; ARANHA, S. Um estudo do gênero abstract na disciplina de Antropologia: a heterogeneidade da(s) área(s). No prelo.

GIL, B. O gênero acadêmico: resumos nas áreas de Antropologia, Linguística e Ciência Política. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2014.

GONÇALVES, S. C. L.; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguísticas do Interior Paulista). *Niterói*, n. 25, 2008, p. 165-183.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta de John Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.

JOHNS, E. S.; WHITE, L. Nothing to say? Suggestions for tandem learning. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Org.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications.

LÈVY, P. *Cyberculture*. Trad.: Carlos Iriney da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOUDERMILK, B. C. Occluded academic genres: An analysis of the MBA Thought Essay. *Journal of English for Academic Purposes* 6, 2007, p. 190-205.

LUVIZARI-MURAD, L. Ciclos de aprendizagem expansiva no processo de reorganização da coleta de dados em TTDii (relatório final de pesquisa de pós-doutorado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2016.

LUZ, E. B. P. Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: _____. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003, p.9-13.

MATOS, F. A. M. O Skype como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Elearning). Universidade Aberta de Lisboa. Portugal. 2011.

MESSIAS, R. A. L. *Teletandem e Formação de Professores: um contexto para reflexão sobre o ensino de línguas português/espanhol*, mimeo.

MILLER, C. (1994) Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. Trad.: Ana Regina Vieira e Judith Hoffnagel. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. (Org.). *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 43-55.

MILLER, C. R. (1984) Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. (org.) *Gênero textual, agência e tecnologia: estudos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 21-41.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MOTTA-ROTH, D.; HERBELE, V. A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, 2015, p. 22-31.

- O'DOWD, R. Telecollaborative networks in university higher education: overcoming barriers to integration. *The Internet and Higher Education*, v. 18, 2013, p. 47-53.
- SANTADE, M. S. B. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In: SIMÕES, D; GARCÍA, F. (Org.) *A pesquisa científica como linguagem e práxis*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.
- SANTOS, V. B. M. P. Padrões Interpessoais no gênero de cartas de negociação. Dissertação. PUC-SP, São Paulo, 1996.
- SILVA, J.M. Projeto Teletandem Brasil: As relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2012.
- SOUZA, M. G. Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2012.
- SOUZA, M. G. Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira. 2016. 170 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2016.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M. Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter. In: VENTOLA, E.; MAURANEN, A. *Academic writing: intercultural and textual issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1996, p. 45-58.
- SWALES, J. M. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.
- SWALES, J. M. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOCORRO, C. T. S. (Org.) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 33-46.
- TARDY, C. M. *Building Genre Knowledge*. West Lafayette: Parlor Press LLC, 2009.

TARDY, C. ESP and Multi-Method Approaches to Genre Analysis. In: BELCHER, D.; JOHNS, A. M.; PALTRIDGE, B. (eds.) *New directions in English for Specific Purposes Research*. The University of Michigan Press, 2011, p. 145-173.

TELLES, J.A.; ZAKIR, M.A.; FUNO, L.B.A. Teletandem e episódios relacionados a cultura. *DELTA - Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(2), 359-389, 2015.

TELLES, J.A.; LEONE, P. The Teletandem Network. In: LEWIS, T.; O'DOWD, R. (Eds) *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. NY/London: Routledge, 2016.

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.

TELLES, J. A. Teletandem and Performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n.1, 2015, p. 1-30.

VASSALLO, M. L. & TELLES, J. A. Foreign Language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESspecialist*, v. 25, n. 1, 2006. P. 1-37.

WENGER, E. *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZAKIR, M. A. Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2015.