



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

GERSON ROSSI DOS SANTOS

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS SOB A PERSPECTIVA DA
INTERSUBJETIVIDADE EM CONTEXTO DE TELETANDEM

São José do Rio Preto
2017

GERSON ROSSI DOS SANTOS

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS SOB A PERSPECTIVA DA
INTERSUBJETIVIDADE EM CONTEXTO DE TELETANDEM

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de concentração em Linguística Aplicada, 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”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto
2017

Santos, Gerson Rossi dos.

Aprendizagem de línguas sob a perspectiva da intersubjetividade em contexto de Teletandem/ Gerson Rossi dos Santos. -- São José do Rio Preto, 2017
328 f. : il., tabs.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo
Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Ensino à distância 3. Intersubjetividade.
4. Hermenêutica. 5. Fenomenologia. 6. Dialogismo. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 37.018.43

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

Gerson Rossi dos Santos

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS SOB A PERSPECTIVA DA
INTERSUBJETIVIDADE EM CONTEXTO DE TELETANDEM

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de concentração em Linguística Aplicada, 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”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – São José do Rio Preto
Orientador

Profª Drª Ana Cristina Biondo Salomão
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Araraquara

Profª Drª Maximina Maria Freire
Pontifícia Universidade Católica (PUC) – São Paulo

Prof. Dr. João Antonio Telles
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – São José do Rio Preto

Profª Drª Solange Aranha
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
18 de dezembro de 2017

Para
Valdair Grotto

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelas oportunidades, pelos valiosos conselhos, orientações e nortes oferecidos no acompanhamento deste trabalho, em tardes agradavelmente regadas a café;

À Profa. Dra. Suzi M. Spatti Cavalari, pelas imprescindíveis contribuições feitas à ocasião do Exame Geral de Qualificação, bem como durante a apresentação dos primeiros resultados deste trabalho no VI SELin;

Ao Prof. Dr. João Antonio Telles, por ter conferido profundidade a este trabalho ao levantar prementes considerações e ao suscitar importantes debates por ocasião da Defesa e do Exame Geral de Qualificação;

À Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire, à Prof^a Dr^a Solange Aranha e à Prof^a Dr^a Ana Cristina Biondo Salomão, pelo exame cuidadoso deste trabalho, pelo refinado feedback e pela oportunidade de debate oferecida em razão do Exame de Defesa Oral;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), pelo incentivador apoio institucional que a mim foi concedido sob a forma de um período de afastamento para qualificação;

Ao Márcio Alves de Oliveira, pelas generosas e esclarecedoras contribuições oferecidas a partir de sua perspectiva filosófica;

À Dantielli Assumpção Garcia, pela disponibilidade de apoio e pela gentil interlocução;

À Carla Valéria Alves Groto, pelo suporte amigo e pelas valiosas orientações acerca do emprego de tecnologias que enriqueceram e facilitaram o desenvolvimento deste trabalho;

À Maria Rossi dos Santos, por ter-me oferecido o acolhimento afetivo e o apoio prático que facilitaram e tornaram mais leve o percurso de escrita desta tese;

À Ludmila Belotti Andreu Funo, à Melissa Baffi Bonvino e à Priscila Petian Anchieta, pela amizade, pelo suporte e pela pronta disposição a participarem deste processo e a dialogarem com as ideias presentes neste texto;

Ao Orlando Nunes de Amorim, pela interlocução inspiradora e pelos momentos de clareza que me possibilitou a sua inestimável disponibilidade para conversar;

Ao Valdair Grotto, por ter-me apresentado a intersubjetividade, a alteridade e a transcendência da maneira mais concreta, feliz e inspiradora que parece ser possível experimentar;

A todas as pessoas cujas vozes estão presentes neste trabalho, implícita ou explicitamente, e que, assim, o tornaram possível.

Resumo

A presente pesquisa consiste em um estudo hermenêutico acerca do desenvolvimento de intersubjetividade em interações entre aprendizes de língua estrangeira, bem como sobre o papel que a intersubjetividade desempenha nesse contexto. Para tanto, visa a definir um *continuum* epistêmico-metodológico que seja plausível e aplicável à análise da intersubjetividade na aprendizagem de línguas. O processo intersubjetivo é compreendido interdisciplinarmente como uma experiência fenomenológica em que os sujeitos do discurso reconhecem-se e constituem-se mutuamente como tais no exercício de alteridade, de transcendência e de empatia, co-construindo bases referenciais sobre as quais se apoiam para viabilizar e refinar a comunicação entre si e tornarem a interatividade profícua à aprendizagem da língua-meta. Metodologicamente, a investigação situa-se no escopo da produção científica do *Projeto Teletandem: a transculturalidade das interações online em língua estrangeira por webcam*, um contexto online e multimodal de aprendizagem colaborativa de línguas, em que são estabelecidas parcerias entre falantes de línguas de proficiência diferentes, interessados em aprender a língua um do outro no exercício de autonomia e reciprocidade. O contexto imediato da pesquisa corresponde a uma modalidade de teletandem institucional e integrada (TTDii) cujos participantes são alunos de disciplinas de língua estrangeira em cursos superiores de universidades de países diferentes. Os registros de interações, em áudio e vídeo, são analisados de uma perspectiva qualitativa, bem como sob orientação hermenêutica, com vistas a compreender não apenas o estabelecimento como também o desenvolvimento de intersubjetividade entre os participantes. Entre as categorias levantadas figuram (i) a corporeidade exercitada pelos participantes via webcam, a discursividade que o corpo mobiliza sob essa condição e o trânsito físico dos sujeitos entre diferentes espaços de referência, quer sejam materialmente imediatos ou virtuais; (ii) a historicidade, e, portanto, a temporalidade, da construção dos sujeitos e do desenvolvimento de intersubjetividade entre eles; (iii) a evidência de que o processo intersubjetivo supõe diferentes estágios; (iv) a atenção visual conjunta, que compreende o alinhamento referencial entre indivíduos, via corporeidade; (v) a responsividade, condição que se estabelece quando os sujeitos são capazes de se colocar responsivamente em relação ao enunciado do outro; e (vi) a dinâmica de seleção de tópicos conversacionais, que se revela sensível ao estágio intersubjetivo dos indivíduos, ao mesmo tempo em que produz impacto sobre a qualidade da comunicação. A perspectiva da intersubjetividade pressupõe que uma língua estrangeira seja apreendida em circunstâncias em que os sujeitos se colocam

esteticamente perceptíveis um ao outro, bem como mobilizam exercícios de alteridade e transcendência para tangenciar a experiência um do outro, reconhecer extensividades entre si e a ressignificar as próprias experiências a partir de um território recíproco de subjetividade co-construído.

Palavras-chave: teletandem, intersubjetividade, hermenêutica, fenomenologia, dialogismo

Abstract

The present research consists of a hermeneutic study on the development of intersubjectivity in interactions between foreign language learners, as well as on the role that intersubjectivity plays in that context. Therefore, it aims to define an epistemic-methodological continuum that is plausible and applicable to the analysis of intersubjectivity in the learning context. The intersubjective process is understood interdisciplinarily as a phenomenological experience in which discourse subjects recognize and constitute each other through the exercise of otherness, transcendence and empathy, co-construct a common framework of reference to rely on, thus refining communication and making interactivity profitable to the learning of the target language. Methodologically, the research falls within the scope of Teletandem: Transculturality and identity in webcam interactions in foreign languages' project, an online and multimodal context of collaborative language learning, in which partnerships are established between speakers of different proficiency languages, interested in learning each other's language in the exercise of autonomy and reciprocity. The immediate context of the research corresponds to an institutional and integrated variety of teletandem (iiTTD) whose participants are students of foreign language disciplines in undergraduate courses in different countries. The audio-and-video-recorded interactions are analyzed qualitatively from a hermeneutical perspective, in order to shed light not only on the establishment but also on the development of intersubjectivity between the participants. Among the raised categories are (i) the corporeality exercised by the participants via webcam, the discursiveness that the body produces and the physical transit of subjects between different referential spaces, whether materially immediate or virtual; (ii) the historicity, and therefore the temporality, of the subject construction and the development of intersubjectivity between them; (iii) the assumption that the intersubjective process may go through different levels; (iv) joint visual attention, which corresponds to the referential alignment between individuals, via corporeality; (v) responsiveness, a condition that enables subjects to place themselves responsively to the other's utterance; and (vi) the dynamics of conversation topics selection, which is sensitive to the intersubjective stage between individuals, and at the same time produces impact on the quality of communication. The intersubjectivity perspective assumes that a foreign language is learned in circumstances in which subjects are aesthetically (thus, bodily) perceptible to one another, able to experience otherness and transcendence as they participate in each other's experience,

recognize extensions between each other and re-signify their own experiences from a reciprocal territory of co-constructed subjectivity.

Keywords: *teletandem, intersubjectivity, hermeneutics, phenomenology, dialogism*

Índice de ilustrações

Figura 1: Representação visual do sujeito segundo a fenomenologia husserliana. Fonte: autoria própria.....	46
Figura 2: Uma visão hierárquica sobre a relação entre a Linguística e a Semiótica segundo Edward Lopes (1976).	73
Figura 3: <i>Dulle Griet</i> (1562), óleo sobre tela de Pieter Bruegel the Elder	75
Figura 4: O território intersubjetivo como terceiro campo de subjetividade entre dois interlocutores	94
Figura 5: Territórios intersubjetivos em um pequeno agrupamento social	96
Figura 6: Imagem fotográfica do laboratório de teletandem da UNESP de São José do Rio Preto, em 2014, durante uma sessão oral.....	130
Figura 7: Enquadramento das imagens da parceria na interação 1.....	156
Figura 8: No turno 103, a composição da imagem torna explícito, pela primeira vez, o material impresso que define a referência visual e situa a corporeidade de Isabela	209
Figura 9: A ausência da imagem cinemática de Sally tal como registrada na quinta interação	256
Figura 10: A corporeidade de Isabela ao retomar o processo de revisão textual sob a ausência da imagem de Sally	258
Figura 11: Uma visão panorâmica da corporeidade da parceria ao longo da interação	259

Índice de tabelas

Tabela 1: Organização dos dados de pesquisa..... 133

Tabela 2: Mecanismos de transcrição adaptados de Marcuschi (1986). 145

Índice de quadros

Quadro 1: Eixos temáticos e perguntas de pesquisa. Fonte: Telles (2011)	109
Quadro 2: A primeira redação de Sally	194
Quadro 3: Amostras de metalinguagem da interação 3	208
Quadro 4: A segunda redação de Isabela.....	221
Quadro 5: Revisão da segunda redação de Isabela, por parte da parceira.....	222
Quadro 6: A segunda redação de Sally.....	253
Quadro 7: A terceira redação de Isabela.....	275

Sumário

1. Introdução	16
2. Fundamentação Teórica.....	26
2.1. Intersubjetividade.....	31
2.1.1. Desenvolvendo o construto: da Linguística Aplicada à Filosofia.....	36
2.1.1.1. Estudos aplicados sobre a intersubjetividade em contextos de ensino e aprendizagem de línguas	37
2.1.1.2. De Aristóteles a Descartes: o sujeito anterior à intersubjetividade	43
2.1.1.3. A Fenomenologia de Husserl: o sujeito na intersubjetividade	45
2.1.1.4. A (inter)subjetividade na filosofia fenomenológica pós Husserl: contribuições de Scheler e Merleau-Ponty	54
2.1.1.5. Psicologia e desenvolvimento cognitivo: a intersubjetividade além da articulação verbal.....	58
2.2. A língua, a linguagem e as línguas	68
2.2.1. A linguagem	68
2.2.2. Linguagem e língua: uma relação não hierárquica.....	73
2.2.3. A língua	76
2.2.4. A língua segundo o dialogismo bakhtiniano	77
2.2.5. A natureza coercitiva da língua.....	86
2.2.6. A língua sob a abstração do código.....	87
2.2.7. As línguas.....	90
2.2.8. O conceito de intersubjetividade: definições e implicações teóricas preliminares ..	93
2.3. Teletandem.....	100
2.3.1. Do tandem ao teletandem: princípios e variações	102
2.3.2. O projeto “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos”	106
2.3.3. O projeto “Teletandem: a transculturalidade nas interações on-line em língua estrangeira por webcam”	108

2.3.4. A imagem no teletandem	110
2.3.5. A construção da identidade no teletandem.....	112
2.3.6. O TTDii	114
3. Metodologia.....	121
3.1. Objetivos de pesquisa	122
3.1.1. Objetivo Geral	122
3.1.2. Objetivos específicos.....	122
3.2. Perguntas de Pesquisa	122
3.3. Natureza da pesquisa.....	123
3.4. A hermenêutica como abordagem orientadora da investigação	125
3.5. Contexto de pesquisa	128
3.6. Participantes e corpus de pesquisa.....	130
3.7. Procedimentos de coleta de dados	134
3.7.1. Ambientes digitais.....	134
3.7.2. As sessões de interação	135
3.7.3. Os diários reflexivos.....	136
3.7.4. O questionário preliminar.....	137
3.7.5. Questionário final.....	138
3.7.6. A produção de texto escrito.....	138
3.7.7. A revisão escrita	139
3.8. Procedimentos de tratamento dos dados	139
3.8.1. Transcrições	139
3.8.2. Procedimentos de análise	145
4. Análise de Dados.....	148
4.1. A primeira sessão.....	149

4.1.1. A corporeidade na interação 1	153
4.1.2. A alternância da língua-meta no decorrer da interação	161
4.1.3. A predominância da participante brasileira sobre a seleção dos tópicos conversacionais e a organização da atividade	182
4.1.4. Considerações sobre a interação 1	190
4.2. A segunda sessão	192
4.3. A terceira sessão	193
4.3.1. A centralidade da participante brasileira sobre a negociação de aspectos organizacionais	197
4.3.2. A construção de metalinguagem	205
4.3.3. Considerações sobre a interação 3	216
4.4. A quarta sessão	219
4.4.1. Um processo de simetria e descentralidade se estabelece	225
4.4.2. Constroem-se uma metalinguagem e outras formas discursivas de revisão textual	231
4.4.3. As participantes investem na alternância da língua-meta	245
4.4.4. Considerações sobre a interação 4	248
4.5. A quinta sessão	250
4.5.1. A imagem de Sally torna-se inacessível	255
4.5.2. A metalinguagem se constrói à semelhança das sessões anteriores	260
4.5.3. Alterna-se a língua-meta, mas isso não é suficiente	268
4.5.4. Considerações sobre a interação 5	272
4.6. A sexta sessão	274
4.6.1. As participantes experimentam um novo modo de exercitar metalinguagem	278
4.6.2. A interação não é mais fundamentada na tarefa de revisão textual	290
4.6.3. Considerações sobre a interação 6	294
5. Conclusão	297

5.1. A intersubjetividade na experiência de aprendizagem de línguas em teletandem.....	299
5.2. Em resposta às perguntas de pesquisa	302
5.2.1. Como se desenvolve a intersubjetividade entre as participantes da pesquisa no decorrer do período de interações do TTDii?.....	302
5.2.2. Quais dados e categorias de análise sobre o processo intersubjetivo podem ser depreendidos da observação da experiência de interação dos participantes?	312
5.2.3. Qual é o papel do processo intersubjetivo no ensino e aprendizagem de línguas em teletandem?.....	316
5.3. Limitações desta pesquisa.....	319
6. Referências bibliográficas.....	321

1. Introdução

No man is an *Iland*, intire of it selfe; every man is a peece of the *Continent*, a part of the *maine*; if a *Clod* bee washed away by the *Sea*, *Europe* is the lesse, as well as if a *Promontorie* were, as well as if a *Mannor* of thy *friends* or of *thine owne* were; any mans *death* diminishes *me*, because I am involved in *Mankinde*; And therefore never send to know for whom the *bell* tolls; It tolls for *thee*.

John Donne, "Meditation XVII",
Devotions upon Emergent Occasions (1624).

O trabalho de pesquisa exposto neste texto corresponde ao exercício de definição de um *continuum* epistêmico-metodológico com a finalidade de compreender o processo de intersubjetividade – e de delimitação desse construto teórico – no escopo do ensino e aprendizagem de línguas (EAL) e, mais especificamente, no desenvolvimento de competência linguística por aprendizes na prática do teletandem.

O processo intersubjetivo ou o processo de estabelecimento de intersubjetividade é comumente definido como a relação que se estabelece entre sujeitos, bem como pode ser reconhecido como a experiência humana que ocorre no nível interpessoal. Nesse nível de delimitação, *interpessoalidade* e *intersubjetividade* podem ocorrer como construtos teóricos similares e não seria incorreto inferir, a partir dessas relações, que estamos explorando a temática do desenvolvimento humano (no que se refere à aprendizagem de línguas) de uma perspectiva social.

De fato, é esse um dos aspectos relevantes do conceito de intersubjetividade, mas não o único. Para a compreensão do papel que a intersubjetividade desempenha no processo de desenvolvimento de competências de ensinar línguas, faz-se necessária uma delimitação pormenorizada do construto.

Discussões no campo da sociologia e da filosofia, por exemplo, apontam para o processo de *subjetivação*, isto é, o processo de constituição do sujeito, como sendo central e imprescindível ao conceito de intersubjetividade, uma vez que, se entendidos como processos distintos, é necessário reconhecer que são fomentados mutuamente: segundo esses segmentos epistêmicos, o sujeito se constitui na relação com o outro e, portanto, em circunstância intersubjetiva, ao mesmo tempo que o território intersubjetivo (isto é, a condição de subjetividade ou de consciência – comum aos indivíduos) se constrói das subjetividades envolvidas nele. Da perspectiva do processo intersubjetivo, tampouco se pode dizer que um

processo seja anterior ao outro: a subjetivação ocorre na intersubjetividade, isto é, o sujeito é intersubjetivo em sua constituição, porque só se constrói como tal em relação ao outro.

Pode-se compreender, portanto, que da perspectiva intersubjetiva, os sujeitos não são entes estáveis, passíveis de se significarem permanentemente. Ao contrário, a intersubjetividade pressupõe uma construção processual – portanto instável, em transformação contínua – em relação ao Outro e ao tempo. Isso implica compreender que, a construção intersubjetiva se dá na dinâmica do tempo, e confere aos sujeitos desse processo o traço da historicidade.

A pesquisa aqui proposta consiste em uma discussão teórica de natureza essencialmente interdisciplinar, especialmente considerando que não há uma tradição de investigação do processo intersubjetivo estabelecida junto à comunidade científica.

A Linguística Aplicada, cabe reconhecer, tem, até esta altura, abordado a temática da intersubjetividade de modo relativamente tímido e a partir de ângulos pouco variáveis. Predominam, nesta área, estudos sobre o papel da gestualidade (ou expressão corporal) no estabelecimento de intersubjetividade entre agentes do processo de ensino e aprendizagem de línguas (professores em contato com alunos, bem como alunos em contato recíproco no contexto de aprendizagem de línguas). É o que se verifica em estudos de Meltzoff e Brooks (2007), Mori e Hayashi (2006) e McCafferty (2002), entre outros (cujos conteúdos são apresentados na subseção 2.2.1.1 deste texto). Por ora, convém antecipar que Mori e Hayashi (2006) propõem a noção de “movimentos híbridos”, que correspondem às ocorrências em que, em diálogos no contexto de ensino e aprendizagem de L2, a expressão verbal cede à expressão corporal quando se torna previsível em termos de conteúdo de significados. A esse movimento de (con)cessão em que a gestualidade dá continuidade à expressão iniciada verbalmente, os autores (*op. cit.*) denominam “fechamentos corporais” e reconhecem que tais movimentos evidenciam um nível de previsão enunciativa entre os sujeitos envolvidos em diálogo no contexto de ensino e aprendizagem de L2, o que equivale a compreender que os interlocutores transitam simetricamente pelo mesmo plano de significados, do que se pode depreender que eles desenvolvem alguma forma de intersubjetividade.

Além disso, Mori e Hayashi (*op. cit.*) apontam para o fato de que a intersubjetividade encontra apoio na corporeidade dos interlocutores. McCafferty (2002) descreve, a respeito da intersubjetividade em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, circunstâncias em que os atores envolvidos (professores e alunos entre si) co-constroem historicamente (i.e. no decorrer do tempo em que dispõem de contato interativo e se reconhecem mutuamente como interlocutores) territórios intersubjetivos. Segundo o autor (*op. cit.*), tratam-se de espaços

subjetivos comuns, desenvolvidos reciprocamente, equivalentes, no plano metafórico, a um “kit de ferramentas” compartilhado, com o qual os interlocutores estabelecem e aprimoram a comunicação mesmo em situações de proficiência deficiente e/ou assimetria de competências linguísticas entre si.

A partir desses estudos, podem-se inferir caminhos que se insinuem para um processo de delimitação do conceito de intersubjetividade em EAL. A relação entre a intersubjetividade e a corporeidade, bem como a evidência de um terceiro território subjetivo entre dois interlocutores (ou duas subjetividades individuais) sugerem visitar a Filosofia, principalmente a fenomenologia husserliana, que discute o papel da corporeidade na constituição do sujeito, bem como a experiência pressupostamente indireta da consciência do Outro.

No escopo fenomenológico, o sujeito só reconhece a si como tal (ou seja, só se constitui como sujeito) quando reconhece o Outro, o que supõe que a língua, a alteridade e a identidade de cada indivíduo se desenvolvem juntas. A Filosofia da Linguagem convém de modo semelhante, especialmente com as noções de corpo e de experiência estética bakhtinianas, que, além de lançarem luz sobre o conceito de empatia, visam à língua do ponto de vista necessariamente dialógico.

Para Bakhtin (2011), o corpo, compreendido não na dimensão biológica que interessa às ciências naturais, mas nas dimensões ética e estética, apresenta-se duplamente na constituição subjetiva: o corpo interior e o corpo exterior, ambos pertencentes ao *eu*. Assim, a condição de alteridade do *eu* se apresenta como uma vivência estética do Outro, de seu corpo exterior, de modo não imediato, mas em relação ao estado e às possibilidades do seu corpo interior (Cf. BAKHTIN, 2011, p. 44).

Nas áreas epistêmicas dedicadas a compreender o Desenvolvimento Cognitivo (por exemplo, a Semiótica Cognitivista praticada em países escandinavos) e na Psicologia, duas áreas de estudo mais propriamente aplicadas em detrimento da natureza teórica, abstrata e até mesmo metafísica que se contempla na Filosofia e na Filosofia da Linguagem, encontram-se investigações sobre o desenvolvimento (inter)subjetivo pré-verbal, especialmente em bebês e em espécies homínidas ancestrais.

Esses estudos propõem o estabelecimento de relações intersubjetivas entre indivíduos que não articulam linguagem verbal, sugerindo que o estabelecimento de intersubjetividade precede e independe do desenvolvimento de língua e, ao mesmo tempo, é condição sem a qual o desenvolvimento de língua é improvável (MELTZOFF e BROOKS, 2007; PIAGET, 1936/1977; 1954; BRATEN, 2006; ZLATEV, 2007; 2008).

Nesse aspecto, tais estudos reconhecem a hipótese de que a alteridade (isto é, o reconhecimento da expressão do Outro), a identidade dos sujeitos e a linguagem propriamente dita se desenvolvem juntas, como processos que fomentam um ao outro na/para a constituição do sujeito (BAKHTIN, 2011; BENJAMIN, 2015; ECO, 1976), que é a hipótese a que esta tese se filia e se alinha em favor de uma consistência conceitual-metodológica.

Contudo, uma limitação observável nesses estudos – nas áreas da Semiótica Cognitivista e da Psicologia – consiste em que não se tenham ocupado de modo suficientemente satisfatório em delimitar um conceito de *língua* e de distingui-lo de *linguagem* e de *código*.

Assim, investir no exercício de delimitação e de distinção entre esses três conceitos revela-se fundamental no desenvolvimento desta tese (exercício exposto sob a forma da subseção 2.3), que, por um lado, aproxima-se dos estudos em Semiótica Cognitivista e Psicologia, porque procura compreender o papel da intersubjetividade no desenvolvimento linguístico, e, por outro, tende a enfatizar o processo de EAL especificamente em contexto de teletandem.

De fato, este trabalho apoia-se primordialmente na temática da intersubjetividade tal como é explorada interdisciplinarmente em textos filosóficos e científicos, e adota, como material de análise, o discurso produzido interativamente em um contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, especificamente o Teletandem institucional-integrado – ou TTDii (ARANHA e CAVALARI, 2014).

Teletandem é uma variedade de “*tandem*¹ a distância” que consiste na prática originalmente concebida no projeto “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos” (TELLES, 2006), em que pares de participantes que falam línguas maternas diferentes, ou que sejam proficientes em línguas diferentes, se engajam em um trabalho colaborativo para aprender e/ou aprimorar-se na língua de proficiência do outro a distância, com o apoio de tecnologias de informação e comunicação – por exemplo, um computador conectado à internet e equipado com softwares de comunicação síncrona (Skype, por exemplo) e equipamentos periféricos (teclado, fones de ouvido, webcam e microfone, principalmente).

Os princípios do projeto encontram apoio principalmente em Brammerts (1996) e pressupõem i) a autonomia do participante, ou seja, a responsabilidade pela organização e gerenciamento da própria aprendizagem; ii) a separação de línguas, que estabelece que cada

¹ “Tandem” é originalmente o nome dado a bicicletas que apresentam mais de um conjunto de pedais e selins, e que permitem o uso simultâneo por mais de uma pessoa trabalhando colaborativamente com a mesma finalidade – a de conduzir o veículo apropriadamente; na Europa, foi também concebido, originalmente, para nomear a prática em que duas pessoas se encontram para aprender a língua um do outro de modo colaborativo, autônomo e recíproco.

língua-alvo seja empregada em momento distinto da interação, e que ocupem duração equivalente; e iii) a reciprocidade, conceito pelo qual os participantes negociam a atividade de modo que ambos possam se beneficiar mutuamente das oportunidades de aprendizagem da própria língua-meta, que emergem dessa prática, investindo, entre outras coisas, na alternância equilibrada dos papéis de tutor, ou falante mais proficiente, e aprendiz, ou falante menos proficiente.

Em sua modalidade institucional e integrada (TTDii), faz parte do currículo regular dos cursos e universidades em que é oferecido, de modo que seus participantes não são voluntários, ainda que o princípio da autonomia seja preservado (ARANHA e CAVALARI, 2014, 2016). É do contexto do Teletandem institucional e integrado ao curso de Letras de uma universidade pública do interior de São Paulo que se obtêm os dados colocados sob análise, de uma perspectiva hermenêutica, que são principalmente transcrições de interações gravadas com áudio e vídeo. Entre os dados complementares podem-se citar questionários, diários e redações dos participantes, tal como exposto em pormenores no capítulo dedicado à metodologia.

Em síntese, a experiência vivida pelos participantes do Teletandem institucional-integrado pode ser descrita, em linhas gerais, sob os seguintes aspectos:

- a) As parcerias são formadas por um brasileiro e um estrangeiro, alunos de cursos superiores das universidades credenciadas ao projeto e que possuem, no currículo, uma disciplina dedicada ao desenvolvimento de uma língua estrangeira;
- b) Os participantes são aleatoriamente pareados, segundo suas necessidades e interesses de aprendizagem: por exemplo, um participante estrangeiro, falante nativo (ou altamente proficiente) de inglês e aluno de português como língua estrangeira, é pareado com um participante brasileiro, falante nativo de português que, ao mesmo tempo, aprende inglês como língua estrangeira em (uma) disciplina(s) curricular(es), de modo que um possa aprender sua língua-meta com o outro, mutuamente;
- c) As parcerias se reúnem em encontros virtuais, a distância – via aplicativos de videoconferência tais como o Skype – a partir dos laboratórios de suas universidades voltados para essa finalidade, e interação por voz (via recursos de VOiP²) e imagem (via webcam), bem como utilizam outras possibilidades digitais como digitação e buscas, entre outros meios – o que confere ao teletandem o caráter multimodal;
- d) Para facilitar e viabilizar os encontros, os participantes de ambos os lados são preparados para a atividade de interação em um tutorial antecipado, oferecido pelo

² Sigla correspondente a “Voice Internet Protocol”.

professor regente, em que são apresentados aos princípios teóricos e regras práticas do TTDii, bem como são auxiliados em um processo de auto-avaliação das próprias *competências linguísticas* na língua-meta e reflexão sobre suas expectativas e necessidades de aprendizagem junto ao teletandem, de modo que possam definir metas de aprendizagem – com base nas quais devem conduzir a atividade;

- e) Nas interações, que habitualmente têm duração de uma hora e frequência semanal (em horários regulares, estabelecidos pela grade dos cursos), os participantes veem e ouvem um ao outro ao se engajarem na prática conversação e de buscarem possibilidades de aprendizagem a partir desse contato interpessoal e autônomo com o outro;
- f) As línguas-meta são alternadas a cada meia-sessão (30 minutos), preferencialmente; os papéis desempenhados pelos participantes são alternados ao trocarem-se as línguas: o participante no papel de tutor ou de falante mais proficiente passa a ocupar a posição de aprendiz, e vice-versa;
- g) Além das interações, os participantes são orientados a escreverem redações – sobre um conjunto de temáticas pré-estabelecidas e integradas ao conteúdo programático da disciplina de língua estrangeira – na sua língua-meta, e a submeterem-nas à revisão por seus parceiros estrangeiros, bem como a manterem diários reflexivos regulares;
- h) Eles podem, portanto, em condição autônoma, selecionar tópicos de conversação espontaneamente, ao mesmo tempo em que podem se valer dos temas propostos para as redações na condução da interações, e a conversar sobre tópicos metalinguísticos – isto é, a falarem, também, sobre a língua – por força do exercício de revisão textual. A negociação dessas possibilidades depende do estabelecimento de reciprocidade entre eles;
- i) Os interagentes sabem que a atividade em TTDii é passível de avaliação (por si mesmos, pelos parceiros e pelo professor regente), bem como o fato de que sua participação é registrada para fomentar a pesquisa científica, segundo as condições estabelecidas por si mesmos em documentos com termos de consentimento livre e esclarecido;
- j) Ao final do período, os participantes respondem a um questionário final, de natureza reflexiva, no qual, também, são auxiliados a fazer uma nova auto-avaliação das

próprias competências linguísticas e a comparar esses dados com a auto-avaliação feita preliminarmente.

Tendo sido discutidos o aspecto interdisciplinar que envolve a questão da intersubjetividade, a demanda por uma definição teórico-metodológica consistente para o estudo dessa temática em EAL, bem como as características gerais contexto de EAL sob enfoque nesta tese, que corresponde ao TTDii, convém reconhecer que o desenvolvimento desta investigação baseia-se em um exercício de compreensão da experiência de indivíduos envolvidos em um processo de subjetivação mútua enquanto se engajam em aprender e desenvolver língua.

Esse pressuposto implica que, do ponto de vista teórico, a investigação demanda a exploração interdisciplinar de áreas epistemológicas diversas, tal como exposto anteriormente. Ao mesmo tempo, do ponto de vista metodológico, investigar intersubjetividade nesse contexto pressupõe o exercício de, apoiado em construtos abstratos – tais como a alteridade, a extensividade entre o *eu* e o Outro, a constituição subjetiva na mutualidade (isto é, a constituição intersubjetiva), a corporeidade e a dialogicidade da língua, entre outros – examinem-se as experiências concretas de sujeitos que figuram na atividade do teletandem de modo igualmente concreto.

Isso equivale compreender que, metodologicamente falando, convém que este estudo transite entre o abstrato e o figurativo, isto é, convém que seja exercitado o exame de categorias abstratas (especialmente as categorias que são levantadas sob a forma de fundamentação teórica) em relação às realidades figurativas, ou à experiência concreta de figuras que correspondem aos participantes do TTDii inscritas em uma prática social concreta.

Pelo termo “concreto”, entende-se aquilo que se constrói historicamente, isto é, tudo o que, da ordem da experiência, se dá na relação com o tempo. Essa perspectiva remonta à hermenêutica, uma abordagem multifacetada de interpretação da experiência humana que reconhece o caráter temporário e, portanto, a historicidade dos sujeitos dessa experiência. Como discutido anteriormente, a temporalidade da constituição subjetiva é também um pressuposto do conceito de intersubjetividade, de modo que a interpretação hermenêutica convém, metodologicamente, à investigação da experiência intersubjetiva de aprendizagem de línguas que se dá em um contexto fundamentalmente recíproco de aprendizagem que é o teletandem.

Em razão desses pressupostos, o capítulo dedicado à metodologia desta tese apresenta a hermenêutica como base orientadora da análise – ou da interpretação – da experiência dos

participantes. Convém ressaltar, contudo, que nem a hermenêutica – como base metodológica – e tampouco os fundamentos teóricos apresentados nos capítulos seguintes foram selecionados *a priori*, isto é, foram levantados como horizontes de análise antes da sondagem dos dados das interações em TTDii.

Ao contrário, os três capítulos – o teórico, o metodológico e o analítico – foram construídos concomitantemente em relação uns aos outros, isto é, os aspectos teóricos levantados para fundamentar o capítulo de análise foram selecionados, também, em razão da observação e de uma sondagem prévia dos dados. De modo semelhante, a hermenêutica não foi escolhida de antemão, e sim na medida em que seus pressupostos metodológicos apresentavam-se consistentes com o objeto de pesquisa e com o contexto de investigação.

Para efeito de síntese, o *processo intersubjetivo* é selecionado como pilar teórico central, o qual será amplamente discutido na próxima seção, e, como pilares secundários, são tratados em pormenores os conceitos de *teletandem*, de *hermenêutica*, bem como de *fenomenologia*. A metodologia com que se conduz este trabalho é apresentada em seguida, e precede uma análise de informações coletadas a partir da transcrição de uma seleção de interações combinada a dados complementares fornecidos pelos participantes.

A partir deste ponto esta tese se abre a quatro capítulos subdivididos em seções e subseções: o primeiro deles, dedicado à Fundamentação Teórica, persegue uma delimitação do construto de intersubjetividade à luz de contribuições filosóficas – principalmente da fenomenologia husserliana – psicológicas, do desenvolvimento cognitivo e da própria LA; fundamentos teóricos acerca do desenvolvimento de competência linguística por aprendizes de uma L2; e os princípios e avanços teórico-metodológicos do teletandem como contexto de aprendizagem de L2.

O capítulo seguinte ocupa-se da delimitação metodológica que se alinha de modo mais próximo às perspectivas teóricas que sustentam a tese – a saber, a hermenêutica – dos objetivos e perguntas de pesquisa, bem como da explicitação operacional do tratamento dedicado aos dados e informações gerados pela atividade dos participantes.

Um quarto capítulo, ainda, apresenta a análise dos dados de uma parceria de TTDii ao longo de um período de interações e propõe determinados ângulos de investigação que podem se revelar prementes à prática do TTDii e a partir dos quais se podem atender os objetivos da pesquisa.

O capítulo final está voltado às conclusões, a responder às perguntas de pesquisa e às considerações finais que concernem à temática da intersubjetividade nesse contexto de interpretação.

2. Fundamentação Teórica

A intersubjetividade pode ser compreendida, de modo abrangente, como o processo de reconhecimento e de construção histórica que ocorre mutuamente entre sujeitos por meio da(s) linguagem(ns) que se mobilizam *na* e *para* a atividade sócio-interativa. A intersubjetividade está fundamentalmente associada à alteridade, isto é, à compreensão de que a experiência própria de um indivíduo é de algum modo extensível a(os) outro(s). A alteridade pressupostamente se dá na transcendência do *eu* orientado pela intenção de experimentar a consciência (ou condição de estar no mundo) do outro.

Contudo, não é um construto consensualmente definitivo. Abordam perspectivas diversas de intersubjetividade a Filosofia Fenomenológica, a Psicologia do Desenvolvimento, a Linguística (inclusive a Linguística Aplicada) e a Semiótica Cognitivista – para nomear apenas as áreas com as quais dialogamos diretamente neste capítulo teórico. Outras áreas semelhantemente sensíveis ao debate sobre o processo intersubjetivo são as Neurociências, as Ciências Sociais, a Antropologia e a Educação, entre outras. Em Linguística Aplicada (LA), embora a intersubjetividade tenha se tornado um alvo de interesse em crescimento, ainda não há uma tradição de investigação que proponha um norte teórico-metodológico sobre os quais apoiar estudos especificamente voltados a esse aspecto na aprendizagem de línguas.

A segunda seção deste capítulo é dedicada a explorar a noção de intersubjetividade na condição de pilar teórico central, dividida em subseções voltadas para determinados recortes epistemológicos – a Filosofia, a Psicologia, a Semiótica e a LA. Os subsídios teóricos selecionados a partir desses recortes obedecem ao critério de apresentarem dados de investigações e/ou debates filosóficos acerca do processo intersubjetivo em contextos de desenvolvimento linguístico, quer seja no desenvolvimento de linguagem por espécies hominídeas ancestrais à espécie humana contemporânea, quer seja por bebês em desenvolvimento verbal ou, ainda, por aprendizes de uma segunda língua (L2)³.

A subseção dedicada à LA (subseção 2.2.1.1), por exemplo, apresenta estudos de Mori e Hayashi (2006) que descrevem como aprendizes japoneses de inglês como L2 desenvolvem repertórios mútuos de gestos para promover a comunicação na língua-meta. Os autores mapeiam o estabelecimento de gestos pelos pares de aprendizes e entendem que esse repertório recíproco constitui um quadro de referência comum e exclusivo a cada parceria que as auxilia a superar problemas de comunicação no nível verbal. Em um estudo similar, McCafferty (2002)

³ As noções de LE (língua estrangeira) e L2 (segunda língua) referem-se, neste trabalho, a qualquer língua desenvolvida depois do desenvolvimento de L1 (primeira língua ou língua materna), de modo que, sob a justificativa da indistinção entre elas e para efeito do estabelecimento de uma convenção interna, este texto seleciona o emprego exclusivo da sigla L2.

investiga a co-construção, entre aprendizes de L2, do que compreende ser um conjunto de ferramentas para contornar obstáculos de comunicação – ferramentas dentre as quais a linguagem corporal toma parte – e dificuldades em enunciar verbalmente.

Nessas perspectivas em LA, a intersubjetividade é compreendida como um recurso de apoio ao desenvolvimento de línguas, uma visão que é confrontada pelas perspectivas da Filosofia da Linguagem (subseção 2.3) e da Fenomenologia (subseções 2.2.1.3 e 2.2.1.4). Como exploraremos em pormenores adiante, a visão de que o processo intersubjetivo pode ser empregado como um recurso orientado pela finalidade de aprender línguas negligencia o pressuposto de que o desenvolvimento de intersubjetividade e o desenvolvimento de linguagem são processos concomitantes e interdependentes, de modo que o primeiro não pode ser o recurso e o segundo, a finalidade de um dado processo.

Esse pressuposto resgata o debate sobre o que é constitutivo à intersubjetividade, inicialmente proposto pela fenomenologia husserliana, a vertente da filosofia que inaugura a hipótese de que o sujeito só se constitui (isto é, só reconhece a si como tal) intersubjetivamente. Nessa perspectiva, as reflexões de Husserl (1929/1969), Scheler (1971) e Merleau-Ponty (1946/1996), entre outros, perseguem uma abordagem filosófica para compreender a constituição da subjetividade individual, isto é, o autorreconhecimento do indivíduo como sujeito. Como se pode observar nas subseções 2.2.1.3 e 2.2.1.4, a fenomenologia é marcada pela discussão sobre como se dá o vivenciamento do Outro pelo *eu* – ou a experiência de alteridade – e pelo consenso de que o sujeito apenas se reconhece como tal depois que reconhece o Outro, ética e esteticamente, de modo intencional. Isto é, o sujeito é primordialmente social; o âmbito individual é secundário.

Ainda na subseção 2.2.1.3 são discutidos os conceitos de *intropatia*, de *inferência analógica* e de *transcendência*. Por ora, convém antecipar, de modo sumário, que a intropatia diz respeito ao reconhecimento mútuo de intenções e motivações que pode ativar nos sujeitos um senso de reflexo e/ou sintonia entre si; a inferência analógica consiste em perceber, a partir da atividade corporal do Outro, que o Outro e o *eu* participam e vivenciam um mesmo universo de fenômenos concretos (ou físicos); a transcendência, finalmente, é concebida como um ativismo intencional orientado para o vivenciamento do Outro. Em suma, *o corpo e a alteridade* assumem a base constitutiva da intersubjetividade na perspectiva fenomenológica.

O corpo, especificamente, está relacionado à percepção estética mútua, o que implica compreender que, segundo a fenomenologia, indivíduos se expressam e reconhecem um ao outro de acordo com o modo como o corpo possibilita que sejam esteticamente perceptuais um

ao outro. Um parte significativa desse processo de reconhecimento estético se dá no campo da semelhança, isto é, na percepção de que as dinâmicas corporais entre sujeitos são semelhantes, o que possibilita a evidência de equiparidade entre si e, portanto, de empatia – segundo a inferência analógica. De modo semelhante, o corpo e a alteridade são aspectos centrais do dialogismo bakhtiniano, sobre o qual discute a subseção 2.3.4.

Corroborando as reflexões husserlianas, Bakhtin (2006) propõe que no corpo se dá a primeira dimensão de diálogo em termos de comunicação volitivo-emocional, entre um bebê e sua mãe, por exemplo. Além disso, o corpo, para esse autor, se apresenta em duas dimensões, ambas circunscritas na esfera da experiência do *eu*: o *corpo interior* e o *corpo exterior*. Conforme a discussão à subseção 2.3.4, adiante, o corpo interior está relacionado à auto-experiência, e o corpo exterior equivale à experiência de alteridade sob a operação da *persuasão estética*, isto é, a condição de que apenas ao perceber o Outro esteticamente (o seu corpo exterior) o *eu* pode reconhecer que é fisicamente delimitado do mundo ao seu redor bem como é nele situado.

Bakhtin situa a discussão sobre o corpo e a alteridade no âmbito da comunicação verbal, na medida em que lança mão de uma *teoria da enunciação* e do conceito de *responsividade*. A comunicação verbal, ou o *enunciado*, para esse autor, é reconhecida como tal quando desperta, no Outro, uma atitude responsiva – ainda que sob a forma de silêncio. Deste modo, o enunciado está relacionado à experiência de alteridade porque responde a um enunciado anterior – uma expressão do Outro – e visa a motivar um enunciado posterior em que o Outro lhe seja responsivo, isto é, o enunciado orienta-se a partir do Outro para o Outro, implicando uma relação necessariamente baseada na alteridade e, portanto, em condição intersubjetiva.

Na subseção 2.2.1.5, o estabelecimento de intersubjetividade está associado ao desenvolvimento de linguagem verbal, mas não apenas de linguagem verbal – é o que os estudos em Semiótica Cognitivista de Zlatev (2007; 2008), Meltzoff e Brooks (2007) e Möttönen (2016), entre outros, propõem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de comunicação discursiva é precedido por *esquemas corporais* e *mimese corporal*: esquemas corporais correspondem às ações corporais não intencionalmente voltadas à comunicação (como, por exemplo, bocejar, piscar, espirrar, e assim por diante); a mimese corporal, por outro lado, corresponde à atividade corpórea intencionalmente orientada a comunicar, seja no nível icônico ou indexal. A linguagem verbal é reconhecida como um estágio pós-mimético de intersubjetividade que, de acordo com Zlatev (2008, apud MÖTTÖNEN, 2011), está entre os cinco estágios de intersubjetividade reconhecidos por investigações nessa área.

Como é possível observar adiante, no desenvolvimento da subseção 2.2.1.5, dessa perspectiva é possível depreender a tese de que a intersubjetividade não é um processo que apenas se estabelece, como se unívoco fosse, mas também se desenvolve em estágios. Além disso, nessa perspectiva, o desenvolvimento da dimensão verbal da linguagem é sustentado por outros estágios de intersubjetividade, outros modos de transcender o domínio individual de si em benefício da própria constituição subjetiva.

Convém considerar que, nos discursos que emergem dessa(s) perspectiva(s), os termos língua e linguagem são algumas vezes apresentados de certo modo ambíguo e/ou implícito. A demanda pela delimitação explícita desses domínios (isto é, esclarecer o que diz respeito à linguagem, o que diz respeito à língua e o que diz respeito às línguas “vivas”) materializa-se sob a forma de uma subseção (2.3) especificamente orientada a discutir a metafísica de Heidegger (2003), de Benjamin (2015) e do próprio Bakhtin (2006). Esses pensadores propõem que a linguagem seja compreendida como um construto universalmente extensível – isto é, não exclusivo ao humano e tampouco ao animado –, que a linguagem discursiva, ou a língua, é compreendida como um tipo de linguagem especificamente manifestada na presença da palavra (mas não apenas dela), e que os falantes de uma língua não se comunicam de outra forma senão ao enunciar.

Em síntese, a reunião dos pressupostos interdisciplinarmente reunidos sugere que aprendizes de L2 que se propõem a desenvolver competência linguística – ou a competência de enunciar verbalmente (porque não dispõem ou não compartilham essa competência) – pressupostamente, ao interagir, podem se apoiar em outras dimensões da linguagem, todas nas quais a intersubjetividade é reconhecidamente ativa, para desenvolver a dimensão especificamente verbal. Deste modo, é suposto que, se os aprendizes de um L2 sofrem dificuldades em enunciar verbalmente um com o outro, os demais níveis de intersubjetividade podem manter a comunicação ativa e preservar oportunidades de desenvolver a linguagem no nível discursivo.

O Outro – em detrimento do eu – não é necessariamente considerado o indivíduo imediato a que um enunciado é destinado de modo particular, ou cuja expressão motiva um enunciado de modo particular. O Outro pode assumir uma acepção comum, coletiva, e se referir a comunidades inteiras, sua cultura, sua história e sua organização social⁴. Nessa dimensão, o indivíduo transcende na direção de vivenciar o Outro como um processo de filiação.

⁴ Por exemplo, na filosofia de Carl Jung acerca da psique humana, o outro, em relação ao eu, pode ser tanto contemporâneo quanto ancestral, de modo que essa relação de alteridade entre indivíduos se dá até mesmo através

As duas dimensões de alteridade – a individual e a plural, também compreendidas como a imediata e a não imediata, são fundamentais na constituição o indivíduo intersubjetivo e suas competências comunicativas. A alteridade não corresponde apenas ao reconhecimento do interlocutor imediato, mas também ao reconhecimento de comunidades de indivíduos às quais é possível se filiar – como se dá no desenvolvimento de linguagens verbais específicas e variantes sociolinguísticas (tais como o português brasileiro, o português europeu, o português sulista brasileiro, o inglês americano, o inglês britânico, o inglês negro e assim por diante).

Do exercício de delimitação do conceito de línguas e de variantes sociolinguísticas emerge, entre outros aspectos teóricos importantes – tais como a expressão do que é próprio de uma cultura e de uma organização social – a compreensão de que as línguas equivalem a códigos, no sentido de que apresentam coerções no nível do sistema (a gramática, por exemplo) e no nível genérico (das formas discursivas). Isso implica compreender que, além da dimensão dialógica que constitui as línguas, há particularidades coercitivas próprias a cada uma delas no nível do sistema linguístico – entendido por Bakhtin como uma abstração, em oposição ao nível discursivo que é constitutivo da comunicação concreta. Dedicamos a subseção 2.3.5 a discutir a natureza coercitiva dos códigos linguísticos, como abstração, em detrimento da natureza dialógica das línguas, como condição que lhes constitui concretamente.

Finalmente, na subseção 2.7, são explorados subsídios teóricos e questões pragmáticas relacionadas à atividade do teletandem tal como proposto pelos projetos temáticos “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos” (TELLES, 2006) e “Teletandem: Transculturalidade nas interações on-line em línguas estrangeiras por webcam” (TELLES, 2011), bem como pela implementação do Teletandem Institucional e Integrado (ARANHA E CAVALARI, 2014) como componente curricular de um curso de Letras – contexto do qual são originais os dados desta pesquisa.

2.1. Intersubjetividade

O conceito de linguagem assume, nos diferentes recortes epistemológicos em que transita, uma natureza complexa (Cf. MORIN, 1994), especialmente se reconhecida como um fenômeno que se dá sob “a interdependência dos vários modos de produção de sentido e que a

de tempos diferentes, além do convívio temporalmente simultâneo. Essa perspectiva remonta à experiência do inconsciente coletivo sobre que o autor discorre.

língua é apenas um desses modos” (PAIVA, 2016: p. 331). O processo intersubjetivo – ou intersubjetividade -, indissociável da língua(*gem*), apresenta-se de igual modo complexo.

Uma das justificativas para o reconhecimento da complexidade desses fenômenos humanos está em que a observação e a compreensão da intersubjetividade e, por consequência, dos sujeitos envolvidos no estabelecimento de intersubjetividade, do ponto de vista do observador igualmente sujeito, é um processo que necessariamente implica na emergência de reflexões e questionamentos que têm um valor científico mais elevado, como resultado desse processo, do que conclusões definitivas (MERLEAU-PONTY, 1963). Isso implica compreender que todo discurso teórico sobre a intersubjetividade se dá constitutivamente em condição intersubjetiva, a partir do exercício da consciência situada socialmente: é o sujeito quem fala sobre a intersubjetividade, de modo que fala, portanto, sobre si mesmo (ainda que em sua aceção abstrata, constituída pela coletividade, e não em sua aceção particular). Devido a essa complexidade e à natureza caracteristicamente inacabada, qualquer imersão minimamente profunda nos domínios da intersubjetividade pode se tornar frutífera e imprevisivelmente heterogênea.

Ao mesmo tempo, convém desde esta altura dedicar atenção ao emprego das expressões *língua* e *língua(gem)* que, nos parágrafos imediatamente anteriores a este, ocorrem como significados distintos, mas apenas implicitamente distintos, isentos do escrutínio conceitual teórico. Como são noções recorrentes e que apresentam acentuada relevância teórica no decorrer de toda a discussão que se dá neste capítulo, justifica esclarece-las tanto quanto importa o esclarecimento teórico da intersubjetividade propriamente dita. Convém, também, que esse esclarecimento – sobre as noções de língua, linguagem e intersubjetividade – decorra da própria discussão e do processo dialético característico do texto teórico, e não da apresentação – imóvel, estática – de uma asserção de autoridade selecionada, tal como se valesse-nos um modelo particular. De fato, não há, até a data em que este texto se torna público, uma proposta de modelo de aquisição de línguas que contemple o ponto de vista da intersubjetividade. Tampouco esta tese se candidata a oferecer um modelo de aquisição de L2, porque tanto a noção de *modelo* – como um conjunto de pressupostos a serem seguidos sob a crença de que podem esgotar possibilidades sobre um processo – quanto o conceito de aquisição – equivalente a incorporar aos próprios domínios algo objetivamente dado – não são extensivos à construção teórico-metodológica deste estudo. Isto é, à temática da intersubjetividade não convém a hipótese de esgotar possibilidades sobre o desenvolvimento linguístico, tampouco a

hipótese de que línguas sejam passíveis de serem adquiridas, isto é, constituem itens de aquisição⁵.

Compõem pauta na LA diversos modelos teóricos sobre aquisição de línguas: o modelo de Krashen, o modelo gerativista chomskiano, o modelo behaviorista de Skinner e o modelo interacionista de Long podem ser compreendidos como um conjunto de modelos entre os que mais amplamente têm sido debatidos nesse braço específico da comunidade científica (Cf. RICHARDS e RODGERS, 1986). Tais modelos teóricos, por natureza, suscitam visões ou perspectivas teóricas sobre o que é a língua, como se aprende língua, como se dá a relação entre a língua e o falante (ou a consciência), entre outros fundamentos. A seleção de um viés epistemológico pressupõe, necessariamente, descartar determinadas possibilidades teóricas que não encontram nele uma posição de plausibilidade. De modo semelhante, no escopo desta pesquisa em que o viés da intersubjetividade é selecionado para se compreender o desenvolvimento de competência linguística do professor em formação no contexto de aprendizagem colaborativa em teletandem, algumas possibilidades teóricas são igualmente refutadas – e é importante – para o texto e para o leitor – reconhecer o que não incluímos entre os aportes teóricos relevantes.

Em favor de uma organização metodológica e em favor de que tal discussão de fato ganhe o valor controverso, heterogêneo e contributivo a que se candidata por meio da dialética do texto, este estudo propõe a compreensão da experiência dos sujeitos específicos⁶ que propõe observar, do contexto de (inter)ação desses sujeitos e seleciona objetivos específicos sobre a temática da intersubjetividade.

Em primeiro lugar, trata-se de uma discussão de interesse da Linguística Aplicada, área em que a intersubjetividade ainda tem sido pouco explorada (Cf. MELTZOFF e BROOKS, 2007), principalmente se comparada à Filosofia – sobretudo à Filosofia da Linguagem –, à Semiótica e à Psicologia. Deste modo, cabe reconhecer que o estudo da intersubjetividade, ainda que inscrito em um recorte epistemológico linguístico, é obrigatoriamente interdisciplinar. O viés filosófico, sociológico e psicológico do estudo da subjetividade e/ou da intersubjetividade deve estar transversalmente presente nesta discussão sobre ensino e aprendizagem de línguas à medida que a sustenta no campo teórico. Jakobson (1970) argumenta a favor da presença da interdisciplinaridade em estudos voltados à linguística, de modo

⁵ Ainda que a metáfora da aquisição da língua seja plausível em outros escopos teóricos e, principalmente, sob outras perspectivas de consciência.

⁶ O termo “sujeito”, nesta acepção, refere-se ao *eu*, à *subjetividade individual* que é alvo teórico desta pesquisa. Do ponto de vista metodológico, cabe adequadamente reconhecer esses sujeitos sob o termo “participantes de pesquisa”.

semelhante, ao apreciar os resultados da Conferência de Antropólogos e Linguistas, realizada na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, em 1952. Para o autor,

[...] o fato mais sintomático foi a nítida liquidação de qualquer espécie de isolacionismo, êsse isolacionismo que é tão odioso na vida científica quanto na vida política. Quantos *slogans* não houve que opunham a Lingüística à Antropologia, a Lingüística do Hemisfério Ocidental à do Hemisfério Oriental, a Análise Formal à Semântica, a Lingüística Descritiva à Lingüística Histórica, o Mecanismo ao Mentalismo e assim por diante. Isto não quer dizer que recusemos a importância da especialização, a necessidade de enfocar problemas limitados; mas sabemos que se trata de diferentes modos de experimentação e não de pontos de vista exclusivos. Como foi muito bem expresso aqui, não podemos verdadeiramente isolar os elementos, mas tão-somente distingüi-los. Se os tratarmos separadamente no processo de análise lingüística, deveremos sempre lembrar-nos do caráter artificial de uma tal separação (p. 16).

Em segundo lugar – sob a motivação da distinção metodológica, e não da separação – foram selecionados objetivos relacionados ao processo de formação de professores e ao desenvolvimento de competências docentes para o ensino de língua inglesa, com especial atenção à competência lingüística (ou lingüístico-comunicativa), entre as demais competências do professor (ALMEIDA-FILHO, 2006). Se parafraseado, trata-se de um recorte epistemológico distinto que implica uma metodologia que a ele se alinha, nos termos de Jakobson (*op. cit.*). Um dos aspectos que necessitam (e propõem-se) ser discutidos é a posição que ocupa – ou papel que desempenha – a intersubjetividade na comunicação verbal e no discurso do professor em formação no contexto de ensino e aprendizagem. Atrelada a essa discussão está o debate sobre o papel que a intersubjetividade desempenha no processo de desenvolvimento da competência lingüística para o ensino de língua inglesa no Brasil, tal como se concebe neste trabalho.

As definições do cenário brasileiro contemporâneo como contexto sócio-histórico-cultural e da língua inglesa como língua alvo específica, tal como se observa no parágrafo anterior, tampouco são aleatórias. Uma proposta de estudo da intersubjetividade seleciona automática e obrigatoriamente o conceito de subjetividade como subtema⁷, e esse quadro temático demanda, na dimensão metodológica, o reconhecimento dos participantes da pesquisa – professores em formação durante o 3º e 4º anos de licenciatura em Letras, respectivamente o penúltimo e o último ano de seu curso de graduação – como sujeitos propriamente ditos, no

⁷ Se não como conceito teórico equivalente à intersubjetividade, já que a subjetividade não se constitui de outro modo senão na condição de alteridade *entre sujeitos* – ou intersubjetivamente.

sentido filosófico, que se constituem na relação com o Outro (com seu interlocutor, na posição de aluno ou aprendiz), na relação com o(s) objeto(s) (o processo de ensino e aprendizagem da língua meta⁸) em um contexto sócio-histórico-cultural delimitado (o contexto do ensino de língua inglesa no cenário brasileiro atual).

O sujeito selecionado não é *o professor de língua estrangeira*, deste modo inespecífico, porque o contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil não é, do ponto de vista social, histórico e cultural, o mesmo para todas as línguas. O contexto geral de ensino e aprendizagem de inglês, no país, apresenta nuances que o diferem das condições sócio-histórico-culturais em que se ensina e se aprende, por exemplo, espanhol – para citar apenas um caso do ensino e aprendizagem de outra LE no Brasil – em parte motivadas por fatores políticos, ideológicos e culturais (LEFFA, 2011; CANAGARAJAH, 1999; PAIVA, 1991; 2011; BARCELOS, 2006; 2011). Não é improvável perceber, por exemplo, dificuldades entre alunos de se identificarem com a língua inglesa, ou de se reconhecerem como usuários ou usuários em potencial da língua, motivados por suas representações e crenças sobre ela e algum nível de resistência político-ideológica. Isso equivale a compreender, pelo viés da subjetividade, que o brasileiro em geral não se relaciona com a aprendizagem de língua inglesa (na posição de objeto) da mesma maneira que se relaciona com a aprendizagem de língua espanhola, francesa ou chinesa, entre todas as demais (na mesma posição de objeto). Nesses aspectos reside a justificativa para o reconhecimento desses sujeitos como *professores de inglês no Brasil contemporâneo*, especificamente.

Para tanto, este trabalho também propõe explorar o conceito de intersubjetividade em pormenores teóricos e filosóficos. Nas seções a seguir, trabalhos na área de Linguística Aplicada (LA) sobre o processo intersubjetivo – ou que tangenciam essa temática em algum nível – são empregados como ponto de partida para o levantamento de categorias potencialmente sensíveis ao estudo do tema, bem como para que se exponha o modo como o conceito de intersubjetividade circula na comunidade científica responsável por fazer LA. Em seguida, com o avanço desta seção, as categorias levantadas como tipicamente representativas do discurso sobre a intersubjetividade em LA são exploradas em outras áreas de conhecimento em que o assunto se apresenta igualmente sensível ou pertinente, para efeito de enriquecimento, ampliação e de uma exploração suficientemente abrangente do construto que possibilite um

⁸ Na perspectiva teórica que interessa ao estabelecimento de coerência neste texto, o sujeito (professor em formação) não pode estabelecer uma relação com a língua como se ela ocupasse a posição de objeto. Neste escopo, a língua precede o sujeito e o sujeito habita a língua enquanto se constitui, de tal modo que a relação objetiva entre língua e sujeito é improvável. Assim, o objeto com que o sujeito se relaciona coincide com o objeto de estudos desta tese: o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, e não a língua propriamente dita.

processo de delimitação consistente. Nessa trajetória anunciadamente interdisciplinar, incluem-se desde as elucubrações de Aristóteles na Idade Média até o reconhecimento da intersubjetividade como cerne entre linguistas, analistas do discurso, semiólogos e psicólogos na contemporaneidade, transitando também pela filosofia cartesiana, fenomenológica e existencialista.

Algumas dessas pautas são explicitamente direcionadas à intersubjetividade, mas não todas. Um dos casos excludentes é o dialogismo bakhtiniano. A abordagem do construto de intersubjetividade, especialmente da perspectiva processual – que corresponde aos investimentos metodológicos deste estudo – está ausente em Bakhtin, mas os construtos que mobilizam noções de *língua*, de *enunciação*, de *sujeito*, de *corpo* e sobre as relações entre esses componentes entre si corroboram de modo consistente a perspectiva de que o desenvolvimento linguístico é um processo de constituição intersubjetiva. Reside nesse aspecto a justificativa para que este texto recorra ao dialogismo bakhtiniano como um dos seus pilares de sustentação teórica.

Determinadas (sub)seções do texto perseguem os conceitos de subjetividade e intersubjetividade – ou (inter)subjetividade – sob o critério cronológico inverso, porque se tratam de construtos em desenvolvimento, são conceitos que avançam teoricamente na medida em que superam, complementam, revisam e reconsideram perspectivas anteriores na dinâmica temporal, de modo que o sequenciamento cronológico, ainda que inverso, facilite a compreensão do desenvolvimento epistemológico a que esses conceitos têm sido submetidos até os dias atuais.

2.1.1. Desenvolvendo o construto: da Linguística Aplicada à Filosofia

O desenvolvimento da noção de *intersubjetividade* e o estabelecimento epistemológico do construto entre as ciências se deu primordialmente no escopo da filosofia, especialmente na vertente fenomenológica de Husserl e no existencialismo de Heidegger.

Ambas as vertentes filosóficas correspondem a uma reação à proposta de René Descartes que aborda a noção de *sujeito* sob o pretexto mais imediato de distingui-lo da noção de *objeto* – isto é, a construção subjetiva não tangenciava, nessa perspectiva, o papel da alteridade (ou da presença do Outro). De modo semelhante, a própria tradição aristotélica compreendia a subjetividade como um tipo de “base essencial” de cada coisa, de modo que se poderia conferir subjetividade até mesmo a objetos inanimados.

Essas são amostras de perspectivas de construção do sujeito anteriores – e alheias – ao conceito de intersubjetividade, noção que só emerge a partir da vertente fenomenológica inaugurada por Husserl. Na filosofia husserliana, a hipótese fenomenológica decorre de discussões acerca de como uma consciência individual tangencia – ou vivencia – uma outra consciência individual (que habita um outro corpo), e propõe observar uma condição de extensividade entre consciências – isto é, entre sujeitos – que pressupõe a experiência de alteridade e a hipótese de que um sujeito apenas se reconhece como tal em relação a outro.

Assim, o sujeito fenomenológico é necessariamente intersubjetivo, o que pressupõe, de acordo com Husserl e seus discípulos, também, a existência de um corpo com valor de expressão. Esse conceito de corpo, ou corporeidade, como expressão do *eu* no mundo, e não como matéria, tem sido debatido, além da fenomenologia, por vertentes filosóficas ligadas ao existencialismo (na perspectiva de Heidegger, por exemplo), por áreas epistêmicas voltadas ao desenvolvimento do indivíduo (o desenvolvimento capacidade comunicativa, por exemplo), e pelo dialogismo proposto por Bakhtin, entre outras.

Em LA, tem prevalecido a tendência de observar a intersubjetividade por meio da corporeidade, tal como demonstram estudos sobre a gestualidade no desenvolvimento de compreensibilidade entre aprendizes de L2. A questões como essa, entre outras, dedica-se a subseção 2.2.1.1, a seguir.

2.1.1.1. Estudos aplicados sobre a intersubjetividade em contextos de ensino e aprendizagem de línguas

Mori e Hayashi (2006), em um estudo cujos dados são baseados na análise conversacional de interações informais entre falantes de japonês como L1 e como L2, investigam os processos nos quais esses falantes

[...] articulam linguagem verbal com atividade corporal para estabelecer intersubjetividade, com enfoque sobre a prática de ‘fechamentos corporais’, isto é, iniciar um turno conversacional e, então, em um ponto em que a continuidade do turno é previsível, cessar a verbalização e concluir a ação que havia sido iniciada em tal turno por meio de gestualidade ou expressão corporal (Olsher 2004: 221). A análise detalhada de dois casos de ‘fechamento corporal’, extraídas de interações informais entre falantes de japonês como L1 e falantes de japonês como L2 demonstra como os participantes desenvolvem esses movimentos híbridos, que consistem em verbalização combinada a gestualidade ou expressão corporal, de acordo com seu repertório disponível de recursos compartilhados. Além disso, a análise de desenvolvimentos sequenciais que precedem e que são subsequentes às ocorrências de

‘fechamento corporal’ revela que essa prática não apenas facilita a compreensão mas também possibilita oportunidades eventuais de o falante de L2 aprender formas linguísticas mais avançadas (MORI e HAYASHI, 2006: p. 196)⁹

Além de que o uso de “fechamentos corporais” seja habitual e pressupostamente predominante por parte do falante de L2, os autores observam, em seus dados, que esses movimentos híbridos são praticados também pelos falantes de L1. Mori e Hayashi (2006) argumentam que, nesse caso específico em que o emprego “alternativo” de gestualidade não pode estar relacionado a uma deficiência no próprio repertório linguístico, a gestualidade parece ser motivada pela percepção da (deficiência na) competência linguística do falante de L2 – do interlocutor menos proficiente (p. 199).

Cabe esclarecer que o uso de aspas para destacar a expressão “alternativo” no parágrafo anterior se justifica pelo pressuposto de que, apesar de o emprego de gestualidade ser de fato opcional no contexto de enunciação do falante de L1, que supostamente não apresenta deficiências em seu repertório linguístico que necessariamente o obrigue a empregar alternativas para se comunicar, a gestualidade não pode ser vista como uma alternativa do ponto de vista da intersubjetividade, no sentido de que seja dispensável às práticas linguísticas visando a comunicação. Vide, por exemplo, a condição intrínseca (e não alternativa) da corporeidade no estabelecimento de intersubjetividade tal como proposto pela fenomenologia husserliana na subseção 2.2.1.3 deste capítulo.

Em parte – convém ressaltar – essa dinâmica operacional está associada à proposta de Lopes (1976) acerca da relação entre a Linguística e a Cinésica. Segundo o autor,

A comunicação linguística beneficia-se do concurso dos gestos, dos movimentos corporais e das produções fônicas que não são fonológicas. Darwin já havia notado que há um relacionamento estreito entre os movimentos da boca e os das mãos, e R. L. Birdwhistell, o pioneiro dos estudos da Cinésica (Kinesics) – uso estruturado dos movimentos do corpo e das mãos na comunicação –, assim se expressa: ‘A comunicação não é um processo formado de um conjunto de expressões individuais em uma sequência ação-reação. É um sistema de interação com uma estrutura independente do comportamento de seus participantes individuais. Uma

⁹ Do original: “[...] coordinate talk and embodied action for the achievement of intersubjectivity, focusing on a practice of ‘embodied completion,’ that is ‘launching a turn at talk, and then at a point where some trajectory of the turn is projectable, ceasing to talk and completing the action that had been initiated by the particular turn through gesture or embodied display’ (Olsher 2004: 221). The close analysis of two cases of embodied completion, extracted from casual interactions among L1 and L2 Japanese speakers, demonstrates how the participants design these hybrid moves consisting of talk and gesture or embodied display according to their on-going estimation of shared resources. Further, the analysis of sequential developments that precede and follow the occurrences of embodied completion reveals how this practice not only facilitates comprehension but also triggers an incidental opportunity for the L2 speaker to learn more advanced linguistic forms.”

pessoa não se ‘comunica com’ a outra; ela entra em comunicação com a outra. Um ser humano não inventa seu sistema de comunicação... ele já existe há gerações. O homem deve aprendê-lo a fim de tornar-se membro de sua sociedade’ (p. 29).

Ainda que não se verifique, no fragmento anterior, um esforço de compreensão sistemática de como se dá o processo¹⁰, o autor expõe a relação entre a Cinésica e a Linguística (i.e. entre os gestos e a língua) como um fato observável nas práticas humanas, o que não se pode facilmente refutar: os gestos cooperam com a compreensão linguística.

Mori e Hayashi (2006) não desenvolvem um conceito de intersubjetividade, enfocam o aspecto mais propriamente operacional do que teórico do construto. Nesse caso, cabe reconhecer que, nesse âmbito, emerge a noção de que os agentes envolvidos na aprendizagem de L2 em um contexto de educação formal se valem de recursos para o estabelecimento de intersubjetividade para facilitar a comunicação verbal e que esses movimentos criam condições para enriquecer o insumo linguístico a que são expostos bem como as oportunidades de processarem formas alternativas de produzir significado verbalmente. Além disso, o estudo sugere o predomínio da articulação *exclusivamente* entre linguagem verbal e atividade corporal entre esses recursos, o que, no âmbito do diálogo científico, pode representar um horizonte de possibilidades de investigação complementares. Convém compreender, também, que os autores (*op. cit.*) optam pela expressão *atividade corporal* em vez de *linguagem corporal*, ainda que se trate de um estudo linguístico, uma evidência de que o recorte epistemológico selecionado possivelmente não se interessa pelo aprofundamento das noções de *corpo* e de *linguagem*.

Em outro estudo com enfoque semelhante, McCafferty (2002) investiga como interlocutores provenientes de línguas e culturas diferentes co-constroem seu próprio “kit de ferramentas” – uma noção semelhante ao de “repertório de recursos compartilhados” de Mori e Hayashi (*op. cit.*) – e examinam como o histórico compartilhado do uso de gestos estabelecido entre esses falantes *ao longo do tempo* pode facilitar a compreensão (já que, pressupostamente, o distanciamento cultural e linguístico entre eles implica na falta do que o autor chama de “kit de ferramentas”) e a construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – tal como propostas na filosofia vygotskiana. McCafferty (*op. cit.*) descreve, por exemplo, ocorrências de falantes de L2 que deixam frases verbalmente incompletas e, alternativamente, empregam

¹⁰ Além disso, depreende-se da proposta de Edward Lopes, de modo implícito, que a constituição do sujeito se dá fora do âmbito da Língua e que, possivelmente, a Língua seja entendida como produto dessa constituição. Haja vista a expressão de que “o homem deve aprendê-lo [aprender o sistema de comunicação] a fim de tornar-se membro de sua sociedade”. Não convém a este estudo no escopo da intersubjetividade, tampouco, a hipótese de que a filiação a uma comunidade – ou à sociedade – seja produto ou finalidade do desenvolvimento de Língua, e que portanto a filiação a (uma) comunidade(s) se dá *a posteriori*.

gestos para concluir a produção de significado, de modo semelhante ao que se verifica nos dados apresentados por Mori e Hayashi (2006). Não se apresenta, uma vez mais, uma discussão teórica sobre a intersubjetividade, mas McCafferty (*op. cit.*) observa a construção subjetivamente mútua, entre os interlocutores que investem em se comunicar em uma língua em que não são suficientemente proficientes, de um repertório subjetivo compartilhado de recursos para facilitar a comunicação, especialmente baseado em gestos. O autor (*op. cit.*) sugere que, pela natureza co-construída e compartilhada, tal repertório de recursos gestuais não pode ser eficiente se mobilizado por um dos interlocutores apenas, isto é, o repertório gestual co-construído não pode ser mobilizado individualmente, em outra situação de comunicação, junto a outro interlocutor, com a mesma eficiência comunicativa. Ainda que o texto não o declare, é plausível supor que, por natureza, esse repertório componha parte de um território subjetivo adicional em relação aos territórios subjetivos individuais – os dois (ou mais) sujeitos envolvidos – à parte de suas condições individuais (e portanto insuficientes) e inerente às suas condições de reciprocidade (em que se revela eficiente de maneira exclusiva). Em um diálogo entre pares, por exemplo, essa hipótese admite inferir a mobilização de três territórios subjetivos¹¹.

Compreende-se também, a partir da valorização do elemento *tempo* em ambos os trabalhos sobre aprendizagem oral de L2, que o estabelecimento de intersubjetividade, da perspectiva operacional com que abordam, é um processo histórico, ou seja, desenvolve-se com o passar do tempo, em trajetórias passíveis de narratividade.

Li e Zhu (no prelo), ainda que adotem enfoque sobre a produção escrita – e não falada – de aprendizes em trabalho colaborativo via plataforma Wiki, corroboram as perspectivas dos dois estudos em LA expostos anteriormente, o de McCafferty e o de Mori e Hayashi, no que diz respeito à natureza temporal do processo intersubjetivo e à sua relação com o desenvolvimento de ZDP. De fato, segundo o recorte epistemológico das autoras (*op. cit.*), a intersubjetividade é categorizada como um “Mecanismo de Fornecimento de Andaimos”¹² (p. 22). Sob essa denominação são inclusos também o “Envolvimento Afetivo”¹³, a “Responsividade Contingente”¹⁴, a “Manutenção de Objetivos”¹⁵, a “Instrução”¹⁶ e o “Interesse

¹¹ Convém lembrar, mais uma vez, que se trata de uma interpretação do texto de McCafferty (2002) sobre a qual o autor não produz referências explícitas.

¹² Do original: *Scaffolding Mechanism*.

¹³ Do original: *Affective involvement*.

¹⁴ Do original: *Contingent responsivity*.

¹⁵ Do original: *Direction maintenance*.

¹⁶ Do original: *Instructing*.

pela Tarefa”¹⁷. Nessa perspectiva teórica, a intersubjetividade ocupa o mesmo eixo que itens tais como o envolvimento afetivo e o interesse pela atividade, o que fundamentalmente os distingue uns dos outros e confere a eles papéis paralelos do ponto de vista metodológico, o que implica em reconhecer que a noção de intersubjetividade concebida por Li e Zhu (no prelo) está à parte de processos afetivos e do desenvolvimento de interesse. Essa visão de intersubjetividade, implicitamente presente no texto, pode ter sua validade questionada se considerarmos perspectivas exploradas em seções posteriores desta seção, especialmente a partir de discussões da Filosofia, da Semiótica e da Psicologia. Por ora, convém reconhecer que esta tese não se alinha a essa perspectiva de intersubjetividade. É mais apropriado compreender, no escopo deste estudo, que o processo de estabelecimento, manutenção e desenvolvimento da intersubjetividade abrange a atividade afetiva, ou seja, que os afetos (ou tons volitivo-emocionais, nos termos bakhtinianos) dos sujeitos operam no processo intersubjetivo que se dá entre eles. Ao mesmo tempo, o interesse – e eventualmente o desenvolvimento de interesse – por uma atividade não pode ser separado da atividade afetiva de modo plausível, isto é, o interesse e a volição não são teórico-metodologicamente distinguíveis ao observar as relações e o diálogo entre pessoas. Contudo, é igualmente conveniente ressaltar que, a despeito desta visão implícita, as autoras se valem de uma noção explícita de intersubjetividade, apoiadas no trabalho de Rommetveit (1985). Segundo as autoras (*op. cit.*), a intersubjetividade está relacionada à “participação de membros de um grupo em uma tarefa comum entre si, que apresentam uma compreensão compartilhada da situação e estão em sintonia uns com os outros”¹⁸ (p. 22). Nesta segunda visão, estão presentes os conceitos de *comunidade* (ou grupo), de *filiação* (que se depreende a partir da expressão *membros*), de *participação* e de *sintonia*. A noção de *sintonia* não é apresentada, em Li e Zhu (*op. cit.*), sob o escrutínio científico, de modo que sua interpretação, a partir do discurso baseado no senso comum – por exemplo – autoriza sua correlação com conceitos tais como *sinergia*, *empatia* e *integração*, entre outros – o que supõe um caminho possível e produtivo, ainda que não suficientemente abrangente do ponto de vista teórico-conceitual, para uma discussão sobre a natureza da intersubjetividade que não prevê, necessariamente, um produto acabado como construto teórico.

Möttönen (2016) corrobora a interpretação de que a noção de intersubjetividade tende a variar entre estudos linguísticos e a ser apresentada, com alguma frequência, como um conceito implícito. Segundo o autor,

¹⁷ Do original: *Recruiting interest*.

¹⁸ Do original: *Group members participate in a common task and have a shared understanding of the situation and are in tune with one another*.

[...] a intersubjetividade tende a ser entendida de múltiplas formas, quer colocadas de modo explícito ou não, e com frequência está presente na análise linguística mais propriamente como um pressuposto implícito do que como um conceito epistemológico ou ontológico que precisa ser submetido ao escrutínio da ciência¹⁹ (MÖTTÖNEN, 2016: p. 16-17).

No Brasil essa condição se acentua, no que diz respeito ao estudo da intersubjetividade no âmbito linguístico, especialmente porque além do formato implícito com que o conceito tende a se apresentar, é também escassa a prática de pesquisa que se debruça sobre essa temática. Reside em parte nesse quadro o pressuposto pelo qual se justifica percorrer interdisciplinarmente o processo de delimitação do conceito de intersubjetividade, e que esta discussão na direção da Filosofia, na seção seguinte, onde a preocupação com a constituição subjetiva encontra sua gênese.

Não há língua sem o sujeito; e não há o sujeito exterior à língua. A língua e a subjetividade emergem da mesma experiência dialógica. Na enunciação situada em um contexto social, a língua e os sujeitos se constituem mutuamente, e nada disso – nem a língua e tampouco os sujeitos – é estático (Cf. BAKHTIN, 2015). Essa visão corresponde a um pressuposto teórico básico para nortear a compreensão da intersubjetividade no desenvolvimento de línguas tal como proposto nesta tese.

Nessa perspectiva, intersubjetividade e linguagem atravessam-se reciprocamente no domínio teórico. Contudo, o conceito de intersubjetividade remonta a discussões filosóficas especificamente orientadas para compreender não propriamente o desenvolvimento de linguagem, mas a constituição do sujeito – ou o autorreconhecimento subjetivo do *eu*. A vertente fenomenológica da filosofia – que é uma vertente contemporânea – inaugura o pressuposto de que o *eu* se constitui apenas em condição intersubjetiva. Em braços anteriores da filosofia, desde a tradição clássica até a filosofia cartesiana (que inaugura o sujeito moderno), o reconhecimento do Outro na constituição do *eu* é minimizado, aspecto sobre o qual é dedicada a subseção seguinte.

¹⁹ Do original: *However, intersubjectivity tends to be understood in multiple ways, whether this is stated explicitly or not, and is often present in linguistic analysis as an implicit presupposition rather than as an epistemological or ontological concept that needs to be scrutinized.*

2.1.1.2. De Aristóteles a Descartes: o sujeito anterior à intersubjetividade

Nesta subseção, exploraremos perspectivas filosóficas acerca do conceito de sujeito que são anteriores à própria intersubjetividade – que remontam à tradição aristotélica e à tradição cartesiana – de modo que possamos situar, no interior do debate filosófico, a emergência da noção de intersubjetividade a partir da vertente fenomenológica de Husserl.

O viés cartesiano, ainda que controverso pela natureza solipista, é fundamental à construção da noção de subjetividade à época. O *sujeito* na tradição aristotélica, que predominou da antiguidade até Descartes, coincidia com a noção de *substância* ou *fundamento*, uma representação que abrange número comparativamente demasiado de elementos que compõem a realidade. Nessa perspectiva da antiguidade ocidental, a subjetividade é suposta em qualquer coisa que apresente uma essência invariável. Um cadeira, por exemplo, tem sua subjetividade – ou essência – reconhecida por invariavelmente corresponder a um objeto baseado em um assento combinado a um encosto apoiados sobre múltiplos pés (ZANETTE, 2012: p.28).

Diferente de Aristóteles, na hipótese cartesiana, o *sujeito* é a figura individual da atividade do pensamento e do conhecimento. É pelo exercício do pensamento que o *sujeito* existe²⁰ e se define como *ente* particular e distinto dos demais. Nessa lógica, reconhece-se a singularidade do *eu* a partir do pressuposto de que o pensamento é igualmente singular e individual. Além disso, a consciência de si é outra marca importante da inauguração do sujeito moderno por Descartes – em contraste com o sujeito aristotélico. O sujeito cartesiano é consciente sobre a própria existência, sobre a própria singularidade e, em uma dimensão mais profunda, é consciente sobre própria consciência (COELHO JÚNIOR, 2003).

A visão ocidental dominante, pelo menos de Descartes (1968 [1637]) e Leibniz (1973 [1787]) até Chomsky (1975) e Fodor (1983), tem sido a de que somos primordialmente indivíduos, vivendo em nossos mundos mentais separados, e eventualmente tentando nos conectar a outros indivíduos pelo artifício imperfeito da língua. Mas essa visão tem suas desvantagens: o fantasma do solipismo²¹, o obstáculo das “outras mentes”, a impossibilidade da compreensão mútua e até mesmo a impossibilidade da própria língua (ZLATEV, 2007).²²

²⁰ A referência icônica deste pensamento está no assim considerado sofisma “penso, logo existo” (*cogito ergo sum*).

²¹ Perspectiva mantida por determinadas vertentes filosóficas de que a subjetividade é constituída originalmente na sua individualidade, de modo que o traço da alteridade é visto como secundário ou posterior no processo de constituição do sujeito.

²² Do original: *The dominant Western view, at least from Descartes (1968 [1637]) and Leibniz (1973 [1787]) to Chomsky (1975) and Fodor (1983), has been that are primarily individuals, living in our separate mental worlds,*

Contudo, o sujeito cartesiano, ainda que moderno, não é suficiente, quer para a filosofia, quer para a linguística. No que diz respeito ao desenvolvimento de língua, a compreensão de que a constituição subjetiva se dá *a priori* no âmbito individual (e só depois no âmbito social) implica compreender, também, a impossibilidade do desenvolvimento da língua propriamente dita. Adicionalmente, como afirma Coelho Junior (2003, p. 205), o problema epistemológico que surge a partir do pensamento cartesiano está relacionado a como se dá o conhecimento do Outro, como é possível conhecer uma outra consciência.

Esse traço de *alteridade* como condição constitutiva do sujeito é reconhecido apenas posteriormente, nas filosofias fenomenológica e existencialista, perspectivas em que o *eu* tende a ser visto como intersubjetivo em sua essência primordial, e como indivíduo apenas em uma dimensão secundária. Perspectiva semelhante se observa em Vygotsky, sobre o desenvolvimento infantil. Segundo o autor, “cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, posteriormente, no nível individual; primeiro entre pessoas (interspsicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico)”²³ (VYGOTSKY, 1978 *apud* BAKER et al., 1998: p.3). Zlatev (2008), por sua vez e a partir do viés do desenvolvimento cognitivo, consistente com as perspectivas exploradas anteriormente, declara:

[...] vários pensadores de tradições tão diversas quanto a fenomenologia (Husserl 1999 [1907], Merleau-Ponty 1945; Gallagher 2005), a filosofia analítica (Wittgenstein 1953; Davidson 2001; Hutto 2004), a teoria crítica (Habermas 1989), a psicologia sociocultural (Vygotsky 1978; Bruner 1990) e a psicologia e psicanálise infantil (Stern 1985; Hobson 2004) se opõem a tal individualismo e defendem que estamos fundamentalmente interconectados por emoções compartilhadas, práticas, conhecimentos e (eventualmente) a língua – e no plano de fundo desta mente compartilhada, nossas individualidades emergem como ilhas sobre um mar de interconectividade primordial (p. 215).²⁴

and occasionally trying to connect to other individuals through the imperfect means of language. But this view comes with its costs: the spectre of solipsism, the gulf to “other minds”, the impossibility mutual understanding, and even language itself.

²³ Do original: *Every function in the child’s cultural development appears twice: first on the social level, and later on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapyschological).*

²⁴ Do original: *[...] a number of thinkers from traditions as different as phenomenology (Husserl 1999 [1907], Merleau-Ponty 1945; Gallagher 2005), analytical philosophy (Wittgenstein 1953; Davidson 2001; Hutto 2004), critical theory (Habermas 1989), socialcultural psychology (Vygotsky 1978; Bruner 1990) and infant psychology and psychoanalysis (Stern 1985; Hobson 2004) have objected to such individualism and argued that we are fundamentally interconnected with shared emotions, practices, understandings, and (eventually) language – and on the background of this “shared mind” our individualities emerge like islands on a sea of primary interconnectedness.*

2.1.1.3. A Fenomenologia de Husserl: o sujeito na intersubjetividade

[...] a filosofia fenomenológica caracterizou-se pelo estudo do conceito e da experiência da intersubjetividade, especialmente no que se refere a uma concepção de ser humano que integre em sua constituição a experiência da alteridade. Husserl, em seu pioneirismo, desenvolveu argumentações centrais quanto à fundamental importância da experiência intersubjetiva para toda e qualquer forma de conhecimento de si e do outro (COELHO JUNIOR, 2003: p. 186).

No campo da filosofia fenomenológica, representado principalmente por Edmund Husserl a partir do início do século XX²⁵, a etimologia do termo *sujeito* também se vale do grego antigo para *sub iectum*. Essa combinação de *sub* – que compreende possibilidades lexicais do português contemporâneo tais como *abaixo* e *sob* – e *iectum*, que apresenta correspondência de significado com *projeção*, *lançamento* e *externalização*, entre outras possibilidades, mobiliza um conceito de sujeito compreendido como aquilo que está sob o que é externalizado ou aquilo que subjaz o que projetado se apresenta. “Sub-iectum é a tradução e interpretação latinas do termo grego ὑποχείμενον, e significa aquilo que subjaz, aquilo que se encontra na base, aquilo que por si mesmo já se encontra aí defronte” (HEIDEGGER, 2007, p. 104).

Nessa perspectiva, o *sujeito* se lança ao que é exterior, se expõe, se manifesta. Contudo, não corresponde à *manifestação* propriamente dita, mas àquilo que subjaz a ela e que a sustenta. A hipótese da *manifestação do sujeito* como construto distinto do *sujeito* propriamente dito consiste em uma visão fenomenológica, já que compreende a manifestação como fenômeno, ou seja, aquilo que *aparece* em oposição àquilo que *é*. Percebe-se, neste escopo, a separação entre a essência do *eu* e a(s) manifestação(ões) do *eu*.

A fenomenologia, do grego: *phainomenon* – fenômeno, aquilo que se mostra por si mesmo e *logos* – o discurso esclarecedor, foi criada por Husserl para fazer frente aos impasses epistemológicos das ciências e da própria filosofia. Impasses estes, que se originaram no persistente dualismo sujeito-objeto, característica básica do pensamento moderno desde Descartes (COELHO JUNIOR, 2008 *apud* PIVA et al, 2010).

²⁵ A temática da intersubjetividade está presente em textos datados a partir de 1905, reunidos na “Husserliana”, obra completa de Husserl publicada a partir de manuscritos preservados.

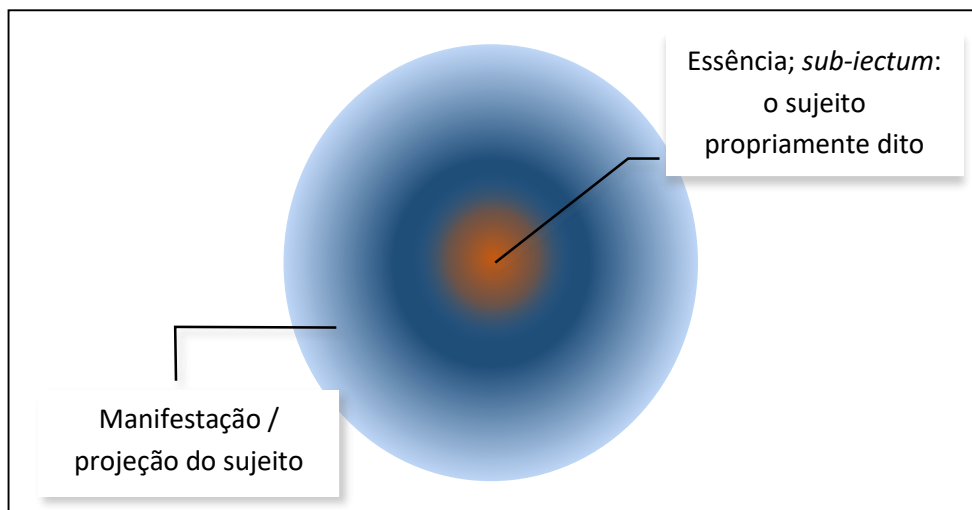


Figura 1: Representação visual do sujeito segundo a fenomenologia husserliana. Fonte: autoria própria.

Convém dedicar atenção ao fato de que a concepção fenomenológica tal como ilustrada na figura 1 não dialoga necessariamente com a perspectiva essencialista de identidade sobre que discorre Woodward (2009). Ao distinguir *essência* de *manifestação*, Husserl não propõe uma perspectiva essencialista de identidade, mas a compreensão de que o sujeito apresenta uma camada não imediatamente tangível pelo Outro, uma camada cujo vivenciamento pelo Outro é problemático e insuficientemente esclarecido.

Assim, o discurso fenomenológico não dialoga com uma identidade essencialista, mas com a hipótese de que o acesso do Outro ao *eu* não é imediato, e que esse traço restritivo constitui os sujeitos em suas relações intersubjetivas, isto é, a partir do vivenciamento restrito, marcado pelo aspecto mutuamente intangível, é que se constroem as subjetividades.

Na perspectiva fenomenológica de Husserl, não se pode conhecer o Outro, como sujeito, em sua essência, porque o contato entre sujeitos – ou intersubjetividade – não é imediato. Pelo contrário, essa relação é mediada pela *manifestação do sujeito*: a experiência que se tem do Outro a partir da própria subjetividade, ou, ainda, sob a forma com que sintetiza Möttönen (2016):

Para Husserl, essa dupla vivência fundadora (ZAHAVI 2003a: 104) da corporeidade é um pré-requisito para a experiência da presença corporal do outro: o reconhecimento de uma dualidade sujeito-objeto que seja semelhante e, ao mesmo tempo, distinta à nossa. Ainda assim, o Outro continua transcendente e inacessível ao sujeito da experiência. Para Husserl, é exatamente essa automanifestação intangível e inacessível do outro que vivenciamos quando vivenciamos o Outro de modo legítimo²⁶ (p. 138).

²⁶ Do original: *For Husserl, this foundational double-sensation (Zahavi 2003a: 104) of one's body is a precondition for the experience of the bodily presence of the Other: the recognition of a subject- object duality that is similar to, and distinct from, ours. Yet the Other remains transcendent and inaccessible to the experiencing*

Essa perspectiva de subjetividade apresenta contraste com o sujeito autoconstituído vislumbrado pelo pensamento cartesiano, cuja existência independe da existência do Outro. Pelo contrário, de acordo com a fenomenologia, “[...] pela e na minha experiência própria, não me apreendo apenas eu próprio, mas também, graças a uma forma especial de experiência, apreendo também outrem” (HUSSERL, 1929/1969: p. 239), uma proposta de compreensão da subjetividade em que o *eu* só existe na presença *consciente* do Outro e vice-versa.

Além de uma perspectiva de reconhecimento subjetivo obrigatoriamente mútuo e necessariamente sob a condição da alteridade, essa percepção de subjetividade apoia-se centralmente no *cogito* (na dimensão da consciência), a exemplo de Descartes: não se considera a dimensão afetiva do sujeito (e portanto, afasta-se da psicologia), sobre que cabe dedicar atenção logo mais adiante, em espaços do texto em que a discussão sobre o sujeito moderno se distancia ainda mais da visão cartesiana. Por ora, cabe citar Bakhtin (2006), em que:

No começo do século XX, tivemos uma vaga poderosa (embora não a primeira da história, longe disso) de antipsicologismo. No curso dos dois primeiros decênios do século, pudemos assistir a eventos filosóficos e metodológicos da mais alta importância: os trabalhos fundamentais de Husserl, principal representante do antipsicologismo contemporâneo; os trabalhos de seus discípulos, os “intencionalistas” (fenomenólogos), a guinada brutalmente antipsicológica (p. 55).

Contudo, o sujeito fenomenológico deste modo concebido – de natureza antipsicológica – enfrenta um problema epistemológico que surge essencialmente a partir da hipótese de que “o outro só existe, nesse sentido da consciência intencional, como uma experiência de meu ego. Desse modo, é possível afirmar que no plano da consciência intencional, o mundo vivido é sempre o mundo vivido de cada um, singularmente considerado, embora sempre intencionalmente dirigido a um outro objeto ou a uma outra consciência” (COELHO JUNIOR, 2003: p. 188).

A priori, isso não equivale a outro processo senão a problematização do traço da alteridade: se o *eu* vivencia o Outro não partir do Outro propriamente dito, mas a partir de si mesmo em um exercício e consciência dirigida ao Outro, a experiência do *eu* encontrar-se-ia, então, cativa de si mesma. *A posteriori*, trata-se de um obstáculo epistemológico importante à compreensão da intersubjetividade: se o Outro não é de modo diferente senão o da experiência

subject. For Husserl, it is exactly this elusive, inaccessible self-giveness of the other that we experience when we experience the Other proper.

particular do *eu*, então o território da experiência própria do indivíduo prevalece sobre o território da experiência comum, reduzindo a relevância do espaço supostamente intersubjetivo.

Nessa perspectiva, a filosofia descreve uma curva desafiadora na compreensão metafísica do processo intersubjetivo: inicialmente, compreende-se que o sujeito se constitui na presença do outro – e não das próprias forças, da própria condição individual – o que implica em reconhecer a alteridade como traço básico da subjetividade. Se pensarmos terminologicamente sobre a indissociável relação entre o sujeito e o Outro (ou a subjetividade e a alteridade), *subjetividade* se confunde com *intersubjetividade*, tal como se correspondessem ao mesmo fenômeno, e é decorrente disso a proposta de emprego alternativo da forma *(inter)subjetividade* – com parênteses, para situar o prefixo *inter* como pressuposto, ora passível de ser elidido, ora explícito.

Considerando que a alteridade supõe o vivenciamento do Outro sob a mediação da consciência do *eu* – da própria consciência ou mediado por si mesmo – o desafio (e o debate que permanece) é compreender de que modo se dá esse processo – ou essa experiência. Compreender o processo intersubjetivo implica em compreender como se dá a alteridade e o como se dá o vivenciamento da experiência de Ser do Outro.

Bakhtin (2006) se aproxima do pensamento fenomenológico sobre a experiência da alteridade – assim como se aproxima de Husserl pela perspectiva da centralidade da consciência – ao propor duas acepções possíveis para a corporeidade subjetiva: *o corpo interior* e *o corpo exterior*, ambos pertencentes à esfera do *eu*. Segundo o autor (ibidem), “para o nosso problema, é de suma importância o lugar singular que o corpo ocupa como valor em relação ao sujeito em um mundo singular concreto. Meu corpo, em seu fundamento, é um corpo interior; o corpo do outro, em seu fundamento, é um corpo exterior” (p. 44).

Este fundamento primordial, motivado pela dimensão físico-material da corporeidade, orienta-se também para uma compreensão mais abrangente dos corpos na constituição do Ser: o corpo interior é uma dimensão autoconsciente do *eu*, bem como um “conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior” (ibidem). O elemento externo – o corpo exterior – “é fragmentário e não atinge autonomia e plenitude, tem sempre um equivalente interior que o leva a pertencer à unidade interior” (ibidem), isto é, à experiência do *eu*.

Deste modo, Bakhtin não propõe outra coisa senão que há, na dimensão física, a separação entre o corpo interior e o corpo exterior; mas na dimensão intersubjetiva, ambas as extensões da corporeidade pertencem ao *eu*. O corpo interior e o corpo exterior são experiências

distintas do mesmo: o primeiro é vivenciado pelo fenômeno da autoconsciência (a experiência imediata de si) e o segundo é vivenciado esteticamente, de modo não imediato, *postição*, tal como afirma o autor: “em sua íntegra, o valor da minha pessoa externa (e antes de tudo de meu corpo exterior, a única coisa que aqui nos interessa) é de natureza emprestada, que eu construo mas não vivencio de maneira imediata (BAKHTIN, 2006: p. 45).

Na apreciação estética do Outro, em sua corporeidade, o *eu* reconhece a própria relação com o mundo. A presença do Outro possibilita o reconhecimento perceptual de um corpo cujos contornos nitidamente separam-no do mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que nele situa a si mesmo.

Essa percepção não é possível pela autoconsciência, segundo o autor (*ibidem*): a partir da experiência autônoma, o sujeito pode se reconhecer cercado de um mundo objetivamente dado, mas não pode ver a si mesmo nele situado. Assim, o sujeito se reconhece, e se situa como tal, em um âmbito primário, a partir da apreciação estética da presença corporal do Outro (Cf. BAKHTIN, 2006: p. 34-57). Acerca da natureza estética dessa experiência de alteridade e das limitações da autoconsciência, o autor (*ibidem*) afirma:

Para compreender essa diversidade de valores do corpo no autovivenciamento e no vivenciamento do outro, deve-se visar a uma imagem conjunta de sua vida o quanto possível completa, concreta e repleta de tom volitivo-emocional, mas sem o intuito de transmiti-la ao outro, de personificá-la para o outro. Essa minha vida recriada pela imaginação será rica de imagens acabadas e indeléveis de outras pessoas em toda a sua plenitude externa visível, de rostos de pessoas íntimas, familiares, até mesmo de transeuntes eventuais com quem cruzei [na] vida, mas não haverá entre elas a imagem externa de mim mesmo, entre todos esses rostos ímpares e únicos não estará o meu rosto (p. 55).

Essa experiência, segundo o autor, está relacionada ao reconhecimento dos limites materiais do Outro em relação ao mundo. Uma vez reconhecida a finitude do Outro, reconhece-se aquela que é própria. Essa dimensão específica da constituição subjetiva, que envolve sujeitos necessariamente em presença mútua – e portanto em condição intersubjetiva – Bakhtin denomina *persuasão estética* (Cf.: p.37). Nas palavras do autor,

De fato, só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada. O outro me é todo dado no mundo exterior a mim como elemento deste, inteiramente limitado em termos espaciais; em cada momento dado eu vivencio nitidamente todos os limites dele, abranjo-o por inteiro com o olhar e posso abarcá-lo todo com o tato; vejo a linha que lhe contorna a cabeça sobre o fundo do mundo exterior, e todas as linhas do seu corpo que o limitam no mundo; o outro está todo estendido e esgotado no mundo exterior a mim como

um objeto entre outros objetos, sem lhe ultrapassar em nada os limites, sem lhe violar a unidade plástico-pictural visível e tátil (BAKHTIN, 2006: p. 34).

Nessa delimitação reside um argumento explícito em favor da perspectiva de que o sujeito se constitui primordialmente como ente social, e apenas posteriormente na dimensão individual. Nesta etapa primordial de intersubjetividade, o sujeito se constitui a partir da apreciação estética da presença do Outro. O meu corpo exterior é entendido em sua materialidade perceptual apenas, de modo que esteja ausente – ainda que não necessariamente refutado – o campo das ações do Outro, da atividade mimética e da expressão linguística propriamente dita. Essas dimensões são exploradas mais adiante.

A solução que a fenomenologia propõe, por sua vez, ao impasse sobre o vivenciamento do Outro pela mediação exclusiva do *eu* coincide com o desenvolvimento da noção de um *sujeito transcendental*, aquele que transcende a própria individualidade no/para o reconhecimento do Outro, aproximando, então, o processo da intersubjetividade ao exercício da *empatia*. Segundo Husserl,

É necessário inicialmente por em destaque o plano da constituição de “outrem” ou dos “outros em geral”, quer dizer, dos egos excluídos do ser concreto que me pertence (excluídos do eu - ego primordial). [...] o outro, primeiro em si (o primeiro não-eu) é outro eu. E isso torna possível a constituição de um domínio novo e infinito do “estranho a mim” de uma natureza objetiva e de um mundo objetivo em geral, ao qual pertencem os outros e eu próprio (1929/1969: p.p. 174-175).

O processo empático consiste, portanto, na consciência de que o Outro é outro *eu*. Entender a própria experiência de ser – de estar aí no mundo – como extensiva ao Outro e entender a experiência do outro como extensiva a si mesmo compreende um movimento de transcendentalidade do ego, que parece abandonar assim, diante da proposta husserliana da empatia, a ameaça do confinamento insular (diante da qual é colocado em perspectivas solipistas de subjetividade anteriores a Husserl²⁷). Para Bakhtin (2011), é claro o papel da empatia na fenomenologia:

[...] se é ou não possível vivenciar imediatamente a vida espiritual do outro (Lossky); se é ou não necessário haver semelhança externa com o rosto contemplado (reprodução imediata de sua mímica); que papel desempenham

²⁷ Cabe ressaltar, a pretexto desta discussão que “a intersubjetividade fez sua primeira aparição em 1885, nos trabalhos filosóficos de Johannes Volkelt, mas é correto afirmar que Edmund Husserl [...] foi o primeiro a integrar esse conceito ao desenvolvimento sistemático de uma programa de filosofia” (MÖTTÖNEN, 2016: p. 133) – em tradução livre.

as associações, a memória; é ou não é possível a representação do sentimento (Gomperz a nega, Witasek a afirma), etc. Em termos fenomenológicos, o vivenciamento empático da vida interior do outro ser está fora de dúvida, seja qual for a técnica inconsciente de sua realização (p. 57).

O processo de empatia é, de fato, fundamental na intersubjetividade transcendental²⁸. Husserl propõe que o Outro seja entendido como uma “consciência estrangeira” – *fremdes Bewusstsein* – em oposição à “esfera própria ou primordial” – *Eigenheits-oder Primordialsphäre* – que compreende o espaço da subjetividade individual, ao campo da auto-experiência, uma esfera inaugural do sujeito. Como o Outro *não* é dado como parte, *a priori*, dessa esfera primordial, mas só pode ser conhecido a partir dela, o reconhecimento e a experiência do Outro mobiliza o exercício de empatia, ou seja, de uma ação intencional de consciência para experimentar o que é estrangeiro mediado pela esfera primordial do *eu*.

O conceito de empatia, aqui, não está relacionado, como se pode observar, à noção que circula em práticas discursivas típicas do senso comum, que dão ao termo um traço semântico ligado à *afetividade*. A empatia no processo de intersubjetividade, segundo Husserl, é exercício da consciência (sobretudo da intenção, já que a transcendentalidade é intencional), o que evidencia a manutenção da centralidade do *cogito* nesta etapa de desenvolvimento da fenomenologia. Esta é, para Bakhtin (2006), uma filosofia antipsicológica, por conta do papel central que desempenha a consciência na constituição do sujeito, em detrimento da afetividade, que ocupa posição periférica para Husserl. Para efeito de comparação, o que a contrapartida psicológica afirma, por sua vez, é que:

[...] desde o início esteve claro para a Psicologia o quanto os afetos escapavam à consciência que os individualizava e o quanto se devia supor, buscando um modo de investigar toda a processualidade anterior ao epifenômeno consciente. Não existem somente os afetos experimentados e referidos, mas também, e em quantidade maior, aqueles inferidos. (IMBASCIATI, 1998, p.123 apud JÚNIOR e ARÁN, 2011)

Não cabe à Linguística compreender o afeto do ponto de vista processual, ou seja, entender de que modo se dá como fenômeno mental bem como o espaço que ocupa na psique em relação à consciência – ou ao *cogito*. Contudo, convém reconhecer o lugar da afetividade

²⁸ Algumas formas de expressão tais como *intersubjetividade transcendental* podem ter sentido redundante se considerarmos que o processo intersubjetivo não se dá sem que se transcendam egos supostamente primordiais; o mesmo ocorre com a expressão *sujeito de linguagem*: como não se pode conceber, do ponto de vista da intersubjetividade, que se constitua o sujeito alheio à linguagem, essa forma pode ser entendida igualmente como redundância.

no desenvolvimento de linguagem e, para isso, o seu lugar no processo de reconhecimento do Outro.

Mais adiante, exploram-se desdobramentos da fenomenologia em que o afeto ocupa um lugar explicitamente reconhecido na constituição da subjetividade, ainda que não proposto como uma categoria separada da consciência. Por ora, convém que a discussão prossiga na direção de compreender como se dá a apreensão do outro na perspectiva fenomenológica.

Ainda que se reconheçam outros *egos* além do próprio, o processo de apreender o Outro, ou de experienciá-lo em sua essência, não é proposto claramente por Husserl antes de desenvolver as hipóteses do reconhecimento do Outro por *inferência analógica* e do reconhecimento por *intropatia* (HUSSERL, 1929/1969).

O exercício da inferência analógica é uma solução husserliana baseada na *corporeidade dos sujeitos*, sobre o qual Merleau-Ponty (1964 *apud* SAMBRE, 2012) discute a fundo posteriormente. Segundo essa hipótese, supõe-se que “o reconhecimento perceptivo em um outro corpo de ações análogas às minhas, permite que eu conclua que, como em meu corpo, há um ego e uma consciência habitando esse outro corpo” (COELHO JÚNIOR, 2003: p. 193).

Convém ressaltar que o vivenciamento perceptivo do Outro proposto aqui difere daquele marcado pelo processo de *persuasão estética* nos termos de Bakhtin (Cf. BAKHTIN, 2006: p. 34-57). Na perspectiva bakhtiniana, a percepção se dá por meio da presença material do Outro no mundo – é de natureza plástico-pictórica; na perspectiva husserliana, por sua vez, consideram-se as ações do Outro – isto é, a corporeidade em movimento – como traço de reconhecimento mútuo.

Corroborar a perspectiva da corporeidade, na reflexão filosófica da fenomenologia, a hipótese de Zlatev (2007; 2008), no campo do desenvolvimento cognitivo, sobre o que chama de *esquemas miméticos*, um tipo de atividade comunicativa gestual, não intencional, não simbólica que possibilita o reconhecimento mútuo entre sujeitos na medida que descobrem que podem imitar-se gestualmente entre si e de fato colocam a imitação em prática como fundamento para a comunicação – tal como é explorado em pormenores na seção 2.2.1.5. De qualquer modo, a hipótese da analogia de Husserl, apesar de criticada posteriormente por revelar-se insuficiente para esclarecer todo o processo de reconhecimento ético do Outro, apresenta forte validade epistemológica²⁹.

²⁹ Para ilustrar a discussão específica acerca das inferências analógicas no processo intersubjetivo, é produtivo observar as ações de uma organização de proteção animal sediada na Oceania, a *Animals Australia* (animalsaustralia.org) que dispõe de matéria publicada online, acompanhada de vídeos e uma galeria de imagens estáticas, intitulada *A Vida Secreta das Vacas* cujo objetivo discursivamente evidente é motivar indivíduos

Cabe reconhecer, a pretexto da não separação da *consciência* (o *cogito*) e a *afetividade* na experiência humana na construção da noção de *empatia* de Husserl, que, por outro lado, a hipótese da *intropatia*, tardia nas obras do autor, destaca a relevância com que o afeto e a emoção são tratados no processo de subjetivação segundo perspectivas posteriores a Husserl e que importam à visão deste estudo, em termos epistemológicos. *Intropatia* é o processo pelo qual, segundo Husserl, subjetividades se reconhecem mutuamente por fusões ou identificações afetivas (COELHO-JUNIOR, 2003: p.194), uma condição de intersubjetividade que se assemelha ao que o discurso do senso comum contemporâneo (possivelmente mais difuso, menos preciso e elaborado) chama de *afinidade*.

No dialogismo bakhtiniano, de modo semelhante, o afeto constitui uma dimensão da consciência e não uma instância subjetiva à parte dela. Para Bakhtin, a enunciação supõe tons volitivo-emocionais (Cf. BAKHTIN, 2006; 2011) que consistem na expressão de nuances relacionadas ao desejo e às emoções. Ainda que o autor (*ibidem*) não explore o âmbito volitivo-emocional do ponto de vista processual, os afetos que se expressam na enunciação participam da constituição do sujeito desde os primeiros contatos com o Outro – o bebê em interação com a mãe, por exemplo (Cf. BAKHTIN, 2011: p. 47).

humanos a reconhecerem as vacas como *entes* dignos de preservação e provocar seu público a estabelecer uma relação de empatia – entendida a partir do senso comum – com esses animais.

Em favor desse propósito, o texto da matéria exhibe dizeres tais como “vacas têm uma vida mental secreta que lhes possibilita guardar rancor, cultivar amizades e se entusiasmar diante de desafios intelectuais”²⁹ e “vacas são inteligentes, sociais e ternas, mas essas não são as únicas razões pelas quais merecem ser tratadas com gentileza e respeito”²⁹, entre outros, que associam as vacas a ações reconhecidamente comuns no universo subjetivo humano tais como comemorar, resolver problemas e brincar.

Um dos vídeos incorporados ao hipertexto exhibe uma vaca empregando a língua para manipular fechaduras de modo que lhe permitisse abrir porteiros e outros dispositivos cuja mecânica consiste necessariamente em artifícios humanos. O outro vídeo registra a atenção intencional direcionada por um grupo de vacas, em expressão de aparente conforto, a um grupo de músicos que tocam jazz próximo ao espaço em que se encontram. As imagens suscitam a hipótese de que os animais estivessem apreciando a música.

Em destaque tipográfico, a matéria da *Animals Australia* é explícita em seu fim: *Stand up for cows!*²⁹ Os argumentos apresentados para tal, do ponto de vista discursivo, mobilizam, em registro multimodal, ações e comportamentos corporalmente apresentados pelas vacas que são *análogos* aos apresentados por humanos, como estratégia para provocar o reconhecimento ético do público formado por indivíduos humanos em relação às vacas, e o consequente desejo de preservação, proteção e respeito para esses animais tal como desejamos para nós mesmos.

Ainda que o cerne deste estudo não seja a vida das vacas, é plausível a discussão que a hipótese da inferência analógica de Husserl propõe sobre a relação entre *entes* que buscam apoio no reconhecimento mútuo de semelhanças entre seus campos de ação e de comportamento, com a finalidade (intenção consciente) de se aproximarem subjetivamente. Não se trata do reconhecimento das vacas como sujeitos – e tampouco do descarte dessa hipótese, já que a discussão sobre a natureza da subjetividade não é epistemologicamente ou ontologicamente definitiva – mas do reconhecimento de que, o emprego discursivo de estratégias persuasivas, tal como descritas anteriormente, pelos autores da matéria *A Vida Secreta das Vacas*, corresponde a uma evidência de que o reconhecimento analógico do Outro circula entre as práticas e os discursos humanos.

Posteriormente a Husserl, as contribuições filosóficas de Scheler e Merleau-Ponty, entre outros, são responsáveis por apontar questionamentos adicionais em favor da fenomenologia³⁰, sobre os quais trata a seção seguinte.

2.1.1.4. A (inter)subjetividade na filosofia fenomenológica pós Husserl: contribuições de Scheler e Merleau-Ponty

O discurso do fazer filosófico na fenomenologia pós Husserl não é marcado especificamente pela refutação da proposta husserliana, mas pelo apontamento de especificidades que inviabilizam compreender o processo intersubjetivo segundo Husserl como universalmente abrangente.

Na continuidade da trajetória fenomenológica, Scheler (1971) sugere contrapontos às ideias originalmente concebidas pelo fundador do movimento ao reconhecer que, ainda que a corporeidade dos sujeitos (a percepção da *presença* corporal de si e do Outro) desempenhe papel de importância na intersubjetividade, não chega a ser um traço indispensável tal como concebido originalmente. Nas palavras do autor,

[...] para se ter a convicção da existência de um ego individual não temos necessidade de conhecer qualquer tipo de dado relativo a seu corpo. Basta-nos alguns sinais ou indícios de uma atividade espiritual (uma obra de arte, por exemplo) ou voluntária, para concluir, sem hesitação pela existência de egos individuais que deixaram seus vestígios ou imprimiram o selo de sua personalidade na realidade exterior. (p. 354)

No que diz respeito à *intropatia* e à *analogia* husserlianas, Scheler (1971) chama atenção para a natureza exclusiva (em oposição à opção inclusiva, de abranger um maior número de experiências subjetivas) desses processos na concepção originalmente formulada. Para o autor (*op. cit.*) a intersubjetividade não depende obrigatoriamente do estabelecimento de *intropatia* porque a identificação afetiva entre sujeitos é um processo ativamente seletivo, ou seja, não ocorre em todos os contatos intersubjetivos (as pessoas não desenvolvem afinidade entre si invariavelmente); semelhantemente, o processo de referência analógica husserliano é observado com restrições por Scheler (*op. cit.*).

O autor observa que bebês humanos e algumas espécies animais são reconhecidamente capazes do exercício de alteridade que contempla o reconhecimento do Outro como tal e, ao

³⁰ Ainda que suas ideias não estejam formalmente apresentadas neste texto, há outros filósofos, como Lévinas, que fizeram contribuições à fenomenologia pós-Husserl.

mesmo tempo, cognitivamente inaptos a operações categorizadas como lógicas dentre as quais a analogia recai como subcategoria.

Nessa problematização reside a crítica de Scheler à inferência analógica que, se reconhecida como requisito para o reconhecimento do Outro, por constituição, impediria essa possibilidade em bebês em desenvolvimento. Além disso, ambos os processos pressupõem que o reconhecimento do Outro estivesse condicionado à *identificação e semelhança*, excluindo a possibilidade de que sujeitos se reconheçam um ao outro pela *diferença*. Corroboramos mais tardiamente essa perspectiva Matusov (1996), postulando que a “definição tradicional de intersubjetividade como uma condição de sobreposição de entendimentos superestima o acordo e subestima o desacordo entre os participantes de uma atividade compartilhada” (p. 25). Para o autor, a intersubjetividade pode ser melhor definida como “a articulação de participações individuais em atividades socioculturais compartilhadas”, mesmo que não se orientem consensualmente (MATUSOV, 1996: p. 26).

Diante dessas delimitações do escopo fenomenológico inaugural, Scheler propõe a noção de *expressão* como alternativa à corporeidade, que corresponde à interpretação de que “nós não podemos conhecer o outro por seu corpo ou sua consciência, poderemos conhecê-lo e reconhecê-lo através de suas expressões manifestas, que nos fazem um com ele, em um campo inaugural de indiferenciação primitiva” (COELHO-JUNIOR, 2003: p. 195).

A contribuição de Merleau-Ponty à intersubjetividade husserliana apresenta traços de existencialismo, inéditos, então, na filosofia fenomenológica. No que se pode entender como uma fenomenologia existencialista, Merleau-Ponty propõe uma percepção de mundo na qual não há uma realidade objetiva que antecede a subjetividade e independe dela.

Faz emergir, então, a hipótese de que tanto a intersubjetividade – a relação entre o sujeito e (um) outro(s) sujeito(s) – quanto a objetividade – a relação entre sujeito e objeto(s) – se dão, igualmente, pelo viés obrigatório da experiência do *eu* em sua corporeidade. Segundo o autor,

É preciso [...] que pela percepção do outro eu me ache colocado em relação com um outro eu que esteja em princípio aberto às mesmas verdades que eu, em relação com o mesmo ser que eu. E essa percepção se realiza, e do fundo de minha subjetividade vejo aparecer uma outra subjetividade investida de direitos iguais, porque no meu campo perceptivo se esboça a conduta do outro, um comportamento que eu compreendo, a palavra do outro, um pensamento que eu abraço e de que aquele outro, nascido no meio de meus fenômenos, se apropria, tratando-o segundo as condutas típicas de que eu próprio tenho a experiência. Do mesmo modo que meu corpo, como sistema de minhas abordagens sobre o mundo, funda a unidade dos objetos que eu percebo, do mesmo modo o corpo do outro, como portador das condutas simbólicas e da conduta do verdadeiro, afasta-se da condição de um dos meus fenômenos,

propõe-me a tarefa de uma verdadeira comunicação e confere a meus objetos a dimensão nova do ser intersubjetivo ou da objetividade (MERLEAU-PONTY, 1946/1996: pp. 52-53).

É necessária a ressalva de que a *corporeidade*, em Merleau-Ponty, corrobora Scheler e não corresponde à matéria física que constitui o organismo biológico do sujeito, mas a sua condição de estar fisicamente no mundo (um mundo que é também o mundo do Outro), de ocupar uma posição que se expressa no mundo ou, também, a condição de se situar perceptivamente no mundo – uma noção próxima do “*Dasein*” heideggeriano, daí, em parte, sua aproximação com o existencialismo – o que propõe uma noção de intersubjetividade que se apoia na expressão física do Outro, ainda que os sujeitos não estejam na presença material mútua.

Na forma discursiva sumária e analítica de Möttönen (2016),

Husserl dedica uma porção significativa de seu trabalho à constituição intersubjetiva da experiência e do conhecimento. A intersubjetividade, de modo semelhante à intencionalidade, é, para Husserl uma propriedade básica da nossa experiência de um ponto de vista pré-reflexivo: vivenciamos o mundo e seus objetos como coisas publicamente observáveis (2003a: 110) e experienciamos outros sujeitos como estrangeiros, ainda que dados por si mesmos³¹ (p. 137).

A experiência de ser da consciência que vivencia o mundo objetivamente a partir da alteridade, ou seja, mediada pelo reconhecimento do Outro tal como um outro eu, sujeitos extensivos entre si, na presença de uma corporeidade mútua não necessariamente física, mas baseada na expressão perceptualmente saliente, corresponde à perspectiva filosófica básica sobre a qual se apoia esta tese. Não se trata, contudo, de uma delimitação teórica suficientemente abrangente.

O processo de intropatia – conceito que mais se aproxima do alinhamento afetivo na intersubjetividade fenomenológica – entre um conjunto de outros processos relacionados exclusivamente à consciência tais como a empatia, a referência analógica e a transcendentalidade, vale-se da perseguição interdisciplinar do escrutínio teórico inúmeras vezes anunciada para que se esclareça e se amplie o papel da afetividade no processo intersubjetivo. A tradição de pesquisa acerca do tema em linguística e semiótica em países

³¹ Do original: *Husserl himself devotes a substantial portion of his work to intersubjective constitution of experience and knowledge. Intersubjectivity, similarly to intentionality, is for Husserl a basic property of our experience already from a pre-reflective point of view: we experience the world and its objects as publically observable (2003a: 110) and we experience other subjects as foreign, yet self-given.*

escandinavos bem como estudos aplicados em psicologia revelam-se, nesse caso, particularmente contributivos. É sobre essas perspectivas que se desenvolve a seção seguinte deste capítulo.

A final desta seção, convém reunir pressupostos relevantes sobre a intersubjetividade tal como exploramos sob a perspectiva fenomenológica, dentre os quais: (i) a fenomenologia se ocupa do conceito de intersubjetividade sob a demanda inicial de compreender o papel do Outro na constituição subjetiva, isto é, no autorreconhecimento do indivíduo como sujeito; (ii) a intersubjetividade é reconhecida como condição fundamental para a constituição do *eu*; (iii) a hipótese solipsista é refutada, isto é, não é possível reconhecer que a integração social do sujeito seja posterior à sua constituição individual; (iv) a constituição subjetiva, isto é, o reconhecimento do *eu* se dá a partir do reconhecimento do Outro ou, ainda, a partir da experiência de alteridade; (v) a alteridade, ou seja, o vivenciamento do Outro pelo *eu* é a problemática central da fenomenologia, que reconhece o acesso a uma consciência estrangeira como um processo não imediato; (vi) o corpo, compreendido como expressão da condição de “estar aí no mundo” (e não como organismo biológico) é central na experiência de reconhecimento mútuo – e portanto de alteridade – e compõe um dos âmbitos intermediários do vivenciamento do Outro; (vii) a inferência analógica, concebida pela fenomenologia como um meio de vivenciamento do Outro, é um processo atrelado à percepção do Outro na dimensão das ações corporais, isto é, do corpo em atividade, da percepção de ações corporais no Outro análogas à própria; (viii) a dimensão corporal da experiência da alteridade supõe uma experiência de natureza estética do Outro; e (ix) o reconhecimento estético implica a operacionalização da percepção sensorial dos sujeitos mutuamente situados no processo intersubjetivo.

Convém ressaltar que a filosofia fenomenológica não se ocupa do desenvolvimento de linguagem no que diz respeito ao processo intersubjetivo. O cerne linguístico – ou do desenvolvimento linguístico – está presente de modo mais propriamente explícito em estudos semióticos, psicológicos, bem como em LA. A partir da discussão proposta na subseção seguinte, é possível depreender a relação entre o processo intersubjetivo e o desenvolvimento de linguagem verbal segundo essas perspectivas.

2.1.1.5. Psicologia e desenvolvimento cognitivo: a intersubjetividade além da articulação verbal

Na subseção anterior, exploramos a trajetória filosófica que a fenomenologia descreve para compreender a constituição subjetiva como um processo necessariamente intersubjetivo, de modo que os termos “subjetividade” e “intersubjetividade”, nesta perspectiva, sejam correspondentes (ao menos no interior dessa formação discursiva específica) e que seja plausível o emprego da forma “(inter)subjetividade”.

A linguagem ou, ainda, o desenvolvimento de linguagem, não é um cerne específico dessa vertente filosófica, que enfoca o sujeito do pensamento – em detrimento do sujeito do discurso. A relevância da fenomenologia em um estudo de natureza linguística reside na impossibilidade de cisão entre a linguagem e o pensamento, ou entre a linguagem e a consciência. O dialogismo bakhtiniano é, entre outras possibilidades, uma vertente de Filosofia da Linguagem que oferece subsídios consistentes com a fenomenologia, explicitando, então, a natureza distintivamente discursiva do sujeito.

Nesta subseção, o conceito de intersubjetividade, nos escopos aplicados da Semiótica Cognitivista e da Psicologia, é explorado de uma perspectiva mais propriamente operacional (em detrimento da discussão filosófica), ao mesmo tempo em que estabelece-se uma relação explícita com o desenvolvimento de língua e linguagem. Isso equivale a compreender que, na continuidade da discussão fenomenológica, os estudos aplicados ocupam-se em compreender e/ou descrever como se dá o processo intersubjetivo e a sua relação com o desenvolvimento de linguagem.

Por exemplo, Zlatev (2007; 2008) reflete, a partir do viés da Semiótica Cognitivista, sobre a relação entre o desenvolvimento de linguagem verbal e o emprego de movimentos comunicativos corporais. Ainda que o cerne dos textos do autor seja o desenvolvimento linguístico da criança, ou seja, a aquisição de primeira língua (L1) nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, interessa a esta pesquisa, pelo alinhamento conceitual, suas reflexões sobre o plano da expressão humana – para além da expressão verbal, bem como a maneira como situa a intersubjetividade em relação à linguagem verbal. Zlatev (2007; 2008), assim como Meltzoff e Brooks (2007) e Meltzoff e Moore (1998) postulam que a intersubjetividade precede o desenvolvimento da linguagem verbal, isto é, que o estabelecimento de intersubjetividade é um processo anterior ao desenvolvimento da linguagem verbal articulada e que favorece esse desenvolvimento.

Para tanto, Zlatev (ibidem.) reconhece, a partir das contribuições de Donald (1991 *apud* ZLATEV, 2007), que representações miméticas – ou seja, a atividade corporal consciente, autônoma e intencionalmente direcionada à comunicação – estão presentes na fundação, propriamente dita, da linguagem verbal tal como se desenvolve em sociedades modernas da espécie humana (*Homo sapiens*) a partir de sociedades primitivas de espécies ancestrais como o *Homo ergaster/erectus* (p. 9). O autor se sustenta nessa relação entre as representações miméticas na comunicação primitiva e a linguagem verbal para propor a conceito de *mimese corporal*³². Segundo Zlatev (2007), para que se diferencie de outras atividades do universo corpóreo (que podem apresentar natureza não intencionalmente comunicativa – como bocejar, para citar um exemplo apenas) e de atividades simbólicas, a *mimese corporal* se especifica sob os seguintes requisitos:

- a) Envolve um mapeamento transversal entre a *exoccepção*, ou percepção externa (ex.: a percepção do ambiente, geralmente dominada pela visão) e a *propriocepção*, ou percepção própria (percepção do próprio corpo, geralmente por cinestesia);
- b) Ocorre sob o controle consciente e corresponde a – seja icônica ou indexalmente – alguma ação, objeto ou evento, ao mesmo tempo que o sujeito a distingue da referência original;
- c) É intencional, por parte do sujeito, que o ato represente uma ação, objeto ou evento para o destinatário (e para que o destinatário reconheça essa intenção);
- d) Não seja um ato convencional/normativo, e
- e) Não seja um ato divisível (semi)composicionalmente em sub-atos que se relacionem sistematicamente entre si e com outros atos similares (ZLATEV, 2007: pp. 9-10).³³

O requisito *a* corrobora a perspectiva husserliana da corporeidade do *eu*, ou seja, do sujeito que se situa conscientemente sobre um “estar aí” próprio, sobre uma existência material que se expressa no mundo, estabelecendo com ele relações objetivas (com objetos) e (inter)subjetivas (com o Outro), alinhado com Scheler e Merleau-Ponty. Além disso, os conceitos de *exoccepção* e *propriocepção*, entendidos como continuidades entre um e o outro,

³² Do original: *Bodily Mimesis*.

³³ Do original: *a) It involves a cross-modal mapping between exteroception (i.e. perception of the environment, normally dominated by vision) and proprioception (perception of one's own body, normally through kinesthetic sense);*

b) It is under conscious control and corresponds to – either iconically or indexically – to some action, object or event, while at the same time being differentiated from it by the subject;

c) The subject intends the act to stand for some action, object or event for an addressee (and for the addressee to recognize this intention);

d) Without the act being conventional-normative, and

e) Without the act dividing (semi)compositionally into meaningful sub-acts that systematically relate to each other and other similar acts.

dialogam com o conceito de *persuasão estética* de Bakhtin (2006: p 34-37), no qual não se depreende uma cisão entre o corpo exterior e o corpo interior do *eu* (subseção 2.2.1.5).

Ao propor o requisito *b*, Zlatev (*op.cit.*) define a expressão por mimese corporal como representativa nos níveis icônico e indexal. Em pormenores, isso equivale a compreender que quando uma criança aponta com o dedo indicador para si mesma, procurando obter para si a atenção de outrem, está empregando o artifício da mimese corporal para se referir a si mesma no nível indexal – já que aponta – ou indica, daí o conceito básico de índice que justifica a natureza indexal – com o corpo, para a referência original da representação mimética (p. 10).

Cabe, no entanto, investir na seguinte distinção: impressões de pegadas com o formato da planta do pé humano na areia de uma praia, por exemplo, podem também ser compreendidas como uma representação indexal, ou índice, da passagem de um pessoa, mas não correspondem a um ato de mimese corporal propriamente dito, pela ausência de intencionalidade e controle consciente da representação. Já para ilustrar o nível icônico de representação mimética, o autor recorre à imagem de alguém que faz movimentos com um talher em direção à boca para se referir, ou representar, ao outro, que está na hora de uma refeição (ZLATEV, 2007: p. 10).

Convém recorrer à semiótica, neste espaço, para compreender a dimensão icônica como um tipo de representação que emula aspectos ou características da referência original (Cf. PEIRCE, 1983). Por exemplo, o desenho de uma vaca produzido a partir do atrito de pedaços de giz de cera contra uma folha de papel corresponde a uma representação icônica do animal, porque reúne traços de suas características referenciais – forma, cor, aspecto, entre outros – em sua composição representativa.

Reside nesses aspectos, basicamente, o nível de representação icônica. Por outro lado, a palavra *vaca*, compreendida como uma sequência específica de fonemas que compõe o significante linguístico, corresponde a um tipo de representação não icônica – porque não propõe características referenciais do animal em sua composição representativa – mas simbólica – porque a representação ocorre por meio de uma composição abstrata³⁴. Isto é, a

³⁴ Além de abstrato, o tipo de composição representativa que se dá na língua verbal articulada – o signo linguístico – pode ser também entendido como arbitrário se selecionarmos uma visão de linguagem que necessariamente distingue a língua – um sistema subjacente – da fala – a ocorrência variável de desempenho concreto da língua. Nesse recorte notoriamente saussuriano, a língua subjaz e subsidia a fala, e a arbitrariedade do signo é baseada na hipótese de que não há uma motivação referencial na formação do significante linguístico (como ocorre na representação icônica e indexal). Essa natureza arbitrária do signo é questionada em abordagens de análise linguística de cunho mais fundamentalmente históricas que afirmam haver motivações referenciais na formação do significante, especialmente de natureza onomatopeicas (Cf. SCHNEIDER, 2005: p. 318). Contudo, não nos convém um aprofundamento teórico sobre esse impasse, especialmente porque este trabalho não se inscreve na visão dicotômica – língua/fala – e não se apoia na arbitrariedade do signo como pressuposto. Por outro lado, podemos reconhecer como plausível a natureza *abstrata* do signo linguístico, em detrimento da natureza *figurativa* das formas de representação icônica e indexal.

sequência de fonemas representados alfabeticamente pela sequência de letras *v*, *a*, *c* e *a* (assim como *c*, *o*, e *w*, em inglês) consiste em uma composição que não representa o significado relacionado ao mamífero ruminante quer por uma relação icônica ou indexal, mas por uma relação simbólica – um nível mais abstrato e complexo de representação que os anteriores, sobre o qual se baseia a linguagem verbal articulada (a língua portuguesa, a língua inglesa, e assim por diante).

O item *c*, ainda, reconhece a mimese corporal como um ato comunicativo consciente e intencional, ainda que não propriamente linguístico, já que os itens *d* e *e* o definem como não normativo, não convencional e não sistematicamente estruturado, ou seja revogam a hipótese de que consiste em uma prática de natureza simbólica tal como é a comunicação verbal. Em síntese, a mimese corporal proposta por Zlatev (2007) apresenta, obrigatoriamente, os aspectos *a*, *b* e *c* – denominado pelo autor como *mimese triádica* – ao mesmo tempo em que rejeita, obrigatoriamente, as dimensões estrutural e simbólica descritas em *d* e *e*.

O autor destaca, ainda, que da presença dos itens descritos em *d* e *e* decorreria um tipo de comunicação pós-mimética, sugerindo a existência de uma dimensão transitiva, ou intermediária, entre a mimese corporal e a enunciação linguística no nível verbal. Segundo, Zlatev (2008), esta ponte entre a mimese triádica e a enunciação verbal – a etapa pós-mimese – representa parte das evidências sobre a evolução da língua verbal a partir do estabelecimento da intersubjetividade. Nas palavras do autor,

Argumento que essa capacidade sócio cognitiva [a mimese] é o berço para uma outra capacidade cognitiva que parece ser exclusivamente humana: a mentalidade de terceira ordem (por exemplo, perceber que você percebe que eu percebo), que é crucial para nossa habilidade de compartilhar conhecimento (semântico) [...] (ZLATEV, 2008: pp 2-3).³⁵

Além disso, Zlatev (2007) imerge mais profundamente na hipótese da intersubjetividade que precede a linguagem verbal quando argumenta que

Têm-se considerado que esquemas miméticos funcionam como substrato pré-linguístico (e adaptação evolutiva) para a língua, já que constituem os primeiros conceitos autênticos (ou “acessíveis”). Também possibilitam a percepção de que outros têm conceitos similares, mesmo que de perspectivas possivelmente diferentes. Dessa maneira, servem como condição para intenções comunicativas (sob a forma de mimese triádica) e, ao mesmo tempo,

³⁵ Do original: *I will argue that this social-cognitive capacity is the cradle for another cognitive capacity which appears to be uniquely human: third order mentality (e.g. to see that you see that I see), which on its side is central for our ability to share (semantic) knowledge [...]*

possibilitam estruturas semânticas básicas (por exemplo, representações de atividades e ações) para a aquisição de linguagem. Crucialmente, eles deflagram a aquisição de verbos, que são essenciais para a aquisição de gramática (Tomasello 1992, 2003). Além disso, como substrato para símbolos convencionais, públicos, esquemas miméticos podem ajudar a explicar como tanto os sentidos ‘cognitivos’ (representacionais) quanto os sentidos ‘afetivos’ (experenciais) podem ser expressos por meio da linguagem, uma vez que ambos os aspectos podem ser – em vários níveis – compartilhados por interlocutores com experiências corporais similares (pp. 23-24).³⁶

Convém distinguir cuidadosamente os dois conceitos principais de que se vale Zlatev (2008) nesta altura. A noção de *esquemas miméticos* se distingue, segundo o autor (ibidem) da *mimese corporal* pela ausência do traço da intencionalidade comunicativa.

Os esquemas miméticos são expressões corporais não intencionalmente comunicativas, tais como bocejar, piscar, comer ou dormir, entre incontáveis outros processos observáveis a partir da atividade corporal, e que possibilitam a *imitação* entre os sujeitos, ou seja, permitem a descoberta de que o *eu* é capaz de experimentar exatamente os mesmos fenômenos mecânicos que o Outro e, então, o estabelecimento de um nível primário de reconhecimento mútuo e de intersubjetividade.

Em suma, o processo de *imitação*, comum no discurso cotidiano, se investe de propriedades cientificamente relevantes nessa perspectiva à medida que é visto como uma manifestação do sujeito que permite a(o)s outro(s) sujeito(s) identificarem fenômenos extensíveis a si mesmos, de descobrirem que participam de um universo de experiências comuns e, deste modo, reconhecerem-se mutuamente – ainda que em um nível primordial, ou primitivo. Se dispusermos, ainda, as experiências da corporeidade em uma escala de intersubjetividade, a *persuasão estética* – sob a perspectiva bakhtiniana – possivelmente se candidata a uma posição anterior aos esquemas miméticos.

Essas asserções específicas implicam na emergência de uma pauta de discussões mais abrangente sobre o desenvolvimento (inter)subjetivo, do ponto de vista linguístico e sociológico, de provável relevância no escopo desta tese, especialmente considerando que

³⁶ Do original: *Mimetic schemas have been argued to function as a pre-linguistic “ground” (and evolutionary exaptation) for language since they constitute the first true (i.e. “accessible”) concepts. They also allow the realization that others have similar concepts, though possibly different perspectives. In this way, they serve as precondition for communicative intentions (in the form triadic mimesis) and at the same time provide basic semantic structure (e.g. representations of activities and actions) for the acquisition of language. Crucially, they bootstrap the acquisition of verbs, which are essential for the acquisition of grammar (Tomasello 1992, 2003). Furthermore, as a ground for public, conventional symbols, mimetic schemas can help explain how both “cognitive” (representational) and “affective” (experiential) meaning can be communicated through language, since both aspects can be – to various degrees – shared by communicators with similar bodily experiences.*

propõe-se, aqui, a interpretação da experiência de seus participantes de um ponto de vista hermenêutico e, portanto, uma visão ontológica desses processos.

Em primeiro lugar, nesta pauta emergente, parece plausível que levar em conta a função dos esquemas miméticos como um nível primitivo de reconhecimento do Outro equivale a compreender que o processo de intersubjetividade possivelmente se estabelece em níveis. Segundo, é possível supor, ainda que nos domínios da hipótese, que o reconhecimento do Outro pelo viés da linguagem verbal articulada corresponda a um processo de estabelecimento intersubjetivo no nível mais elevado – em detrimento do que ocorre no nível dos esquemas miméticos – especialmente se entendida a natureza simbólico-abstrata da expressão verbal, que a ela confere um patamar de complexidade exclusivo no universo da(s) linguagem(ns) de modo geral.

Meltzoff e Moore (1998) e Meltzoff e Brooks (2007) corroboram Zlatev (2007; 2008) sobre a tese de que o processo intersubjetivo precede o desenvolvimento de linguagem verbal (ou seja, a tese de que a intersubjetividade tem caráter pré-verbal) ao analisarem o comportamento social de bebês e recém-nascidos. Segundo os autores (*op.cit.*) recém-nascidos são capazes de imitar, “o que demonstra uma conectividade social que está literalmente presente no nascimento” (MELTZOFF e BROOKS, 2007: p.149); são capazes de direcionar atenção de maneira compartilhada; e podem apontar para pessoas e para si mesmos, ou seja, podem explorar referência social; entre outras coisas.

Essas asserções se opõem à hipótese solipista de Piaget (1936/1977; 1954), que considera recém-nascidos e jovens bebês como indivíduos não sociais e, portanto, incapazes de participar do processo intersubjetivo, e se apoiam na visão psicológica – e não filosófica – de Stern (1977; 1992). No escopo da psicologia em que se inclui o autor, evidências de que a intersubjetividade se funda a partir da afetividade – e não se limita ao *cogito* ou à consciência, como quer a filosofia husserliana, por exemplo – são encontradas em estudos em que bebês com poucos dias de idade se expressam em ações que pressupõem o reconhecimento do Outro por meio de processos afetivos (relacionados a conforto emocional, ao medo e aos desejos, entre outros, que são inatos ainda que inconscientes) (JÚNIOR e ARÁN, 2011). Verifica-se a mesma perspectiva em Braten (2006), segundo o qual:

A sintonia intersubjetiva primária em formato de protodiálogo recíproco entre sujeitos (TREVARTHEN, 1979) e a comunhão interpessoal, acarretando um senso de reflexo do eu com o outro (STERN, 2000), manifestada nas primeiras semanas e meses de vida antecipa o tipo de reconhecimento mútuo e de tomada de turnos que também encontramos no diálogo verbal adulto. Por

exemplo, como um bebê de 11 dias no trocador pode se engajar em movimentos de interação semelhantes à dança com a mãe (BRATEN, 1998b) e às 6 semanas bebês podem se engajar plenamente em um protodiálogo (MURRAY, 1998; TREVARTHEN, 1998)³⁷. (pp.4-5)

Em suma, o que a psicologia corrobora, por meio de estudos sobre o desenvolvimento de intersubjetividade em bebês, é a condição pré-verbal da intersubjetividade e a sua natureza intrinsecamente afetiva, condição quase ignorada pela filosofia.

Bakhtin (2011), do ponto de vista necessariamente filosófico (a despeito de corroborar estudos psicológicos aplicados), descreve esse processo como uma etapa de desenvolvimento de linguagem em bebês, associando a *afetividade*, o *corpo*, a *alteridade* e a *propriocepção* entre si, na forma como se lê a seguir:

A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como quem se acaricia com sua primeira auto-enunciação; desse modo, ela aplica a si e aos membros do seu corpo os hipocorísticos no devido tom: “minha cabecinha, minha mãozinha, minha perninha”, “neném quer naninha”, etc. Aqui, ela determina a si e ao seu estado através da mãe, no amor que esta lhe devota como objeto do seu mimo, do seu carinho, dos seus beijos; é como se ela fosse enformada axiologicamente pelos braços dela. Partindo de dentro de si mesmo, sem nenhuma mediação do outro que ama, o homem nunca conseguiria falar a seu próprio respeito na forma e nos tons hipocorísticos, em todo caso estes não exprimiriam, de modo algum, o efetivo tom volitivo-emocional do meu autovivenciamento, da minha relação interior imediata comigo mesmo, seriam esteticamente falsos: é de dentro de mim que eu menos vivencio a minha “cabecinha” ou minha “mãozinha” (p. 47).

Parece cabível, necessariamente nesta altura da discussão, apontar para a problemática da LA em relação ao quadro de referência teórica que suscitam os estudos e debates explorados até aqui: primeiro, em trabalhos especificamente dedicados à prática de LA, observa-se o emprego recorrente do conceito de intersubjetividade de modo mais propriamente implícito do que sob um escrutínio teórico suficientemente claro e abrangente do ponto de vista epistemológico (o que justifica a demanda pelo esforço de delimitação teórica recorrentemente esclarecida em determinadas partes deste texto); segundo, a Filosofia propõe um debate de tal modo abrangente, como candidata a uma epistemologia geral das ciências, que se isenta, por

³⁷ Do original: *Primary intersubjective attunement in a reciprocal subject-subject format of protoconversation (Trevarthen 1979) and interpersonal communion, entailing a sense of self-resonating-with-another (Stern 2000), exhibited in the first weeks and months of life announces the kind of mutual mirroring and turn-taking which we find also in mature verbal conversation, for instance, how an 11 days old at the nursing table can engage in a dance-like interplay with the attending mother (Bråten 1998b) and by 6 weeks infants can fully engage in reciprocal protoconversation (Murray 1998, Trevarthen 1998)*

natureza, a propor uma delimitação epistemológica que seja aplicável a qualquer perspectiva de modo específico; terceiro, a Semiótica e a Psicologia (que compõem, ao lado da LA, o conjunto de estudos aplicados explorados como fundamentos teóricos desta tese) apresentam uma agenda epistemológica relacionada particularmente ao cerne do desenvolvimento humano, a partir do nascimento – o que, ainda que contemple o desenvolvimento de língua, não é aplicável ou extensível à compreensão de fenômenos situados no ensino e aprendizagem de L2.

Em suma, mesmo os estudos que se debruçam sobre uma perspectiva teórica explícita de intersubjetividade apresentam um *continuum* teórico-metodológico distinto do que se propõe no escopo geral de ensino e aprendizagem de L2 – que compreende o desenvolvimento de uma determinada língua posterior ao desenvolvimento de língua materna e, portanto, uma dimensão específica do processo intersubjetivo.

Zlatev (2008, *apud* Möttönen, 2016) sugere – sob a perspectiva própria da Semiótica Cognitivista e, portanto, sob o escopo do desenvolvimento – 5 dimensões de intersubjetividade, tais como listam-se a seguir:

1. Proto-mimese: associada, por exemplo, à imitação neonatal, à atenção mútua e à mentalidade de 1ª ordem;
2. Mimese dupla: atenção compartilhada, apreensão das intenções do outro, mentalidade de 2ª ordem (apreender o outro por projeção);
3. Mimese triádica: atenção conjunta, desenvolver e apreender intenções comunicativas, mentalidade de 3ª ordem (atenção e intenções);
4. Pós-mimese 1 / protolíngua: convenções semânticas, mentalidade de 3ª ordem (expectativas);
5. Pós-mimese 2 / língua: (falsa) compreensão de crenças, mentalidade de 3ª ordem (crenças)³⁸ (p. 151).

Segundo o autor (*op. cit.*), os primeiros 2 estágios correspondem à intersubjetividade primária e secundária tal como propostas por Trevarthen (1979) e Gallagher e Hutto (2008). O terceiro estágio, intermediário entre os níveis mimético e pós-mimético – isto é, entre uma dimensão de intersubjetividade exclusivamente baseada no corpo e uma em que essa exclusividade se supera – além de suscitar divergências, em estudos aplicados, sobre o

³⁸ Do original: 1. *Proto-mimesis: associated e.g. with neonatal imitation, mutual attention and 1st order mentality*

2. *Dyadic mimesis: shared attention, understanding of other's intentions, 2nd order mentality (understanding others through projection)*

3. *Triadic mimesis: joint attention, having and understanding communicative intentions, 3rd order mentality (attention and intentions)*

4. *Post-mimesis1/protolanguage: semantic conventions, 3rd order mentality (expectations)*

5. *Post-mimesis2/language: (false) belief understanding, 3rd order mentality (beliefs)*

desenvolvimento de humanos e outros primatas, corresponde ao nível que precede o desenvolvimento linguístico (MÖTTÖNEN, 2016).

Corresponde à mimese corporal (Zlatev, 2007) que, tal como explorado anteriormente, consiste em uma dimensão de intersubjetividade em que o corpo se comunica intencionalmente sob forma não convencional, a partir de representações icônicas e indexais – em detrimento de estágios anteriores, em que o corpo se comunica sem intenção (e.g. esquemas miméticos) e de estágios posteriores, em que o nível de representação simbólica implica em abstração, em língua. É sobre esse nível de que tratam os estágios 4 e 5.

Os dois níveis de pós-mimese são os dois níveis subsequentes além do imediatismo da intersubjetividade corporal. A pós-mimese 1 equivale à protolíngua, que mais uma vez compreende a apreensão de convenções semânticas. Nesse estágio, crianças, assim como primatas domesticados, são capazes de compreender sinais com uma função sógnica completamente arbitrária e convencional (ibid 232). Ainda assim, o uso de signos demonstra ocorrer sob nenhum ou raro sinal de sistematicidade, isto é, as relações entre signos tais como a ordem sequencial, podem ainda não produzir efeitos semânticos constantes. É no nível de pós-mimese 2 que a natureza indistintamente articulatória da linguagem humana se manifesta: a habilidade de relacionar unidades simbólicas por meio de construções sintáticas de tal modo que possibilite atingir estruturas abstratas cada vez mais complexas (ibid. 234). Apesar do caráter arbitrário da função sógnica tanto no nível linguístico quanto protolinguístico, nenhum deles pode ser considerado independente das habilidades intersubjetivas previstas nos níveis precursores, ou da estrutura cumulativa que constitui a hierarquia dos diferentes níveis (MÖTTÖNEN, 2011: p. 152).

Cabe lembrar que os primeiros parágrafos deste capítulo anunciam a distinção meramente implícita entre *linguagem* e *língua* em inúmeros estudos e sugere coloca-las sob o escrutínio da delimitação explicitamente teórica. Sobre esse aspecto, o primeiro argumento que Zlatev (2007, *apud* MÖTTÖNEN, 2016) propõe é que o nível mais elevado de intersubjetividade esteja associado a uma forma de linguagem que se assume como indistintamente articulatória, simbólica e de alta complexidade.

Supõe-se, a partir disso, um conceito de língua como uma forma de linguagem, isto é, um domínio da expressão (para resgatarmos a filosofia husserliana) baseada na articulação verbal que, por natureza, apresenta a complexidade das representações abstratas. Notadamente, é essa forma de linguagem que compõe o cerne principal dos estudos em LA sobre ensino e aprendizagem de L2.

O segundo argumento é que o desenvolvimento de intersubjetividade no nível verbal não é independente do processo intersubjetivo que ocorre em níveis miméticos e pré-miméticos

– mais primários. Isso corresponde ao argumento de domínio teórico que se alinha às definições mais propriamente operacionais de intersubjetividade presentes nos trabalhos de McCafferty (2002) e de Mori e Hayashi (2006), por exemplo – em que o repertório de gestos entre interlocutores em contexto de aprendizagem de L2 é compreendido como recurso para contornar obstáculos linguísticos e, então, a despeito desses obstáculos, manter o desenvolvimento de intersubjetividade entre si – tal como exposto na subseção 2.2.1.1 – de modo que seja possível manter a comunicação ativa e preservar as oportunidades de tratamento linguístico entre eles (e.g.: negociação de significado, metalinguagem etc.).

Neste movimento textual, a abordagem interdisciplinar anunciada e justificada anteriormente reconhece descrever uma trajetória cíclica que, a partir da LA, primordialmente, orienta-se novamente na direção da LA tendo transitado, entre esses dois pontos coincidentes, por uma diversidade importante de domínios disciplinares.

Em algumas áreas – como a Psicologia, neste texto visitada – e outras semelhantemente relevantes para a compreensão do processo intersubjetivo – como a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia e a Comunicação – os conceitos de *linguagem* e de *língua* não são comumente colocados sob escrutínio teórico, possivelmente porque esse esforço não convenha ao recorte epistemológico a que se candidatam. Contudo, em decorrência da mobilização teórica de distinções implícitas, a orientação deste estudo é explicitar as delimitações conceituais entre *linguagem*, *língua* e *línguas*. Como esclarece Bakhtin,

Na filosofia da linguagem e nas divisões metodológicas correspondentes da lingüística geral, encontramos-nos em presença de duas orientações principais no que concerne à resolução de nosso problema, que consiste em isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico (2006: p. 71).

No escopo essencialmente linguístico em que se insere esta tese, o esforço de delimitação da linguagem como objeto³⁹ de estudo é invocado não apenas pelos domínios teóricos pelos quais transita, como também pela sua relevância metodológica explícita, uma vez que entre seus objetivos está a compreensão da relação entre a intersubjetividade e a língua. É a esse esforço de esclarecimento teórico metalinguístico que se dedica a seção seguinte.

³⁹ A perspectiva na qual a linguagem é compreendida como objeto é necessariamente a metalinguagem (Cf. LOPES, 1976: p. 18-19) na medida que se torna *língua-objeto* de si mesma – e não na perspectiva da sua relação com o falante/sujeito.

2.2. A língua, a linguagem e as línguas

A escolha do nome: eis tudo.

O nome circunscreve
o novo homem: o mesmo,
repetição do humano
no ser não nomeado.

O homem em branco, virgem
da palavra
é ser acontecido:
sua existência nua
pede o nome.

Nome
branco sagrado que não
define, porém aponta:
que aproxima de nós
marcado do verbo humano.

A escolha do nome: eis
o segredo.

(FONTELA, Orides. O Nome. In: *Poesia Reunida*, 2006)

O homem de Fontela, no poema em epígrafe, é um *homem em branco* na ausência da palavra, do verbo – em seu sentido *latu* – que nomeia as coisas. A relação entre o homem e a língua é *o segredo* que o preserva da *existência nua*, que o resguarda de ser apenas *repetição do humano*. O segredo, sugere Fontela, é a palavra, o nome, o signo verbal. É essa questão que, ainda que apropriada seja, pode ser controversa, pelo menos no nível terminológico. Afinal, a *palavra* – ou a língua, ou ainda a linguagem verbal articulada – e a *linguagem* (em seu sentido *latu*) não são a mesma coisa.

2.2.1. A linguagem

Para subsidiar inicialmente a discussão acerca do conceito de linguagem, exploraremos três fragmentos de textos que perseguem essa delimitação metafísica nos exercícios filosóficos de Bakhtin (2006), de Benjamin (2015) e de Humboldt (*apud* HEIDEGGER, 2003), e que apresentam, de modo semelhante entre si, um argumento amplamente abrangente sobre o construto da linguagem. Para Bakhtin (*ibidem*),

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2015: p. 380).

Segundo a filosofia que se faz em Benjamin (ibidem),

Não existe acontecimento ou coisa, nem na natureza animada nem na inanimada, que não participe de algum modo da linguagem, porque a tudo é essencial poder comunicar o seu conteúdo espiritual. Mas de modo algum o uso da palavra 'linguagem' neste contexto é metafórico. De facto, trata-se de uma constatação plena e substancial: não nos é possível imaginar seja o que for que não comunique a sua essência espiritual através da expressão (p. 9).

De acordo, ainda, com Humboldt (ibidem),

Não se deve ver a linguagem como um produto morto e sim como uma produção. Deve-se abstrair a linguagem da ideia de tudo que ela efetiva como designação de objetos e transmissão de entendimentos e reconduzi-la com todo cuidado para a sua origem, intrínseca e intimamente relacionada com a atividade interior do espírito e a sua mútua influência (p. 197).

Na perspectiva filosófica que se expressa nos fragmentos dos três autores anteriores, a comunicação é um fenômeno universal. É comum entre eles o pressuposto de que a tudo é próprio comunicar, seja humano ou não humano, animado ou inanimado: a comunicação é constitutiva de todas as coisas, isto é, é universalmente extensível.

A Bakhtin (2015), por exemplo, convém a comparação entre dialogar a viver, isto é, convém o reconhecimento de que o diálogo seja um processo tão abrangente quanto a própria vida. Para este autor, não é possível subtrair da vida o diálogo, do qual o homem participa por inteiro, com tudo aquilo que é próprio de si (e que compreende o que o constitui – o espírito, o corpo, as ações, os olhos, e assim por diante) – e não apenas com as palavras.

Nessa perspectiva, a palavra vem a integrar o que o autor (ibidem) chama de tecido dialógico da vida humana, de natureza mais propriamente universal – em oposição à natureza mais propriamente particular da palavra.

De modo semelhantemente universal, Benjamin (2015) concebe o conceito de *expressão*: tudo, seja qual for a natureza, participa da linguagem, porque todas as coisas expressam a sua essência em relação às outras. Humboldt, citado por Heidegger (2003) em um

capítulo de seu trabalho dedicado à experimentação metafísica para compreender a essência da linguagem, propõe que a compreensão do que é a linguagem remonta à compreensão do que lhe é original, isto é, a compreensão de que (i) a experiência de cada espírito – ou de cada figura que comunica a sua essência – bem como (ii) as relações mútuas entre si são os aspectos constitutivos da linguagem.

Ao mesmo tempo, sugere cautela sobre visões que concebem a linguagem como uma atividade especificamente orientada para denominar coisas ou a transmitir pensamentos. Ao contrário, os três autores reconhecem que o homem – ou o sujeito – habita a linguagem, o que equivale a compreender que da linguagem o homem toma parte, e não a domina, não a adquire – porque essas duas possibilidades só seriam plausíveis se a linguagem pudesse ser entendida como um produto, objetivamente situado em relação ao homem.

É nesse sentido que não cabe compreender que o sujeito (quer seja um falante, um professor de línguas, um aprendiz de línguas ou o carteiro) pode estabelecer uma relação com a língua (enquanto um tipo de linguagem) como se dela se pudesse depreender a posição de objeto. É esse sentido de linguagem, como fenômeno de expressão de tal modo abrangente, que permite compreender que falantes não a dominam, mas habitam-na; ao contrário, estão sob o seu abrigo desde que acompanhados de outro(s) falante(s) que se reconhecem mutuamente como sujeitos.

Convém ressaltar que o conceito de espírito com que dialogamos aqui em nada coincide com aquele que circula no discurso religioso. Para Benjamin (2011), o *espiritual* (*Geistig*) designa a atividade de ordem mental, intelectual, própria da consciência que caracteriza a experiência do ser. O autor (2015) esclarece, ainda, que, nesta perspectiva, a(s) linguagem(ns) humana(s) estão circunscritas a esse conceito de linguagem que abrange, inclusive, a expressão do universo que se convencionou reconhecer como inanimado. É o que se pode depreender, entre outras coisas, do excerto a seguir:

Todas as manifestações da vida do espírito no ser humano podem ser entendidas como uma forma de linguagem, e esse entendimento abre em geral, como se fosse um verdadeiro método, para novos questionamentos. Pode falar-se de uma linguagem da música e da escultura, de uma linguagem da justiça, que não tem ligação directa com as línguas da jurisprudência alemã ou inglesa; pode falar-se de uma linguagem da técnica, que não é a do jargão especializado dos técnicos. Linguagem significa, neste contexto, o princípio orientado para a comunicação de conteúdos espirituais nos respectivos domínios: na técnica, na arte, na justiça ou na religião. Numa palavra: toda a comunicação de conteúdos espirituais é linguagem, sendo que a comunicação pela palavra é apenas um caso particular, o da comunicação humana e daquilo que a fundamenta ou nela se baseia (a justiça, a poesia, etc.). A existência da

linguagem, porém, não abarca apenas todos os domínios das manifestações do espírito humano, de algum modo sempre animadas pela língua – abarca absolutamente a totalidade do ser (p. 9).

Portanto não convém, sob a perspectiva da intersubjetividade, compreender a linguagem como instrumento de comunicação ou atividade humana (Cf. SCHNEIDER, 2005: p. 177). Esse(s) modo(s) de conceber a linguagem implica(m) em reconhecer que a constituição do sujeito dar-se-ia *a priori*, que o sujeito a precederia – e então, tendo o sujeito ganhado existência antes da linguagem, usa-a, emprega-a sob a própria conveniência. Cabe lembrar que a semiótica que se faz em Zlatev (2007; 2008) postula que o processo intersubjetivo – e portanto o sujeito – precede a linguagem verbal articulada, deste modo específico, e não a linguagem em seu sentido *latu*.

Tampouco se pode conceber uma relação objetiva entre o ser que se expressa e a linguagem, sobretudo porque a linguagem não se revela como objeto. A linguagem fala, e nós – como sujeitos – participamos dessa fala (cf. HEIDEGGER, 2003: p. 15). A linguagem nomeia as coisas, e isso não equivale à operação de atribuir títulos ao que aí está – como se independente da linguagem. Pelo contrário, a coisa ganha existência quando evocada pela linguagem, de modo que a relação objetiva entre o sujeito e o mundo – ou a relação entre o sujeito e a coisa – se dá na linguagem (Cf. SCHNEIDER, 2005: p. 174). Heidegger (*op. cit.*) entende como ausente – o que, convém ressaltar, não equivale a “inexistente” – aquilo que a linguagem não evoca, está ausente a coisa que a linguagem não nomeia:

Nomear é evocar para a palavra. Nomear evoca. Nomear aproxima o que se evoca. Mas essa aproximação não cria o que se evoca no intuito de firmá-lo e submetê-lo ao âmbito imediato das coisas vigentes. A evocação convoca. Desse modo, traz para uma proximidade a vigência do que antes não havia sido convocado. Convocando, a evocação já provocou o que se evoca. Provocou em que sentido? No sentido da distância onde o evocado se recolhe como ausência. Provocar é evocar uma proximidade. Mas evocar é retirar o que se evoca da distância que o resguarda quando é evocado. Evocar é sempre provocar e invocar, provocar a vigência e invocar a ausência (HEIDEGGER, 2003: pp. 15-16).

Sob o esforço metafísico de definir *linguagem*, Heidegger (*ibidem*) investe em um experimento – necessariamente de natureza metalinguística, isto é, um experimento *sobre a linguagem na linguagem*, com a finalidade de discutir a *essência* desse construto. Assim, o autor propõe (*ibidem*) propõe:

O pensamento busca elaborar uma representação universal da linguagem. O universal, o que vale para toda e qualquer coisa, chama-se essência. Prevalece a opinião de que o traço fundamental do pensamento é representar de maneira universal o que possui validade universal. Lidar, de maneira pensante, com a linguagem significaria, nesse sentido: fornecer uma representação da essência da linguagem, distinguindo-a com pertinência de outras representações (p. 7).

A essência é reconhecida, portanto, como um construto universalmente aplicável. É o que o autor declara perseguir no início de seu texto (Cf. HEIDEGGER, 2003: p. 15), e que conclui com o apoio de um jogo de palavras ao final dele: no esforço metafísico de formulação de um conceito essencial de linguagem, Heidegger (ibidem), sugere, para tornar mais claro o questionamento essencialista, a inversão dos termos: a *essência da linguagem* em contrapartida à *linguagem da essência* (p. 136).

A despeito de serem fruto de uma inversão sintática, a comparação entre as duas expressões é proposta como alternativa e não como opositiva: a *essência da linguagem* pode ser alternativamente entendida como a *linguagem da essência*, o que sugere aproximar o conceito de *linguagem* ao conceito de *essência* e vice-versa. Assim, a visão de linguagem presente em Benjamin (2015) semelhantemente se aproxima da de Heidegger ao propor que “não existe acontecimento ou coisa, nem na natureza animada nem na inanimada, que não participe de algum modo da linguagem, porque a tudo é essencial poder comunicar o seu conteúdo espiritual” (BENJAMIN, 2015: p. 9).

O Ser está na linguagem, portanto, e não o contrário. Em uma outra leitura dessa relação entre o sujeito e a linguagem, Marcondes (2010) reforça a visão de tal modo essencialista sobre a Linguagem da seguinte forma:

O que todavia “é”, antes de tudo, é o Ser. O pensar consuma a relação do Ser com a essência do homem. O pensar não produz nem efetua esta relação. Ele apenas a oferece ao Ser, como aquilo que a ele próprio foi confiado pelo Ser. Esta oferta consiste no fato de, no pensar, o Ser ter acesso à linguagem. A linguagem é a casa do Ser (p. 32).

Convém, neste ponto da discussão, reconhecer que, na perspectiva da intersubjetividade que se estabelece e se desenvolve entre indivíduos, diversas possibilidades de linguagem (aquela que reside na constituição do ser e do pensar, antes de o sujeito conhecer a palavra) são mobilizadas, dentre as quais a linguagem verbal toma parte. Ao reconhecer esses dois construtos – o de linguagem (em sentido *latu*) e o de linguagem verbal – bem como a relação que se observa entre eles, importa esclarecer que não propomos um diálogo com a hipótese de

uma relação hierárquica entre linguagem e língua, e tampouco com a hipótese de que a linguagem está para a Semiótica como a língua está para a Linguística.

2.2.2. Linguagem e língua: uma relação não hierárquica

A hipótese teórica que convém refutar é a de que da visão de linguagem que subsidia esta discussão possa emergir a perspectiva de uma separação entre o território da Semiótica e o da Linguística e remonta à relação entre a linguagem verbal e a linguagem no sentido *latu*: o controverso debate entre a Linguística e a Semiologia sugere que a língua – enquanto sistema de signos particular, próprio do ser humano – pertence a uma categoria mais abrangente, a um sistema geral dos signos – aquele de que se ocupa a Semiologia – um escopo que supõe a Linguística como dependente, subsidiária da compreensão semiótica, tal como se depreende da ilustração seguinte, observável em Lopes (1976: p. 25):

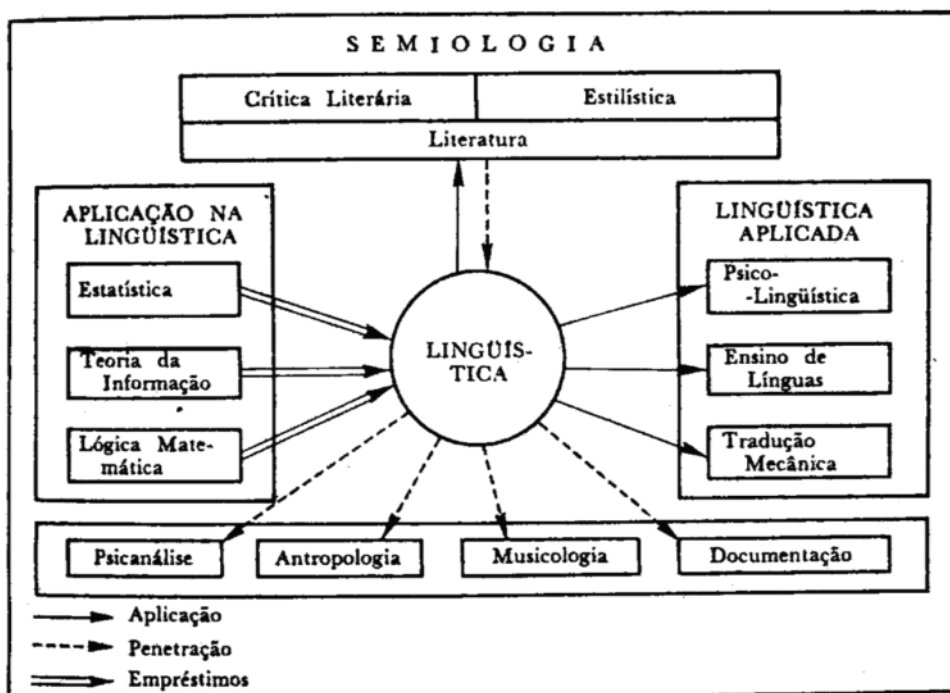


FIG. 2 — Posição da Linguística nos quadros da Semiologia

Figura 2: Uma visão hierárquica sobre a relação entre a Linguística e a Semiótica segundo Edward Lopes (1976).

De modo semelhante, quando da inauguração da própria Linguística há um século, lê-se em Saussure (1916): “A língua é um sistema de signos que exprimem ideias [...] Ela é apenas

o principal desses sistemas” (p. 24). Ao apresentar o conceito de Semiologia, o autor (ibidem) reforça, ainda: “a Linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Linguística”.

Por outro lado, há a perspectiva inversa: “[...] a Linguística seria não um ramo da Semiologia, mas a Semiologia um ramo da Linguística, porque os signos não verbais só se carregam de significado quando recorrem à linguagem verbal” (ECO, 1976: p 26). Essa compreensão se vale da hipótese de que a linguagem verbal apresenta uma versatilidade interpretativa em relação às linguagens não verbais motivada pela natureza simbólica e abstrata, bem como pela complexidade decorrente dessa natureza. Essa versatilidade de condições de expressão torna possível que o conteúdo que se dá em quaisquer linguagens seja interpretado – ou traduzido – em linguagem verbal (Cf. VAN LIER, 1998: p. 133). Eco (ibidem) afirma, ao progredir na formulação dessa hipótese, que “no jogo [...] dos interpretantes de um signo, a definição verbal é a que intervém com mais peso”. Nos termos dispostos por Bakhtin (2006), “através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, um última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (p. 115).

Uma terceira perspectiva, ainda, entende que as duas áreas sejam autônomas e desconsidera o caráter hierárquico dessa relação. O argumento possivelmente mais contundente em favor dessa visão resgata a Arte – a linguagem da pintura, da música, da dramaturgia, entre outras) e reconhece nela expressões que não se podem afirmar serem passíveis de interpretação ou tradução eficiente em linguagem verbal. Ou seja, quando no território da estética, as linguagens – verbais e não verbais – assumem autonomia entre si e dificultam o entendimento de uma relação de interpretabilidade entre elas (Cf. ECO, 1976: p 97-98).

Isso posto, o problema que exploramos emerge, supostamente, de uma visão de linguagem de tal modo cosmicista (Cf. ECO, 1976: p. 51) como a que reconhecemos aqui: se a linguagem abriga o sujeito que nela se expressa (em condição de intencionalidade e alteridade), bem como abriga o objeto que nela se expressa (ainda que sem intencionalidade própria e na ausência de alteridade) quer no mundo animado e/ou no mundo inanimado (porque todo espírito comunica a sua essência na linguagem), então a linguagem apresenta um sentido *latu*, universalista, de tal modo abrangente que talvez se possa confundi-la com a noção de um sistema geral de signos que precede e contém a linguagem verbal articulada, se esta for entendida como um sistema particular.

Mas não é disso que se trata a visão de linguagem que exploramos aqui, não nos interessa a hipótese de uma relação de hierarquia entre a Linguagem – no *sentido* lato – e a linguagem verbal – a que podemos chamar *língua*. Entre essas duas acepções de linguagem, convém reconhecer a relação, não de hierarquia estrutural, mas de interpretabilidade entre elas. Como transitamos, nesta tese, pelo território do ensino e aprendizagem de línguas para fins *comunicativos*, e não pelo território da *estética*, interessa-nos compreender a *língua* – ou a linguagem verbal articulada – como uma manifestação da linguagem da mais elevada complexidade e, em pressuposta decorrência, das mais amplas possibilidades e condições de expressão (Cf. ZLATEV, 2007; 2008). Como linguagem, o que expressa visualmente um semáforo sobre um cruzamento de ruas pode recorrer à linguagem verbal. Contudo, como linguagem, o que expressa visualmente uma pintura do holandês Pieter Bruegel (para citar apenas um exemplo), apresentada na figura 3 a seguir, não pode recorrer à palavra do mesmo modo ou com a mesma eficiência que a expressão do semáforo. Pode-se reconhecer, então, um ajuste à compreensão explorada – mas não defendida – por Eco (*op. cit.*): “os signos não verbais só se carregam de significado quando recorrem à linguagem verbal” (p. 26) exceto pelas linguagens das Artes.



Figura 3: *Dulle Griet* (1562), óleo sobre tela de Pieter Bruegel the Elder

À parte da Semiologia, cabe reconhecer também, de acordo com o dialogismo bakhtiniano (Cf. BAKHTIN, 2006), que as formas genéricas do enunciado não equivalem aos gêneros que se reconhecem nas linguagens visuais, por isso é improvável a hipótese de que a expressão de um seja plenamente interpretável no outro.

Para Heidegger (2003), a Linguagem fala. O sujeito se expressa na Linguagem, enquanto a habita. Nessa perspectiva filosófica de linguagem, o *domínio da língua* ou a *aquisição de linguagem* são possibilidades pouco prováveis. Se o Ser expressa o seu conteúdo espiritual, não é *através da* Linguagem que o faz, mas *na* Linguagem. Como quer o autor (ibidem): “não temos aqui nenhuma pretensão de apresentar uma nova concepção de linguagem. Em jogo está aprender a morar na fala da linguagem” (p. 26).

2.2.3. A língua

Da delimitação do conceito de Linguagem delimitamos um segundo: o de *Língua* – ou linguagem verbal articulada. É uma dimensão da linguagem – entre outras (Cf. SCHNEIDER, 2005: p. 175) necessariamente associada à *palavra* – ao *verbo* – àquilo que nomeia as coisas enquanto as evoca. A Língua é a Linguagem da qual se participa⁴⁰ pela palavra (Cf. BENJAMIN, 2015; p. 10-29), portanto, por meio da representação abstrata. Além de verbal, é articulada porque recorre aos níveis de articulação segmental pressupostos pela Linguística Descritiva Estrutural, que abrangem da fonética à pragmática (Cf. HJELMSLEV, 1966; FINEGAN, 2004; YULE, 2006).

A relação entre Língua e Linguagem se dá, portanto, em um eixo horizontal – fora do sentido hierárquico típico da verticalidade. Se preservarmos a perspectiva interdisciplinar que se assume aqui, não convém separá-las, mas delimitá-las apenas (Cf. JAKOBSON, 1970: p. 16). A *palavra* é o que delimita a *Língua* entre as *Linguagens*. Para Heidegger (2003), não há a coisa sem a palavra, isto é, a palavra evoca as coisas do mundo a virem a ser. As coisas não nomeadas – ou evocadas – pela linguagem verbal, mais uma vez, não são inexistentes, mas estão ausentes ou inacessíveis à consciência (Cf. HEIDEGGER, 2003: p. 15-16). Benjamin (2011), corrobora essa visão e compreende, a partir da filosofia da linguagem, que a essência

⁴⁰ A escolha do verbo *participar*, em Benjamin (2015), implica no pressuposto de que o Ser expressa seu conteúdo espiritual enquanto participa da Linguagem. Segundo Schneider (2005), ainda, o termo *participar*, na filosofia de Benjamin (*op. cit.*) equivale a *comunicar* – tornar comum na medida em que o sujeito se inclui ou se integra.

da Língua é nomear as coisas e que isso implica em uma essência linguística humana, sobre que expõe da seguinte forma:

A essência linguística das coisas é a sua linguagem; aplicada ao ser humano, essa afirmação significa que a essência linguística do ser humano é a sua língua. Isso quer dizer que o homem comunica sua própria essência espiritual *na* sua língua. Mas a língua do homem fala em palavras. Portanto o ser humano comunica sua própria essência espiritual (na medida em que ela seja comunicável) ao *nomear* todas as outras coisas. Mas conhecemos outras linguagens que nomeiam as coisas? Que não se faça aqui objeção de que não conhecemos nenhuma outra linguagem que não seja a do homem, pois isso não é verdade. O que não conhecemos fora da linguagem humana é uma linguagem *nomeadora*; ao identificar linguagem nomeadora e linguagem em geral, a teoria da linguagem acaba por privar-se de suas percepções mais profundas - Portanto a essência linguística do homem está no fato de ele nomear as coisas (p. 54-55).

O dialogismo bakhtiniano observa a língua de modo semelhante, aproximando-a conceitualmente de um fenômeno que se dá na interação social, e esta – a interação – por outro lado, dá-se na língua, supondo que se desenvolvam de modo atrelado e concomitante entre si. Na perspectiva dialógica, Bakhtin corrobora Heidegger e Benjamin sobre a hipótese de que o homem habita a linguagem e, além disso, tendo a linguagem uma natureza constitutivamente dialógica, é no diálogo – tal como concebido pelo autor – que o sujeito vem a ser.

2.2.4. A língua segundo o dialogismo bakhtiniano

Não é sobre o termo *língua* propriamente dito que o autor se debruça para propor a *perspectiva dialógica* e a *teoria da enunciação* (Cf. BAKHTIN, 2006: p. 279). Para Bakhtin, a Linguística de modo geral convive com ambiguidades terminológicas que mantém indistintas, muitas vezes, as noções de língua, linguagem, discurso, fala e palavra, entre outras. Nos termos do próprio autor (*ibidem*):

A palavra indefinida *riétch* (“fala, [discurso]”), que pode designar linguagem, processo de discurso, ou seja, o falar, um enunciado particular ou uma série indefinidamente longa de enunciados e um determinado gênero discursivo (“ele pronunciou um *riétch* [discurso]”), até hoje não foi transformada pelos linguistas em um termo rigorosamente limitado pela significação e definido (definível) (fenômenos análogos ocorrem também em outras línguas). Isto se deve à quase completa falta de elaboração do problema do enunciado e dos gêneros do discurso e, conseqüentemente, da comunicação discursiva. Quase sempre se verifica o jogo confuso com todas essas significações (exceto com a última) (p. 274).

O autor emprega o termo *língua* para se referir ao *sistema linguístico* e refuta a hipótese de que seja na língua, obrigatoriamente nessa acepção, que a expressão linguística real e concreta acontece. Em vez disso, Bakhtin chama a realização linguística real, dialógica, de *comunicação discursiva* (Cf. BAKHTIN, 2006: p. 277-279). *Língua e comunicação discursiva* estão longe, contudo, de compor uma dicotomia – a exemplo da dicotomia saussuriana *língua/fala*.

A comunicação discursiva é a experiência dialógica propriamente dita (que como se pode observar em pormenores adiante, é reconhecida como a única experiência legitimamente comunicativa envolvendo a expressão linguística); a língua, apresentada terminologicamente como tal, é uma abstração científica – um esquema concebido estaticamente – que, segundo o autor (ibidem), convém a determinados recortes epistemológicos. Em suas palavras,

Aquilo que o esquema representa é apenas um momento abstrato do ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva, que gera a resposta (a que precisamente visa o falante). Por si mesma, essa abstração científica é perfeitamente justificada, mas sob uma condição: a de ser nitidamente compreendida apenas como abstração e não ser apresentada como fenômeno pleno concreto e real; caso contrário ela se transforma em ficção. É exatamente o que acontece na linguística, uma vez que esses esquemas abstratos, mesmo não sendo apresentados diretamente como reflexo da comunicação discursiva real, tampouco são completados por alusões a uma maior complexidade do fenômeno real. Como resultado, o esquema deforma o quadro real da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. Desse modo, o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido (p. 272-273).

Por ora, cabe ressaltar que o debate terminológico bakhtiniano apresenta correspondências no texto deste capítulo. A *comunicação discursiva*, nos termos de Bakhtin, corresponde à noção de *língua* que exploramos nesta fundamentação teórica. Do mesmo modo, a *língua* tal como concebida em Bakhtin (como uma abstração esquemática), chamamos particularmente de *sistema linguístico* – em sua acepção estática, subsidiária da fala de modo unidirecional, externa ao sujeito e portanto ausente do processo intersubjetivo.

Tendo, então, sido proposta a ressalva, é importante que compreendamos a *visão dialógica da língua* (ou da comunicação discursiva) bem como a noção de *enunciado* (palavra-chave da comunicação verbal em Bakhtin) e a relação destes com a alteridade – o Outro – e o processo intersubjetivo.

Não é a *palavra*, tampouco a *oração*, a *frase* ou o *período*, a unidade da comunicação discursiva. Essas categorias são abstrações e, portanto, dizem respeito ao sistema linguístico (também entendido como uma abstração; e.g. a gramática). A real unidade da comunicação discursiva é o enunciado.

O enunciado está necessariamente atrelado a um contexto, isto é, a sujeitos ou a (um) conjunto(s) de sujeitos situados em uma circunstância que pressupõe, além de um espaço e um tempo específicos, um quadro social complexo e igualmente específico. Deste modo, a mesma unidade de significado, que do ponto de vista gramatical compreende uma *oração* (porque a oração assim se define pela estrutura sintática), ainda que ocorra de modo idêntico repetidamente, do ponto de vista da enunciação – e portanto da comunicação discursiva – em nenhuma dessas ocorrências pode ser compreendida como o mesmo *enunciado*. Em cada ocorrência da mesma oração reconhecem-se enunciados distintos, porque situados em contextos distintos.

Cada enunciado equivale a uma nova expressão. Nesse sentido entende-se que o enunciado não pode sofrer gramaticalização (Cf. BAKHTIN, 2006: p. 273-276). Aí – no enunciado – reside a língua (no sentido em que corresponde à comunicação discursiva nos termos bakhtinianos). A língua (não a que é entendida como sistema) ganha existência necessariamente na enunciação; a enunciação é a realização de fato da expressão verbal.

Essa hipótese de que a realização linguística – ou a comunicação discursiva legítima – se dá exclusivamente na enunciação é sustentada por três traços específicos conferidos, por Bakhtin, ao enunciado: i – a *alternância dos sujeitos*, ii – a *conclusibilidade* e iii – as *formas de gênero*. O Outro está presente nos pressupostos de cada um deles. Reside aí a evidência primordial de sua natureza concreta.

I – Sobre a alternância dos sujeitos e a natureza dialógica da língua:

Na medida que os sujeitos do discurso alternam entre si na posição de enunciador, o enunciado ganha limites próprios: cada enunciado é precedido e seguido de enunciadores outros que não o dele próprio; a alternância de *falantes* é a marca dos limites de um enunciado. Isso implica em que a delimitação enunciativa é marcada pelo Outro. Segundo Bakhtin (2006),

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O

enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (p. 275).

A alternância entre falantes é um traço do diálogo prototipicamente concebido, o diálogo conversacional – no qual duas (ou mais) pessoas interagem verbalmente alternando turnos de fala entre si. Bakhtin, adverte, contudo que a pressuposta ausência de um falante anterior e um falante posterior em enunciações extensas tais como uma obra literária ou um texto científico, entre outras, não as desloca para fora do domínio da comunicação discursiva, ainda que essa hipótese pareça plausível em um primeiro momento. A advertência do autor é a de que essa hipótese não é verdadeira (Cf. BAKHTIN, 2006: p. 279). Segundo o autor (ibidem),

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal)⁴¹ do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (p. 275).

No trecho a seguir, Bakhtin (ibidem) desenvolve em pormenores, a partir do traço da alternância dos sujeitos, o valor dialógico que toda realização comunicativa necessariamente assume (ainda que sob a forma genérica de obras e textos extensos). Segundo o autor,

Complexas por sua construção, as obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e artísticos, a despeito de toda a diferença entre elas e as réplicas do diálogo, também são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso, cabendo observar que essas fronteiras, ao conservarem a sua precisão externa, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso o autor de uma obra – aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc.

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes

⁴¹ Das quais podem-se abstrair turnos, na perspectiva da Análise da Conversação, cujo conteúdo corresponde a uma interjeição mínima, ou a uma expressão pressupostamente vocal que sinaliza compreensão – como se percebe em ocorrências cotidianas tais como “uhum”, em português. Não se pode minimizar o caráter verbal dessas manifestações vocais, desde que compreendam um enunciado.

formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores: ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso.

Desse modo, a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua (BAKHTIN, 2006, p. 279-280).

II – Sobre a conclusibilidade do enunciado:

Segundo Bakhtin, um enunciado é dado como tal quando reúne condições que possibilitem responder a ele, isto é, o caráter conclusivo – ou de *inteireza* – do enunciado se dá na condição de que o Outro possa assumir em relação a ele uma posição responsiva. Uma construção linguística (uma oração, por exemplo) constitui enunciado necessariamente – e somente – quando suscita uma atitude responsiva por parte do Outro (Cf. BAKHTIN, 2006: p 280). Para o autor (*ibidem*), três fatores determinam a condição de conclusibilidade do enunciado: a *exauribilidade do objeto e do sentido*; o *projeto de discurso ou vontade de discurso do falante*; e as *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento* (p. 281).

II.1 – A *exauribilidade semântico-objetal* pressupõe que do enunciado se possa induzir um tema, sob a condição de que este tema esteja compreensível o suficiente para suscitar uma responsividade consonante. A noção de exauribilidade não implica em que o tema do enunciado seja explorado semanticamente ao ponto de esgotá-lo. O autor (*ibidem*) reconhece que em determinados gêneros – aqueles de cunho mais propriamente burocrático – a exauribilidade semântico-objetal pode-se dar plenamente. Por outro lado, em campos discursivos que pressupõem a prática criativa – em oposição, aqui, aos campos burocráticos – a exauribilidade é relativa, seja ao enfoque dado pelo enunciador, à sua intenção discursiva ou ao recorte criativo selecionado por ele (Cf. BAKHTIN, 2006: p. 281).

O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado

material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida do autor (idem *ibidem*).

II.2 – O *projeto de discurso* corresponde à vontade ou intenção discursiva do enunciador. Ao enunciado é conferida conclusibilidade quando o Outro pode compreender o que o enunciador *quer dizer*, quando ao Outro é possível reconhecer uma intenção discursiva e, a partir do reconhecimento dessa condição, assumir uma posição responsiva. Segundo Bakhtin (2006),

Essa ideia determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal. Ele determina, evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado (já se trata do terceiro elemento que abordaremos adiante). Essa ideia – momento subjetivo do enunciado – se combina em uma unidade indissolúvel com o seu aspecto semântico-objetivo, restringindo este último, vinculando-o a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com as suas intervenções – enunciados antecedentes. Por isso os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento (p. 281-282).

No excerto anterior, Bakhtin concebe a noção de *projeto discursivo* como um “momento subjetivo do enunciado” e propõe que esse momento pode ser acessivelmente compreendido pelo Outro. É um pressuposto que remonta à questão fenomenológica sobre o acesso e a experiência da consciência externa na constituição subjetiva, e isso implica em um processo de estabelecimento de intersubjetividade entre pares – entre enunciadores imediatos.

Além disso, o autor propõe que o reconhecimento da intenção discursiva de um enunciado, pelos participantes do diálogo, orienta-se por uma combinação de avaliações que incluem a situação e os enunciados antecedentes, de modo que, a partir desse reconhecimento, o enunciado pode ser compreendido enquanto é produzido – e não apenas na presença do “dixi” que pode marcar de modo relativamente explícito o final de uma formulação enunciativa.

Uma terceiro destaque convém à noção de que pela intenção discursiva perpassam os demais fatores de conclusibilidade – a *exauribilidade do tema* e as *formas de gênero*. Isso equivale a compreender que o modo como o enunciador recorta o tema do que enuncia e o gênero discursivo que seleciona para ele remontam à sua intenção ou projeto discursivo.

II.3 – As *formas de gênero* são compreendidas como coerções discursivas relativamente estáveis sobre as quais o sujeito escolhe enunciar. Segundo o autor, tudo o que é enunciado parte de uma intenção que seleciona, além de um tema, um gênero discursivo – um molde que confere ao enunciado uma forma típica, um padrão mais ou menos estável. Esses três fatores, entre si, especificamente articulados sob a vontade discursiva, é o que assegura, segundo o autor, o reconhecimento da *conclusibilidade* do enunciado, quer pelo *eu* ou pelo Outro. As formas de gênero são, contudo, o terceiro traço distintivo da unidade enunciativa, segundo o autor, sobre o qual nos debruçaremos em pormenores a seguir.

III. Sobre as formas de gênero:

Uma vez membro de uma comunidade discursiva, o falante dispõe de um repertório de formas genéricas – orais e escritas – que domina ainda que de modo prático e não necessariamente teórico. Desse repertório, o enunciador seleciona como moldar a própria expressão, bem como a partir dele pode reconhecer o gênero selecionado pelo enunciado do Outro (Cf. BAKHTIN, 2006: p. 282-284). “Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos) (p. 283).

Essa diversidade abrange formas das mais elevadas e rigorosamente protocolares – que apresentam grau mais estável de coerção – até as mais cotidianas, familiares e íntimas – estas mais plásticas e flexíveis. Contudo, mesmo os gêneros artísticos, ainda que pressuponham a prática criativa, orientam-se por uma forma genérica dada socialmente, um molde discursivo que circula no interior de uma comunidade de tal modo que pode ser reconhecido pelo Outro, em um enunciado (Cf. BAKHTIN, 2006: p. 283-286).

As coerções discursivas estão obrigatoriamente presentes, ainda que mais estáveis em certos gêneros e menos estáveis em outros. Para Bakhtin, “se os gêneros do discurso não existissem [...], se tivéssemos de [...] construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (ibidem, p. 283). Segundo o autor (ibidem), ainda, tal diversidade é motivada “pelo fato de que eles [os enunciados] são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”.

A manutenção do princípio dialógico da enunciação se sustenta na contraposição entre as coerções discursivas socialmente dadas, de um lado, e a dimensão da participação individual do enunciador, do outro. Nos termos do autor (ibidem), os gêneros:

[...] requerem ainda um certo tom, isto é, incluem em sua estrutura uma determinada entonação expressiva. Esses gêneros, particularmente os elevados, oficiais, possuem um alto grau de estabilidade e coação. Aí, a vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um determinado gênero, e só leves matizes de uma entonação expressiva (pode-se assumir um tom mais seco ou mais respeitoso, mais frio ou mais caloroso, introduzir a entonação de alegria, etc.) podem refletir a individualidade do falante (a sua ideia discursiva-emocional) (p. 284).

Na medida que um sujeito imprime marcas de sua individualidade na enunciação, ainda que sob coerções discursivas das quais depende a própria comunicação, (uma) nova(s) voz(es) participa(m) no simpósio universal da discursividade. A presença do *eu*, marcada discursivamente, se apresenta ao Outro como um novo parâmetro discursivo sobre o qual o próprio enunciado pode dialogar, em um processo que equivale a decidir de que modo responder a ele – no sentido em que se compreende a responsividade na alternância entre sujeitos. Nas palavras do autor,

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (p. 284-285)

De modo sumário, o dialogismo pressupõe que o enunciado ganha existência orientado para o Outro, sob a perspectiva da responsividade; ao mesmo tempo, ele se orienta a partir do Outro, dos enunciados precedentes, é um movimento responsivo as eles – desta vez não em perspectiva, mas retrospectivamente. Como esse processo não cessa – e é nele que se dá a comunicação discursiva – o discurso é uma cadeia em que cada enunciado é um elo obrigatoriamente vinculado aos demais (Cf. BAKHTIN, 2006: p. 296).

A natureza constitutivamente social que a língua assume no dialogismo baseia-se necessariamente na alteridade, na presença do Outro. O pensamento propriamente dito, bem

como a constituição subjetiva de si, estão ligados à perspectiva de responsividade que Bakhtin (ibidem) concebe com a Teoria de Enunciação. Como quer o próprio autor,

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (p. 301).

Esses pressupostos reconhecem a língua não como o sistema sobre o qual o diálogo torna-se possível. Como discutido anteriormente, a concepção burguesa, segundo Benjamin (*op. cit.*) que compreende a língua como um instrumento de comunicação, desloca o diálogo para a posição de uma possibilidade comunicativa entre outras, das quais a língua é o subsídio básico que lhe permite a realização.

A proposta de Bakhtin é a de que a língua é dialógica por constituição, isto é, a língua se constitui no exercício do diálogo. É condição, para a constituição da língua, portanto, que aquilo que se expressa verbalmente seja motivado pela presença do Outro – e não apenas por um sistema pressupostamente convencionado. Deste modo, a língua, em sua constituição dialógica, é parte de um processo intersubjetivo.

É possível antecipar, como conclusão especificamente teórica – anterior à análise das interações entre participantes do TTDii, que compõe uma das etapas de elaboração desta tese – que a intersubjetividade não apenas é condição para a constituição dos sujeitos, mas também da própria língua. A língua, como sistema, é uma ficção, mas Bakhtin não descarta completamente a noção de que há um sistema linguístico desde que reconhecido como uma abstração que se faz a partir da observação estática da enunciação. Tanto esse sistema linguístico (dado de tal modo abstrato) quanto o repertório de formas genéricas do discurso consistem em conjuntos de coerções que limitam as possibilidades composicionais, tornando a comunicação possível.

Uma *frase*, ou *oração*, porque são abstrações (ainda assim conceptualmente controversas) do sistema, não apresentam, por constituição, natureza comunicativa, porque a sua formação negligencia a presença do Outro. Ainda assim são formulações baseadas em um conjunto de coerções morfossintáticas – à semelhança das coerções discursivas que moldam a

enunciação. Por outro lado, o enunciado, pelos traços que distintamente possibilitam a responsividade (a participação do Outro, ou seja, o papel exercido pela condição de alteridade sobre as escolhas composicionais), não apenas apresentam valor comunicativo como constituem a unidade da comunicação discursiva (que podemos entender como linguagem verbal). Por isso, segundo Bakhtin (ibidem), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (p. 283).

Desse modo se concebe, no dialogismo e na fenomenologia, a relação entre o sujeito e a língua: ambos se constituem no exercício do diálogo, simultaneamente. A corporeidade, a mimese, a manifestação da afetividade – ou, em termos bakhtinianos, os *tons volitivo-emocionais* – estão presentes na expressão linguística porque perpassam o diálogo fundamental, aquele em que entes se confrontam, se reconhecem mutuamente e, em decorrência disso, participam da linguagem (inclusive a linguagem verbal, mas não apenas) juntos, de modo compartilhado – isto é, socialmente.

A abrangência com que o diálogo é concebido por Bakhtin, no curto excerto a seguir, reúne pressupostos fundamentais sobre a intersubjetividade que se propõem por um conjunto diverso (ainda assim coeso) de pensadores debatidos aqui: a participação do sujeito na linguagem – e não o domínio do sujeito sobre ela; a expressão do espírito; a relação entre o corpo e a comunicação; a universalidade da linguagem – improvavelmente exclusiva à consciência humana; a linguagem entendida como essência das coisas; o lugar da palavra como um ativismo nomeador entre as linguagens não nomeadoras; o papel da corporeidade na expressão e no reconhecimento intersubjetivo; entre outros:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2015: p. 380).

2.2.5. A natureza coercitiva da língua

Na subseção anterior, dedicada especificamente ao dialogismo bakhtiniano, exploramos o domínio das coerções discursivas sobre as quais se baseiam as formas genéricas que dão ao enunciado um padrão específico e relativamente estável. Esse pressuposto possibilita compreender que a comunicação só é possível porque coerções discursivas limitam as

probabilidades composicionais no nível do discurso; caso contrário – isto é, se as possibilidades composicionais fossem indeterminadas – nada poderia ser comunicado porque permaneceria restrito aos domínios rigorosamente individuais (em detrimento do domínio social) da expressão. As formulações morfossintáticas – que, à parte do discurso, correspondem a categorias abstratas do sistema linguístico – se dão, de modo semelhante, sob coerções que limitam as probabilidades de articulação e combinação entre os elementos composicionais.

A diferença entre um tipo de coerção e o outro é que as coerções no nível do sistema abstrato tornam possíveis construções gramaticalmente reconhecidas, mas não a comunicação; as coerções discursivas é que tornam possível a comunicação propriamente dita.

Por outro lado, a semelhança entre as duas formas de coerção é que ambas implicam economia (inclusive no que diz respeito à extensão da oração ou do enunciado), minimizam as possibilidades de ruído e estreitam as alternativas de compreensão, aproximando os enunciadores (no caso do discurso) da intenção discursiva real. Para ilustrar pressupostos coercitivos especificamente linguísticos, exploramos, a seguir, um conjunto de alegorias em Semiótica propostas por Eco (1976).

2.2.6. A língua sob a abstração do código

Do ponto de vista semiológico, as línguas correspondem a códigos. Cada código corresponde a possibilidades limitadas de componentes e de articulação entre esses componentes linguísticos que constituem o repertório (Cf. ECO, 1976: p 15). A noção de código supõe um conjunto determinado de possibilidades (supõe, portanto, coerções) de articulação nos níveis fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Nos termos do autor,

Introduz-se na situação de equiprobabilidade da fonte um sistema de probabilidades: certas combinações são possíveis e outras, menos possíveis. [...] Ora, uma mensagem que tenha que ser selecionada entre um número altíssimo de símbolos, entre os quais seja possível um número astronômico de combinações, apesar de muito informativa, seria intransmissível por requerer uma quantidade excessiva de escolhas binárias (e as escolhas binárias têm um custo, porque podem ser impulsos elétricos, movimentos mecânicos, ou então, simplesmente, operações mentais: e cada canal de transmissão só deixa passar determinado número de tais escolhas). [...] É mais fácil de transmitir uma mensagem que me deve fornecer informações sobre um sistema de elementos cujas combinações são regidas por um sistema de possibilidades prefixadas. As alternativas são menores, e a comunicação, mais fácil (ibidem).

No escopo semiológico, os códigos linguísticos são, portanto, regidos por um critério econômico: diante das infinitas possibilidades de combinações articulatórias da linguagem verbal, os códigos correspondem a sistemas finitos de expectativas combinatórias⁴², traço que é reconhecido como uma variável que pressupostamente torna viável o processamento cognitivo da língua – em detrimento de uma sobrecarga mental.

Para ilustrar essa delimitação teórica segundo a semiologia, Eco (*Ibidem*) propõe a seguinte situação: é necessário saber o nível em que se encontra a água acumulada por uma represa situada em um vale, em função da segurança da área. O nível zero é definido como nível de alerta; os níveis inferiores a zero são seguros; os superiores são *índices* variáveis de ameaça. A definição desses níveis supõem a possibilidade de *conhecer* se há água represada, o quanto de água há e em que velocidade ela sobe, entre outras *informações*. O autor sugere que na represa esteja presente um dispositivo de qualquer natureza, tal como uma boia, que ativa um *transmissor* ao atingir o nível zero. Esse transmissor envia um *signal* (que pode ser elétrico, de rádio, ou de qualquer outra natureza) que viaja por um *canal* até a central, na direção de um *destinatário*. Na central, um dispositivo *receptor* é responsável por converter o sinal transmitido da represa em *mensagem*. O destinatário da mensagem não precisa ser, necessariamente, humano, mas um dispositivo adicional programado para acionar o escoamento da água ao receber o sinal de alerta, solucionando assim a ameaça iminente à segurança da área (Cf. ECO, 1976: p. 5-8).

O mesmo sistema de sinais é responsável pelo funcionamento de sistemas de refrigeração baseados em termostatos. Motores de refrigeração são ligados e desligados automaticamente na medida em que mensagens sobre o nível da temperatura ambiente são transmitidas e recebidas por dispositivos desenvolvidos para esse fim.

O que importa, aqui, é reconhecer que esse tipo de sistema de sinais corresponde a um código extremamente econômico, porque trabalha com informação de valor binário único: o nível da água é igual ou maior que zero *versus* o nível da água é menor que zero; ou a temperatura é menor ou igual a 23 graus Celsius *versus* a temperatura é maior que 23 graus Celsius (para citar um exemplo). Os encaminhamentos no nível pragmático são simples, igualmente baseados em um valor binário único: acionar o sistema de escoamento da água *versus* não acioná-lo; ligar os motores de refrigeração *versus* desligar os motores de

⁴² O traço da finitude de possibilidades articulatórias não implica na condição de imutabilidade linguística. A semiologia reconhece o código linguístico como um fenômeno dinâmico: ainda que passível de variação e ampliação, mantém-se finito.

refrigeração. Pela extrema economia, o humano – ou a consciência, o ser cognoscente – é desnecessário nesses contextos.

Tendo posto que todo código é regido pelo princípio da economia articulatória e tendo ilustrado que há possibilidades extremas em que esse princípio participa de tal modo simplificado que seja dispensável o processamento cognitivo, convém situar, então, a participação humana no código: Eco (ibidem) propõe um segundo contexto que difere do primeiro em que, na central que administra a represa, o destinatário dos sinais enviados pelo transmissor ligado à boia seja uma pessoa, e que o receptor seja uma lâmpada, entre outras inúmeras possibilidades técnicas.

Nesse caso, a lâmpada apagada significa que a boia está abaixo do nível zero, mas uma vez acesa, significa que a água atingiu o nível de alerta. As duas possibilidades de interpretação do sinal recebido como mensagem são: a área está segura no caso da lâmpada apagada *versus* há um risco iminente de perigo sobre o vale no caso de que a lâmpada se acenda (Cf. ECO, 1976: p. 6-7).

Contudo, segundo o autor (ibidem), ainda que a água tenha atingido o nível de alerta, a lâmpada pode permanecer apagada sob circunstâncias tais como um corte no fornecimento de energia ou uma falha física no canal pelo qual viaja o sinal, entre outras. A essas circunstâncias chamamos *ruídos* (Cf. ECO, 1976: p. 7). Na presença do ruído, o destinatário reconhece que a informação verdadeira corresponde à de que a água permanece abaixo do nível de alerta e está alheio à condição de risco para a represa. Sobre a possibilidade da ocorrência de ruídos, o autor (ibidem) sugere:

Para reduzir ao mínimo os riscos de ruído devo complicar o código. Digamos que eu instale duas lâmpadas, A e B. Quando A está acesa significa que tudo vai bem, quando A se apaga e B se acende significa que a água está acima de 0. Nesse caso, dobrei a ‘despesa’ da comunicação mas reduzi, mas reduzi as possibilidades de ruído. Uma interrupção de corrente apagaria as duas lâmpadas e como o código que adotei não diz respeito à possibilidade ‘duas lâmpadas apagadas’, estarei, portanto, habilitado a distinguir os não-sinais dos sinais.

Por outro lado, ainda existe o perigo de que um defeito elétrico incomum faça com que A se acenda em lugar de B e vice-versa; para evitar esse risco terei que complicar ulteriormente as possibilidades combinatórias do código. Introduzirei outras duas lâmpadas e disporei de uma série ABCD, com base na qual poderei estabelecer que AC = nível de segurança e BD = nível 0. Desse modo terei reduzido as possibilidades de que uma série de distúrbios no canal possa alterar-me a mensagem (p. 7).

Complicar o código implica em aumentar as possibilidades combinatórias – ou articulatórias – para elevar as condições de pressuposta compreensibilidade/comunicabilidade. Quanto mais possibilidades articulatórias, mais complexo o código, e maior é a *despesa* de processamento (mental, mecânico, computacional, e assim por diante). Ainda que seja complexo, todo código é econômico no sentido de que apresenta uma finitude de possibilidades combinatórias prefixadas – as coerções – em detrimento da infinidade de possibilidades que revela a linguagem propriamente dita.

Os códigos apresentados pela Semiologia praticada em Eco (*Idem*) são manifestações de Linguagem motivadas por um critério funcional, por isso, as coerções que determinam as possibilidades composicionais no interior do sistema – bem como a economia, e a minimização de ocorrências de ruído – são convencionais. Nesse caso, de fato, cabe reconhecer que corresponde a um tipo de linguagem baseada na convenção – e por isso pode ser entendida como um instrumento, porque serve a um propósito externo, de natureza funcional: manter a segurança física do vale diante da iminência de transbordamento das águas represadas. O traço da *convenção* se observa na natureza constitutiva do código: um grupo de pessoas – uma equipe técnica, por exemplo – investe em *esforços necessariamente deliberativos* para determinar as coerções do código.

2.2.7. As línguas

A(s) língua(s) (na acepção que compreende a comunicação discursiva), contudo, não ganha(m) existência a partir de um conjunto de coerções convencionadas, não se depreendem de esforços deliberativos, como o que se observa na seção anterior em relação à abstração do código. Se a língua é abordada sob essa perspectiva, de modo específico, negligenciam-se seus traços constitucionais. É esse o enfoque de Bakhtin (2006) ao declarar que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (p. 283).

O enunciador de uma língua só se constitui como tal – isto é, o sujeito só aprende uma língua – quando assume uma posição responsiva em relação ao(s) outro(s) enunciador(es). Além de um exercício de enunciação que visa a responsividade do(s) Outro(s), o próprio enunciado é uma resposta ao que fora enunciado anteriormente (Cf. BAKHTIN, 2015). Nessa perspectiva, responder ao Outro – constitutivamente falando – não corresponde a abstrair

formas linguísticas analiticamente (por exemplo, conhecer conjugações verbais na língua inglesa – um procedimento comum nas salas de aula brasileiras), mas sim:

- 1- compreender os limites temáticos selecionados pelo(s) Outro(s);
- 2- reconhecer a intenção discursiva do(s) Outro(s) e;
- 3- identificar o gênero discursivo selecionado pelo(s) Outro(s).

Evidentemente, isso não é tudo. A compreensão do desenvolvimento de língua sob o escopo dialógico apresenta o que é constitutivo nesse processo, isto é, apresenta, metaforicamente, a camada mais profundamente fundamental (mas não suficiente) do desenvolvimento linguístico sem a qual, pressupostamente, investir em esforços de aprendizagem que correspondem a níveis adicionais de desenvolvimento pode ser improdutivo. Isso equivale a reconhecer que apenas se exercitado, pelo sujeito (o aprendiz de línguas, entre outros) o traço da responsividade dialógica e a prática constitutiva da alteridade que se resume em três aspectos (tais como os listados no parágrafo anterior), é possível comunicar-se discursivamente, ou seja, desenvolver linguagem verbal.

Não é discursivamente despropositado que as ocorrências da expressão que se refere a “o(s) Outro(s)” nos parágrafos anteriores sugira, com o emprego de parênteses, que a alteridade pode ser entendida como a relação com o Outro em sua acepção individual – o Outro da interação imediata, o interlocutor individual com quem nos comunicamos – bem como o Outro que corresponde à coletividade. Os códigos verbais, tais como o português e o inglês, entre todas as demais línguas, apresentam conjuntos de coerções, tanto no domínio do sistema quanto no domínio dos gêneros, motivados cultural, social e historicamente. No nível do código, as línguas não podem-se compreender separadas da sociedade, da história e da cultura a que remontam. Do mesmo modo, a cultura e a história de uma sociedade não pode ser compreendida à parte da(s) sua(s) língua(s). Nesse sentido, a experiência social (que inclui sua trajetória histórica e sua cultura) remonta à língua e a língua remonta à experiência social. Segundo o viés filosófico que se faz em Benjamin (2011),

[...] para compreender uma essência linguística, temos sempre que perguntar de que essência espiritual ela é a manifestação imediata. Isso significa que a língua alemã, por exemplo, não é em absoluto a expressão de tudo o que podemos – supostamente – expressar *através* dela mas sim a *expressão* imediata daquilo que se comunica dentro dela. Este ‘se’ é uma essência espiritual (p. 51).

Portanto, não se pode dizer que é possível expressar em línguas diferentes, por exemplo, em alemão, em francês e em português um mesmo conteúdo espiritual idêntico, porque isso equivaleria a entender que o homem se expressa *através* das línguas. Pode-se dizer, outrossim, que as línguas propriamente ditas são expressão da essência de um conteúdo espiritual que remete a *ser alemão*, *ser francês* ou *ser português*. *A experiência de Ser*, aquela que se expressa sob o abrigo da Linguagem, não está restrita à experiência individual. O espírito cujo conteúdo participa na Linguagem pode, portanto, ser o espírito de uma comunidade. A Língua falada em uma comunidade (e.g. um país, uma região, uma ilha, o subúrbio de uma metrópole) é a expressão dessa comunidade, de uma organização social, histórica e cultural que motiva a constituição de conjuntos dinâmicos de coerções sistêmicas e genéricas – relacionadas ao sistema linguístico abstratamente concebido e às formas de gênero discursivas. Para Schneider (2005), as línguas diferem entre si na forma como evoca, ou visa, o mundo, um traço que torna a palavra a representação de uma experiência particular. Sobre as línguas, o autor cita Benjamin, ao declarar que:

Enquanto todos os elementos individuais, as palavras, frases, relações das diferentes línguas se excluem, essas línguas se complementam em suas intenções mesmas. Captar mais precisamente essa lei, fundamental para a filosofia da linguagem, está na intenção de diferenciar o visado da forma de visar. Em “Brot” e “pain” o visado certamente é o mesmo, ao passo que na forma de visar não é. Na forma de visar está, pois, a razão de porque ambas as palavras significam ao alemão e ao francês algo diferente, de porque para ambas elas não são substituíveis, e até, por fim, aspiram excluir-se mutuamente; de porque, porém, elas quanto ao visado, tomado por absoluto, significam o mesmo e o idêntico (p. 243).

Ao explicar a asserção de Benjamin, Schneider (ibidem) demonstra como

O conceito de pão em alemão e em francês é substituível quando estes visam o mesmo objeto à frente, mas não é substituível quando se leva em conta o caráter de experiência que nunca pode referir-se a um objeto simplesmente. O teor de experiência expressa um significado que nunca poderá ser captado definitivamente, pois subjaze a cada uma das experiências particulares e sempre diferentes entre si (p. 246).

As línguas consistem, portanto, em códigos que se manifestam verbalmente, isto é, por meio da palavra. Como códigos, são conjuntos finitos de possibilidades articulatórias definidas no diálogo – por isso, constitutivamente dinâmico – que se dá no interior de comunidades particulares. As línguas se expressam, portanto, de modo finito – sob coerções estabelecidas

socialmente – mas não totalmente estável, nas comunidades falantes; ao mesmo tempo, as comunidades se expressam nas línguas, de modo que as línguas são a expressão propriamente dita das comunidades e da experiência sociocultural dessas comunidades – o modo particular como se articulam as línguas, diferenciando-as entre si, expressam a essência – ou a experiência de Ser – das comunidades. Ao aprender a língua do Outro, este Outro é compreendido necessariamente em sua dimensão coletiva – ou em sua dimensão subjetiva comum. A coletividade, por sua vez, não se restringe a um conjunto de indivíduos contemporâneos, mas à tradição – isto é, à coletividade cuja história e culturas remontam não apenas ao presente, mas também ao passado (Cf. ELLIOT, 1997: p. 21-26). Como a palavra nomeia as coisas do mundo na medida que as evoca, as comunidades falantes expressam-se no modo como evocam as coisas, no modo particular com que trazem o mundo à presença da linguagem.

2.2.8. O conceito de intersubjetividade: definições e implicações teóricas preliminares

Algumas definições de intersubjetividade, que emergem desse exercício de delimitação conceitual dialético e interdisciplinar, podem ser reconhecidas como (i) “o compartilhamento de experiências afetivas, perceptivas e reflexivas entre dois ou mais sujeitos” (ZLATEV, 2008: p, 42)⁴³; ou, segundo Coelho Junior (2003), (ii) “a situação na qual, por suas mútuas relações, numerosos (ou apenas dois) sujeitos formam uma sociedade ou comunidade ou um campo comum” (p. 187); ou ainda, (iii) “a co-construção de um espaço de significação comum, isto é, o desenvolvimento conjunto de um território subjetivo compartilhado que favorece a comunicação e facilita a compreensão mútua” (MORI e HAYASHI, 2006; DURANTI, 2010; SAMBRE, 2012).

Adicionalmente, as ilustrações presentes nas figuras 11 e 12, a seguir, servem à finalidade de demonstrar, visualmente, e em detrimento da exploração exclusivamente conceitual-abstrata, o modo como se podem representar os processos intersubjetivos conforme sugerem as áreas epistêmicas selecionadas para este exercício.

A figura 11, a seguir, consiste em uma representação simbólica não do processo de intersubjetividade – que supõe uma historicidade que não está representada visualmente – mas do lugar que ocupa o território intersubjetivo em relação aos sujeitos do discurso, conforme é proposto pelos fundamentos teóricos desta tese:

⁴³ No original: “*the sharing of affective, perceptual and reflective experiences between two or more subjects*”

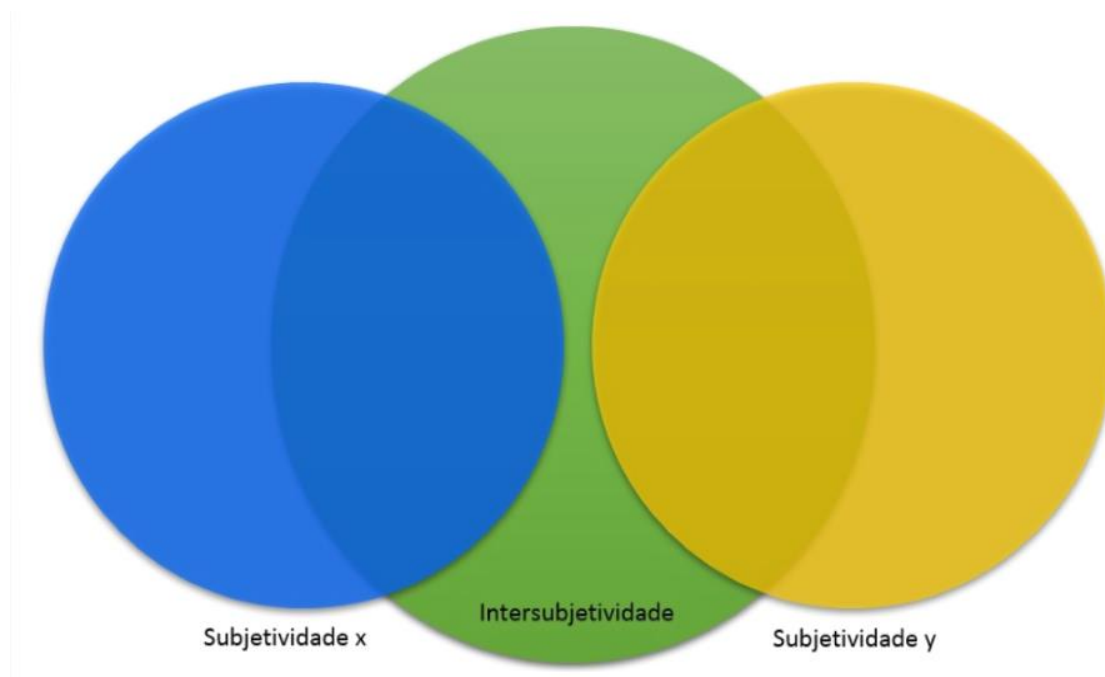


Figura 4: O território intersubjetivo como terceiro campo de subjetividade entre dois interlocutores

A figura 11, anterior, exhibe duas subjetividades, ou seja, dois sujeitos – ou duas pessoas, ou, ainda, dois indivíduos conscientes – uma delas, denominada “Subjetividade x”, representada pelo círculo azul – ou pelo círculo que se diferencia dos demais pela predominância da cor azul – e uma segunda, intitulada “Subjetividade y”, que é representada pela cor amarela, ou por tons de amarelo.

A cor verde que preenche o círculo central foi propositalmente selecionada metaforicamente, pela condição de ser derivada, na natureza, da mistura das cores azul e amarela e representa a intersubjetividade que se estabelece a partir do contato entre as subjetividades x e y. A simbologia criada por essa composição visual implica em compreender que a intersubjetividade assume a cor especificamente verde porque é um território subjetivo compartilhado, co-construído pela participação mútua de dois sujeitos, um deles especificamente azul e o outro, necessariamente amarelo.

O posicionamento dos círculos é motivado pela perspectiva de que a intersubjetividade não consiste em um espaço de intersecção entre duas subjetividades, já que as subjetividades x e y não se tocam ou se tangenciam de modo imediato, preservando-as como indivíduos. Deste modo, a intersubjetividade é reconhecida como um terceiro campo de subjetividade, esta sim em situação de intersecção com as subjetividades individuais.

Um outro aspecto do processo intersubjetivo se revela representado pela variação de tons de azul observável no sujeito x, assim como na variação de tons de amarelo no sujeito y. Ambas as variações derivam da influência da cor verde, ou seja, decorrem da força que exerce o território intersubjetivo sobre a constituição dos sujeitos envolvidos. Isso equivale, no nível simbólico, à perspectiva da alteridade do *eu*, a de que o sujeito se constitui a partir das relações intersubjetivas que estabelece com o Outro, tal como explorado recorrentemente ao longo dos capítulos desta tese.

Convém destacar que a visão de intersubjetividade representada pela figura 1 alinha-se à perspectiva que propõem Baker et al. (1998). Segundo os autores, “*Grounding* é o nome dos processos interativos pelos quais um território comum (compreensão mútua) entre indivíduos é construído e mantido”⁴⁴ (p. 2).

Contudo, a figura 11 representa de modo simplificado o processo intersubjetivo que se estabelece no relacionamento entre duas pessoas – necessariamente nessa especificidade numérica – o que reduz a compreensão sobre a complexidade do sujeito que se constitui no contexto social, isto é, filiado a uma/múltiplas comunidade(s). A figura 12, a seguir, consiste em uma versão expandida da figura 11, que apresenta uma individualidade adicional – o “sujeito z”:

⁴⁴ Do original: *Grounding is the name of the interactive processes by which common ground (mutual understanding) between individuals is constructed and maintained.*

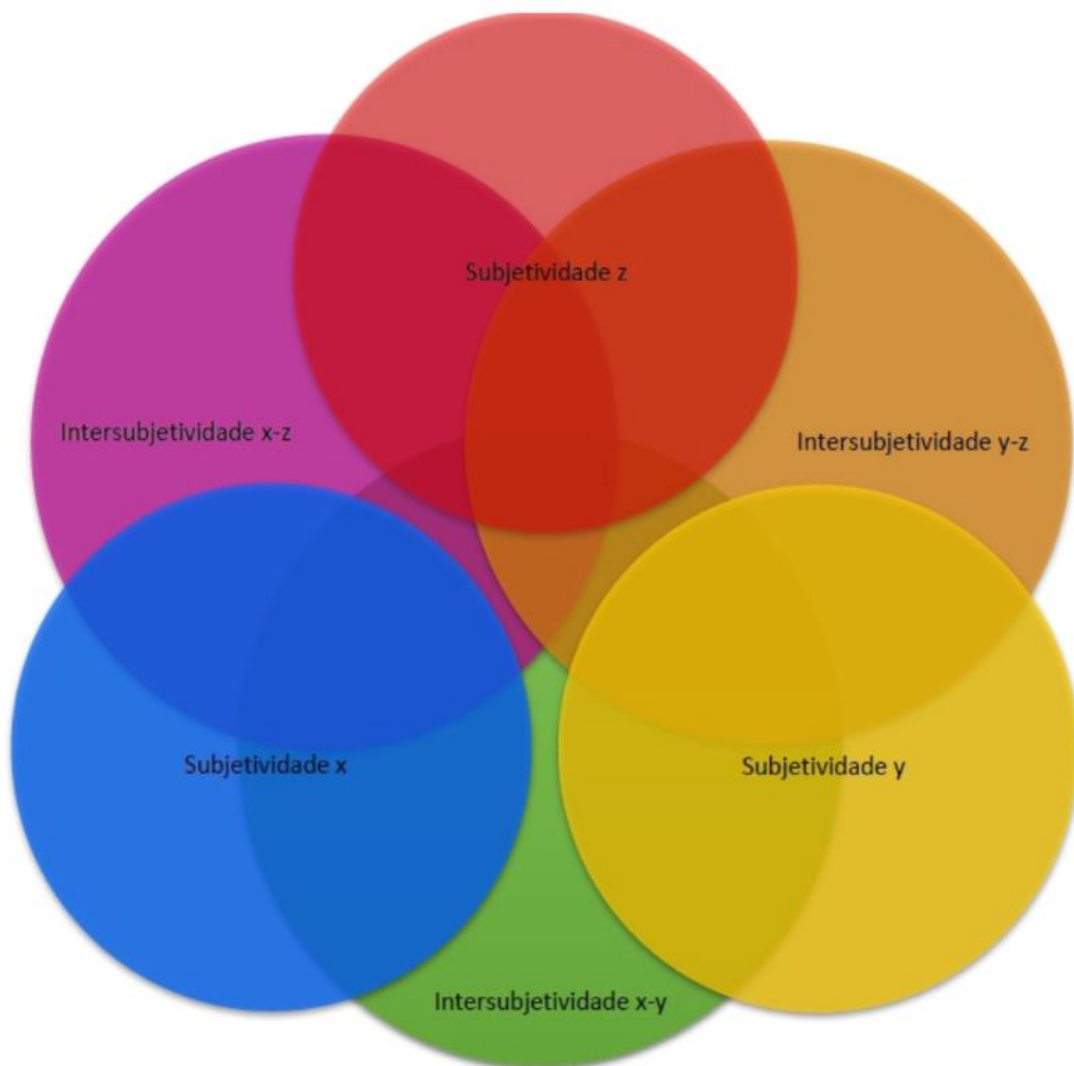


Figura 5: Territórios intersubjetivos em um pequeno agrupamento social

Na figura 12, com a presença da “Subjetividade z”, representada pela esfera preenchida com variações da cor vermelha no quadro em que originalmente se relacionavam apenas os sujeitos x e y entre si, amplia-se o número de esferas de intersubjetividade (representadas por cores derivadas da combinação de cores com que se representam as subjetividades) e multiplicam-se os tons de cores em que são representados os sujeitos envolvidos – x, y e z.

No nível simbólico, essa variação de tons observável em cada sujeito (por exemplo, os quatro tons de azul no sujeito x representa a *complexidade* do *eu* tal como é constituído no contexto social, ou seja, na presença discursiva do Outro, na condição de alteridade, no contato intersubjetivo e, ainda, no interior de uma comunidade organizada. Em contraste, o sujeito autoconstituído e solipista – como propõe a filosofia cartesiana, por exemplo – isento da interferência de outros *eus* na constituição de sua essência subjetiva, seria representado simbolicamente por um círculo de cor uniforme e aspecto homogêneo.

Ainda que mais bem representativa sobre a complexidade da subjetividade constituída no processo intersubjetivo que a figura 11, a figura 12 tampouco é suficiente para a compreensão dessa complexidade em uma dimensão (próxima da) que se propõe na perspectiva da intersubjetividade.

Em primeiro lugar, porque representa sujeitos que se constituem a partir de relações imediatas (pessoas que se conhecem uma à outra ou que dispõem de experiências de comunicação imediatas entre si, no decorrer do tempo, presencialmente ou não) e, portanto, não abrange a hipótese de que podem compartilhar territórios intersubjetivos as pessoas que não se conhecem – como é o caso da cultura, entre outros territórios compartilhados mutualmente entre pessoas que podem não experimentar o contato direto entre si.

Convém, neste espaço, recuperar a definição, de Coelho Junior (2003), que reconhece a intersubjetividade como a “situação na qual, por suas mútuas relações, numerosos (ou apenas dois) sujeitos formam uma sociedade ou comunidade ou um campo comum” (p. 187), para reforçar a hipótese de que o compartilhamento de territórios subjetivos comuns (portanto intersubjetivos) pode decorrer, também, da condição de constituírem, conjuntamente, comunidades de naturezas diversas (por exemplo, discursiva, de fala, cultural, étnica, de crença, e assim por diante). Cabe, pela mesma justificativa, dialogar com Bakhtin (2015), segundo o qual “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (p. 114), bem como a asserção, do mesmo autor (ibidem) de que “através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (p. 115).

A segunda limitação simbólica da figura 12 está na representação de um agrupamento social demasiadamente pequeno, de apenas três sujeitos. Se consideradas as múltiplas relações possíveis entre sujeitos inseridos em comunidades mais numerosas (em cifras de dezenas a milhões de indivíduos), multiplicam-se em nível exponencial os tons de cores observáveis em cada esfera de subjetividade, uma representação mais plausível sobre a complexidade da subjetividade em sua constituição social – e, portanto, em sua constituição intersubjetiva.

Em terceiro lugar, não está representado o aspecto histórico do processo intersubjetivo e a dinamicidade que esse traço característico pode supor sobre as formas circulares, seus contornos e sobre o fluxo de cores empregadas na ilustração. As formas estáticas e os contornos mais ou menos nítidos que apresentam os campos subjetivos e intersubjetivos representados por círculos visam apenas a ilustrar o modo como os subjetividades se posicionam, bem como

o fato de que os sujeitos não tangenciam os espaços uns dos outros e de que são tangenciados e constituídos dos territórios intersubjetivos que os atravessam. Uma representação visual que compreendesse a historicidade desse processo apresentaria formas menos regulares, contornos menos nítidos e um fluxo de cores menos estável no preenchimento dessas formas.

Decorrente desse mesmo exercício dialético e interdisciplinar, convém, de modo semelhante, deprendermos um conjunto de implicações teóricas relacionadas à noção de intersubjetividade, porque reúnem pressupostos que remontam à dimensão processual – isto é, ao modo como se dá o processo intersubjetivo – em detrimento da mera definição conceitual. Como vistas a esse exercício, inventariam-se as seguintes implicações sobre a intersubjetividade:

- a) Decorre do reconhecimento mútuo entre sujeitos por meio da corporeidade, isto é, da percepção da expressão física (não obrigatoriamente material ou presencial) que permite ao próprio sujeito e ao Outro reconhecerem-se como consciências extensivas entre si, que fazem parte de um mesmo mundo e de um mesmo universo de fenômenos (Cf. HUSSERL, 1929/1969; SCHELER, 1971; MEARLEAU PONTY, 1946/1996);
- b) Consiste em uma condição que se estabelece gradualmente, entre indivíduos, no decorrer do tempo, e pressupõe estágios de desenvolvimento (portanto, tem uma natureza histórica) (Cf. ZLATEV, 2008: p 2);
- c) Desenvolve-se concomitantemente à *linguagem*, em sua acepção mais abrangente, da qual a *linguagem verbal* participa como uma entre as demais (Cf. BENJAMIN, 2015: p 9);
- d) Fundamenta – isto é, serve de base a – o desenvolvimento de linguagem verbal, de modo que a expressão linguística no nível verbal pode ser vista como decorrente da construção de um processo intersubjetivo que envolve estágios anteriores de participação na(s) linguagem(ns) (Cf. MELTZOFF e BROOKS, 2007; MELTZOFF e MOORE, 1998; ZLATEV, 2007; 2008);
- e) No nível pré-verbal, supõe um estágio de desenvolvimento inicial reconhecido por Bakhtin (2006) como *persuasão estética* – em que os sujeitos se reconhecem como extensíveis um ao outro esteticamente –, bem como estágios pré-verbais subsequentes, de natureza mimética – como, por exemplo, a atenção visual mútua (Cf. ZLATEV, 2007; 2008);

- f) “Envolve um mapeamento transversal entre a *exocepção*, ou percepção externa (ex.: a percepção do ambiente, geralmente dominada pela visão) e a *propriocepção*, ou percepção própria (percepção do próprio corpo, geralmente por cinestesia)” (ZLATEV, 2007: p. 9);
- g) Corrobora a hipótese da alteridade do sujeito, isto é, a hipótese de que o *eu* não é autoconstituído, mas se constrói em relação ao Outro, e de que suas escolhas linguísticas, na enunciação, se dão motivadas por essa alteridade (Cf. BAKHTIN, 2015; BENVENISTE, 1988; 1998; HUSSERL, 1929/1969, SCHELER, 1971; MEARLEAU PONTY, 1946/1996; MAINGUENEAU, 2008);
- h) Possibilita que o Outro reconheça a si mesmo no discurso do *eu*, ou seja, permite que a compreensão mútua seja viabilizada, facilitada e/ou acentuada à medida que a enunciação de um interlocutor compreenda comportamentos linguísticos (escolhas lexicais, registros, tons, construções sintáticas, entre outros) e paralinguísticos (dinâmicas miméticas, por exemplo) motivados pela presença do interlocutor, ou ainda pela experiência/representação que se desenvolve do Outro pelo viés subjetivo;
- i) Estabelece-se a partir da *consciência* entendida como um componente da experiência humana que não se restringe aos domínios da razão, especificamente, de modo que abrange também os afetos e o domínio das emoções – ou tons volitivo-emocionais (Cf. BAKHTIN, 2015), tais como conforto, medo, satisfação, felicidade, desejo, interesse, vontade e tristeza, entre outras (COELHO-JUNIOR, 2003; MEARLEAU-PONTY, 1946/1996);
- j) Implica compreender que (a) a consciência humana, (b) o processo de constituição do sujeito, (c) a organização da sociedade e (d) a própria língua se desenvolvem concomitantemente, isto é, são fenômenos mutuamente atrelados (VAN LIER, 1998);
- k) Pressupõe o exercício de transcendência, isto é, a orientação intencional do *eu* a vivenciar o Outro, ainda que esse Outro se revele intangível imediatamente à consciência do *eu* (HUSSERL, 1929/1969);
- l) Não pressupõe necessariamente o acordo e a semelhança entre indivíduos, de modo que o processo intersubjetivo pode se desenvolver a partir das diferenças e do desacordo entre eles (MATUSOV, 1996).

Como sumário de implicações teóricas sobre a intersubjetividade, o inventário anterior não visa a esgotar os pressupostos que se depreendem das áreas epistêmicas visitadas sobre o

processo intersubjetivo. Pelo contrário, tal seleção visa a atender a compreensão teórica do processo intersubjetivo em um contexto de aprendizagem permeada pela reciprocidade entre pares de participantes, e, ao mesmo tempo, pela possibilidade de esses participantes exercitarem autonomia sobre o próprio desenvolvimento – o teletandem, que se revela, por esses traços, profícuo à compreensão da intersubjetividade.

2.3. Teletandem

Teletandem e *e-tandem* são derivações eletrônicas do *tandem*, uma forma voluntária e colaborativa de aprender línguas concebida originalmente na Alemanha da década de 1960, cuja prática é reconhecidamente comum no cenário europeu desde então (Cf. ROSANELLI, 1992; BAUMANN et al., 1999; MACAIRE, 2004; BRAMMERTS, 2002 *apud* VASSALLO e TELLES, 2006: p. 85).

O tandem consiste em sessões de trabalho colaborativo voluntariamente estabelecidas entre dois falantes de línguas diferentes que se interessam em aprender e/ou se aprimorar na língua do outro (Cf. VASSALLO E TELLES, 2006: p 84-85) por meio de encontros, sejam presenciais ou virtuais. O teletandem consiste em uma modalidade eletrônica do tandem por VoIP (Voice over Internet Protocol), pelo computador.

Ainda que apresente uma finalidade didática, o estabelecimento de parcerias de tandem ou teletandem não requer formação docente dos participantes, e tampouco que sejam falantes nativos da língua que seu parceiro está interessado em aprender, desde que sejam proficientes. Visando a uma perspectiva mais propriamente ilustrativa, Vassallo e Telles (*ibidem*) oferecem a seguinte descrição de uma parceria em tandem:

Considere dois falantes proficientes, um de francês e outro de japonês, sentados frente-a-frente em casa ou em um local público. Eles tomam café e conversam em uma das duas línguas. Eles ainda não se conhecem muito bem, mas o acordo que estabeleceram prevê encontros regulares por alguns meses, bem como alternar o emprego das duas línguas de modo que cada um possa aprender a língua em que o outro é proficiente. (p 84)⁴⁵

À maneira como originalmente se concebeu, no cenário europeu, o tandem é uma atividade de aprendizagem de línguas presencial e que, além disso, sustenta-se sob três

⁴⁵ No original: *Consider two proficient speakers, one of French and one of Japanese, sitting face-to-face at home or at a public place. They are sipping their coffee and talking in one of these two languages. They still don't know each other very well, but they have agreed on meeting regularly for a few months, and on alternating the use of the languages, so that each of them can learn the language in which the other is proficient.*

princípios: (i) a autonomia dos participantes, (ii) a reciprocidade entre esses participantes e (iii) a separação entre línguas, aspectos sobre os quais são explorados detalhes na subseção 2.7.1, a seguir.

O e-tandem (ou tandem eletrônico), por sua vez, é uma variação dessa atividade motivada especialmente pelo desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação (TIC), principalmente a internet, que possibilitam aprender uma língua em parcerias a distância. Uma vez subsidiados por esses recursos, interessados em aprender (a) língua(s) de outras pessoas de modo voluntário, autônomo e recíproco dispunham, pela primeira vez, à ocasião da difusão das TIC, da oportunidade de formarem parcerias de tandem e se engajarem na atividade de aprendizagem sem que isso requeresse encontros presenciais. No âmbito institucional, podem-se observar iniciativas tais como o projeto *International E-mail Tandem Network* (Cf. BRAMMERTS, 1996: p 17-21; CZIKO, 2004: p 27), por exemplo, que compreendia parcerias de aprendizagem entre 11 universidades de diferentes países europeus.

No cenário brasileiro, o projeto “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos” (TELLES, 2006)⁴⁶ foi uma iniciativa dos professores João Antônio Telles, Ana Marisa Benedetti, Douglas Altamiro Consolo e Maria Helena Vieira Abrahão, de vigência entre os anos de 2006 e 2010, que iniciou a formação de parcerias de aprendizagem colaborativa de línguas entre estudantes brasileiros das unidades da Unesp em São José do Rio Preto e Assis com estudantes universitários de países estrangeiros. Além de compreender uma atividade no âmbito do ensino e aprendizagem, o teletandem é também uma atividade no âmbito da produção científica, uma vez que tem sido desenvolvido um conjunto de trabalhos acadêmicos, entre dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações diversas, no escopo do projeto.

Esse projeto propunha a interação síncrona entre os participantes brasileiros e estrangeiros, por som e imagem de webcam, via aplicações de software tecnicamente relevantes à época tais como o MSN Messenger 7.5, hoje descontinuado, bem como a utilização de aplicações que viabilizassem o registro de som, imagem e texto produzido durante as sessões de interação, visando o registro de dados de pesquisa.

A partir do ano de 2010 até esta data, a continuidade das atividades do teletandem, nesse mesmo âmbito institucional, passou a ser orientada pelo projeto “Teletandem: a transculturalidade nas interações on-line em língua estrangeira por webcam” (TELLES, 2011),

⁴⁶ O versão atual do projeto, com enfoque predominante sobre a transculturalidade, data de 2011, é do mesmo autor e intitula-se “TELETANDEM: Transculturalidade nas interações on-line em línguas estrangeiras por webcam”, como explorado em pormenores na subseção 2.7.3 deste texto.

em que são preservados os princípios, as práticas e atividades nos âmbitos do ensino e aprendizagem, bem como da produção científica.

Contudo, as questões relacionadas à transculturalidade passam a ganhar enfoque mais acentuado na atividade de pesquisa, e é nesse contexto que se encaminham esforços de organização e sistematização de um banco de dados do teletandem, são conduzidas investigações específicas sobre o papel da imagem via webcam no trabalho colaborativo, bem como inicia-se a modalidade institucional e integrada do teletandem (ou teletandem institucional e integrado - TTDii), que corresponde à iniciativa de atrelar formalmente essa atividade à disciplina de língua estrangeira que compõe os currículos dos cursos de Letras das universidades que sediam a experiência.

A seguir, nas subseções 2.7.1 e 2.7.2, exploramos em pormenores a iniciativa do teletandem no cenário brasileiro a partir das perspectivas de trabalho em tandem que se podem observar no cenário europeu, com vistas a focar os princípios que sustentam o trabalho colaborativo, as variações e modalidades que a atividade apresenta e destacar, de modo sumário, um conjunto específico de estudos científicos anteriores que discorrem sobre questões de imagem e identidade no teletandem.

Abordaremos os dois projetos (Cf. TELLES, 2006; 2011), reconhecendo-os como etapas da história do teletandem, as definições de teletandem que se concebem no decorrer dessa história (não apenas como contexto de aprendizagem de línguas, como também de aprendizagem de cultura, de produção científica e profícuo à formação de professores) bem como as implicações que concernem ao processo específico de integração da atividade à grade curricular de cursos superiores em Letras, contexto do qual os dados desta pesquisa são provenientes e que corresponde ao TTDii.

2.3.1. Do tandem ao teletandem: princípios e variações

Vassallo e Telles (2006) concebem o teletandem, no início do processo de institucionalização da atividade, como sendo:

[...] uma nova abordagem de leitura, escrita e audiovisual ao tandem sobre que temos estudado no projeto Teletandem Brasil: língua estrangeiras para todos, no Departamento de Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista – de Assis, Brasil, e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto, Brasil. Podemos, então, oferecer aos

alunos a possibilidade de usar o tandem de modo que seja possível testar os princípios da aprendizagem desse contexto (p. 110)⁴⁷.

Convém reconhecer que o teletandem é proposto, por esses autores, na ocasião da publicação (ibidem), como uma variação experimental, a distância e multimodal (porque supõe leitura, escrita e recursos audiovisuais) do tandem, sem romper, contudo, com os princípios básicos que orientam a atividade. Segundo Brammerts (*apud* Vassallo e Telles, 2006) o que é constitutivo – e portanto fundamental – na atividade do tandem (e, portanto, do teletandem) é a manutenção dos princípios da *autonomia*, da *reciprocidade* e da *separação das línguas*, definidos sob a forma dos itens a, b e c, a seguir:

a) Autonomia corresponde à responsabilidade dos participantes pela organização e gerenciamento da própria aprendizagem, e está relacionada a decisões espontâneas sobre *o quê, quando, onde e quando* estudar (ibidem, p. 88). Ao mesmo tempo, esse princípio equilibra os níveis de responsabilidade que os participantes têm sobre o processo de aprendizagem e requer que negociem a prática entre si. Os autores reconhecem, ainda, que a interpretação desse princípio depende das condições nas quais a atividade se estabelece, já que variáveis tais como o quão institucional ou independente é o contexto, bem como se a atividade é integrada a um currículo formal de curso ou não, podem direcionar o modo como os participantes exercem a autonomia.

b) Reciprocidade consiste no princípio pelo qual os participantes colaboram um com o outro e desenvolvem a atividade a partir de uma condição de igualdade, porque é praticada a partir da mutualidade e do intercâmbio livre. Esse princípio implica em que a aprendizagem seja desenvolvida de modo que ambos possam se favorecer igualmente, porque nela compartilham as responsabilidades e os benefícios.

c) O princípio da separação de línguas, por sua vez, define que cada língua-meta seja empregada em um momento distinto da interação, e que ocupem duração equivalente na extensão temporal da atividade, isto é, cada língua pode ser usada em partes subsequentes da mesma sessão de interação ou alternada entre uma sessão integral e a outra. Esse princípio está atrelado à noção de reciprocidade, que ao (tele)tandem é centralmente relevante, porque

⁴⁷ Do original: [...] *a new reading, writing and audiovisual approach to Tandem, that we have been studying in the Project Teletandem Brasil: Foreign languages for all, at UNESP – São Paulo State University - Department of Education (UNESP-Assis), and the Graduate Program in Language Studies (UNESP – S.J. do Rio Preto), Brazil. We can, now, offer Brazilian students the possibility of using the Tandem method. Through Teletandem, they are able to test the principles of in-tandem learning.*

equilibra o tempo em que os participantes se dedicam ao papéis de tutor e aprendiz, bem como define o modo como eles se alternam nesses papéis.

É possível compreender que esses princípios não podem ser considerados separadamente. Ao contrário, é plausível reconhecer que o princípio da separação das línguas, por exemplo, decorre fundamentalmente da manutenção da reciprocidade, e, ao mesmo tempo, que é necessário exercer autonomia para manter a atividade reciprocamente organizada. Os princípios, assim, fomentam-se mutuamente enquanto sustentam o modo como o trabalho colaborativo é concebido. Outros aspectos da organização da atividade colaborativa, tais como a vinculação ou a não veiculação a uma instituição, o caráter presencial ou a distância, bem como a possibilidade de integração curricular, entre muitos outros, correspondem a variações que podem derivar modalidades distintas de (tele)tandem.

Por exemplo, tal como originalmente concebido, o tandem é reconhecido como uma atividade *independente* – isto é, orientada exclusivamente pela ação espontânea dos pares, em detrimento das modalidades *institucionais* que emergem *a posteriori*, especialmente no próprio cenário europeu.

Entre as experiências de tandem em contexto institucional citam-se, por exemplo, a iniciativa implementada em 1979 por Jürgen Wolff, na Espanha, para apoiar a formação de parcerias de tandem baseadas nas línguas alemã e espanhola (Cf. CZIKO, 2004: p 27). De modo semelhante, o projeto *International E-mail Tandem Network* (Cf. BRAMMERTS, 1996: p 17-21; CZIKO, 2004: p 27) corresponde a uma iniciativa de tandem institucional que apresenta uma dimensão adicional de variação: é uma modalidade de aprendizagem colaborativa *a distância*, em detrimento de sua forma *presencial*. A internet é o componente que torna possível a nova modalidade. A rede mundial de computadores é uma inovação tecnológica recente às 11 universidades europeias participantes na ocasião da implementação do projeto, em 1994.

Segundo Brammerts (ibidem), a modalidade de tandem a distância especificamente via e-mail concebida pelo *International E-mail Tandem Network*, se comparada ao tandem presencial, apresenta as seguintes implicações: a) a comunicação é escrita e assíncrona (em detrimento das possibilidades de uso da oralidade e da interação síncrona no tandem presencial); b) os participantes não dispõem de contato interpessoal imediato e, portanto, não se conhecem pessoalmente e não podem empregar linguagem não verbal no estabelecimento da comunicação; e c) os participantes permanecem em suas casas e conduzem a atividade a partir do ambiente doméstico, o que configura de modo particular a situação de comunicação a partir da qual os participantes enunciam (p. 15). A partir de 1996, o projeto incorpora, além do e-mail,

possibilidades eletrônicas adicionais de comunicação das quais a aprendizagem de línguas em tandem pudesse se beneficiar, e cunha a expressão *eTandem*, em referência a qualquer modalidade eletrônica de tandem (Cf. CZIKO, 2004).

Dessas possibilidades de tandem a distância podem-se depreender variações adicionais, tais como: (i) o *síncrono*, que corresponde à possibilidade de os participantes realizarem a atividade simultaneamente – que é característica de interações online via bate-papo (*chat*) ou via aplicativos de teleconferência com imagem e som, tal como se pode realizar via Skype, entre outros – em oposição ao *assíncrono*, ou seja, a participação não concomitante (ou não simultânea) entre os participantes tal como se pode observar na comunicação por e-mail, por exemplo; e (ii) o *escrito*, compreendida nesse contexto como a comunicação por digitação, em oposição ao *oral*, que corresponde à comunicação por VoIP e possibilita a captura e transmissão de voz.

Em contraste com o cenário europeu, o teletandem, no Brasil, assume a condição de alternativa mais propriamente viável de aprendizagem colaborativa de línguas, especialmente considerando as proporções continentais do território do país, bem como a condição de distanciamento de culturas estrangeiras em regiões fronteiriças.

Extensas fronteiras marítimas aproximam o país do Oceano Atlântico, por um lado; por outro, as fronteiras terrestres, no interior da América do Sul, encontram-se semelhantemente distantes das áreas em que se concentra a maior parte da população. Essas duas condições geográficas, entre outras, dificultam a prática presencial do tandem no Brasil porque implicariam na despesa de extensas trajetórias de deslocamento entre os participantes, desafios que não se verificam no cenário europeu (Cf. VASSALLO e TELLES, 2006: p 108).

Isso equivale a compreender que as possibilidades diversas de tandem eletrônico estão associadas às circunstâncias de desenvolvimento tecnológico em que a Comunicação pelo Computador (ou *Computer-mediated Communication - CMC*) (Cf. BELZ, 2002) e a Aprendizagem de Línguas pelo Computador (ou *Computer-assisted Language Learning – CALL*) (Cf. WARSCHAUER e KERN, 2000) ganham existência e são incorporadas às práticas sociais contemporâneas. É entre essas possibilidades que figura, no cenário brasileiro, o teletandem, tal como é concebido por Telles (2006), no primeiro projeto, intitulado “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos”, voltado para a implementação da atividade institucionalmente junto às unidades da UNESP – Universidade Estadual Paulista – de Assis e de São José do Rio Preto, que vigorou entre os anos de 2006 e 2010.

2.3.2. O projeto “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos”

Teletandem é o termo cunhado a propósito da concepção do projeto e, na prática corresponde a um tipo de tandem institucional, eletrônico – portanto, conduzido a distância – baseado em *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC) – que estão basicamente associadas a computadores e à conexão com a internet – e nos princípios orientadores do tandem tal como originalmente reconhecidos por Brammerts (1996) – nomeadamente, a autonomia, a reciprocidade e a separação das línguas.

Pode-se, também, compreender a atividade proposta pelo projeto (Telles, 2006) como um tandem institucional baseado na comunicação online multimodal síncrona, isto é, na interação virtual entre parceiros em tempo real através de um conjunto abrangente de possibilidades modais, tais como voz (VoIP), imagem, texto e hipertexto, entre outras. Para tanto, a atividade é operacionalizada a partir de computadores conectados à internet e providos de aplicativos tais como o Skype⁴⁸, bem como de equipamentos periféricos de captura e recepção de áudio e vídeo, tais como microfones, falantes, *headsets* e webcams. Uma vez satisfeitas essas condições técnicas, os participantes podem ver e ouvir um ao outro em tempo real, ainda que situados espacialmente em partes diferentes do planeta.

Se propusermos reproduzir o esforço ilustrativo observado em Vassallo e Telles (2006: p 84) sobre o tandem presencial, podem-se considerar, para uma descrição específica do teletandem, dois falantes proficientes, um na língua portuguesa, estudante de uma universidade do estado de São Paulo, onde é morador; e outro de italiano, estudante universitário residente próximo à costa do Mar Adriático, por exemplo. Com o interesse de aprender a língua um do outro, sem prejuízo da distância que os separa espacialmente, os participantes utilizam o Skype em computadores conectados à internet para conhecer um ao outro (vendo-se e ouvindo-se mutuamente); conversar sobre tópicos diversos; aprender a língua um do outro e aprender a cultura um do outro a partir de suas casas, pelo computador pessoal, ou a partir dos computadores destinados à prática do teletandem em suas unidades universitárias.

As parcerias, no escopo do primeiro projeto institucional, eram formadas voluntariamente entre estudantes brasileiros de língua estrangeira vinculados às unidades da UNESP de Assis e de São José do Rio Preto com alunos de língua portuguesa em universidades estrangeiras com as quais o projeto estabelecia acordos de parceria. Para se candidatar à

⁴⁸ O Skype é um aplicativo de comunicação pela internet desenvolvido pela Microsoft e disponibilizado gratuitamente. Informações adicionais sobre este produto estão disponíveis no endereço eletrônico

atividade, esses participantes formalizavam um cadastro online junto à página eletrônica do teletandem na internet (www.teletandembrasil.org) cujas informações (entre elas, a língua que propõe ensinar e a língua em que pretende se aprimorar) eram confrontadas às informações dos participantes estrangeiros cadastrados, de modo que o pareamento entre eles fosse feito segundo seus interesses de aprendizagem e segundo os papéis (de tutor e de aprendiz) que poderiam assumir mutuamente.

Uma vez pareados, os participantes podem definir rotinas de interação a partir de um acordo mútuo que inclui decisões pragmáticas tais como: (i) o horário dos encontros virtuais – segundo suas agendas pessoais e/ou segundo instruções institucionais –; (ii) a duração das sessões; (iii) o tempo destinado a cada uma das línguas-meta, bem como (iv) a maneira como convém alternar o uso das línguas – optando entre dedicar encontros virtuais inteiros a uma mesma língua, alternando-as a cada sessão; ou empregando as duas línguas no mesmo encontro, dedicando metade do tempo da sessão a cada uma delas. Nos termos de Aranha e Cavalari (2014), “em um ambiente de teletandem institucional não-integrado, após o pareamento, todas as decisões são de responsabilidade da dupla de participantes” (p. 75).

Nessa etapa inicial das atividades do teletandem no Brasil, nem todas as parcerias realizaram interações por som e imagem, embora todas as experiências tenham sido conduzidas em modalidade síncrona. Um número considerável de parcerias praticou teletandem via chat (ou bate-papo, por meio de digitação) bem como apenas por voz (uma vez que tenham enfrentado dificuldades técnicas de compartilhamento da imagem por webcam).

Com o passar do tempo e a aproximação do final do período de vigência do primeiro projeto, as interações por som e imagem passaram a prevalecer, possivelmente em decorrência do estabelecimento gradual do que Silva (2008) chama de *isonomia* entre os participantes, isto é, o estabelecimento de condições equiparáveis de uso da tecnologia entre brasileiros e participantes estrangeiros. Um fator importante que pode ter contribuído para o processo de isonomia é a ampliação e melhoria dos serviços de internet em banda larga no Brasil, em detrimento do acesso à rede via conexão discada, que era mais difusa do que a banda larga na ocasião da implementação do teletandem, em 2006.

As pesquisas desenvolvidas no escopo do primeiro projeto temático (Cf. TELLES, 2006), que deram origem a um número importante de trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, baseavam-se em eixos temáticos que propunham investigar (i) o uso da tecnologia; (ii) aspectos relacionados à interação online e (iii) o processo de formação de professores no contexto da mediação da atividade. Sínteses desses estudos podem ser

encontradas nos trabalhos de Funo (2011: p. 15-19), de Telles (2009) e de Benedetti, Consolo e Vieira-Abrahão (2011), entre outros.

A partir de 2011, as atividades de teletandem – em ensino e aprendizagem e em pesquisa – passaram a se orientar por um segundo projeto, intitulado “Teletandem: a transculturalidade nas interações on-line em língua estrangeira por webcam” (TELLES, 2011) sobre o qual se dedica a subseção a seguir.

2.3.3. O projeto “Teletandem: a transculturalidade nas interações on-line em língua estrangeira por webcam”

O segundo projeto de autoria de Telles (2011) consiste na continuidade da atividade do teletandem com novos eixos temáticos, enfoques e perguntas de pesquisa, em que parte do cerne de investigação se desloca para questões mais propriamente (inter)culturais. Nessa etapa das atividades, são definidos quatro novos eixos de investigação e perguntas de pesquisa, tais como organizados no quadro a seguir:

Eixos temáticos:	Perguntas de pesquisa:
1. Modos de se compreender o estudo, a aprendizagem e a prática das línguas estrangeiras.	Que representações os parceiros de Teletandem trazem a respeito de currículo, dos processos de aprendizagem e da importância do estudo e da prática online de uma língua estrangeira? Que impacto têm essas representações sobre as relações construídas durante o processo de Teletandem e quais referências são criadas por cada um dos parceiros?
2. Modos de se compreender o estudo, a aprendizagem e a prática das línguas estrangeiras.	Que relações são estabelecidas pelos participantes, por meio dos contatos intercontinentais, culturais, linguísticos e acadêmicos, via Teletandem? A partir dos contatos online via Teletandem, quais referências são produzidas que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos jovens de se relacionar com outros povos do planeta?
3. A contribuição do Teletandem para a educação do aprendiz para se relacionar com outros povos.	Que representações o praticante de Teletandem traz de seu próprio país, de seus próprios hábitos e dos seus próprios modos de vida, assim como aqueles de seu parceiro? Como essas representações afetam o estabelecimento das relações online e quais referências são produzidas a partir dos encontros transculturais?
4. Diferentes visões de implementação	Diante de diferenças contextuais, culturais, educacionais e curriculares encontradas, como os pesquisadores e

institucional Teletandem.	do administradores do projeto estabelecem contato com os colegas pesquisadores e administradores no exterior? Que novas referências são produzidas a partir do contato transcultural entre eles?
--------------------------------------	---

Quadro 1: Eixos temáticos e perguntas de pesquisa. Fonte: Telles (2011)

À semelhança do projeto original, na versão de Telles (2011), a participação junto ao teletandem preserva o caráter institucional e voluntário, sendo, portanto, uma modalidade não integrada do teletandem. Assim, a formação das parcerias continua sendo feita segundo o procedimento adotado durante o primeiro projeto (o pareamento via cadastro junto à página eletrônica do teletandem), de acordo com as motivações de aprendizagem e as línguas de proficiência de cada candidato a participante.

Contudo, uma vez sob os novos enfoques de investigação propostos pelo projeto, tornam-se mais salientes os modos como as parcerias podem ressignificar e reformular a prática do Teletandem no exercício de sua autonomia, de modo que as formas de conceber a prática do teletandem não são reconhecidas como estáticas ou definitivas⁴⁹ (Cf. ANDREU-FUNO, 2015: p 25).

Além dos interagentes propriamente ditos, também participam do processo permanente de ressignificação dessa prática a contribuição das experiências dos demais agentes (por exemplo, coordenadores, professores, mediadores, pesquisadores e monitores). Como observa essa autora, a comunidade do teletandem é constituída ao redor de interesses voltados não apenas (i) ao ensino e aprendizagem de línguas, como também de (ii) interesses relacionados à aprendizagem de cultura, à (iii) produção científica e à (iv) formação de professores. Sob essa orientação, a tese de Andreu-Funo (2015), propõe as seguintes possibilidades de definição da atividade de teletandem, tal como concebidas no escopo de filiação ao segundo projeto:

⁴⁹ Um outro indicativo de que uma descrição definitiva do Teletandem seja improvável é o de que se trata de uma prática sensível às inovações tecnológicas. Se considerarmos que os recursos das TIC – um dos critérios sobre os quais a atividade do Teletandem se configura – apresenta variações no decorrer do tempo e tende a se atualizar regularmente, o modo como o Teletandem é concebido operacionalmente está longe de ser estável. Por exemplo, Telles (2005) associa o Teletandem ao emprego específico do aplicativo MSN Messenger 7.5, desenvolvido pela Microsoft e extinto nos dias atuais, em ocasião anterior à implementação do primeiro projeto temático, há mais de uma década (Cf. *ibidem*: p 8). O Skype, aplicativo hoje habitualmente associado ao Teletandem, estava ativo e disponível na ocasião da publicação (*ibidem*), o que favorece a hipótese de que não é a mera disponibilidade de recursos e/ou ferramentas tecnológicas que configura o modo como se dá a prática do Teletandem. A título de especulação, é possível supor que a configuração técnica do Teletandem dialoga com dimensões de letramento digital pelas quais a sociedade transita: o MSN Messenger 7.5 fora, em dada ocasião, eleito como interface para o Teletandem possivelmente em decorrência de sua relevância na sociedade à época, à velocidade média de conexão de que dispunham as pessoas (a conexão discada era a opção mais popularmente difundida à ocasião) e ao desenvolvimento de letramento digital nessa sociedade. Essa motivação pode ser associada ao Skype, de modo semelhante, nos dias atuais.

1. contexto e prática de aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras mediados por softwares de interação virtual multimodais, segundo objetivos de aprendizagem pessoais que são compartilhados e negociados pelos interagentes em consonância com três princípios norteadores: da autonomia, do uso separado de línguas e da reciprocidade.
2. contexto e prática de aprendizagem colaborativa de uma cultura-alvo (ou cuja ênfase recai em aspectos considerados pelos parceiros como sendo aspectos culturais).
3. contexto vinculado à prática de pesquisa, pois está vinculado a projetos acadêmicos e, em Teletandem, ensina-se, incentiva-se e faz-se pesquisa.
4. contexto profícuo à formação docente, com indícios de favorecimento de um perfil autônomo e reflexivo para professores em formação (p. 25).

Antes de abordarmos o escopo das atividades do teletandem em modalidade institucional e integrada (ou TTDii, na subseção 2.7.6) convém observar, ainda, o conteúdo voltado a compreender questões relacionadas à identidade e à imagem via recursos de webcam em estudos sobre o teletandem em contexto não-integrado. A justificativa para que exploremos ambos os temas – a constituição da identidade e a imagem no teletandem – em pesquisas anteriores no escopo do projeto, reside no fato de que o conceito de intersubjetividade dialoga com os domínios epistêmicos e metodológicos com que a imagem é discutida por Telles (2009b) e a identidade por Zakir (2016), Telles (2015) e Andreu-Funo (2015). É a esse objetivo que se dedicam as duas subseções seguintes.

2.3.4. A imagem no teletandem

Telles (2009b) desenvolve uma investigação sobre o uso da webcam no teletandem a partir de dados de 22 participantes brasileiros de teletandem que interagiram com imagem e voz por um período mínimo de dois meses (tendo algumas parcerias permanecido ativas nessa modalidade por até um ano). Com o apoio de um questionário composto por dez perguntas, o autor propõe investigar “quais usos os aprendizes da língua estrangeira fazem das imagens de webcam durante sessões de teletandem” (p. 3). Sob orientação hermenêutica, a análise dos dados sugere que o uso da webcam no teletandem exerce um impacto importante sobre as condições de aprendizagem e sobre a dimensão não-verbal da comunicação.

Segundo os resultados desse estudo (ibidem), participantes reportam que o uso da webcam possibilita a sensação de proximidade, informalidade, credibilidade e identificação mútua, bem como possibilita a leitura de pistas sobre a compreensibilidade da comunicação entre eles (se o outro está compreendendo o que está sendo dito) e sobre a reação do interlocutor

ao que está sendo dito, aspectos que, segundo os participantes, aproximam a interação no teletandem à interação presencial (p. 6).

De acordo com os dados, a experiência de interação sem a webcam é reconhecida, por outro lado, como uma vivência de comunicação artificial, impessoal e próxima da conversa por telefone, em que os participantes entendem haver distanciamento maior entre os interlocutores (p. 7). Segundo o autor (ibidem), os participantes, de modo geral, reportam acreditar que as imagens por webcam:

(a) tornam as sessões de teletandem mais interativas e dinâmicas; (b) oferecem acesso às reações gestuais e faciais dos parceiros ao que está sendo dito; (c) facilitam a compreensão, possibilitando pistas sobre o que está sendo entendido e se o tópico de conversação está agradando; (d) possibilitam o desenvolvimento de autoconfiança e segurança em relação à comunicação; (e) permitem uma melhor articulação das tomadas de turnos durante o diálogo (evitando sobreposições, por exemplo); (f) proporcionam um senso de proximidade e intimidade⁵⁰ (p. 7).

Entre as pistas não-verbais relacionadas às reações que os participantes declaram procurar na imagem de seus parceiros, o autor (ibidem) elenca uma variedade voltada a compreender “(a) como o parceiro responde ao que é dito, (b) se seu comportamento demonstra interesse, (c) se se sentem à vontade ou inibidos, (d) se têm receio de cometer erros, (e) se estão cansados, (f) até onde devem prosseguir com um argumento ou tópico, e (g) como o parceiro se expressa verbalmente e não verbalmente”⁵¹ (p. 10). Fora dos domínios das reações, outras informações que os participantes declaram buscar nas imagens incluem, também, elementos físicos (por exemplo, objetos e cenários) que rodeiam o interlocutor e que possam ser representativos do país e da vida que os parceiros levam (TELLES, 2009b, p. 11).

Esse mesmo autor (ibidem) aponta, contudo, dois outros aspectos das interações por webcam no teletandem que diferenciam-nas das interações presenciais, quais sejam: (i) a imagem do próprio interagente é exibida em tela simultaneamente à imagem de seu parceiro; e (ii) para olhar nos olhos do parceiro, o participante deve olhar para a webcam.

⁵⁰ No original: (a) make teletandem sessions more interactive and dynamic; (b) provide access to facial and gesture reactions of their partners to what they say; (c) facilitate comprehension by providing visual cues whether they are being understood or whether the conversation topic is enjoyable; (d) provide partners with a sense of self-confidence and security in regards to conversation; (e) allow a better coordination of turn-taking during conversation (preventing overlapping of conversational turns); (f) provide a sense of proximity and intimacy.

⁵¹ No original: (a) how the partner responds to what they say, (b) if their behavior shows interest, (c) if they feel at ease or shy, (d) if they are afraid of making mistakes, (e) if they feel tired, (f) to what extent they can go on with the argument or topic, and (g) how the partner expresses himself verbally and non-verbally.

No que diz respeito ao primeiro desses fatos, o estudo propõe que o participante recorre à própria imagem na tela, com a finalidade específica de controle, em relação aos seguintes aspectos: (a) a própria aparência, predominantemente para causar uma boa impressão, ou causar uma impressão característica do seu país (o Brasil); (b) a composição da tela pelo posicionamento da webcam, para selecionar o plano de fundo e o que o parceiro pode ver ao seu redor, bem como para ajustar o enquadramento do próprio corpo dentro de margens de segurança que permitam movimento; e (c) o “policiamento” das próprias reações, para melhorar a comunicação, para veicular uma determinada imagem ao parceiro ou para ocultar reações indesejáveis. (p. 7-9).

No que concerne ao segundo aspecto, a investigação de Telles (*ibidem*) sugere que os participantes manifestam dificuldades em olhar para a webcam, mesmo que tenham consciência de que é o ângulo de visão correspondente ao olhar do parceiro, e que são escassas as ocorrências de participantes que olham para a webcam, ao mesmo tempo em que prevalecem os participantes que declaram preferir olhar para a imagem do parceiro na tela, ainda que isso implique no aparente desvio da direção do próprio olhar.

2.3.5. A construção da identidade no teletandem

Os estudos sobre a constituição da identidade explorados nesta subseção são conduzidos no escopo do teletandem por pesquisas formalmente filiadas ao projeto e que empregam subsídios teóricos e metodológicos distintos entre si.

Zakir (2016), por exemplo, apresenta uma análise de dados de dez interações de teletandem orientada pela perspectiva do Dialogismo Bakhtiniano, com o objetivo de compreender os modos como os papéis sociais e as relações de hierarquia são marcados no discurso que emerge da parceria, que é composta, de um lado, por um participante do gênero masculino, brasileiro, aprendiz de inglês, na faixa do cinquenta anos de idade, professor universitário, que apresenta histórico de inúmeras temporadas de estadia nos Estados Unidos; e, do outro, por uma participante do gênero feminino, estadunidense com família de origem cubana, aprendiz de português e estudante universitária, na faixa dos vinte anos de idade.

Segundo essa autora (*ibidem*), o discurso entre eles é atravessado por marcas que posicionam o participante masculino sob um papel específico, que equivale ao de homem de meia idade, mais experiente que a parceira, professor, falante de inglês com boa proficiência e familiarizado com a cultura estadunidense. Ao mesmo tempo, esses aspectos definem a relação

hierárquica entre os participantes, de modo que o brasileiro ocupa a posição mais alta, próxima da autoridade, e cujas marcas são igualmente discursivas e estão presentes na superfície do diálogo. Segundo essa autora (ibidem), ainda, o predomínio hierárquico do participante masculino se mantém mesmo nos momentos da interação em que ocupa a posição de aprendiz e em que a participante feminina é pressupostamente reconhecida como sua tutora, o que implica em compreender que os papéis de aprendiz e tutor não necessariamente definem as relações hierárquicas entre participantes.

De modo semelhante, Telles (2015) observa, a partir de registros de áudio e vídeo de sete interações de teletandem, o desenvolvimento de identidades a partir de um processo discursivo (inscrito na perspectiva de que o discurso não se limita à expressão linguística e, portanto, compreende, também, a imagem) de “marcação de diferenças” (ibidem, p. 5) entre os participantes.

A metodologia do estudo é orientada a partir de uma análise crítica sob a perspectiva da Teoria da Performatividade (BUTLER, 1990 *apud* TELLES, 2015) e possibilita compreender que o aspecto da identidade especificamente relacionado à nacionalidade – isto é, ao que significa ser proveniente de um país específico – é construído processualmente, e que, por exemplo, “a suposta brasilidade é discursivamente tecida no transcurso das performances linguísticas das interações de teletandem” (p. 10), e, portanto, não é um traço identitário dado *a priori*.

Segundo esse autor (ibidem), marcas de diferenças sociais (relacionadas a gênero, raça, etnia, nível de escolaridade e origem social, entre outras) estão constantemente presentes no processo performativo em que os participantes constituem suas realidades nacionais ao explicarem uns para os outros suas vidas e culturas (p. 7).

Do ponto de vista pedagógico, além de propor que não convém que as parcerias de teletandem realizem a atividade privadas do acesso à mediação, de acordo com Telles, esses pressupostos implicam, também, que a mediação das parcerias precisa estar criticamente bem preparada sobre o processo de constituição de identidades, assim como bem articulada com a universidade parceira estrangeira, a fim de que se evite, com o apoio específico da mediação, o perpetuamento de estereótipos e de representações sedimentadas sobre si e sobre o outro (ibidem, p. 24).

A tese de Telles (2015), de que as identidades dos participantes se constituem na marcação de diferenças de modo performativo, é reforçada por Andreu-Funo (2015) ao analisar um conjunto transcrito de sessões de mediação do teletandem sob a perspectiva teórica da

Performatividade (BUTLER, 1999 *apud* ANDREU-FUNO, 2015) e, no domínio metodológico, da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009 *apud* ANDREU-FUNO, 2015). Segundo a autora (*ibidem*), observam-se, na atividade dos colaboradores, indícios de que suas identidades culturais são marcadas pela diferença e fabricadas de modo performativo, segundo dinâmicas de *interpelação*, bem como de *ancoragem* em representações *essencialistas* de identidades culturais.

O conceito de interpelação com que dialoga o estudo remonta a Althusser (1970 *apud* ANDREU-FUNO, 2015), que se define como a dinâmica em que o indivíduo é chamado a ser, a se subjetificar discursivamente pelo outro (p. 57). Ancoragem, por sua vez, é um processo que dialoga conceitualmente com Woodward (2009 *apud* ANDREU-FUNO, 2015), no qual o indivíduo, ao construir a própria identidade sob condição de interpelação, se atém, ou se apoia, no que Andreu-Funo (*ibidem*) chama de “espectros” ou “sombrias” (porque não são certos ou concretos, mas representações generalizadas) de supostas identidades culturais.

Ao observar o discurso entre participantes de teletandem e mediadores, a autora aponta indícios de uma “necessidade de constante fixação dessas identidades em algo que aparenta ser legítimo de uma dada cultura (seja um artefato, um movimento histórico ou um modo de se comportar) [...], ou uma ‘essência verdadeira’ de uma dada cultura” (p. 179), o que implica compreender que circula o discurso de uma perspectiva essencialista sobre a cultura entre os participantes, e que constitui uma das justificativas pelas quais se reforça, nesse trabalho, a importância das sessões de mediação para a prática do teletandem como atividade transcultural, a exemplo do que afirma Telles (2015).

2.3.6. O TTDii

Segundo Aranha e Cavalari (2014), a modalidade de teletandem reconhecida pela integração ao currículo disciplinar dos cursos de graduação – o Teletandem Institucional e Integrado (TTDii) – se baseia nos mesmos princípios teóricos do teletandem (Cf. BRAMMERTS, 1996; 2001), fato que se justifica nos termos das autoras:

[...] cada participante, ao exercitar sua autonomia, irá negociar com seu parceiro quais são suas metas e estratégias de aprendizagem para que essas sejam contempladas durante a parte da sessão em que é o aprendiz de Língua Estrangeira (LE). Por outro lado, na parte da sessão em que é tutor de sua língua de proficiência, o participante irá procurar respeitar as necessidades e preferências do parceiro, comprometendo-se a contribuir para que elas sejam atendidas (p. 75).

Convém lembrar que, no contexto de teletandem institucional não integrado, os candidatos a interagentes – ou participantes – dos quais se requer filiação como alunos de graduação a uma das universidades cadastradas junto ao projeto, compõem um banco de dados cujas informações e interesses definem os critérios para a formação das parcerias. Portanto, apesar do caráter institucional que a exigência pela filiação universitária confere, o teletandem, nessa acepção, é uma atividade institucional voluntária, não integrada ao currículo de curso.

Por outro lado, o TTDii consiste em uma proposta de desenvolvimento da atividade do teletandem baseada nos mesmos princípios norteadores, mas que se pratica como componente curricular de um curso de Letras, ou seja, de forma integrada – e não voluntária (BRAMMERTS, 2002). Nesse contexto, a participação de todas as parcerias é sistematicamente registrada e organizada sob a forma de um banco de dados digital especificamente voltado a facilitar a atividade de pesquisa⁵². As interações por recursos audiovisuais, que correspondem ao maior volume de dados de cada parceria, são registradas e armazenadas com o apoio do aplicativo “Evaer Video and Audio Recorder for Skype”.

Uma das justificativas de Aranha e Cavalari (2014) é que, apesar de muitas formações de parcerias completamente autônomas e voluntárias terem sido bem sucedidas, há indicativos de dificuldades metodológicas em diversas pesquisas realizadas no escopo do projeto, devido à ocorrência de parcerias que, pela curta duração, revelaram-se improdutivas (ARANHA e CAVALARI, *op. cit.*: p. 75-76). Uma segunda motivação para a emergência da prática integrada reside nas “necessidades expressas pelas universidades estrangeiras” (p. 76) com que o projeto estabelecia parcerias. Nessas circunstâncias, a prática específica do TTDii assume as seguintes características pragmáticas:

- (i) os alunos fazem, todos ao mesmo tempo, as sessões de TTD durante o horário regular de aula em ambientes apropriados para as interações e com o apoio de monitores, que ajudam a sanar possíveis problemas com a tecnologia;
- (ii) os professores organizam um calendário de interações (em geral oito) e de temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos poderão discutir. Obviamente, outros assuntos poderão fazer (e efetivamente fazem) parte das interações. O objetivo de haver um assunto proposto pelo professor de uma disciplina é oferecer uma sugestão de tema àqueles aprendizes que são mais tímidos, servir de “gatilho” para a interação, funcionar como um warm-up;

⁵² Convém ressaltar que, no contexto não integrado do TTD, nem todas as parcerias têm a participação registrada, de modo que o registro com a finalidade de pesquisa é negociado entre pesquisadores e participantes.

- (iii) as atividades de TTD são utilizadas como um instrumento de avaliação, uma vez que se relacionam de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas;
- (iv) os alunos escrevem um texto em língua estrangeira, relacionado ao tema expresso em (ii), que é corrigido por seu parceiro;
- (v) os alunos participam de um tutorial antes de iniciarem as interações com seu parceiro, tanto do lado brasileiro quanto do lado estrangeiro;
- (vi) o pareamento é feito aleatoriamente, ou seja, um aluno brasileiro é pareado com um aluno estrangeiro dependendo do computador no qual se senta na primeira interação, a qual ocorre sempre no mesmo espaço físico (no Laboratório Teletandem, no caso dos alunos da UNESP-SJRP), com todos os alunos presentes (ARANHA e CAVALARI, *op. cit.*: pp.76-77).

Nessas condições, e uma vez havendo disponibilidade suficiente de parcerias com universidades estrangeiras, o TTDii compreende não apenas uma atividade de aprendizagem de língua estrangeira, como também uma atividade de extensão, na medida em que pode oferecer opções de formação de parcerias a comunidades escolares externas à instituição. Desse modo, o teletandem abrange atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto da universidade.

No Brasil, os participantes do TTDii são alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras da UNESP de São José do Rio Preto e a atividade é integrada, semestralmente, à carga horária das disciplinas de língua estrangeira (isto é, as disciplinas de Língua Inglesa I, II, III e IV) no decorrer de oito semanas consecutivas. Os participantes estrangeiros são alunos de cursos de ensino superior nas universidades parceiras em cujo currículo é prevista uma disciplina voltada à Língua Portuguesa como LE.

No início desse período, os interagentes brasileiros e estrangeiros participam de uma aula tutorial, com o apoio de uma apresentação de slides, em que são apresentados os princípios do teletandem, sob a forma de uma visão geral da atividade, bem como orientações para que os participantes definam suas metas de aprendizagem e instruções pontuais que incluem os itens “i” a “vi” anteriores.

Além disso, são feitas recomendações técnicas relacionadas à operacionalização do equipamento e os participantes respondem a um questionário preliminar baseado em um processo de auto-avaliação de proficiência na língua-meta e de definição de objetivos de aprendizagem.

O questionário preliminar é considerado uma ferramenta fundamental para que os participantes do TTDii exercitem autonomia. Segundo Cavalari e Aranha (2016, citando Little 2005; 2009; Moeller, Theiler e Wu, 2012), o questionário é voltado a estimular e direcionar o estabelecimento de metas de aprendizagens pelos próprios participantes, possibilitando que reflitam sobre suas competências linguísticas e, como base nisso, reconheçam quais

necessidades de aperfeiçoamento linguístico podem ser atendidas na atividade, bem como quais são suas expectativas em relação à aprendizagem em TTDii (p. 330). Sobre o valor que a ferramenta apresenta junto à prática do TTDii, as autoras reforçam que:

Diferentes pesquisadores têm discutido, no escopo do projeto Teletandem (Cavalari, 2009, 2010; Kami, 2011; Silva, 2012; Luz, 2012), o quanto é fundamental a definição de metas para a motivação, para a continuidade das parcerias e para o próprio processo de aprendizagem. Espera-se, portanto, que esse procedimento possa auxiliar os participantes brasileiros a anteverem as suas metas e de que modo tais metas podem orientar sua participação no TTDii⁵³ (p. 331).

Esse questionário é previamente armazenado em um repositório de dados digitais⁵⁴, e os participantes são orientados a armazenar, nesse espaço, além do questionário respondido, as demais atividades escritas realizadas em função do TTDii.

Na mesma ocasião, é apresentado um calendário que prevê atividades no decorrer das oito semanas, dentre as quais se destacam as sessões de interação por Skype, bem como a dinâmica da troca de redações escritas segundo temas de discussão sugeridos – isto é, temas propostos sem efeito prescritivo – de modo que a parceria é explicitamente notificada de que dispõe de autonomia para encontrar segmentos temáticos alternativos sobre os quais realizar as atividades, se lhes convier. Tal como sugerem Aranha, Luziari-Murad e Moreno (2015), “esses temas elencados pelos professores regentes servem de ‘gatilho’ para a interação e posteriormente para o trabalho escrito, que é enviado ao parceiro com antecedência, para que este possa detectar e corrigir os problemas linguísticos dos seus parceiros” (p. 279).

Em suma, a participação no tutorial assegura (i) que os participantes sejam apresentados aos princípios teóricos da atividade (a autonomia, a reciprocidade e a separação de línguas, especialmente), (ii) que recebam instruções sobre as atividades e procedimentos compreendidos

⁵³ No original: “*It has been argued by different researchers in the scope of Teletandem Project (Cavalari, 2009, 2010; Kami, 2011; Silva, 2012; Luz, 2012) how vital goal setting is for motivation, continuation of partnerships and for the learning process itself. It is expected, therefore, that this procedure may help Brazilian participants envision what their goals are and how such goals may guide their participation in iTTD*”

⁵⁴ Entre os espaços de armazenagem de dados reconhecidos como repositórios, figuram discos rígidos portáteis, bem como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), tais como o Teleduc, que permitem a armazenagem de dados “em nuvem”. O ambiente digital da plataforma do Teleduc, na ocasiões em que é empregado, é administrado pelos professores regentes, que oferecem, aos participantes, acesso a partir da criação de nomes de usuário e senhas pessoais, e corresponde ao espaço para o qual os participantes fazem *upload* de determinados dados, entre outras funcionalidades. Adicionalmente, Aranha, Luziari-Murad e Moreno (2015) relatam, ainda, que cada participante utiliza o mesmo computador durante o período de interações, de modo que, ao final, todos os dados – de interações via Skype, chats, diários, questionários e redações – que estejam armazenados no equipamento podem ser transferidos, por estagiários do projeto, para discos rígidos externos, onde são organizados e disponibilizados para pesquisas sob a forma de um banco de dados sistêmico (p. 284).

na prática do TTDii (tais como cronograma, regras, tarefas e avaliação), bem como (iii) que possam ser ajudados a definir suas próprias metas de aprendizagem (Cf. CAVALARI e ARANHA, 2016: p. 329). Segundo essas autoras (ibidem), “o tutorial é um procedimento essencial no TTDii, pois, além de informar os aprendizes sobre os aspectos operacionais do projeto, é direcionado a auxiliar os alunos a compreender o potencial de aprendizagem da prática do teletandem”⁵⁵ (p. 329).

O calendário a seguir consiste em uma adaptação da amostra apresentada por Aranha e Cavalari (2014: p. 81), e corresponde a um modelo de cronograma que os participantes tipicamente reconhecem como norte pragmático para participar da atividade:

- **1ª semana** · Interação I: fase de apresentações. Foco: troca de informações pessoais (endereço de email, usuário pessoal de Skype, Facebook, etc.) · um dos alunos (alunoX) deverá enviar um texto escrito (t1) em sua língua estrangeira para o parceiro (alunoY), que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação II;
- **2ª semana** · interação II: se inicia na língua de (t1). Foco: comentário das revisões de (t1), seguido de discussão do tema de (t1) – sugerido · alunoY envia um texto escrito (t2) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação III;
- **3ª semana** · interação III: se inicia na língua de (t2). Foco: comentário das revisões de (t2), seguido de discussão do tema de (t2) – sugerido · alunoX envia um texto escrito (t3) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação IV;
- **4ª semana** · interação IV: se inicia na língua de (t3). Foco: comentário das revisões de (t3), seguido de discussão do tema de (t3) – sugerido · alunoY envia um texto escrito (t4) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação V;
- **5ª semana** · interação V: se inicia na língua de (t4). Foco: comentário das revisões de (t4),
- seguido de discussão do tema de (t4) – sugerido · alunoX envia um texto escrito (t5) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação VI;

⁵⁵ No original: *The tutorial is a vital procedure in iTTD for, more than informing students about some procedural aspects of the project, it is intended to assist students in understanding the learning potential of teletandem practice.*

- **6ª semana** · interação VI: se inicia na língua de (t5). Foco: comentário das revisões de (t5), seguido de discussão do tema de (t5) – sugerido · alunoY envia um texto escrito (t6) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação VII;
- **7ª semana** · interação VII: se inicia na língua de (t6). Foco: comentário das revisões de (t6), seguido de discussão do tema de (t6) – sugerido;
- **8ª semana** · interação VIII: fase de avaliação e ajustes da parceria.⁵⁶

Além das interações e da troca de textos escritos, os participantes são orientados a manterem diários reflexivos semanais sobre a atividade, com vistas ao desenvolvimento das metas de aprendizagem definidas no questionário preliminar, bem como a salvar o registro multimodal das interações, o registro das entradas escritas sob a forma de chat, a organizarem essas atividades em formato digital no repositório de dados, e, ao final das oito semanas, a responderem a um questionário final.

O questionário final consiste em uma tarefa que propõe ao participante (i) fornecer uma definição para a atividade do teletandem baseada na própria experiência, (ii) realizar uma vez mais a auto-avaliação proposta no início do período de interações (o questionário preliminar respondido durante o tutoria) a fim de verificar quais metas de aprendizagem foram alcançadas e (iii) sugerir recomendações pessoais que possam orientar outros participantes a praticarem TTDii de modo bem-sucedido.

Segundo as autoras,

Ao organizarmos as atividades dessa maneira, estamos integrando o TTD às aulas de língua estrangeira e promovendo um ambiente híbrido que, de acordo com Motteram e Sharma (2009), se caracteriza como um ambiente em que (i) atividades presenciais se mesclam a atividades à distância, (ii) diferentes recursos tecnológicos são utilizados e/ou, ainda, (iii) diferentes abordagens de ensino se mesclam durante o curso, envolvendo os alunos em variadas experiências de aprendizagem. Esperamos, com essa iniciativa, oferecer aos alunos de LE uma oportunidade de experimentar a aprendizagem autônoma e colaborativa mediada pela tecnologia e, ao mesmo tempo, proporcionar maior apoio pedagógico e tecnológico na fase inicial das interações, confiando que isso auxilie o aprendiz a compreender o que pode fazer para aprender-ensinar em um ambiente de TTD (2014: p. 77).

Portanto, a experiência do teletandem como componente curricular tal como descrita por Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016), possibilita que os participantes

⁵⁶ Texto adaptado de Aranha e Cavalari (2014: p 81).

brasileiros situem a atividade em relação ao conteúdo programático da disciplina de língua estrangeira, inclusive na dimensão da avaliação que supõe o curso. Isso implica compreender que, além de dialogar com as atividades de sala de aula, a atividade do TTDii é passível de avaliação e os participantes sabem disso.

Aos participantes é explícito, também, o pressuposto de que as atividades de TTDii, uma vez registradas e armazenadas, possam ser empregadas em pesquisas científicas, desde que o participante declare formalmente consentir com a utilização de seus dados para esse fim e ofereça uma autorização por escrito⁵⁷.

Em síntese, a integração das atividades de aprendizagem de línguas em TTD à disciplina de língua estrangeira do currículo regular de cursos superiores (entre eles, o curso de Letras) pressupõe mudanças – em relação ao TTD voluntário – que compreendem (i) a preparação sistemática dos participantes, no que diz respeito a conhecerem os princípios teóricos e procedimentos práticos da atividade, de modo que lhes seja assegurada a oportunidade de exercerem autonomia; (ii) a integração das interações com o conteúdo programático da disciplina de língua estrangeira; (iii) a avaliação (pelo próprio participante, pelo parceiro e pelo professor regente); e (iv) o registro compulsório da participação sob a forma de arquivos digitais diversos (associados às diversas atividades, tais como interações, diários, questionários etc.), a serem organizados em um banco de dados (Cf. CAVALARI e ARANHA, 2016: p 329).

⁵⁷ Para tanto, os alunos preenchem e assinam um documento escrito denominado “termo de consentimento livre e esclarecido” em que são detalhadas as condições de sua participação em pesquisas.

3. Metodologia

Neste capítulo, abordam-se os pressupostos, orientações e paradigmas metodológicos selecionados para viabilizar a investigação e, desse modo, oferecer respostas às perguntas de pesquisa formuladas para nortear este estudo. Com vistas a essas mesmas metas, são também descritos os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados e a trajetória percorrida pelo processo investigativo para desenvolver um método de análise que dialogasse consistentemente com a dimensão epistemológica da temática da intersubjetividade. São também apresentados, neste capítulo, o contexto de EAL em teletandem, os participantes e o conjunto de dados observado nesta pesquisa.

3.1. Objetivos de pesquisa

3.1.1. Objetivo Geral

Esta investigação visa, no primeiro plano, a compreender o papel da intersubjetividade no ensino e aprendizagem de línguas, especificamente na experiência autônoma, recíproca e colaborativa que constitui o teletandem.

3.1.2. Objetivos específicos

Visando apoiar o desenvolvimento do objetivo concebido primordialmente, traçam-se os seguintes objetivos específicos, voltados à experiência dos participantes brasileiros:

1. Propor um *continuum* epistêmico-metodológico que seja profícuo à compreensão da intersubjetividade no processo de desenvolvimento de línguas;
2. Definir o construto de intersubjetividade tal como observado entre aprendizes de L2 em interações à distância, em contexto de teletandem;
3. Compreender o desenvolvimento do processo intersubjetivo de uma parceria específica de teletandem no decorrer de um período completo de interações;
4. Situar o processo intersubjetivo em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas em teletandem.

3.2. Perguntas de Pesquisa

De modo consistente com os objetivos expostos anteriormente, as seguintes perguntas de pesquisa são projetadas para nortear este estudo:

1. Como se desenvolve a intersubjetividade entre os participantes da pesquisa no decorrer do período de interações do TTDii?
2. Quais dados, categorias de análise sobre o processo intersubjetivo, podem ser apreendidos da observação da experiência de interação dos participantes?
3. Qual é o papel do processo intersubjetivo no ensino e aprendizagem de línguas em teletandem?

3.3. Natureza da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa corresponde a um *estudo de caso* e se inscreve, primordialmente, em um *paradigma qualitativo* de análise de dados. Um estudo de caso é caracterizado, segundo Chaudron (1988), André (1995) e Burns (2000), pela seleção de um objeto de análise que equivale a uma amostra objetivamente factual de um fenômeno situado em um contexto específico e delimitado. O caso colocado sob estudo, nesta pesquisa, corresponde à atividade de ensino e aprendizagem (compreendida como um fenômeno) em TTDii (compreendido como um contexto específico e delimitado) tal como conduzida por uma parceria fixa específica (compreendida como uma amostra objetivamente factual do fenômeno).

No que diz respeito ao paradigma qualitativo, Silverman (2000), Burns (2000), Mason (2002) e Burns e Grove (2003), propõem que a investigação se caracterize segundo os seguintes princípios:

- Os dados enfocados são prioritariamente qualitativos, isto é, são verbais e/ou imagéticos em detrimento dos dados numéricos característicos da pesquisa quantitativa;
- Enfoca a experiência do participante, isto é, os dados são voltados para o que os sujeitos vivenciam;
- Investiga fenômenos considerando a complexidade e o contexto em que se situam;
- Em vez de controlar o modo como os dados ocorrem e/ou são obtidos, prefere-se o máximo de espontaneidade e a minimização do controle;
- Apresenta uma rejeição aos paradigmas de pesquisa que servem às ciências naturais em resposta às demandas da perspectiva positivista;
- O levantamento e a discussão de hipóteses, de modo indutivo, são vistos como processos mais propriamente produtivos do que a testagem de hipóteses;

- A exploração de hipóteses supõe o desenvolvimento de conceitos, entrevistas e o reconhecimento de padrões e regularidades nos dados, bem como de temas e categorias de análise;
- A perspectiva dos participantes é reconhecida como dado que deve dialogar criticamente com os demais dados;
- Possui um caráter etnográfico, uma vez que compreende os participantes como membros de (uma) comunidade(s);
- Reconhece que os métodos de investigação devem se orientar pela demanda de enriquecer as compreensões e informações obtidas;
- Requer uma visão holística dos dados, isto é, enfoca as relações dos elementos de análise – tais como conceitos, hipóteses, temáticas e categorias – entre si, evitando a compreensão de variáveis separadamente;
- Os procedimentos de condução de pesquisa são flexíveis – isto é, não são passíveis de normatividade – bem como devem ser orientados estrategicamente e criativamente pelo pesquisador.

De modo sumário, esses autores propõem que a pesquisa qualitativa é voltada à compreensão de fenômenos relacionados à vivência dos participantes, isto é, é voltada à compreensão da experiência do *ser* situado em um contexto, e é conduzida de modo que se possam minimizar as interferências (como, por exemplo, a presença explícita de ferramentas de obtenção de dados) da atividade de pesquisa propriamente dita sobre essas vivências e, ao mesmo tempo, levando essas interferências em plena consideração ao analisar os dados. Nos termos de Burns e Grove (2003),

A pesquisa qualitativa identifica características e significados de experiências humanas descritas pelos participantes e interpretadas pelo pesquisador em vários níveis de abstração. Na pesquisa qualitativa, as interpretações do pesquisador são intersubjetivas, isto é, considerando o quadro de referências do pesquisador, uma outra pessoa pode chegar a interpretações semelhantes. Os dados qualitativos são processados através das abstrações criativas do pesquisador e as descrições dos participantes são investigadas para compreender significados das experiências humanas⁵⁸ (p. 19).

⁵⁸ No original: “*Qualitative research identifies the characteristics and the significance of human experiences as described by participants and interpreted by the researcher at various levels of abstractions. In qualitative research, the researcher’s interpretations are inter-subjective; that is, given the researcher’s frame of reference, another person can come to similar interpretations. Qualitative data are processed through the researcher’s creative abstractions and the participant’s descriptions are studied to uncover the meaning of human experiences*”.

Convém ressaltar que, embora consista em um estudo qualitativo de caso, os dados que emergem da análise não devem ser entendidos como informações relevantes exclusivamente à amostra selecionada como corpus ou ao contexto em que se delimitam.

Segundo Mason (2002), o paradigma qualitativo não oferece apenas a possibilidade de construir argumentos isolados sobre como fatos ocorrem em contextos particulares. Ao contrário, para esse autor, apesar de nem toda pesquisa qualitativa apresentar objetivos voltados à generalização, a rotina de conectar a discussão dos dados a um contexto implica a possibilidade de construir generalizações bem fundamentadas e extensíveis a múltiplos contextos além daquele de onde os dados são obtidos.

Alinhada ao paradigma qualitativo de pesquisa, a prática da hermenêutica, também, convém ser reconhecida como um pilar de sustentação metodológico na medida em que apresenta subsídios norteadores sobre como abordar os dados. A principal justificativa para que esta pesquisa selecione a hermenêutica como norte de abordagem é que essa perspectiva se alinha conceitualmente, não apenas ao paradigma metodológico qualitativo, mas também à fenomenologia husserliana e ao dialogismo bakhtiniano, no que dizem respeito (i) à construção dos sujeitos do discurso, (ii) ao desenvolvimento do diálogo e (iii) ao papel que a linguagem ocupa em relação aos elementos i e ii, tais como se exploram na subseção seguinte.

3.4. A hermenêutica como abordagem orientadora da investigação

De acordo com Burns e Groove, a pesquisa fenomenológica pode ser difícil de compreender porque não há procedimentos definidos e, ao mesmo tempo, não convém que uma definição metodológica precedente intermedeie a relação (inter)subjéctiva entre o participante pesquisador e os participantes pesquisados. Segundo esses autores, não apenas a análise dos dados como também o próprio paradigma metodológico deve emergir dessa relação entre sujeitos (Cf. *ibidem*, 2003: p. 360).

De acordo com Gondrin (2012), contudo, Heidegger aproxima a hermenêutica à fenomenologia, propondo que a compreensão do fenômeno sob essa perspectiva supõe, constitutivamente, a prática hermenêutica, entendida não necessariamente como uma base metodológica de interpretação, mas como a atividade própria de compreensão da manifestação do ser (Cf. GRONDIN, 2012: p 42-46).

Esse autor reconhece que não há um consenso sobre a natureza metodológica da hermenêutica, isto é, há um debate importante e que deve ser apreciado em que ponderam-se duas possibilidades: (i) a hermenêutica pode ser vista como uma base metodológica a serviço da atividade interpretativa e (ii) a hermenêutica pode ser compreendida, não como um método, mas como a atividade de interpretar propriamente dita (Cf. *ibidem*).

A hermenêutica, compreendida como um subsídio metodológico, remonta principalmente à concepção clássica e ao contexto medieval de avanço do cristianismo que, diante das ambiguidades evidentes nos textos sagrados e da ausência da clareza explícita dos significados, requeria a criação de um método de interpretação das escrituras.

Essa compreensão da hermenêutica dialoga com a hipótese de que a expressão é um discurso interior do indivíduo – em detrimento do que é exterior a ele. Definir um método de interpretação desses significados pressupõe superar a lacuna que há entre o interior e o exterior, isto é, o intérprete ou analista, que pertence necessariamente ao mundo exterior, se vale da hermenêutica para acessar o mundo interior de uma expressão.

No final do século XVIII e início do século XIX, uma visão metodológica especialmente representada por Schleiermacher (apud GRONDIN, 2012: p. 23-31) compreende que a tarefa da hermenêutica seja “entender o discurso, de início, tão bem e, posteriormente, melhor que seu autor” (p. 28). Nessa perspectiva, a prática da hermenêutica compreende reproduzir a trajetória de composição do discurso de modo que seja possível apreender a sua gênese. Esse autor, ainda, rompe com a tradição clássica de interpretação de textos escritos – sagrados e literários – e estende a atividade hermenêutica ao discurso geral, e isso se justifica também, nos termos do autor, “porque eu quase sempre me surpreendo no decorrer de uma conversa familiar fazendo operações hermenêuticas” (p. 30).

A compreensão da hermenêutica como uma metodologia da interpretação é reforçada, inicialmente, no trabalho de Dilthey (1947, apud GRONDIN, 2012), que se dedica a estabelecer uma fundamentação lógica, epistemológica e metodológica para as ciências humanas, em parte como resposta às perspectivas positivistas que se recusavam a reconhecer a validade de uma metodologia específica às humanidades. Para esse autor, “o processo de entendimento consiste em ‘recriar’ em si o sentimento vivido pelo autor; partindo de suas expressões”, dos seus sinais exteriores (p. 35).

Posteriormente, esse mesmo autor propõe uma compreensão universalista sobre a hermenêutica. Segundo Grondin (*ibidem*), Dilthey sugere que a própria vida se articula na dimensão interpretativa, isto é, Dilthey propõe a hipótese de que não há uma interpretação da

vida à parte da vida propriamente dita, de modo que viver corresponde a uma atividade interpretativa – ou que viver é praticar hermenêutica. Não há, nesse momento do pensamento de Dilthey, a separação entre o ser (ou, ainda, o viver) e a compreensão ou interpretação do ser, sob o apoio de um método normativo. Ser é intrinsecamente interpretar, ser é compulsoriamente uma condição de atividade hermenêutica.

Deste modo, a segunda visão, que compreende a hermenêutica não como função metodológica, mas como função fenomenológica, é proposta principalmente por Heidegger (1998, apud GRONDIN, 2012), e apresenta a perspectiva universalista de Dilthey como uma de suas fontes. Segundo esse autor,

[...] a hermenêutica deixará de ser entendida de maneira técnica, normativa ou metodológica. Ela passará a ter uma função mais fenomenológica, mais ‘destruidora’ no sentido libertador do termo, que decorre e sua mudança de estatuto: ela será não apenas uma reflexão que incide sobre a interpretação (ou seus métodos), ela será também a realização de um processo de interpretação que se confundirá com a própria filosofia (GRONDIN, 2012: p. 38).

Além da visão de que *ser* corresponde a interpretar a si mesmo, Heidegger dialoga com a hipótese husserliana de que o significado é sempre intencional, isto é, o significado só se estabelece na presença de um ativismo intencional do sujeito em sua busca (Cf. *ibidem*: p. 39). Para Heidegger, o ser não está exposto, não se mostra à primeira vista, de modo que cabe à fenomenologia tornar visível aquilo que sobre o ser se oculta – ou se dissimula.

Nessa perspectiva, o discurso do *ser* deve ser colocado não apenas sob o entendimento, como também sob o esclarecimento crítico que remonta à intencionalidade enunciativa, bem como o fato de que essa intencionalidade pode ser dissimulada na medida em que a natureza do *ser* procura se ocultar – em especial, segundo o autor, porque procura intrinsecamente negligenciar, no discurso, propriedades constitutivas de si, tais como o lugar discursivo que ocupa (do ponto de vista social, histórico e cultural) e a própria finitude. Isto é, essa perspectiva hermenêutica tem a função de esclarecer instâncias reconhecidamente dissimuladas da manifestação do *ser*.

Além de Heidegger, também Gadamer (2007 apud GRONDIN, 2012) se apoia na hipótese de Dilthey de que a vida propriamente dita pressupõe uma condição de interpretação, em oposição à visão de que “viver” pode ser interpretado a partir de um espaço metodológico à parte. Em consonância com essa hipótese, Gadamer compreende que a linguagem não corresponde à tradução de um processo intelectual anterior, mas que todo pensamento é constitutivamente uma busca pela linguagem.

A perspectiva hermenêutica de Gadamer recusa a compreensão de que a linguagem seja o produto final da expressão de uma condição interior, e que essa condição apresenta uma natureza distinta da linguagem. Ao contrário, nessa perspectiva, a linguagem e o pensamento podem ser conceptualmente delimitados, mas correspondem ao mesmo fenômeno. Segundo Grondin (ibidem), “a hermenêutica ultrapassa o horizonte de uma reflexão sobre as ciências humanas para vir a ser uma reflexão universal sobre o caráter linguístico de nossa experiência do mundo e do próprio mundo” (p. 79).

Segundo esse autor, a hermenêutica concebida não apenas por Gadamer, mas também Ricoeur, dialoga com Dilthey e Heidegger, sem subscrever a uma visão metodológica. Essa hermenêutica faz mais justiça ao caráter linguístico e histórico do entendimento humano: linguístico porque, nessa perspectiva, todo vivenciamento do ser é atravessado por alguma linguagem; histórico porque o ser não é univocamente estável, mas é relativo ao tempo. Só é possível compreender a manifestação do ser se observada no tempo, se reconhecida a instância narrativa (que pressupõe sequências de eventos atrelados uns aos outros) da compreensão do ser.

Portanto, convém situar a abordagem hermenêutica, nesta pesquisa, não sob a condição de uma função metodológica, mas como um paradigma de abordagem do ser: a manifestação da vivência precisa ser, além de entendida, também esclarecida levando em conta que (i) a experiência de *ser* se constitui temporalmente e, portanto, requer que se observem-na em relação ao tempo, evitando qualquer compreensão que equivalia à metáfora de “um retrato” estático do sujeito no discurso; (ii) o ser pode dissimular o seu lugar – ou o espaço discursivo que ocupa – na existência, o que equivale a compreender que a hermenêutica tem o papel de apontar hipóteses sobre o que está dissimulado e discuti-las; e (iii) a linguagem ocupa uma posição central na constituição do ser, de modo que compreender o ser implica compreender a linguagem que o mesmo busca para interpretar a si mesmo.

3.5. Contexto de pesquisa

O TTDii, como explorado em pormenores teóricos na subseção 2.7, corresponde a uma atividade de aprendizagem colaborativa institucionalmente integrada ao currículo disciplinar de universidades brasileiras e universidades estrangeiras que estabelecem parcerias entre si.

O contexto específico de TTDii a que os dados desta pesquisa remontam consiste na atividade conduzida no primeiro semestre de 2014 por um par de interagentes, composto

segundo a seguinte configuração etnográfica básica: uma participante brasileira, aluna regular do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras da UNESP de São José do Rio Preto, falante de português como L1 e professora de inglês em formação pré-serviço; e uma participante estadunidense, aluna de um curso universitário não necessariamente voltado à linguagem ou à educação, sediada em uma universidade no sul dos Estados Unidos, falante de inglês como L1 e aprendiz de português como L2.

A atividade é realizada em laboratórios específicos, equipados com computadores e acessórios periféricos segundo os requerimentos técnicos do teletandem (que pressupõem a interação por áudio e vídeo), situados nas dependências físicas das unidades universitárias, em horários fixos, e previstos na grade horária das disciplinas regulares de cada curso. É importante salientar que, nesse cenário, o participante frequenta o laboratório e realiza a atividade ao mesmo tempo em que colegas de curso, isto é, o participante compartilha o espaço físico do laboratório com um grupo de pessoas a quem reconhece como colegas e com quem convive cotidianamente no contexto universitário.

Como é possível observar na figura 5, a seguir, o espaço do laboratório organiza os equipamentos individuais em cabines delimitadas por divisórias laterais, dispostas em ilhas triangulares, de modo que sejam minimizadas as interferências presenciais entre a atividade de um participante e o outro, ou, ainda, a possibilidade de ruídos provenientes da condição de compartilhamento de espaço físico. Além de participantes do TTDii, também podem frequentar o laboratório, no horário das sessões, professores regentes, coordenadores, monitores, mediadores e pesquisadores – isto é, demais membros da comunidade.

As parcerias são fixas, isto é, não são previstas trocas de participantes, exceto sob a força de circunstâncias extraordinárias que eventualmente requeiram que um membro da comunidade – entre coordenadores, professores, monitores, mediadores e pesquisadores – ocupe a posição de participante temporariamente substituto, por exemplo, em uma sessão de TTDii.

Ambas as participantes, quer brasileira ou estrangeira, são presencialmente preparadas para a atividade em uma aula tutorial, anterior à primeira sessão oral, conduzida por professores da disciplina a que o teletandem é integrado⁵⁹, ocasião na qual são apresentados os princípios gerais do TTDii bem como um roteiro de organização da atividade, conforme discutido na subseção 2.7.6.

⁵⁹ No caso dos participantes brasileiros, professores de línguas em formação, corresponde à disciplina “Língua Inglesa IV”.

Além disso, durante as sessões de interação propriamente ditas, os participantes dispõem da assistência dos demais membros da comunidade presentes, bem como recebem notificações regulares para (i) iniciar a sessão, (ii) alternar a língua, (iii) encerrar a sessão, bem como (iv) salvar o registros de interação gerados automaticamente sob a forma de arquivos digitais de texto, áudio e vídeo.



Figura 6: Imagem fotográfica do laboratório de teletandem da UNESP de São José do Rio Preto, em 2014, durante uma sessão oral.

3.6. Participantes e corpus de pesquisa

Isabela é o pseudônimo atribuído à participante brasileira cujos registros de atividade junto ao TTDii são empregados como corpus desta pesquisa. Na faixa etária dos 20 anos, Isabela é falante de português como L1 e de inglês como L2 e é aluna do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras da UNESP de São José do Rio Preto durante o período de interações, que compreende uma fração correspondente a oito semanas do primeiro semestre letivo do ano de 2014. É portanto, uma professora de línguas ao final do processo de formação inicial.

Para a prática do TTDii, Isabela frequenta o laboratório da universidade em horários fixos, estabelecidos para atender à demanda de integração do teletandem à disciplina de “Língua inglesa IV” do curso e, nesses horários, divide o espaço físico do laboratório com seus colegas de classe – com quem convive no contexto universitário cotidianamente e participa do TTDii sob as mesmas condições contextuais –, professor regente e outros membros da comunidade. Isabela havia participado das atividades do TTDii no ano anterior (2013, correspondente ao 3º ano de curso de sua turma), de modo que esta é a segunda experiência de Isabela com o teletandem, em anos consecutivos.

Isabela faz parceria com Sally, participante estadunidense, falante de inglês como L1 e de português como L2, pertencente à mesma faixa etária, aluna de um curso voltado à área de gestão ambiental (portanto, diferente da participante brasileira, realiza o TTDii fora do contexto de formação de professores de línguas) que supõe a aprendizagem de português como língua estrangeira em uma universidade parceira do TTDii no sul dos Estados Unidos.

Antes do período de interações, ambas as participantes respondem a um questionário preliminar composto de três questões dedicadas a (i) verificar quais e como são as experiências de teletandem que a participante vivenciou anteriormente; (ii) desenvolver uma auto-avaliação de competência linguística (orientada pelas cinco subcompetências relacionadas à compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita, produção oral e interação oral, segundo faixas do *Common European Framework*⁶⁰); e (iii) verificar quais expectativas e metas de aprendizagem as participantes antevêm satisfazer com a atividade do TTDii.

Após a última sessão de interação, os participantes são encorajados a refletir sobre a experiência do TTDii de modo global, com o apoio de um questionário final composto de quatro perguntas orientadas a (i) verificar de que modo o participante conceitualmente define o teletandem a partir da própria experiência; (ii) conhecer quais estratégias o participante considera recomendáveis para uma atividade bem-sucedida; (iii) refazer a auto-avaliação de competência linguística proposta no questionário preliminar e verificar quais progressos foram alcançados; e (iv) verificar quais recursos foram mobilizados para facilitar a comunicação em TTDii.

Convém, portanto, compreender que as interações multimodais – baseadas em som, imagem e hipertexto – constituem os dados principais de análise das participações, mas o corpus compreende uma variedade tão abrangente de dados quanto as que se listam a seguir:

⁶⁰ Para tanto, as participantes são orientadas a acessar o endereço <http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-en.pdf>, onde são encontrados descritores de níveis de proficiência para cada competência linguística.

1. Questionários preliminares, respondidos pelos participantes brasileiros, sob a forma de arquivos de texto digital;
2. Registros de interações com som e imagem entre os participantes, sob a forma de arquivos de multimídia digital armazenados com extensão “MP4”;
3. Registros de trocas textuais tipicamente conhecidas como *chat*, eventualmente feitas entre as participantes durante as interações multimodais, sob a forma de arquivos de texto digital;
4. Redações produzidas pelas participantes na L2 visando à revisão por parte do parceiro mais proficiente, sob a forma de arquivos de texto digital;
5. Versões de revisão das redações a que se referem o item anterior, oferecidas pelo parceiro mais proficiente, sob a forma de arquivos de texto digital;
6. Diários reflexivos produzidos regularmente pela participante brasileira sobre a própria experiência no decorrer das oito semanas de atividade do TTDii, sob a forma de arquivos de texto digital;
7. Questionários finais, respondidos pela participante brasileira, sob a forma de arquivos de texto digital.

Todos os registros de participação junto ao TTDii são, portanto, digitais. A tabela 1, a seguir, ilustra o modo como os registros de participação são categorizados segundo o tipo de atividade no decorrer do período de interações por cada parceria, e é representativa do modo como é composto e organizado o corpus desta pesquisa:

Período	Registros
Semana 1	Interações em AV: 1
	Chat escrito: 1
	Diários reflexivos: 0
	Redações em português: 0
	Redações em inglês: 0
Semana 2	Interações em AV: 1
	Chat escrito: 1
	Diários reflexivos: 0
	Redações em português: 0
	Redações em inglês: 1

Semana 3	Interações em AV: 1
	Chat escrito: 1
	Diários reflexivos: 0
	Redações em português: 1
	Redações em inglês: 0
Semana 4	Interações em AV: 1
	Chat escrito: 1
	Diários reflexivos: 0
	Redações em português: 0
	Redações em inglês: 1
Semana 5	Interações em AV: 1
	Chat escrito: 1
	Diários reflexivos: 0
	Redações em português: 1
	Redações em inglês: 0
Semana 6	Interações em AV: 1
	Chat escrito: 1
	Diários reflexivos: 0
	Redações em português: 0
	Redações em inglês: 1
Semana 7	Interações em AV: 0
	Chat escrito: 0
	Diários reflexivos: 0
	Redações em português: 0
	Redações em inglês: 0
Outros	Questionário preliminar: 1
	Questionário final: 1

Tabela 1: Organização dos dados de pesquisa

3.7. Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados nesta pesquisa correspondem precisamente às ações regulares previstas na atividade do TTDii, de modo que não tenha sido realizada qualquer intervenção especificamente dedicada a este estudo.

Portanto, os dados que constituem o corpus ilustrado na tabela 1, anterior, são parte de um banco de dados sistematicamente organizado (Cf. ARANHA, LUVIZARI-MURAD e MORENO, 2015) reconhecidos pelos participantes como parte regular das atividades do TTDii, que abrange não apenas a dimensão do ensino no contexto acadêmico, como também visa à pesquisa e à extensão – informação que é discursivamente explícita no comunidade.

Isso equivale a compreender, em âmbito geral, que enquanto vivenciam a atividade do TTDii especificamente voltada ao ensino e aprendizagem de línguas, os participantes têm ciência (i) de que os registros de sua participação visam à pesquisa, e podem, desde que ofereçam consentimento, serem empregados na prática científica; (ii) de que os dados de sua participação podem não obrigatoriamente ser colocados sob análise, de modo que é reconhecida uma condição probabilística – e não absolutamente certa – de que determinados dados sejam selecionados para compor um corpus de pesquisa.

As subseções a seguir dedicam-se a explorar em detalhes processuais e técnicos o modo como se dá a coleta de cada tipo de informação presente no corpus.

3.7.1. Ambientes digitais

A atividade de TTDii tal como situada no contexto desta pesquisa supõe a utilização de dois ambientes digitais principais: o Skype, aplicativo em que os participantes conduzem as sessões de interação por áudio e vídeo; e o Teleduc, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que reúne membros da comunidade do TTDii em geral (inclusive pesquisadores), sob a condição de efetuarem acesso à plataforma com usuário individual e senha pessoal, e dispõe de diversas ferramentas, entre as quais convém dedicar atenção às que possibilitam armazenar e compartilhar arquivos digitais. Isso implica a compreensão de que a experiência do TTDii, no âmbito processual, envolve aplicativos diversos, sobretudo o Skype, e, por outro lado, o Teleduc ocupa a função de repositório.

Armazenados no Teleduc, as participantes acessam arquivos digitais com instruções sobre a atividade do TTDii, inclusive o calendário de atividades e o material utilizado na ocasião

da sessão tutorial que precede o período de interações, depositadas por professores e coordenadores. São pré-disponibilizados, também os arquivos que contêm os questionários preliminar e final, bem como são compartilhados determinados materiais que compõem o conteúdo programático da disciplina de língua estrangeira e que visam à integração entre as práticas de sala de aula e a atividade em teletandem.

De modo semelhante, as participantes armazenam e compartilham no Teleduc diários, respostas aos questionários, bem como redações e revisões de redações. Em suma, todos os registros de atividade no TTDii, exceto os de interações, são armazenados, compartilhados e disponibilizados, em formato digital, na plataforma do Teleduc, à qual o pesquisador dispõe de igual acesso.

3.7.2. As sessões de interação

Os computadores destinados à atividade do TTDii no laboratório da UNESP de São José do Rio Preto são programados não apenas para oferecer acesso funcional ao Skype, aplicativo por meio do qual são conduzidas as interações, como também para capturar automaticamente o conteúdo multimídia processado no Skype.

Deste modo, assim que o participante brasileiro inicia ou atende a uma chamada por áudio e vídeo no aplicativo, uma ferramenta de captura de imagem e som é inicializada automaticamente em segundo plano. Sob o nome de pela ferramenta “Evaer Video and Audio Recorder” a ferramenta captura e registra o conteúdo visual correspondente à composição da tela do computador do participante brasileiro, em formato de vídeo, bem como o conteúdo sonoro capturado do microfone do participante brasileiro e o conteúdo sonoro recebido pelos fones de ouvido usados pelo mesmo participante.

Quando a chamada é encerrada, quer em decorrência do final da sessão ou de outras circunstâncias, tais como interrupções técnicas, a ferramenta de captura exibe uma caixa de diálogo automática em que oferece um campo de preenchimento no qual o participante brasileiro nomeia o arquivo de vídeo digital final, em formato MP4, que contém as informações de imagem e som correspondentes ao conteúdo da atividade, reunidas. Os registros de interações são, portanto, arquivos de multimídia digitais gerados e armazenados em formato MP4, em uma pasta de sistema do computador em que a interação é conduzida⁶¹.

⁶¹ De acordo com Aranha e Cavalari (2014), os registros de interações são os únicos dados armazenados fora do ambiente Teleduc, em decorrência do fato de que possuem volume de dados maior do que a capacidade da

A nomeação do arquivo ou, ainda, a sintaxe de formulação do título do arquivo, obedece a critérios estruturais definidos pela comunidade do TTDii voltados a facilitar a identificação dos dados, tais como referências ao usuário Skype, à data, e ao horário da interação (por exemplo, “teletandem15_2014-03-17_10-07-00.mp4”). Os participantes recebem instruções para nortear esse processo, por parte de um professor, coordenador ou monitor, tanto na ocasião da aula tutorial quanto no momento em que as sessões são encerradas no laboratório.

De acordo com essas configurações, é possível compreender que o participante de TTDii não necessariamente administra pessoalmente uma ferramenta de captura do conteúdo multimídia proveniente da atividade, porque não é responsável por todo o processo operacional da ferramenta (que opera automaticamente quando uma chamada é iniciada no Skype), mas é explicitamente notificado de que sua participação é registrada por uma funcionalidade em segundo plano e opera pontualmente essa ferramenta, por meio de uma caixa de diálogo automática, após o encerramento de cada chamada.

Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) definem as interações no TTDii da seguinte forma:

A conversa entre os participantes da atividade de Teletandem, seja TTD ou TTDii, realizada por vídeo conferência e gravada em áudio e vídeo, atribuímos o nome de interações. Trata-se de uma fonte de dados de fundamental importância nas pesquisas sobre língua oral e aprendizagem mediada por videoconferência, pois permite que o pesquisador visualize todos os elementos que contribuíram ou dificultaram as trocas linguísticas entre os aprendizes, como os mesmos se organizaram para fazê-lo, incluindo suas ferramentas e estratégias, além da linguagem que efetivamente utilizaram (p. 280).

3.7.3. Os diários reflexivos

Os participantes brasileiros são orientados, por parte de professores da disciplina a que o teletandem é integrado, a manter um diário regular de natureza reflexiva, levando em consideração as metas de aprendizagem que estabelecem na ocasião da sessão tutorial e do preenchimento do questionário preliminar. São também orientados a escrever livremente, isto é, sem restrições ou exigências de volume de texto, bem como recebem instruções para nomear os arquivos de texto digital de modo apropriado, à semelhança do processo de nomeação dos

plataforma permite armazenar (p. 196). Além de armazenados em uma pasta protegida por senha nos computadores do laboratório, esses registros também são armazenados como backup em unidades de memória externa.

arquivos de interação, e a armazená-los em formato DOC ou TXT no ambiente Teleduc. Tal como concebido pelas autoras (*op. cit.*), os diários consistem em:

[textos] com a finalidade de refletir sobre as características e impressões de cada um dos encontros realizados, de maneira geral os mesmos são direcionados por roteiros reflexivos elaborados por professores e pesquisadores. Na atividade de TTDii, especificamente, os aprendizes são responsáveis por postar seus diários reflexivos em uma plataforma eletrônica, utilizada como uma ferramenta de apoio às atividades de TTDii, intitulada Teleduc1, compartilhando-os apenas com os formadores, e não com todos os demais membros do grupo (p. 281).

3.7.4. O questionário preliminar

O questionário preliminar é uma atividade atrelada diretamente à sessão de tutorial que antecede o período de interações, porque é baseado no processo de estabelecer metas de aprendizagem. Assim, ao mesmo tempo em que esse tópico é discutido no tutorial, os participantes brasileiros são orientados a responder a um questionário preliminar, à disposição no repositório do Teleduc, composto das seguintes questões, apresentadas em inglês:

1. Descreva sua(s) experiência(s) anterior(es) na prática de teletandem, enfatizando o que deu certo e o que poderia ser melhorado.
2. Observe a grade de auto-avaliação (<http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-en.pdf>) e verifique o seu nível de proficiência.
3. Com base na sua auto-avaliação, estabeleça quais metas de aprendizagem você gostaria de alcançar nessa experiência de oito semanas⁶² (Aranha e Cavalari, 2014).

Uma vez respondidos, os participantes são orientados a armazenar os questionários no ambiente do Teleduc e a levar em consideração tanto o conteúdo da auto-avaliação quanto as metas de aprendizagem estabelecidas na condução da atividade no decorrer das oito semanas (incluindo interações, redações, diários e questionário final).

⁶² No original: 1) Describe your previous experience(s) with the teletandem practice, emphasizing what worked well and what you think that can be improved.

2) Read the self-assessment grid (<http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-en.pdf>) and check your linguistic level.

3) Based on your self-assessment, establish the goals you would like to achieve by participating in this 8-week Project.

3.7.5. Questionário final

Os participantes brasileiros são orientados a responder o questionário final na ocasião do término do período de interações, momento em que também assinam o termo de consentimento livre e esclarecido. O mecanismo de acesso e armazenamento do questionário é idêntico ao do questionário inicial e oferece à participante a oportunidade de refletir sobre as seguintes questões:

1. Como você define o teletandem (TTD) após sua participação nesse projeto?
2. Com base em sua experiência, quais são as três “regras de ouro” para uma experiência bem-sucedida de TTD?
3. Retome suas respostas às perguntas 2 e 3 do questionário inicial (QI) e avalie se você alcançou suas metas de aprendizagem. Volte à grade de auto-avaliação e comente sobre as (possíveis) mudanças.
4. Descreva de que maneiras seu parceiro de TTD contribuiu (ou poderia ter contribuído mais) com sua aprendizagem.
5. Retome sua resposta à pergunta 4 do QI e avalie se suas concepções sobre a cultura norte-americana se confirmaram ou foram modificadas após sua experiência de TTD. Cite exemplos.
6. Indique quais recursos foram utilizados em suas interações de TTD e com que finalidade.

Para facilitar a resposta ao item 6, anterior, o instrumento oferece uma tabela que sugere uma lista de recursos potenciais, tais como mecanismos de tradução, redes sociais, vídeos, imagens, mapas, gestos, gramáticas e/ou livros de referência e assim por diante. Nessa tabela, a participante pode indicar com que frequência empregou cada recurso e com qual finalidade.

3.7.6. A produção de texto escrito

O calendário de atividades compreende que, em intervalos de duas semanas, cada participante redija digitalmente um texto com o apoio de um editor de textos, na sua língua-mãe, explorando um segmento temático que os participantes são orientados a explorar também oralmente, na sessão de interação, e envie ao seu parceiro a fim de que, na posição de falante

mais proficiente, este possa revisá-la e oferecer feedback escrito. Os participantes utilizam contas de e-mail pessoais para enviar os arquivos de texto digitais um para o outro, bem como o participante brasileiro é orientado a organizar o material no repositório do Teleduc.

3.7.7. A revisão escrita

Uma vez tendo recebido um texto escrito produzido pelo parceiro via e-mail, conforme as instruções descritas no item 3.7.6, anterior, o participante é orientado a ler, corrigir, enviar a proposta de correção ao parceiro e, na interação seguinte, comentar a sua produção do ponto de vista da qualidade, bem como oferecer informação linguística sob a forma de feedback para que o participante menos proficiente possa fazer uma revisão fundamentada da própria produção. As correções são enviadas entre as participantes por e-mail e são, também, armazenadas pela participante brasileira na plataforma do Teleduc.

3.8. Procedimentos de tratamento dos dados

O método de análise desenvolvido para atender aos objetivos desta pesquisa não precede o tratamento dos dados, e tampouco a revisão teórica. Ao contrário, os três processos são concomitantes e dialogam entre si. Nas subseções seguintes são exploradas etapas de análise que correspondem, também, às etapas de desenvolvimento do método que se dão sob diálogo ininterrupto com os pressupostos metodológicos e epistemológicos que orientam a pesquisa.

Essa trajetória inclui procedimentos de transcrição das interações da parceria selecionada, bem como a análise qualitativa sob orientação hermenêutica e de um processo constante de revisão, tanto da metodologia quanto da fundamentação teórica, para assegurar um continuum entre esses dois aspectos da pesquisa. A subseção 3.8.1, a seguir, é destinada a esclarecer em pormenores esses procedimentos metodológicos.

3.8.1. Transcrições

Para viabilizar a sistematização do processo de análise das interações, os registros multimodais em formato MP4 requerem ser submetidos a um processo de transcrição. Como paradigma metodológico para essa etapa de análise, empregamos a perspectiva da Análise Conversacional tal como proposta por Marcuschi (1986).

Sumariamente, essa perspectiva propõe organizar a transcrição da conversação em turnos numerados, de modo que a representação dos falantes que participam do diálogo seja alternada, bem como sugere a articulação de um conjunto de sinais tipográficos para representar eventos característicos da conversação tais como pausas, hesitações, silêncios, fragmentos incompreensíveis, sobreposição de falas, prolongamento de sílabas e o truncamento da enunciação, entre outros. Por exemplo, Marcuschi (*op. cit*) propõe o emprego de parênteses duplos – isto é, “(())” – para introduzir comentários contextuais que o transcritor eventualmente considera relevantes.

Contudo, considerando o grande volume de informação contextual que pode ser depreendido e se tornar relevante à análise da interação no TTD – especialmente em decorrência das condições multimodais – o mecanismo originalmente proposto pelo autor foi adaptado para ocupar uma coluna especificamente destinada a esse fim, como se pode observar na amostra presente no excerto 1, a seguir:

Excerto 1

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
1	Sally	ok + hello?	Apenas a imagem de Isabela é visível
2	Isabela	hello	
3	Sally	can you see me?	
4	Isabela	no + I can hear you but I can't see you	
5	Sally	(...)	Sally aparentemente fala com alguém presente no laboratório
6	Isabela	my/ my computer is + loading your image	Isabela descreve um movimento circular com o dedo indicador
7	Sally	+ + I'm sorry + what?	
8	Isabela	my computer + oh now I can see a picture but my computer is + é: loading the image + your image	
9	Sally	ok	
10	Isabela	but I think we can make the interaction only with the sound +	

		because + + I don't know I think the computer is with a problem	
11	Sally	yeah so we can just do it this way + because we're gonna run out of time	
12	Isabela	ok + + so	
13	Sally	[ahm	
14	Isabela	+ (...)	Isabela dirige e mantém o olhar para uma referência visual abaixo da tela

O excerto 1 é representativo do processo de transcrição da interação, e organiza a informação em quatro colunas: a primeira delas enumera os turnos e marca a sequência com que os enunciados são encadeados; a segunda identifica o participante que enuncia, de modo necessariamente alternado; a terceira apresenta o conteúdo da expressão verbal transcrita conforme adaptação de Marcuschi (*op. cit*); e a quarta, finalmente, é reservada para inserir notas contextuais que podem equivaler a pistas sobre a construção do discurso na condição de corporeidade e na condição multimodal que dizem respeito ao TTDii.

Adicionalmente, convém destacar que esse espaço é dedicado a registrar, também, as formas escritas enviadas pelas participantes por meio do recurso de digitação de mensagens, análogo a um chat, disponível no Skype (vide turnos 76 e 77 do excerto 3, posterior).

Adaptações metodológicas adicionais foram realizadas à ocasião da sondagem preliminar dos dados, tais como por exemplo, o emprego de indicadores da alternância – ou transição – da referência visual (ou da direção do olhar) das participantes entre os três espaços mútuos principais, tal como é observável no excerto 2, a seguir:

Excerto 2

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
121	Isabela	é/ and + how about your family?	
122	Sally	ahm [ref:lab/] + obrigado + + ok [riso] [/ref:lab] + ahm eu te: + tenho três “írmãs”	
123	Isabela	oh ok	

No turno 122, uma das participantes expressa “+ obrigado ++ ok [riso]” enquanto direciona a atenção a um membro presente no laboratório, e não à parceira de interação. Para marcar o início dessa alternância, empregamos, na transcrição, o indicador [ref:lab/], que sinaliza o laboratório (e as pessoas com quem o coabita na materialidade fisicamente imediata) como a referência visual mobilizada pela enunciativa. Para marcar o final dessa transição, empregamos o indicador [/ref:lab].

Os três espaços de referência visual compartilhados consistem em (i) a tela do computador (na condição de referência visual compartilhada e correspondente à dimensão virtual do teletandem); (ii) o teclado (no qual as participantes digitam com múltiplas finalidades, tais como enviar mensagens escritas (chat) à parceira e realizar buscas, entre outras), e (iii) o ambiente do laboratório, bem como os participantes fisicamente presentes nele (tais como colegas de classe, professores e demais membros da comunidade).

Para que fosse transcritivamente marcada a forma de corporeidade em que as participantes recorrem ao teclado como um espaço de referência visual (item “ii”, anterior), direcionando o olhar, muitas vezes de modo intermitente, para a área abaixo da tela do computador, convencionamos os indicadores [digita/] e [/digita], de maneira semelhante, colocados no início e ao final do fragmento que abrangem. O excerto 3, a seguir, consiste em uma amostra desse mecanismo de marcação:

Excerto 3

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
69	Isabela	você tá me escutando?	
70	Sally	++ um pouco:	
71	Isabela	+++ tá ruim o som?	
72	Sally	[digita/] ++ [/digita]	
73	Isabela	você tá me escutando?	
74	Sally	[digita/] +++ [/digita]	
75	Isabela	você tá conseguindo me escutar?	
76	Sally	+ (...)	Conteúdo escrito associado: [10:31:05] teletandem26: podemos

			fala no ingles primeira porque nao ouvindo boa
77	Isabela	tudo bem pode ser [digita/] + + + [/digita] + + so: é: + what/ what co/ course are you + doing in your university?	Conteúdo escrito associado: [10:31:13] unespriopreto09: tudo bem
78	Sally	ahm I'm studying + well I'd been taking environmental science sch/ + classes + but now I'm a business major	

O emprego desses indicadores, nos turnos 72 e 74, por Sally, e no turno 77, por Isabela, visa a representação de que as pausas longas no discurso de ambas as participantes (transcritas com o apoio dos sinais tipográficos “+ + +”) estão associadas a corporeidades em que as participantes investem no movimento de digitar enquanto interagem, dedicando atenção visual ao espaço abaixo da tela.

Aos utilizarmos os indicadores [ref:lab/], [/ref:lab], [digita/] e [/digita], marcamos os enunciados, ou fragmentos de enunciados, em que as participantes não orientam o olhar – e a atenção visual – para a tela do computador, isto é, para a dimensão necessariamente virtual do teletandem, ou, ainda, ao espaço de referência visual mútuo.

Na tabela 2, a seguir, elencam-se os recursos e mecanismos utilizados para marcar eventos conversacionais de natureza diversa, adaptados de Marcuschi (*op. cit*):

Tipo de evento	Transcrição adaptada
Falas simultâneas	Colchetes duplos – “[[” – são empregados para marcar falas simultâneas.
Sobreposição de vozes	Colchetes simples – “[” – são empregados para sinalizar a sobreposição do enunciado de um falante sobre o outro.
Pausas	Sinais de adição – “+” –, unitários ou múltiplos, são empregados para a sinalização de pausas, bem como a sua

	<p>duração: + equivale a uma pausa de até dois segundos; + + (caracteres com espaços interpostos) equivalem a uma pausa de até três segundos; e + + + (caracteres com espaços interpostos) equivalem a uma pausa com duração igual ou maior que quatro segundos.</p>
Dúvidas ou suposições	<p>Reticências entre parênteses – “(…)” – são empregados para sinalizar conteúdo incompreensível, ambíguo, assim como balbucios e vocalizações indistintas.</p>
Truncamentos	<p>Barras simples – “/” – são empregadas para marcar truncamentos na enunciação, isto é, construções interrompidas e abandonadas.</p>
Ênfase prosódica	<p>Empregam-se letras maiúsculas para marcar sílabas ou outros fragmentos pronunciados com ênfase entonacional.</p>
Prolongamento de sons	<p>Dois-pontos – “:” – são empregados para marcar o prolongamento de uma sílaba, consoante ou vogal específica.</p>
Comentários do transcritor	<p>Não são marcados com mecanismos tipográficos, ocupam a quarta coluna na planilha de transcrição.</p>
Silabação e soletração	<p>Hifens – “-” – são interpostos entre sílabas pronunciadas separadamente pelo falante, bem como entre as letras de termos soletrados.</p>
Pronúncia ambígua	<p>Aspas – “watch” (em vez de <i>what</i>, por exemplo), sinalizam formas cuja pronúncia é ambígua, inusitada e/ou potencialmente difícil de compreender.</p>
Atenção visual direcionada para o laboratório	<p>O indicadores [ref:lab/] e [/ref:lab], são colocados, pontualmente, no início e ao final de fragmentos do diálogo em que a atenção visual – ou a orientação do olhar – é direcionada para elementos materialmente presentes no laboratório</p>
Corporeidade que pressupõe digitação	<p>O indicadores [digita/] e [/digita], são colocados, pontualmente, no início e ao final de fragmentos do diálogo em que a atenção visual – ou a orientação do olhar – enfoca o teclado, e é possível deprender que ocorre o investimento da corporeidade no movimento de digitação.</p>

Leitura em voz alta	O estilo de fonte itálico – “ <i>itálico</i> ” – é empregado para marcar o conteúdo da enunciação que corresponde a fragmentos de textos (tais como das redações produzidas pelas participantes) lidos em voz alta e incorporados ao diálogo oral sob a forma de discurso direto.
Eventos não verbais pontualmente situados	São adotados termos que possam descrever (ou definir) sucintamente o evento não verbal, entre colchetes – “[bocejo]”, “[suspiro]”, “[riso]”, “[sorriso]”, e assim por diante – para situá-los pontualmente na cadeia do diálogo.

Tabela 2: Mecanismos de transcrição adaptados de Marcuschi (1986).

3.8.2. Procedimentos de análise

A análise das interações entre Isabela e Sally é orientada por duas perspectivas: o *paradigma qualitativo de pesquisa* e a *hermenêutica*.

Da perspectiva hermenêutica, a interação é analisada como uma vivência dos participantes e, desse modo, implica reconhecer um posicionamento subjetivo na participação de cada indivíduo ao longo do tempo. Além disso, propõe que a posição subjetiva que os sujeitos constroem seja dinâmica, isto é, o lugar discursivo que os sujeitos ocupam não é estável e, ao mesmo tempo é passível de ser dissimulado. Isso requer, do ponto de vista hermenêutico, que significados possivelmente dissimulados pelos participantes sejam esclarecidos por meio de uma leitura que compreenda o levantamento de uma variedade de hipóteses interpretativas e as coloque sob discussão.

Do ponto de vista do paradigma qualitativo, é igualmente reconhecido como procedimento de análise o levantamento e discussão de uma variedade de hipóteses interpretativas, a partir de um processo de indução, que equivale a levantar dados de modo ascendente – em detrimento do modo descendente –, isto é, não controlado. Nessa perspectiva, o processo de análise se dá sob a premissa de que os dados expressam-se por si mesmos, e que a experiência do participante é o enfoque que orienta os caminhos da análise.

Segundo esse paradigma, o método de análise supõe procedimentos que, ao levantar hipóteses e discuti-las, desenvolve, ao mesmo tempo, conceitos, entrevistas, categorias de análise, bem como o reconhecimento de padrões e regularidades nos dados. Esses elementos são observados de uma perspectiva holística, isto é, são confrontados uns aos outros de modo

que a análise compreenda a relação entre categorias, conceitos, hipóteses – bem como outros componentes reconhecidos indutivamente – entre si (para mais detalhes sobre o paradigma qualitativo, vide subseção 3.3).

Uma vez que a interação tenha sido transcrita tal como reporta a subseção 3.8.1, anterior, a primeira etapa de análise investe no exercício narrativo de reinterpretar a trajetória dos participantes no decorrer da interação sob a forma de um sumário narrativo, de natureza preliminar, que compreende os eventos, fatos e episódios mais salientemente relevantes do ponto de vista do desenvolvimento da interação.

A justificativa para o emprego desse procedimento reside no fato de que, uma vez transcrito o diálogo, toda a sua extensão temporal pode ser observada e submetida a uma condição de análise temporalmente versátil, ou seja, todos os eventos observáveis na cadeia dialógica da interação e categorizados segundo esse modelo de transcrição, do primeiro ao último turno enunciado pelos participantes, são acessíveis e podem ser interpretados em relação uns aos outros, condição que atende aos princípios da hermenêutica tal como propostos por Heidegger e Gadamer (vide subseção 3.4).

As etapas seguintes dedicam-se a identificar e distinguir os fatos macroprocessuais dos fatos microprocessuais que se revelam na superfície narrativa, bem como a explorar esses fatos em uma interpretação pormenorizada – em detrimento do exercício de síntese que corresponde à interpretação da narratividade na etapa inicial de análise.

Entre essas etapas de análise, a segunda delas compreende a identificação dos fatos macroprocessuais que emergem da interpretação da narratividade da interação. O critério empregado para nortear a seleção desses fatos diz respeito à relevância que exercem sobre os caminhos que a parceria escolhe para concretizar a interação, bem como a abrangência que apresentam em relação a outros fatos – estes, mais pontuais e, portanto, microprocessuais. Uma vez identificados, os fatos macroprocessuais são categorizados como unidades básicas de análise e são específicos a cada interação – porque cada interação apresenta uma narratividade própria.

Explorar os fatos microprocessuais corresponde à terceira etapa de análise. São considerados microprocessuais os fatos que dizem respeito a eventos, momentos e episódios pontuais – portanto de menor abrangência narrativa – levantados a partir da exploração pormenorizada das unidades básicas de análise. Esse procedimento está associado a discutir momentos específicos da interação, em pormenores, com o apoio de dados transcritos combinados aos dados de chat e dados provenientes das redações.

O critério adotado para nortear a seleção desses fatos consiste, também, na abordagem das seguintes subcategorias de análise: (i) a corporeidade, (ii) as atitudes das participantes em relação ao emprego da L2, (iii) a responsividade praticada pelas enunciantoras e (iv) a dicotomia *acordo/semelhança* e *desacordo/diferença* entre elas.

As quatro subcategorias inventariadas são empregadas sob a forma de eixos transversais, sob o argumento de que, pela sua natureza temática (correspondente a determinados conceitos inscritos no processo intersubjetivo segundo pressupostos teóricos), reúnem condições de serem apreendidas em meio aos fatos narrativos observados. Deste modo, a análise visa a se sustentar, de um lado, sobre a narratividade e os fatos apreendidos dela, e, por outro, sobre os quatro eixos temáticos, provenientes da fundamentação teórica voltada à *intersubjetividade*, à *aprendizagem* e ao *diálogo*. Convém ressaltar, mais uma vez, que os caminhos metodológicos propostos neste capítulo não foram definidos *a priori* e tampouco após a discussão teórica, mas foram organizados segundo a observação processual – ou gradual – da relação dialética que esses componentes revelam apresentar entre si.

Finalmente, a quarta etapa de análise consiste em reunir observações, interpretações, asserções e hipóteses exploradas nas etapas anteriores sob a forma de uma subseção conclusiva, voltada a tecer considerações parciais sobre o processo intersubjetivo tal como é observado – e construído – a cada sessão de interação semanal.

4. Análise de Dados

O presente capítulo é dividido em sete seções especificamente destinadas a analisar os dados de cada uma das interações previstas para o período em que vigorou a parceria. Considerando que na segunda sessão a atividade foi conduzida na presença de uma participante substituta, e que não há registros de dados associados à última sessão, Isabela e Sally trabalharam colaborativa e mutuamente em apenas cinco delas.

Na análise da primeira sessão, a seguir, além de uma interpretação dos dados de interação específicos a este momento, são discutidos alguns pressupostos sobre a condição de corporeidade em que as participantes se encontram, como norte para que se interpretem as demais sessões.

4.1. A primeira sessão

A primeira interação entre as participantes tem 29 minutos e 54 segundos de duração. Antes de interagirem pela primeira vez, ambas as participantes haviam recebido orientações sob a forma de um tutorial que apresenta os princípios norteadores da atividade – a autonomia, a separação de línguas e a reciprocidade – bem como a possibilidade de definirem seus objetivos de aprendizagem na língua-meta segundo um processo de auto-avaliação de proficiência.

Especificamente sobre a primeira interação, a informação que as participantes receberam de antemão é a de que se tratava de um encontro para se apresentarem e se conhecerem, para explorarem tópicos pessoais. O calendário semanal de atividades (vide subseção 3.7.6) as instruiu segundo os seguintes dizeres: “Interação I: fase de apresentações. Foco: troca de informações pessoais (endereço de email, usuário pessoal de Skype, Facebook, etc.) · um dos alunos (alunoX) deverá enviar um texto escrito (t1) em sua língua estrangeira para o parceiro (alunoY), que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação II” (ARANHA e CAVALARI, 2014).

O enfoque pessoal reservado à primeira interação (em detrimento do foco nos comentários sobre a revisão de textos escritos na interações seguintes) apresenta um pressuposto consistente com o processo intersubjetivo na medida que propõe um espaço de contato inicial que estimula que aspectos de ordem pessoal motivem a seleção dos tópicos de conversação da parceria.

Isso equivale a compreender que as participantes puderam iniciar o período de interações engajando-se em um processo mútuo de reconhecimento do outro (vide, por exemplo, o papel da alteridade na constituição subjetiva segundo a fenomenologia à subseção

2.2.1.3) e, conseqüentemente de reconhecimento e/ou de construção da posição discursiva que ocupavam em relação a esse outro, se considerada a perspectiva de discurso segundo o dialogismo bakhtiniano.

É possível pressupor, por exemplo, ainda a partir da perspectiva dialógica, que a qualidade do diálogo entre as participantes, ao longo do período de interações, pode se beneficiar desse espaço inicial com enfoque formalmente dedicado à personalidade da parceria.

O registros provenientes da interação 1 foram armazenados, no repositório e nos discos rígidos portáteis destinados à atividade do TTDii, sob a forma de um conjunto de arquivos digitais. O registro multimodal da interação apresenta dois arquivos de mídia correspondentes aos fragmentos A e B, resultantes de duas chamadas no aplicativo de comunicação.

O fragmento A registra 29 segundos em que as participantes mais propriamente manejam dificuldades de uso do equipamento, especialmente de uso da webcam por parte de Isabela, de modo que a chamada é encerrada brevemente por decisão da participante brasileira, sob a justificativa de que uma nova tentativa de chamada seria mais conveniente. Em decorrência das restrições do conteúdo interativo, esse fragmento inicial não foi submetido ao processo de transcrição e, para efeito de análise, tem um valor contextual (que precede a interação propriamente dita) e é reconhecido como um movimento de esforço mútuo das participantes em estabelecerem condições técnicas favoráveis à atividade de teletandem.

O fragmento B apresenta 29 minutos e 25 segundos transcritos em 294 turnos conversacionais e é reconhecido como a totalidade da interação 1 propriamente dita. Observada a sessão do ponto de vista narrativo, Isabella e Sally fizeram o primeiro contato visual quando suas imagens apareceram mutuamente diante de si pelo computador e, ao mesmo tempo, puderam ouvir uma à outra de modo bem-sucedido, em contraste com o que se passou na primeira chamada (fragmento A).

O que dizer e como dizer são decisões prementes no decorrer de toda a interação, mas naquele momento inicial (que podem ser compreendidos como os primeiros 80 turnos), essas decisões são aparentemente mais difíceis entre as participantes. Os sinais que evidenciam essa dificuldade inicial são (i) o modo como a parceria mobiliza a seleção de tópicos de conversação e (ii) o modo como se dá a manutenção da língua meta e dos papéis que as participantes ocupam em relação à atividade.

No que concerne ao item i, anterior, é possível observar que a mobilização inicial de tópicos pela parceria se dá a partir de movimentos de seleção quase exclusivamente unilaterais por parte de Isabela, ao mesmo tempo em que cada tópico selecionado pela participante

brasileira permanece ativo apenas por uma curta extensão do diálogo e gera a demanda pela seleção frequente de novos tópicos conversacionais.

No que concerne ao item ii, anterior, Sally manifesta, de diversas maneiras, dificuldades de produzir em português, ou de posicionar-se responsivamente em relação a Isabela e à enunciação da participante, de tal modo que abandona o papel de aprendiz nos turnos iniciais, desistindo da interação em português. A língua-meta se alterna, então, para inglês. Isabela, que assumia o papel de tutora enquanto a língua-meta era o português, agora ocupava a posição de aprendiz; Sally, ao desistir de continuar a interação em português, desiste também do papel de aprendiz e assume o de tutora. Mesmo assim, apesar de terem os papéis alternados entre as participantes, Isabela, que procurava manter a interação ativa enquanto tutora em português, preserva a mesma tendência de comportamento enquanto aprendiz, lançando perguntas pontuais e prevalecendo no processo de seleção de tópicos durante toda a extensão do fragmento B – e, portanto, por toda a extensão da interação propriamente dita.

Por outro lado, após os 80 turnos iniciais, os tópicos se tornam mais amplamente explorados e as participantes enunciam mais extensamente, ao mesmo tempo em que manifestam mais atividade corporal – se movimentam mais – e expressam pressuposto conforto afetivo por meio do corpo, sob a forma de sorrisos e outras dinâmicas corporais de modo aparentemente espontâneo. Nessas circunstâncias, o diálogo se revela mais comunicativamente produtivo e é nesse contexto que Sally procura resgatar o papel de aprendiz enunciando com mais confiança – e qualidade linguístico-comunicativa – em português.

Contudo, a retomada da língua-meta para o português não é propriamente negociada, a participante brasileira sugere que mantivessem o emprego da língua inglesa, e a parceria reconduz a interação preservando essa língua-meta por todo o tempo restante. Ao se aproximar do final da interação, Isabella, mantendo o papel de aprendiz declara explicitamente encontrar dificuldades em selecionar novos tópicos para continuar o diálogo. A interação é encerrada pelas participantes tão logo sejam simultaneamente notificadas pelos professores responsáveis nos respectivos laboratórios sobre o término do tempo destinado à sessão.

Segundo pressupostos de orientação hermenêutica (Cf. GRONDIN, 2012), a observação da interação a partir do exercício narrativo possibilita levar em consideração a temporalidade da experiência humana, pois é na narratividade que se pode apropriar linguisticamente da temporalidade dessas experiências.

Além disso, esse exercício torna possível delimitar, indutivamente, fatos macroprocessuais da interação, isto é, eventos ou episódios de ordem narrativa a partir dos quais

se pode interpretar a experiência de interação vivida pelas participantes. Assim, no que diz respeito à primeira interação (interação 1), são observáveis dois fatos macroprocessuais: (i) as oscilações relacionadas ao emprego do português como língua-meta (tomada, desistências e tentativa de retomada) e (ii) o predomínio da participante brasileira nos processos de organização da atividade e de seleção de tópicos de conversação.

O fato correspondente ao item i consiste em que o português é a primeira língua-meta selecionada pelas participantes, da qual desistem ainda no início da interação, e Sally investe, posteriormente em um esforço de retomada, que é contudo abandonado pela segunda vez; o fato correspondente ao item ii consiste, sumariamente, em evidências, na superfície da conversação, de que são predominantes as ações de Isabela em relação à organização da atividade (segundo as instruções⁶³ para a prática do TTDii), na medida em que é a participante brasileira, quase exclusivamente, quem inicia os turnos conversacionais em que se definem os caminhos pragmáticos e as escolhas de tópicos que norteiam o desenvolvimento da atividade e do diálogo no teletandem.

No desenvolvimento da discussão dos dados, os fatos macroprocessuais i e ii, como unidades temáticas básicas de análise, são explorados em pormenores, visando, desse modo, descrever aspectos microprocessuais das experiências de aprendizagem das participantes em relação ao processo intersubjetivo.

Para orientar essa compreensão, a análise da narratividade propõe focar quatro eixos temáticos transversais que correspondem, sumariamente, a (1) a corporeidade, (2) as atitudes dos participantes em relação ao emprego da L2, (3) a responsividade e (4) a dicotomia *acordo/semelhança* e *desacordo/diferença* entre as participantes, que equivalem a subcategorias. Esses eixos transversais emergem segundo a organicidade específica da narratividade, uma condição teórico-metodológica que implica não prevermos subseções especificamente dedicadas às quatro subcategorias de análise, separadas textualmente. Ao contrário, convém que, em razão da natureza hermenêutica deste capítulo de análise, as subcategorias sejam exploradas textualmente na medida que a narratividade lhes conferir relevância.

Contudo, a subcategoria dedicada à *corporeidade* revela assumir, no teletandem, um conjunto específico de traços que podem caracterizar a experiência estética de alteridade das participantes de modo abrangente, e que pode se delimitar textualmente da narratividade especificamente circunscrita ao âmbito da interação 1. Por isso, em caráter de exceção, as

⁶³ Vide subseção 2.7.6.

subseções 4.1.2 e 4.1.3, dedicadas a explorar os fatos macrodimensionais da narratividade nesta interação, serão precedidas pela subseção 4.1.1, a seguir, especificamente voltada a analisar a corporeidade no teletandem, sob a justificativa de que se candidata a subsidiar a continuidade da discussão dos dados de interação.

4.1.1. A corporeidade na interação 1

Nos primeiros instantes da interação 1 (correspondente ao fragmento B da sessão), as participantes são observadas fazendo contato visual recíproco e estabelecendo comunicação oral pela primeira vez. O excerto 1 de transcrição, a seguir, corresponde aos primeiros turnos conversacionais conduzidos pelas participantes:

Excerto 4

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
1	Isabela	o:i	Ambas ajustam o enquadramento da webcam.
2	Sally	oi (...) I can see you now	
3	Isabela	[agora sim + + você tá me vendo e me ouvindo	
4	Sally	+ + + tô	
5	Isabela	você tá conseguindo me ouvir?	
6	Sally	Sim	
7	Isabela	ah tá + então + eu sou a Isabe:la + é: como que eu posso falar o seu nome + como que eu pronuncio o seu nome?	Isabela toca o próprio corpo com as mãos enquanto se apresenta.
8	Sally	meu nome é + Sally	
9	Isabela	Sally	
10	Sally	Sally + sim	

De acordo com o excerto 4, anterior, a participante brasileira procura assegurar que estivessem vendo e ouvindo uma à outra mesmo antes de se apresentar à parceira estadunidense (turnos 2 a 7). A impossibilidade de ver e ouvir uma à outra havia, também, definido o

encerramento da tentativa de interação anterior (fragmento A). “Ver e ouvir” são noções mobilizadas pelas participantes na superfície do discurso como condições para que a atividade do teletandem ganhe continuidade.

É possível compreender que há uma relação discursivamente estabelecida entre os sujeitos e as condições de “ver e ouvir”, que evocam, por um lado, (i) vozes discursivas que antecedem o diálogo entre as participantes e (ii) uma parte das possibilidades sensoriais da qual se vale o processo de percepção estética.

Em primeiro lugar, o item i diz respeito ao fato de que *ver* e *ouvir* o parceiro sejam fundamentos funcionais do teletandem difusamente reconhecidos no interior da comunidade discursiva que se constrói ao redor dessa atividade, e que remontam, por exemplo, ao tutorial da qual participam ambas as interagentes antes da primeira interação, às informações, às instruções e às reflexões sobre princípios conceituais e funcionais do teletandem, entre todas as demais formas genéricas do discurso que circulam no interior da comunidade discursiva (BAKHTIN, 2015; ARANHA, 2009) da qual Isabela e Sally são membros.

Considerando essas circunstâncias, o discurso acerca de “ver e ouvir” o parceiro em teletandem precede o discurso que emerge na primeira interação – bem como é condição fundamental para que o outro seja reconhecido em sua corporeidade, isto é, no modo como se coloca perceptualmente saliente ao interlocutor.

Em segundo lugar, o item ii compreende o aspecto sensorial que o discurso sobre “ver e ouvir” a parceira sugere, no domínio da *estesia*, isto é, no domínio da percepção por meio dos sentidos, do reconhecimento estético do outro e de si (Cf. BAKHTIN, 2015; HUSSERL, 1929/1969; COELHO JUNIOR, 2003). Perceber o outro, nesse contexto telecolaborativo e a distância, equivale a ter acesso visual e auditivo ao outro mutuamente, isto é, acessar a dimensão física do outro, ainda que este não se coloque diante do *eu* em sua materialidade física imediata (Cf. MERLEAU-PONTY, 1946/1999); BAKHTIN, 2015).

Em teletandem, as noções discursivamente marcadas como “ver e ouvir”, pelas participantes, implicam o acesso mútuo à imagem cinemática do outro – isto é, à imagem não estática, mas sim em movimento – combinada de modo síncrono à expressão oral de tal forma que seja possível reconhecer uma correspondência entre o que o parceiro produz linguisticamente e a movimentação de seus lábios – e, possivelmente, à dinâmica mimética que excede o domínio dos lábios e produz significados que se estendem a outras partes do corpo em movimento.

Assim, por meio da interação multimodal, por voz e imagens de webcam, a corporeidade do sujeito se faz de modo não imediato; além disso, o acesso que as participantes dispõem mutuamente de suas expressões físicas é da ordem da percepção estética nos domínios exclusivamente auditivo e visual.

Quando a participante brasileira formula uma apresentação verbal de si mesma, logo após assegurar o contato visual e oral, não se expressa apenas sob a forma do conteúdo linguístico proposicional transcrito como “eu sou a Isabe:la” (turno 7), mas também toca o corpo com as pontas dos dedos de ambas as mãos, ao mesmo tempo em que enuncia o próprio nome, em um movimento mimético (isto é, da ordem do corpo em movimento) autorreferencial.

Para efeito comparativo, em uma forma genérica do discurso semelhantemente a distância como um conversa por telefone, por exemplo, em vez da atividade mimética autorreferencial, seria possível supor uma expressão de apresentação tal como “aqui é a Isabela”, que mobilizaria uma referência dêitica (“aqui”), de natureza necessariamente verbal. No teletandem, por outro lado, a corporeidade que se faz a partir da imagem cinemática, capturada e transmitida simultaneamente à expressão verbal por meio da voz e da oralidade, implica reconhecer que, nesse contexto, o discurso se constrói concomitantemente nos domínios verbal e não verbal.

Um estudo conduzido por Telles (2009), de modo semelhante, aponta para evidências de que os participantes de teletandem reconhecem o senso de proximidade e pessoalidade que a interação com imagens de webcam possibilita, em detrimento da comunicação pelo telefone, por exemplo, bem como a importância da atividade verbal e não verbal, simultaneamente, sobre as condições de compreensibilidade e produção de sentidos.

Quase ao mesmo tempo, nos instantes iniciais da interação, ambas fazem ajustes no enquadramento das próprias webcams: Sally, no laboratório de uma universidade no sul dos Estados Unidos, realiza um discreto ajuste vertical do enquadramento da imagem; Isabela, no laboratório de uma universidade brasileira, manuseia a webcam com movimentos mais amplos e salientes, a ponto de causar distorções na imagem – o que implica reconhecer a busca pelo controle da própria imagem. Uma vez definidos, os enquadramentos das imagens de ambas as participantes podem ser representados pela figura 6, a seguir:



Figura 7: Enquadramento das imagens da parceria na interação 1

A imagem que constitui a metade esquerda da figura 6 é representativa do enquadramento obtido a partir da webcam de Isabela, no Brasil. Por sua vez, a imagem à direita, na mesma figura, é representativa da composição feita a partir da webcam de Sally, nos EUA. É possível observar que ambas estão equipadas com *headsets* – isto é, dispositivos de áudio que incorporam um microfone aos fones de ouvido – envolvendo parcialmente o contorno dos rostos.

A corporeidade que se faz nos limites visuais do enquadramento genérico da webcam corresponde à imagem cinemática da parte superior do corpo uma da outra, da qual a inclusão das mãos, antebraço e cotovelos, por exemplo, depende da variação mimética (isto é, da movimentação corporal) que as participantes empreendem ao longo do discurso (tal como faz Isabela, no turno 7, ao tocar a parte visível do corpo com as mãos enquanto enuncia o próprio nome)⁶⁴.

O espaço ao redor das interagentes supõe itens de laboratório: na imagem em que figura Isabela, predominam ao fundo estruturas divisórias com contornos e delimitação pouco definidos, ao mesmo tempo em que a corporeidade visível da própria participante é apenas parcialmente enquadrada, deixando de fora ombro e braço esquerdos bem como a parte superior da cabeça; na imagem cujo centro é ocupado por Sally, é possível observar com clareza itens como um relógio de parede, estruturas divisórias, computadores de mesa, bem como o encontro entre o piso e a parede, do qual e pode depreender uma noção de volume do ambiente.

⁶⁴ Esse espaço físico de referência visual pode ser compreendido como uma área plana em que uma participante tem acesso à imagem cinemática da outra, mas, também, à própria imagem (Cf. TELLES, 2009). Deste modo, cada participante pode ver não apenas a parceira, como também a si própria – bem como diversos outros elementos e informações – no mesmo espaço de referência visual.

Ao mesmo tempo, Sally ocupa o centro da imagem cinemática, rodeada por uma margem de segurança visual que lhe permite mover sem evadir corporalmente o enquadramento – ao contrário de Isabela – e sua corporeidade pode ser mais abrangentemente apreendida.

Ainda do ponto de vista da imagem, compreender que as participantes estejam acomodadas sobre um assento, que possam se apoiar corporalmente sobre uma bancada imediatamente à frente de si, bem como a existência de um teclado ao alcance das mãos, pressupõe um exercício mais propriamente interdiscursivo do que visual: a corporeidade que se faz ao operar um computador de mesa remonta a discursos anteriores, de um amplo universo discursivo no qual o teletandem se insere.

Assim, as bordas da imagem cinemática não necessariamente ocultam a extensão da corporeidade das participantes que permanece fora do enquadramento – as pernas, por exemplo, e, em boa parte do tempo, as mãos e o uso do teclado – mas marcam, por um lado, a corporeidade que se faz em condição de percepção visual, e, por outro, a corporeidade que se torna perceptualmente saliente em condição interdiscursiva, de modo que ambas as condições sejam extensivas entre si e participam da ordem estética do reconhecimento mútuo (Cf. BAKHTIN, 2015), ainda que lhes falte em parte o contato visual imediato (Cf. MERLEAU-PONTY, (1946/1996).

A direção do olhar é, também, um aspecto abordado por Telles (2009). Segundo esse autor (ibidem), participantes de teletandem declaram reconhecer que orientam o olhar não apenas para a imagem do parceiro, como também para a própria imagem, com finalidades discursivas voltadas para o controle da aparência e das reações visíveis por meio do corpo, bem como reconhecem que raramente direcionam o olhar para a webcam, ainda que saibam que esse seria o único modo de se entreolharem nesse contexto.

No que concerne a esse aspecto específico da corporeidade, é possível observar que Isabela e Sally direcionam o olhar para a tela do computador – pressupostamente posicionada diante de cada uma delas – no momento em que confirmam o contato visual mútuo. Não é possível distinguir se as participantes olham para a imagem da parceira, se olham para a própria imagem, se dividem a atenção entre ambas as imagens, ou, ainda, se atentam visualmente para outros elementos característicos do contexto técnico multimodal em que se dá o teletandem, tais como janelas de navegação pela internet e aplicativos de edição de texto, entre inúmeras possibilidades que podem disputar a atenção das participantes e produzir, no mesmo espaço (a tela do computador), múltiplos pontos indistintos do olhar.

É possível, contudo, observar que as participantes não desenvolvem a prática de orientar o olhar diretamente para a webcam. Se uma participante direciona o olhar para a webcam, a imagem cinematográfica produzida e observada por sua parceira é similar, plasticamente, ao modo como falantes se entreolham na presença física mútua, isto é, diante da materialidade imediata um do outro. Mas a corporeidade propriamente dita não pressupõe, necessariamente, uma materialidade imediata, e não se restringe ao reconhecimento estético no nível plástico. Corporeidade consiste em um componente discursivo.

Assim, a orientação do olhar para a webcam sugeriria que a referência visual da parceira fosse uma lente, um equipamento ótico. Nesse caso, a sua expressão é contextualmente interpretada como a de uma pessoa que não vê o seu interlocutor, que não exercita o reconhecimento estético do outro por meio da imagem cinematográfica. Da expressão do participante que olha diretamente para a webcam não se pode depreender uma corporeidade discursivamente baseada no reconhecimento da corporeidade do seu interlocutor. Esse tipo de alteridade mútua *na e pela* corporeidade só pode ser pressuposta, no teletandem praticado por Isabela e Sally, quando ambas as participantes direcionam o olhar para a tela do computador, espaço que se candidata à única referência visual mútua possível nesse contexto.

Assim, as referências visuais que ocorrem exclusivamente no decorrer da interação 1, considerando a exceção da webcam são: (i) o espaço do laboratório em que se encontram as participantes presencialmente, inclusive as pessoas com quem é compartilhado; (ii) a área da tela do computador sob a forma de múltiplos pontos indistintos; e (iii) o espaço abaixo da tela do computador onde se pode pressupor o posicionamento do teclado e movimentos de digitação em momentos pontuais.

O deslocamento e alternância da referência visual entre os itens i, ii e iii, anteriores, pelas participantes, tornam-se relevantes para compreender os movimentos comunicativos desenvolvidos pela parceria no decorrer da interação. Metodologicamente, esse pressuposto demanda a marcação da alternância de referências visuais no instrumento de transcrição da interação, como se podem observar nos excertos 5, e 6, a seguir:

Excerto 5

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
121	Isabela	é/ and + how about your family?	
122	Sally	ahm [ref:lab/] + obrigado + + ok [riso] [/ref:lab] + ahm eu te: + tenho três “írmãs”	
123	Isabela	oh ok	
124	Sally	so yeah (...) três “írmãs” velhas + + older	

Excerto 6

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
142	Sally	how do you say move? + in Portuguese?	
143	Isabela	can you + write this word?	
144	Sally	move [digita/] + + + [/digita] move	
145	Isabela	se mudar	Conteúdo escrito recebido: [10:37:39] teletandem26: move

O conteúdo verbal enunciado por Sally no turno 122 do excerto 5, anterior, não é totalmente produzido em resposta à pergunta de Isabela no turno 121. Enquanto formulava uma resposta à parceira, Sally é abordada pela responsável pelo laboratório nos EUA, e com ela interage, intercalando enunciados localizados em diálogos diferentes no mesmo turno de conversação. Esse processo é marcado com a ajuda dos sinais convencionados sob as formas [ref:lab/] e [/ref:lab] que representam, respectivamente, o início do processo de alternância em que o laboratório se torna a referência da participante e o fim dessa mudança de referência visual, delimitando assim o conteúdo enunciativo não dirigido a Isabela.

De modo semelhante, no turno 144 do excerto 6, anterior, o conteúdo enunciado por Sally consiste na verbalização do termo “*move*” duas vezes, separadas por uma longa pausa – ou silêncio – em que não se observa atividade verbal (marcada por “+ + +”). No decorrer desse silêncio, a corporeidade que se pode observar na participante compreende uma movimentação transitória na direção do olhar que se alterna intermitentemente entre o espaço da tela e o espaço pressupostamente ocupado pelo teclado, sugerindo que a participante digita determinado

conteúdo enquanto se silencia – e desse modo, situa o significado da longa pausa no diálogo oral. Além disso, Sally não formula verbalmente um pedido para que a parceira aguardasse durante o período de silêncio, como é característico em chamadas telefônicas, por exemplo – o que reforça o emprego discursivo que as participantes fazem da imagem cinemática.

Para marcar o início e o fim dessa movimentação intermitente do olhar entre as duas referências visuais (a tela e o teclado), a transcrição se vale dos sinais [digita/] e [/digita], respectivamente.

Assim, é plausível reconhecer que a experiência de interação não se constitui da permanência das corporeidades em um contexto exclusivamente virtual, mas do trânsito dessas corporeidades entre o espaço virtual e o espaço físico imediato, e são percebidas entre si desse modo dialético. Assim, considerar as circunstâncias de transição entre espaços implica a premência de situar as corporeidades segundo a experiência nas duas condições – e não apenas a corporeidade que se faz sob a forma de imagem cinemática.

Ver e o ouvir o outro, em uma situação de corporeidade especificamente presencial, implica o acesso dos sentidos (por exemplo, a visão, a audição, bem como o tato e o olfato) ao corpo do interlocutor em sua materialidade imediata, compartilhando com ele um mesmo espaço tridimensional. É plausível supor que essas duas condições – a materialidade imediata e o compartilhamento tridimensional do espaço – possibilitam que os interlocutores se desloquem em relação um ao outro, assumam posições e perspectivas espaciais diversas em relação um ao outro, se aproximem e se distanciem um do outro, entre outras possibilidades. Pode-se dizer, também, que essas condições, em um contexto presencial, conferem aos sujeitos versatilidade de acesso perceptual – e, assim, estético – à corporeidade uns dos outros. É sob essas condições que as participantes experimentam a extensão da atividade do teletandem que pressupõe uma corporeidade imediata, compartilhando tridimensionalmente o espaço do laboratório com outros membros da comunidade do TTDii.

Em contraste, na dimensão exclusivamente virtual do teletandem, além da evidência de que a corporeidade se dá em condição de uma expressão física não imediata (como já exposto anteriormente), o aspecto da tridimensionalidade, característico da corporeidade presencial, é convertido em superfícies planas bidimensionais, da parceira (do outro) e de si própria (do *eu*), delimitadas por bordas e limites de enquadramento e colocadas lado a lado, ao mesmo tempo – que correspondem às imagens cinemáticas capturadas via webcam e projetadas sobre a área plana da tela.

Portanto, de modo distinto de situações de comunicação presencial, no teletandem as participantes vivenciam corporeidades diferentes ao mesmo tempo – uma virtual, bidimensional; e outra da ordem da presença física materialmente imediata, tridimensional – bem como têm acesso às corporeidades da outra e de si própria em um mesmo espaço de referência visual (a tela do computador, onde as imagens cinemáticas de ambas se dispõem lado a lado).

4.1.2. A alternância da língua-meta no decorrer da interação

Como exposto anteriormente, um dos fatos macroprocessuais da interação consiste na oscilação da língua-meta de aprendizagem. A língua portuguesa é proposta como língua-meta por Isabela e é mutuamente negociada pela parceira, no início da interação, como se pode depreender do excerto 7, a seguir:

Excerto 7

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
19	Isabela	você quer: começar falando em português ou em inglês?	
20	Sally	ahm ++ it doesn't matter + whatever you wanna do [riso]	
21	Isabela	pode ser português então? ++ pode/ a gente pode começar com português aí depois a gente troca pra inglês?	
22	Sally	ahm + sim	Sally desfaz a expressão predominantemente sorridente e transita para uma expressão predominantemente séria.
23	Isabela	tá bom	
24	Sally	ahm tá bom	
25	Isabela	então + eu não recebi a sua redação	
26	Sally	++ a:hm na e-mail/ no e-mail?	

No início da interação, é possível observar, na corporeidade de Sally, expressões de risos e sorrisos, que poderiam ser interpretadas como sinais empáticos de uma atitude amigável e/ou negociável. Isabela, por outro lado, manifesta menos sinais dessa natureza.

O traço que se destaca em seu comportamento comunicativo inicial é o exercício de engajamento na organização da atividade e em manter a conversação ativa, propondo conjuntos de ações que dialogam interdiscursivamente com o roteiro curricular de atividades do TTDii, bem como selecionando tópicos conversacionais muitas vezes sob a forma de perguntas pontuais. Uma amostra dessa dinâmica de diálogo pode ser observada no excerto 8, a seguir:

Excerto 8

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
25	Isabela	então + eu não recebi a sua redação	
26	Sally	+ + a:hm na e-mail/ no e-mail?	
27	Isabela	[sim	
28	Sally	a:hm + podemos falar? + + like we could just talk then	
29	Isabela	o:i?	
30	Sally	[sussurra/] can you hear me? [/sussurra]	
31	Isabela	+ + + eu não entendi o que você falou	
32	Sally	we can j/we can just talk then + if you didn't get my e-mail	
33	Isabela	ah ok but + eu não recebi a sua redação no meu e-mail você + teve algum problema? + você não conseguiu mandar?	
34	Sally	sim/ yeah she just said that we will send it + later + 'cause she just wants us to like + talk	
35	Isabela	ok + + mas você vai me mandar hoje + ou outro dia?	
36	Sally	ahm hoje:	

37	Isabela	ah ok aí depois eu vou corrigir e depois te envio a correção + por e-mail também
38	Sally	+++
39	Isabela	tá bom?
40	Sally	tá bom
41	Isabela	então + então vamos conversar sobre outras coisas que curso que você faz?
42	Sally	++ quê?
43	Isabela	qual o CURSO que você tá fazendo?
44	Sally	oh ahm curso de: + português + thirty ten?
45	Isabela	mas/ na sua faculdade + você vai se formar em quê?
46	Sally	++ ahm + o que eu es/ + estudo?
47	Isabela	É
48	Sally	Ahm
49	Isabela	++ na sua faculdade + qual o curso que você tá fazendo?
50	Sally	ahm + estudo ciências “ambi + ental”
51	Isabela	Ah
52	Sally	[e: + negócios? business + I don't know how to say business
53	Isabela	ok + e: quando você se formar você vai ser bióloga?

A tentativa de emprego da língua portuguesa se mantém ativa até o turno 77, do excerto 9, a seguir, quando as participantes renegociam formalmente a alternância de língua a partir da desistência de Sally. Nos turnos precedentes, contudo, é possível observar diversas expressões de dificuldade por parte da estadunidense em manter o diálogo em português e se manter no papel de aprendiz. De fato, Sally desiste desse papel sob a motivação declarada de que não conseguia ouvir a parceira, mas é possível depreender diversos outros sinais de dificuldade em

interagir na L2 não especificamente associados à obstrução de áudio (tal como se discute em pormenores adiante).

Excerto 9

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
55	Isabela	quando você se formar você vai ser bióloga? você vai trabalhar como bióloga?	
56	Sally	ahm + ahm + oh my god I forget everything right now [riso]	
57	Isabela	+++ você entendeu a minha pergunta?	
58	Sally	não ++ I mean um pouco: mas não	
59	Isabela	o que que você vai ser depois que você terminar o seu curso?	
60	Sally	+ vai um outro aula? [riso]	
61	Isabela	por exemplo + eu tô fazendo letras quando eu me formar eu vou ser professora vou dar aula + e você o que você vai fazer?	
62	Sally	++ [ref:lab/]	
63	Isabela	você num tá me ouvindo?	
64	Sally	[it's ok [/ref:lab] ahm	
65	Isabela	você tá conseguindo me ouvir?	
66	Sally	++ barely ++ can you hear me ok?	
67	Isabela	+ eu estou te escutando sim	
68	Sally	Ok	
69	Isabela	você tá me escutando?	
70	Sally	++ um pouco:	
71	Isabela	+++ tá ruim o som?	
72	Sally	[digita/] ++ [/digita]	
73	Isabela	você tá me escutando?	
74	Sally	[digita/] +++ [/digita]	
75	Isabela	você tá conseguindo me escutar?	

76	Sally	+ (...)	Conteúdo escrito associado: [10:31:05] teletandem26: podemos fala no ingles primeira porque nao ouvindo boa”
77	Isabela	tudo bem pode ser [digita/] + + + [/digita] + + so: é: + what/ what co/ course are you + doing in your university?	Conteúdo escrito associado: [10:31:13] unespriopreto09: tudo bem
78	Sally	ahm I’m studying + well I’d been taking environmental science sch/ + classes + but now I’m a business major	

A interação se mantém predominantemente nessa língua até o final, exceto por tentativas pontuais, por parte de Sally, de retomar o português como língua-meta, às quais sua parceira brasileira não manifesta adesão. Entre os turnos 112 e 160 (excertos 10, 11 e 12), Sally expressa tentativas de retomar o diálogo em português, ainda que de modo implícito e aparentemente alienado à instrução explícita de que as participantes devem selecionar juntas em qual língua interagir (em cada sessão ou nas metades de cada sessão) bem como não misturá-las. É o que ilustra o excerto 10, a seguir:

Excerto 10

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
105	Isabela	[and how old are you?	
106	Sally	nineteen + dezenove	
107	Isabela	I am twelve years old + and I will/ I will + + in the next	
108	Sally	[how old?	
109	Isabela	twenty years old	

110	Sally	oh I think it was twelve + I was like wait (...) [riso]	Interlocutora reage com riso
111	Isabela	and + I will be twenty-one years old in the next month + in april	
112	Sally	+ + [sorriso] onde está seu aniversário? + no abril?	
113	Isabela	[é dia 13 de abril + thirteen	
114	Sally	+ + ahm + meu aniversário e:stá no + a quinze de abril [sorriso]	
115	Isabela	oh it's very + next dates [sorriso]	
116	Sally	+ close [sorriso]	
117	Isabela	CLOSE dates [sorriso]	

No turno 111 do excerto anterior, Isabela revela o mês de seu aniversário em inglês. Em resposta, Sally, que havia desistido anteriormente de interagir em português, reage à informação de Isabela retomando espontaneamente o uso da língua portuguesa na interação com “+ + [sorriso] onde está seu aniversário? + no abril?” (turno 112). É improvável que se tratasse de uma instrumentalização isolada da língua, em nível frasal, especialmente se observado que a estadunidense volta a empregar a língua portuguesa nos turnos seguintes (114, por exemplo), o que evidencia o interesse em reestabelecer a comunicação em português e a disposição em retomar o papel de aprendiz. O excerto 11, a seguir, reforça essa evidência na medida em que Sally faz a manutenção da língua portuguesa nos turnos 122, 124, 129, 132, 134 e 138:

Excerto 11

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
121	Isabela	é/ and + how about your family?	
122	Sally	ahm [ref:lab/] + obrigado + + ok [riso] [ref:lab] + ahm eu te: + tenho três írmas	
123	Isabela	oh ok	
124	Sally	so yeah (...) três írmas velhas + + older	
125	Isabela	a/ are you the older?	
126	Sally	no they're all older	

127	Isabela	oh ok + you are the: + younger	
128	Sally	yeah how do you say that + youngest	
129	Isabela	a filha mais nova	
130	Sally	Ok	
131	Isabela	a mais nova	
132	Sally	eu sou a filha mais nova [riso]	
133	Isabela	Ok	
134	Sally	++ ahm + e você?	
135	Isabela	I live with my parents and I am a only child [riso] + I don't have a frien/ eh brothers and sisters + + an:d + I have my mother and my father and my dog + in my house	Interlocutora reage com riso
136	Sally	[(...)] [riso]	
137	Isabela	Yes	
138	Sally	eu tenho ahm meu mãe e pai também + ahm + na casa nós/ eu ahm mora: na universidade + não mora com mis/ meus ahm + pais + agora	

Isabela, por sua vez, preserva o uso da língua inglesa conforme haviam definido anteriormente, em turnos que correspondem a movimentos de organização da atividade, ao mesmo tempo em que ignora as evidências de interesse em reestabelecer a interação em português por parte de Sally, que é suspenso definitivamente por Isabela, ao investir em um novo movimento de organização da atividade no turno 161 do excerto 12, a seguir:

Excerto 12

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
156	Sally	mudar ahm Athens a cidade de + isso universidade + e: + ahm + meus pais vir morar no Peachtree city + mas	
157	Isabela	it's very close?	
158	Sally	yeah + ahm + duas horas de + dirigir [riso]	
159	Isabela	ah + de carro	
160	Sally	de carro	
161	Isabela	let's speak only in English first?	
162	Sally	Ok	

Isabela, a participante brasileira, negociou a língua-meta três vezes: a primeira, propondo o português como língua-meta inicial (turno 21); a segunda, concordando com a proposta de Sally em alternar para o inglês; e a terceira propondo manter, mais tardiamente na interação, a língua inglesa de modo exclusivo e sem que se misturassem os códigos (turno 161). Sally, por outro lado, faz tentativas de retomar o português como língua-meta em momentos diversos, aparentemente alheia ao interdiscurso implícito com que dialoga Isabela: a participante brasileira fala a partir de uma posição discursiva que evoca vozes precedentes no interior da comunidade do TTDii e dialoga interdiscursivamente com os princípios e o roteiro de atividades que definem o trabalho, quais sejam, a separação de línguas e a negociação mútua da língua-meta utilizada em cada sessão ou em cada meia-sessão.

Há um contraste importante entre a desistência inicial em interagir em português e as tentativas de retomada da L2. O episódio de desistência da língua portuguesa é marcado por múltiplas expressões de dificuldade em responder às perguntas da parceira brasileira: Sally (i) declara ter esquecido tudo, ou que tenha sofrido um “apagão” (turno 56); (ii) formula expressões linguisticamente incompreensíveis em português; ao mesmo tempo que (iii) combina essas formulações com expressões em inglês para garantir compreensão (turnos 1-77); e (iv) declara sofrer dificuldades em ouvir a participante, o que pressupostamente sugere um problema técnico (turno 77).

Levantar hipóteses sobre as expressões de enfrentamento de dificuldade de enunciar na L2, por parte de Sally, pressupõe considerar, além do que é declarado e constitui discurso

explícito, também o discurso não-dito, o discurso implícito que se faz por meio da corporeidade no tempo.

Dois aspectos a respeito do exercício da hipótese podem requerer esclarecimento nesta etapa de análise: (i) o reconhecimento de uma ou múltiplas hipóteses sobre a manifestação subjetiva de um indivíduo (dentre as quais as motivações enunciativas se incluem) – ainda que não seja possível assegurar qual delas é verdadeira – está relacionado ao princípio de que o vivenciamento de uma outra subjetividade que não a própria (a experiência da alteridade) não é um processo imediato, isto é, o outro corresponde a uma automanifestação intangível e inacessível imediatamente ao *eu*, que só é vivenciado legitimamente sob condições não imediatas (Cf. MÖTTÖNEN, 2016: p. 138); (ii) a dificuldade do outro (do aprendiz) em interagir na língua-meta admite interpretações diversas na medida que sinais de natureza diversa se tornam observáveis na superfície da interação, e esses sinais podem compor um tipo de material discursivo sensível do ponto de vista da aprendizagem de L2.

Por outro lado, os episódios de tentativa de retomada da L2 por parte de Sally são marcados por (a) confiança em enunciar em português (em detrimento da insegurança observada inicialmente) e (b) expressões linguisticamente compreensíveis na L2. Portanto, a proficiência de Sally em interagir em português se manifesta de modos diferentes, em momentos diferentes da interação: primeiramente, sem segurança e tampouco compreensibilidade, e, depois, de modo confiante e compreensível.

Assim, não é possível supor que Sally tenha mudado de nível de proficiência em português entre um momento da interação e o outro, mas a qualidade nas condições de diálogo entre as participantes pode estar relacionada às condições de intersubjetividade que se verificam nos dois contextos.

No início da interação 1, Sally e Isabela não dispõem de um território intersubjetivo co-construído, isto é, um território intersubjetivo mútuo e especificamente desenvolvido pela experiência de estabelecer com o outro um quadro de referências comum sobre o qual transitar para produzir significados, particularmente porque não dispuseram de tempo para que isso fosse possível.

Pelo contrário, o quadro de referências em que as participantes se baseiam, em vez de propriamente construído pela parceria, é extensivo a toda a comunidade discursiva que se ocupa em praticar TTDii, de modo que um sujeito reconhece o outro, nessa etapa, como ocupantes de uma posição discursiva que corresponde à de membro dessa comunidade.

Como discutido anteriormente, sob a forma de subsídio teórico (seção 2.2.1.3), o reconhecimento (inter)subjeto mútuo pode se dar na dimensão individual do outro (e de si), e também na dimensão comum do outro (e de si). Isso equivale a compreender que o outro é reconhecido pelo *eu* na condição de *indivíduo* – em uma dimensão de intersubjetividade imediata – bem como/ou na condição de *membro de uma comunidade* (quer seja de prática, de fala, discursiva, e assim por diante) – em uma dimensão intersubjetiva não imediata.

O pressuposto de que o outro pode ser reconhecido em sua condição plural remonta às definições metafísicas em que as línguas propriamente ditas são manifestações de essências espirituais que remontam a culturas (Cf. BENJAMIN, 2011), em que o indivíduo fala de um lugar discursivo no interior de uma cultura (Cf. BAKHTIN, 2015), na medida em que dela participa, isto é, a ela se integra (Cf. HEIDEGGER, 2003; BENJAMIN, 2015).

Como inexiste um território intersubjetivo co-construído a partir da experiência de alteridade mútua e imediata entre as participantes, o território intersubjetivo mediado pelo reconhecimento do “outro-comum” é o primeiro quadro de referência a que as participantes recorrem ao estabelecer comunicação.

A observação dos primeiros 80 turnos da interação sugere que a experiência do diálogo entre elas se dá sob a condição de estabelecerem um nível mínimo de intersubjetividade, isto é, um território subjetivo comum ainda que não imediato. O reconhecimento recíproco de que ambas são membros da mesma comunidade discursiva e são sujeitos do discurso sob as mesmas coerções genéricas é um aspecto que constitui a esfera inicial do processo intersubjetivo entre elas e sobre o qual o diálogo se sustenta.

A partir dessa dimensão de estabelecimento inicial de intersubjetividade, é habitual a ocorrência de movimentos interativos que iniciam com perguntas direcionadas sobretudo por Isabela a Sally, correspondentes a novos tópicos – perguntas pontuais, portanto – e são encerrados pela cessão espontânea do turno de uma participante à outra depois de desenvolver o tópico de modo sucinto.

Isso implica em reconhecer que a manutenção do diálogo, nos turnos iniciais, depende de um processo de frequente seleção de tópicos conversacionais – porque os tópicos selecionados ocupam poucos turnos da interação – e da cessão voluntária desses turnos. Outro traço que caracteriza o início desse processo entre Isabela e Sally é a curta extensão dos turnos e, portanto, os enunciados breves e sucintos.

Por outro lado, nas extensões da interação em que Sally tenta retomar o uso da língua portuguesa, observam-se traços distintos no que diz respeito ao estabelecimento do processo intersubjetivo e à qualidade do diálogo.

Por exemplo, o contexto em que se dá a primeira tentativa de retomada da L2 por Sally compreende o fragmento do diálogo que se desenvolvia ao redor da aproximação das datas de aniversário das participantes (excerto 10, turnos 112-114), e da coincidência pessoal que se revela espontaneamente entre elas. Em detrimento do modo aparentemente arbitrário e aleatório com que os tópicos de conversação eram selecionados inicialmente, pode-se observar um traço de espontaneidade discursiva entre as participantes ao levantarem a coincidência pessoal.

O outro (isto é, a parceira) é reconhecido, nessas condições discursivas, em um domínio além do “outro-comum”, isto é, além de um território (inter)subjetivo de certo modo concebido *a priori*, mas também a partir de um aspecto da experiência de ser (e estar aí diante do outro) que as contempla e as investe de uma subjetividade própria de si, e que não é extensível a quaisquer comunidades.

Nessas condições, também, as participantes podem assumir outras posições discursivas além daquela que as filia a uma comunidade, e, assim, enunciar sob outras motivações: a empatia, a pessoalidade e o afeto, por exemplo, que são da ordem dos sujeitos constituídos no discurso imediato, do contato interpessoal mútuo e concretamente estabelecido. É nessas condições de intersubjetividade que Sally manifesta possuir proficiência mais elevada em português (porque enuncia com compreensibilidade linguística e adequação genérica) e mais confiança em se posicionar no papel de aprendiz no teletandem.

Condições semelhantes de intersubjetividade são observáveis a partir do excerto 13, a seguir. Este é um trecho posterior da interação cuja L2 é o inglês e, portanto, a participante em posição de aprendiz é Isabela.

Excerto 13

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
163	Isabela	ahm this city where is my university is the same city that I live I was born in this city São José do Rio Preto + and the university is very close of my/ of my house + is five minutes by car + so it's very close + and I live with/ and I live	

		with my parents + eh + but I didn't have sisters or brothers but I/ when I was a child I want/ I wanted very much to have sisters and brothers + but + I don't have	
164	Sally	oh [riso] + + but you can have false friends	
165	Isabela	yes + very close friends ++ but when I was a child I want to: + play with my/ with sisters and brothers not only with + friends + and I asked for my mother give me a brother but when my mother didn't give me brothers and sisters [riso]	Interlocutora reage com riso
166	Sally	yeah I've my three older sisters and + they've always been my best friends so I don't know what I would do + as an only child I could not do it [riso]	
167	Isabela	yes + when I was child I didn't like so much be a only child but now I/ I like + I + + how I can say: + eu estou acostumada?	
168	Sally	+ you're accustomed to it + you're used to it	
169	Isabela	[yes + yes + yes	
170	Sally	+ you get/ you get more attention from your parents probably [riso]	
171	Isabela	yes + yes	
172	Sally	they just spend all their time [riso]	
173	Isabela	ye:s	
174	Sally	is that ever annoying? Do they bother you too much?	
175	Isabela	yes [riso]	
176	Sally	[riso]	

177	Isabela	+	
178	Sally	So do you live at home with them still?	
179	Isabela	“watch”?	
180	Sally	you / do you live at home with them still?	
181	Isabela	yes + I live because I don't have a job + because my university is all the day + in the morning and in the afternoon so I/ I/ I worked two lat/ two years + before + e:h + but work for me is very difficult because I study all the day so I didn't have a job and I didn't can have my own house + because	
182	Sally	[oh yeah + no	
183	Isabela	because it's difficult and I think that this is very expensive	
184	Sally	yeah it's really expensive + I would live at home if I could + but it's just too far + because + there are other universities closer and I could live at home but this school is better	
185	Isabela	o:h ok	
186	Sally	+ better to go to + to get a job	
187	Isabela	but I want to have my own house and have one job and be a teacher and be rich in the future [riso] + and have my house and + my family + because live with my parents is very difficult because I don't have my/ my time and + sometimes my parents are very: + I don't know they interfere so much in my life + I didn't can + can + decide my/ my things my/ I didn't have my	Interlocutora reage com riso

		ideas because all I/ I do is with my parents + so: this is very difficult
188	Sally	Yeah
189	Isabela	[I don't know but do you understand? it's very difficult + for me + I love live with my parents but sometimes my mother is very protec/ I don't know + proteora + he protect
190	Sally	[protective
191	Isabela	yeah + he protects a lo:/ a los me + so this is difficult for me
192	Sally	uhum + + [riso] it sounds difficult ahm + they just/ yeah I can imagine + I was ready to leave I left ahm after high school so + when I was eighteen + I moved/ I moved up here
193	Isabela	Ok
194	Sally	[but I see them + I mean I just see them like every other weekend + every two weeks + and now I probably seem them once a month
195	Isabela	ah ok ++ yeah
196	Sally	[it's different [riso]

O tópico sobre o qual inicia o excerto 13, anterior, está relacionado à vida familiar das participantes e se orienta, no decorrer do encadeamento de enunciados, a explorar as implicações desse tema sobre suas perspectivas futuras e sobre a experiência do cotidiano. As participantes transitam por territórios que dizem respeito às suas experiências cotidianas pessoais e, também, aos seus afetos.

Por exemplo, o desejo por ter irmãos e o processo de habituar-se a ser filha única, mesmo sob as dificuldades que isso implica no relacionamento com os pais, por parte de Isabela, bem como o senso de proximidade intrínseca que Sally reconhece ter com as irmãs. Também, ao

explorarem suas rotinas como estudantes universitárias, o diálogo transita pelas perspectivas de autonomia que as participantes vislumbram, tanto financeiramente quanto em relação aos pais.

No turno 189, Isabela evoca o exercício da empatia na superfície do diálogo (“[I don’t know but do you understand? it’s very difficult + for me”]), reforçando a hipótese de que as participantes desenvolvem o processo intersubjetivo, nessa etapa mais tardia da interação, em um território de referências de significado que lhes é próprio, que lhes investe de afetos pessoais mutuamente reconhecidos.

Além disso, a responsividade⁶⁵ de uma participante em relação à enunciação da outra ocorre de tal modo que os turnos se tornam mais longos, isto é, elas produzem enunciados mais extensamente elaborados e retêm os turnos por mais tempo, bem como mantêm o tópico de conversação por uma extensão comparativamente mais longa da interação, sem propor investir em mudanças constantes e na demanda frequente por novos tópicos, tal como é observável nos turnos iniciais. Nessas condições de desenvolvimento do processo intersubjetivo, Isabela, na posição de aprendiz, faz uso mais produtivo das circunstâncias de interação, das oportunidades de enunciar e participar do diálogo buscando formas de produzir significado na L2.

Em síntese, ambas as participantes manifestam mais confiança, bem como melhores condições de enunciar com compreensibilidade linguística na L2, em condições de intersubjetividade que pressupõem o exercício de alteridade imediata, em que os sujeitos se reconhecem mutuamente na dimensão do que lhes é próprio e pessoal, em detrimento da dimensão que lhes confere uma posição concebida *a priori* no interior de uma comunidade discursiva. Isso implica reconhecer que as participantes podem se beneficiar, como aprendizes de uma L2, do desenvolvimento do processo intersubjetivo entre si e pela construção de um território de alteridade imediata conjuntamente.

Por outro lado, esse pressuposto não implica reconhecer que o processo intersubjetivo inicial seja dispensável do ponto de vista da aprendizagem. Ao contrário, é plausível reconhecer que a continuidade do desenvolvimento intersubjetivo pressupõe um processo de estabelecimento primário de intersubjetividade tal como se observa no início da interação, isto é, baseado em uma experiência de alteridade em que os sujeitos são reconhecidos como o “outro-comum”. Só então, sob a força do contato interpessoal e do tempo, as participantes

⁶⁵ O conceito de responsividade sobre o qual sustenta esta discussão dialoga com a teoria da enunciação de Bakhtin (2015). Essa teoria propõe que a comunicação discursiva só pode ocorrer se cada enunciado que compõe a corrente dialógica for responsivo ao outro, isto é, o modo como o sujeito enuncia é motivado pelo que enuncia o Outro anteriormente, e cada enunciado é também orientado a produzir um efeito de responsividade sob a forma de um enunciado posterior (Cf. BAKHTIN, 2015: p. 280).

podem transitar para a experiência de alteridade imediata e, com isso, co-construírem um território intersubjetivo próprio.

Em um momento posterior da interação, a partir do turno 225 do excerto 14, a seguir, as participantes desenvolvem o diálogo sob circunstâncias das quais podem-se depreender pressuposto desacordo ou constrangimento.

Excerto 14

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
225	Isabela	yes + + but when we are interacting + for example if you say a word in Portuguese that is ri/ that's wrong + can I correct you or	
226	Sally	[yeah definitely I want you to	
227	Isabela	Yes	
228	Sally	Yeah	
229	Isabela	and you want to/ to + improve your English in the teletandem interactions? what do you want with teletandem interactions?	
230	Sally	what do I want? other than?	
231	Isabela	Yes	
232	Sally	I want to improve my Portuguese too but + + + [riso]	
233	Isabela	[what? [riso]	
234	Sally	[riso] we/ we/ I mean/ what do you mean? I want to improve my Portuguese that's why I'm doing this right?	
235	Isabela	Yes	

No turno 229 do excerto 14, Isabela pergunta o que Sally “quer” (*want*) com as interações em teletandem. A pergunta de Isabela pode ser considerada interdiscursivamente bem situada na atividade do TTDii porque está relacionada ao reconhecimento dos objetivos de

aprendizagem do outro e ao exercício da autonomia – aspectos que são explicitamente tratados no interior dessa comunidade discursiva.

Contudo, a reação de Sally no turno 230 – “*what do I want? other than?*” – revela um índice de surpresa, a hipótese de que as referências mobilizadas não sejam as mesmas, bem como a possibilidade de que não estivessem compartilhando um mesmo território discursivo – afinal, o interesse pelo teletandem é pressupostamente consensual e explícito, o de se aperfeiçoar em uma língua estrangeira.

Além disso, a escolha lexical “want” feita por Isabela ao perguntar em inglês sobre os objetivos de Sally pode ser interpretada como uma ruptura discursiva: afinal, considerando que os objetivos gerais do TTDii são explícitos e consensuais, perguntar “what do you want?” pode assumir um tom associado a uma intenção discursiva (ou um projeto de discurso, segundo Bakhtin, 2015) voltada a esclarecer algo que está ambíguo.

Sally seleciona uma resposta que pode ser considerada convencional na comunidade do TTDii – “*I want to improve my Portuguese too but + + + [riso]*” (turno 232) – e portanto discursivamente estável. O segmento “*but + + + [risos]*”, que corresponde a uma pausa longa, pode ser a expressão de um significado não compartilhado que espera por esclarecimento.

Alguém poderia depreender um tom próximo de “o que mais eu poderia querer com as interações além de aprender a língua do outro?” – da expressão supostamente surpresa de Sally, à qual Isabela reage com “*what?*” (turno 233), expressando que percebe o desacordo em desenvolvimento ou uma lacuna de referências mútuas.

Da perspectiva de que a intersubjetividade seja fundamentalmente baseada na semelhança, no acordo e na suposta “sintonia” referencial entre os interlocutores, a circunstância em que o diálogo se desenvolve nesse fragmento de conversação poderia ser compreendida como a desestabilização do processo intersubjetivo. Contudo, não são observadas evidências de que esse episódio tenha submetido Isabela e Sally a algum prejuízo no que diz respeito ao diálogo. Pelo contrário. Em resposta definitiva à aparente suspensão de uma referência discursiva compartilhada, Sally enuncia novamente no turno 234 sob a forma de “[riso] *we/ we/ I mean/ what do you mean? I want to improve my Portuguese that’s why I’m doing this right?*” e mantém a expressão amigável que é frequente no decorrer de toda a interação. Nesse turno conversacional, a participante (i) expressa a tentativa de compreender a intenção discursiva de Isabela, (ii) oferece uma definição sobre as próprias intenções e (iii)

orienta a compreensão mútua das intenções do discurso sob a forma de um recurso de verificação de compreensão (“ + *right?*”).

Imediatamente em seguida, partir do turno 237, a participante brasileira começa a expor as próprias metas como participante do TTDii ao mesmo tempo em que reconhece suas dificuldades como falante e aprendiz de língua inglesa, o que é observável a partir do excerto 15, a seguir:

Excerto 15

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
237	Isabela	because for me I want to improve my + pronunciation of English because I am very: + how I can say tímida	
238	Sally	+ ahm like nervous + nervous?	
239	Isabela	shy?	
240	Sally	yeah + shy	
241	Isabela	[I am very shy and form me it's very difficult to speak in English + eh in my English cl/classes so/ because I know that my English is not very good + so I wanto to improve my procunciation of the English a:nd + a:nd + my vocabulary too	
242	Sally	[your English is not bad though + it's good	
243	Isabela	oh no [riso]	
244	Sally	[riso] But this + but this will be good + I'm in/ I'm also in Portuguese class + when we like sit in a circle and everyone speaks and like there are people who are so good in my class so I never wanna say anything	
245	Isabela	Yes	

246	Sally	[and then I don't get better because I just sit there	
247	Isabela	I'm too + is the same thing in my English class + because I have/ in my class I have friends that talks a lot in English a:nd talks about everything (...) of the class but I/ I'm afraid of talk of speak in English and + speak some words wrong or some pronunciation wrong + so I didn't talk anything sometimes I/ when my teacher ask mes to talk about a topic of the class I speak but + I am very shy and this is very: + very bad for me	
248	Sally	Uhum	
249	Isabela	[be shy + is very:	
250	Sally	+ + yeah it's not good in an English class but I do the same thing like + like I'll know just to ask questions everyone that I'll know the answer like I've something to say but I don't say it because I'm so scared	
251	Isabela	[yes me too	
252	Sally	[riso] Which is so stupid and then after class I'm like + [riso] why did I not say it	
253	Isabela	[I have something important to say in the class but I didn't say because + I am afraid of speak and + but teletandem is/ I/ I like to: + make the teletandem interactions because + I can speak with a partner a:nd only you like a partner will hear me and + I'm not very afraid	Interlocutora reage com riso

254	Sally	yeah + no that's good I don't/ I don't want you to be afraid it/ it like we're both like learning and I'm probably
255	Isabela	[yes
256	Sally	I'm definitely worse in Portuguese than you are in English so you never have to feel like that [riso]
257	Isabela	no [riso] no
258	Sally	[riso]
259	Isabela	but eh why you want to learn + eh Portuguese?
260	Sally	+ ahm + I'm not really sure I just/ I started the classes + I found the ahm flagship program + do you know (...)
261	Isabela	[oh ok ok
262	Sally	so I'm supposed to do that + you know + but I/ I took the OPI + do you guys do that? oral pro/
263	Isabela	[no
264	Sally	ok it's a fluency exam and so:
265	Isabela	[o:k
266	Sally	we have to like pass that and get through all these levels so to (...) in Brazil for like + ten months so I really wanna get that I really want to be fluent in Portuguese and be able to + you know speak in/ in another language and + in a business studying or in a professional way + not just like hey what's up + how are you + you know?
267	Isabela	but you + want to/ to come to Brazil?
268	Sally	uhum I'm supposed to come + ahm next February + so February 2015

Esse movimento não pode ser compreendido como um evento de seleção de novo tópico, mas de desenvolvimento do tópico anterior em que se deu o rápido episódio de dificuldade de compreensão das intenções mútuas – e um suposto desacordo. No excerto anterior, as participantes discursam sobre suas dificuldades e metas pessoais de aprendizagem da L2, e compartilham essa referência mutuamente, em contraste com o episódio correspondente ao excerto 15, em que a referência parece ser temporariamente suspensa e demanda ser cuidadosamente renegociada.

Além disso, enquanto desenvolvem o tópico sobre os próprios objetivos e dificuldades de aprendizagem de línguas, as participantes possivelmente mobilizam uma experiência de alteridade mais imediata que as aproxima afetivamente no interior diálogo.

Parte das evidências disso está em que o tópico iniciado por Isabela se mantém até o turno 268, abrangendo 31 turnos, um período relativamente longo para a manutenção de um tópico no contexto da primeira interação entre as participantes.

Além disso, a definição e a manutenção do tópico não se dá propriamente pela ação unilateral de Isabela ou Sally, mas pela alimentação recíproca do tópico entre as participantes mobilizada pelo processo de reconhecimento mútuo, isto é, uma experiência de alteridade mais propriamente imediata, em que o diálogo se move pela expressão particular de cada uma das participantes.

Nesse fragmento de 31 turnos em que é possível compreender uma elevação da qualidade dialógica (em comparação com turnos iniciais, por exemplo), o processo intersubjetivo orienta-se para a co-construção de um território subjetivo imediato entre as participantes.

Ao mesmo tempo, alguns movimentos específicos são observados na estrutura da conversação, entre eles: (i) as tomadas de turno ocorrem mais espontaneamente, sem evidências do emprego da estratégia de fazer perguntas e conceder turnos mais propriamente pela necessidade de manter a conversa ativa do que pelo interesse na resposta ou na enunciação do outro; (ii) os participantes riem simultaneamente (bem como expressam conforto afetivo de outras maneiras, tais como descrever arcos em movimentos sobre a cadeira giratória), em expressão de aparente alinhamento afetivo; bem como (iii) verificam-se ocorrências mais frequentes e diversificadas de expressão corporal por parte de Isabela que, no restante da interação, apresenta menos atividade dessa natureza.

Especificamente no que diz respeito à corporeidade, convém reconhecer que a participante brasileira desenvolve corporeidade, na posição de aprendiz de inglês, de modo distinto de quando ocupa o papel de tutora em português. Segundo a imagem cinemática da participante brasileira, enquanto no papel de aprendiz, a orientação do olhar transita de modo mais versátil entre os diversos pontos de referência visual (por exemplo, (i) o espaço imediatamente presencial do laboratório, (ii) a área da tela do computador e (iii) o espaço transitivo entre a tela e o teclado), bem como traz as próprias mãos à visibilidade do enquadramento em movimentos relativamente frequentes.

Por outro lado, essa versatilidade da orientação do olhar e da mimese corporal no que concerne às mãos se reduz em fragmentos da interação conduzidos em português – e em que Isabela é tutora. Aparentemente, a participante investe na minimização dos sinais paralinguísticos ao enunciar em sua própria língua de proficiência. Nessas circunstâncias, Isabela preserva a direção do olhar de modo quase estável para o espaço da tela e as mãos ocupam espaço externo ao enquadramento da imagem de modo prevalente. Com a redução da versatilidade mimética, reduzem-se, também, os sinais paralinguísticos e o discurso precisa se construir predominantemente a partir da linguagem verbal.

Ver e ouvir Isabela, por parte da parceira – Sally, pode significar ter acesso perceptualmente saliente a corporeidades distintas, que se fazem de modos diferentes em línguas diferentes. Os sinais paralinguísticos (por exemplo, tocar o corpo com as mãos ao dizer o próprio nome), na construção do discurso na comunicação multimodal em TTDii, são da ordem da versatilidade mimética. Na narratividade que se observa nessa interação, a minimização desse recurso discursivo coincide com episódios em que se observa o prejuízo das condições de responsividade entre as participantes e, portanto, da qualidade do diálogo – considerando o modo como as participantes se dedicam pessoalmente a desenvolver um tópico, e o modo como elas se dedicam pessoalmente a formular os próprios enunciados e a manter consigo o turno de conversação.

4.1.3. A predominância da participante brasileira sobre a seleção dos tópicos conversacionais e a organização da atividade

Na subseção anterior, exploramos o processo de alternância da língua-meta de aprendizagem – bem como a oscilação nos papéis de tutor e aprendiz – com o apoio de um conjunto de excertos recortados da transcrição da primeira interação. Reconhecemos haver uma

circunstância inicial de interação delimitada entre os turnos 1 e 80, em que as condições de estabelecimento e desenvolvimento inicial de intersubjetividade, bem como a qualidade do diálogo entre as participantes, diferem das extensões posteriores da interação (do turno 80 ao 292, por exemplo).

Para compreender como Isabela prevalece nos processos de selecionar tópicos de conversação e organizar a atividade do TTDii, estão dispostos, a seguir, cinco excertos (alguns deles coincidem parcialmente com excertos explorados na subseção anterior), dentre os quais quatro se referem aos turnos iniciais da interação (turnos 1-80). Nesses fragmentos, podem-se observar que a participante brasileira é quem propõe selecionar a língua em que interagiriam na primeira metade da interação – o português (excerto 16); seleciona o primeiro tópico – a dinâmica de entrega de redações via e-mail (excertos 17 e 18); bem como é Isabela responsável por trocar de língua – de português para inglês (excertos 19 e 20⁶⁶):

Excerto 16

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
19	Isabela	você qué: começar falando em português ou em inglês?	
20	Sally	ahm ++ it doesn't matter + whatever you wanna do [riso]	
21	Isabela	pode ser português então? ++ pode/ a gente pode começar com português aí depois a gente troca pra inglês?	

Excerto 17

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
25	Isabela	então + eu não recebi a sua redação	
26	Sally	+ + a:hm na e-mail/ no e-mail?	
27	Isabela	[sim]	
28	Sally	a:hm + podemos falar? ++ like we could just talk then	
29	Isabela	o:i?	
30	Sally	[sussurra/] can you hear me? [/sussurra]	

⁶⁶ No excerto 19, o turno que se refere à mudança de língua corresponde à sequência 161.

31	Isabela	+++ eu não entendi o que você falou
32	Sally	we can j/we can just talk then + if you didn't get my e-mail
33	Isabela	ah ok but + eu não recebi a sua redação no meu e-mail você + teve algum problema? + Você não conseguiu mandar?
34	Sally	sim/ yeah she just said that we will send it + later + 'cause she just wants us to like + talk
35	Isabela	ok ++ mas você vai me mandar hoje + ou outro dia?
36	Sally	ahm hoje:
37	Isabela	ah ok aí depois eu vou corrigir e depois te envio a correção + por e-mail também
38	Sally	+++
39	Isabela	tá bom?
40	Sally	tá bom

Excerto 18

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
41	Isabela	então + então vamos conversar sobre outras coisas que curso que você faz?	
42	Sally	++ quê?	

Excerto 19

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
76	Sally	[desfaz postura de digitação]	Conteúdo escrito enviado: [10:31:05] teletandem26: podemos fala no ingles primeira

			porque nao ouvindo boa”
77	Isabela	tudo bem pode ser [digita/] + + + [/digita] + + so: é: + what/ what co/ course are you + doing in your university?	Conteúdo escrito enviado: [10:31:13] unespriopreto09: tudo bem
78	Sally	ahm I’m studying + well I’d been taking environmental sch/ sciences + classes + but now I’m a business major	

Excerto 20

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
157	Isabela	it’s very close?	
158	Sally	yeah + ahm + duas horas de + dirigir [riso]	
159	Isabela	ahm + de carro	
160	Sally	de carro	
161	Isabela	let’s speak only in English first?	
162	Sally	Ok	

A observação da interação de modo geral (inclusive os excertos 16-20 anteriores) possibilita reconhecer que Isabela prevalece em movimentos relacionados à organização da atividade bem como é a principal responsável por selecionar tópicos e direcionar o modo como se selecionam os tópicos de conversação (isto é, os assuntos sobre os quais as participantes conversam). Essa predominância compreende não apenas os momentos em que a interação é conduzida em português – e, portanto, Isabela assume o papel de tutora – mas também nos momentos em que as participantes interagem em inglês e em que Isabela ocupa a posição de aprendiz. Sally assume a posição quase plenamente estável da interlocutora que apenas responde às demandas que emergem das iniciativas de Isabela.

Sally, a participante estadunidense, é responsável por direcionar o aspecto organizacional da atividade em uma ocorrência exclusiva – “falar em inglês primeiro” (excerto

19, turno 76) motivada pela dificuldade de se posicionar responsivamente em relação à parceira e em relação à sua enunciação. Essa dificuldade, segundo a discussão proposta na subseção anterior, decorre não de problemas de audição (de natureza técnica) ou de dificuldades associadas a uma baixíssima proficiência em português (de natureza linguística), mas, mais plausivelmente, da falta de condições de assumir, como sujeito do discurso, uma posição responsiva em relação à enunciação da parceira, que se manifestava especialmente sob a forma de perguntas pontualmente direcionadas.

O conceito de responsividade sob referência nesta discussão dialoga com a teoria da enunciação de Bakhtin (2015). Essa teoria propõe que a comunicação discursiva só pode ocorrer se cada enunciado que compõe a corrente dialógica for responsivo ao outro, isto é, o modo como o sujeito enuncia é motivado pelo que enuncia o Outro anteriormente, e cada enunciado é também orientado a produzir um efeito de responsividade sob a forma de um enunciado posterior (Cf. BAKHTIN, 2015: p. 280).

Tendo sido feitas ressalvas sobre a natureza hipotética da motivação enunciativa de Sally, cabe propor hipóteses semelhantes sobre as motivações sob as quais Isabela se comporta dialogicamente. Por exemplo, é possível supor que as motivações da participante brasileira para iniciar os movimentos de organização da atividade de modo quase exclusivo recaem sobre um apurado senso de filiação a uma comunidade discursiva – os projetos “Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos” (TELLES, 2006), e “Teletandem: a transculturalidade das interações online em língua estrangeira por webcam” (TELLES, 2011) – que, ao mesmo tempo, apresenta características de uma comunidade de fala (ARANHA, 2009).

Evidências sobre esse senso de filiação⁶⁷, por parte de Isabela, podem-se depreender das tentativas de cumprir com precisão as instruções para a prática característica do TTDii (excertos 16 a 20 anteriores), apresentadas às participantes sob a forma de uma aula tutorial⁶⁸ que antecede o período de interações. Os tópicos iniciados por Isabela no início da interação (turnos

⁶⁷ Uma hipótese plausível sobre a centralidade discursiva que Isabela ocupa na organização da atividade pode estar associada à filiação da participante à comunidade do TTDii no contexto específico de um curso de formação de professores e que, além disso, é ligado institucionalmente às origens do projeto Teletandem, condição distinta da participante estadunidense, que pratica o TTDii em um curso superior voltado à área administrativa no sul dos EUA, e não ao ensino de línguas e/ou à educação. Nessa distinção podem se sustentar as posições discursivas assumidas pelas participantes: a centralidade exercida por Isabela, enquanto a participante estadunidense enuncia de um lugar aparentemente mais periférico no interior dessa comunidade.

⁶⁸ Tal como exposto em subseções anteriores, o conteúdo do tutorial inclui um roteiro de organização das atividades do TTDii (ARANHA e CAVALARI, 2014: p. 81), que inclui diversas instruções: (i) sobre a troca de informações pessoais típicas de um primeiro contato interpessoal; (ii) sobre o emprego de uma língua-meta no início da interação e a alternância para a outra língua a partir da segunda metade da sessão; bem como (iii) sobre a dinâmica de redação de textos de própria autoria a serem compartilhados entre os participantes com a finalidade de obterem, um do outro, revisões comentadas de suas produções escritas; entre outras.

1-80) evidenciam a presença dessas vozes interdiscursivas com as quais a participante brasileira predominantemente dialoga, aparentemente dedicada a se integrar de modo eficiente a essa formação discursiva.

Esses pressupostos implicam, também, aproximar a atividade do TTDii ao conceito de comunidade discursiva e ao modo como os sujeitos do discurso – Isabela e Sally – reconhecem-se mutuamente como tais. Considerando que a interação corresponde ao primeiro contato interpessoal entre as participantes, não é provável supor que o processo intersubjetivo entre elas, no início da primeira interação, contemple um domínio intersubjetivo co-construído, isto é, um território subjetivo exclusivo e comum às duas participantes, semelhante ao que McCafferty (2002), entre outros, sugere a partir dos dados de seus estudos em LA. De modo semelhante ao que propõe a discussão na subseção anterior, é mais provável reconhecer que, nessa primeira interação (especialmente na primeira metade da sessão) predomina um processo de reconhecimento mútuo mais propriamente baseado na filiação a uma comunidade discursiva – o TTDii.

Na subseção anterior consideramos, também, que a desistência de Sally sobre o papel de aprendiz se dá em condições específicas de estabelecimento de intersubjetividade: os tópicos selecionados emergem de motivações aparentemente alienadas às presenças subjetivas imediatamente mútuas, ou seja, parece improvável que as escolhas⁶⁹ que compreendem o conteúdo linguístico dos turnos em que tópicos de conversação são selecionados pela brasileira sejam motivadas pela experiência de alteridade que corresponde à presença imediata da interlocutora. Essas condições sugerem estar também associadas à centralidade ocupada por Isabela na organização e seleção de tópicos: a posição discursiva que a participante assume, tão logo quanto se inicia a interação, não é responsiva ao discurso da interação propriamente dita, mas, mais plausivelmente, ao discurso que precede o contato com Sally e se inscreve no âmbito da participação de Isabela na comunidade.

Segundo a análise de ambas as unidades temáticas básicas da interação 1, o processo de seleção de tópicos revela-se um fator sensível, portanto, à compreensão da intersubjetividade no TTDii. A relevância desse processo na experiência de aprendizagem das participantes é marcada, também, na superfície do discurso, em uma extensão mais propriamente próxima ao final da sessão, tal como se pode depreender a partir do turno 221 do excerto 21, seguinte:

⁶⁹ As escolhas que compreendem o conteúdo linguístico dos turnos correspondem ao modo como o falante formula o enunciado. Esse fator é considerado relevante sob o pressuposto de que a qualidade do diálogo está associada ao modo como se dá a enunciação, incluindo a acuidade linguística e a adequação genérica.

Excerto 21

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
220	Sally	yeah + I understand that for sure + that's + mostly how I am too + I mean I don't have like kind of a jealous boyfriend but [riso] + there's just no time and + I don't know I don't wanna spend all my time drinking or + doing like not accomplishing anything so I mostly am just studying too and + work + and sometimes it's awful but + it'll get us places you know	Interlocutora reage com riso
221	Isabela	yes + + and + I don't know + and + + [suspiro] I don't know more things we can talk about	
222	Sally	Uhum	
223	Isabela	[riso]	
224	Sally	[riso] + the only problem is now for you + speak Portuguese we've talked about everything that's easy to say already	

Quando Isabela declara “não saber mais sobre o que elas poderiam conversar” (turno 221), evoca a demanda pela manutenção da conversação em uma atividade cujo tempo de interação é dado *a priori* – por exemplo, o momento de iniciar o diálogo e o momento de encerrá-lo são pré-definidos – expressa um tipo de enfrentamento de dificuldade da ordem da responsividade: a participante não encontra condições de se posicionar responsivamente em relação a Sally, e tampouco encontra autorização para encerrarem a conversa. Essa dificuldade não implica apenas responder ao enunciado anterior da parceira, mas enunciar de modo a produzir uma responsividade na sequência da cadeia dialógica (BAKHTIN, 2015), de oferecer à parceira a possibilidade de continuidade discursiva. Esse processo também pode ser observado no desenvolvimento de uma extensão ligeiramente anterior da interação, tal como se observa no excerto 22, a seguir:

Excerto 22

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
197	Isabela	[riso] yes + and how about your city? what you/ you do in your city for have fun	
198	Sally	ahm + well there's just like a downtown area + you know downtown	
199	Isabela	Ok	
200	Sally	[a:nd we go: and + like get coffee or study during the day + and then I guess people go and like + [riso] party at night	
201	Isabela	ah ok	
202	Sally	[and ahm + there's not that much to do here ++ we like + you're really busy during the day + you've classes all day long and I work too	
203	Isabela	Yes	
204	Sally	[yeah + I work and + have classes so + I never like have free time really [riso]	
205	Isabela	me too [riso]	
206	Sally	but I try to do things with friends like I really like being outside so we'll go like hiking or ++ different things + canoeing + kayaking	
207	Isabela	oh ok	
208	Sally	adventures [riso]	Interlocutora reage com riso

Nesse fragmento da interação, os turnos enunciados por Isabela equivalem quase exclusivamente a expressões tais como “ok”, *ah ok*” e “yes” (turnos 199, 201, 203, 205 e 207 do excerto 22), entre outras formas discursivas que marcam um movimento de cessão espontânea do turno à parceira (exceto pelo turno 197 em que a participante seleciona o tópico de conversação), pouco antes de declarar a dificuldade em continuar. Se reconhecido dessa

forma, a dificuldade de Isabela em manter a conversação ativa ao final da interação e a dificuldade de Sally em se manter no papel de aprendiz de português, no início da interação, decorrem de uma questão de mesma ordem: reunir condições de assumir uma posição responsiva em relação à outra participante.

4.1.4. Considerações sobre a interação 1

O processo intersubjetivo entre Isabela e Sally é estabelecido e sustentado, inicialmente (isto é, nos primeiros 80 turnos), a partir de uma experiência de alteridade não propriamente imediata: o reconhecimento subjetivo mútuo entre as participantes, nesse momento, pressupõe que a subjetividade da parceira (o outro) seja extensiva à subjetividade de si mesma (o *eu*) como sujeitos que coabitam um mesmo discurso estabelecido no interior de uma comunidade (o teletandem) e estão, portanto, sob as mesmas coerções genéricas do discurso.

Portanto, nessa condição inicial de intersubjetividade, as participantes enunciam a partir de posições discursivas concebidas *a priori*, o que limita as suas possibilidades de expressão e as desafia a negociar intersubjetivamente posições discursivas mais diversas ao produzirem sentidos interativa e socialmente. Esse pressuposto candidata-se a uma condição geral, possivelmente aplicável à compreensão do início de todo e qualquer processo intersubjetivo.

As escolhas linguísticas – isto é, o modo como as participantes formulam a enunciação – revelam depender mais propriamente das condições de responsividade que reúnem em relação uma à outra do que da proficiência linguística que são capazes de manifestar (por exemplo, competências de articulação morfossintática e de mobilização de vocabulário).

Tais condições de responsividade são ampliadas no decorrer da interação à medida que as participantes negociam posições discursivas mais diversas em relação uma à outra, e passam a enunciar a partir dessas posições. O avanço dessas negociações implica o avanço na experiência de alteridade. O “outro não imediato” – ou o “outro-comum” – que marca a experiência de alteridade inicial se desenvolve na direção do reconhecimento mútuo de subjetividades inerentes exclusivamente à parceria, do reconhecimento do outro em sua pessoalidade imediata e em sua subjetividade concretamente construída pelo discurso que se dá entre as participantes. Observar o desenvolvimento do processo intersubjetivo pressupõe, portanto, observar a ampliação da experiência de alteridade e o avanço na negociação das posições discursivas que ocupam os sujeitos.

A observação da narratividade da interação possibilita, também, reconhecer que o desenvolvimento do processo intersubjetivo – bem como a ampliação da experiência de alteridade e das condições de responsividade – se dá ao mesmo tempo em que a qualidade do diálogo e da compreensibilidade são elevadas. Esses dois itens (a qualidade do diálogo e a compreensibilidade) podem ser reconhecidos na evidência de enunciados mais extensamente formulados, da manutenção dos turnos e da negociação mais propriamente recíproca da alternância desses turnos – em detrimento da ocorrência de turnos sucintos seguidos da cessão espontânea à parceira; bem como da exploração mais extensa de um mesmo tópico – em detrimento da demanda pela seleção constante de novos tópicos.

As atitudes das participantes em relação ao uso da L2 – por exemplo, o nível de confiança em enunciar na língua em que é aprendiz bem como a acuidade do que produz nessa língua – apresentam-se, também, como fatos mais propriamente associados às condições de responsividade e alteridade que se estabelecem na parceria do que ao conhecimento linguístico (por exemplo, o conhecimento gramatical) que as participantes presumidamente dispõem. Sally, no EUA, revela reunir condições de enunciar com confiança, qualidade e compreensibilidade em português poucos momentos depois de manifestar dificuldades que poderiam ser interpretadas como falta de conhecimento linguístico, entre outras possibilidades.

Ao contrário, a participante requer tempo para desenvolver condições de responsividade (que são implícita e intersubjetivamente negociadas) para enunciar de modo compreensível e eficiente. Por outro lado, Isabela, na condição de aprendiz de inglês, desenvolve uma corporeidade que revela maior versatilidade mimética e, portanto, discursividade no nível paralinguístico, do que quando assume o papel de tutora em português. Contudo, a participante enuncia de uma mesma posição discursiva – com traços de centralidade e prevalência sobre a organização e a condução da atividade – em ambos os papéis, isto é, tanto em português quanto em inglês.

Além disso, circunstâncias pressupostamente relacionadas ao desacordo e à diferença entre as participantes não revelam possibilidades de obstrução do processo intersubjetivo. Ao contrário, diante da diferença que emerge entre as participantes, marcada pela lacuna de referências mútuas – ou a suspensão temporária dessas referências – as participantes são capazes de mobilizar discursivamente formas de renegociar a lacuna, oferecendo espontaneamente evidências que pudessem esclarecer suas intenções discursivas e, ao mesmo tempo, buscando reconhecer evidências sobre as intenções discursivas do outro, sem prejuízos para a comunicação. Essa forma de experiência de alteridade sugere que a intersubjetividade

não requer dos sujeitos que se reconheçam necessariamente como iguais ou que o acordo – ou uma pressuposta sintonia referencial – seja uma condição que fundamenta o processo exclusivamente. Ao contrário, ao mesmo tempo em que o acordo pode constituir parte do processo intersubjetivo, a diferença e o desacordo revelam poder ser negociados, desde que não sejam submetidos ao silenciamento.

4.2. A segunda sessão

A interação que corresponde à segunda sessão da atividade, na semana imediatamente seguinte à primeira sessão, é marcada pela ausência de Sally. O cronograma do TTDii é mantido pela participação de Isabela, no Brasil, em contato temporário com uma interagente substituta da parte da universidade parceira no exterior, de modo que a segunda sessão de interação não se dá entre Isabela e Sally.

Nessa sessão, Isabela é colocada diante de uma nova interlocutora, que se identifica como brasileira, pesquisadora junto à comunidade do teletandem no contexto brasileiro, em passagem transitória pela universidade estrangeira em decorrência de uma atividade de intercâmbio. A participante substituta informa Isabela que Sally estivera com problemas de saúde, justificando sua ausência e a demanda pela substituição, bem como propõe que fizessem, juntas, a pretexto do tempo de interação de que dispunham, uma revisão da redação em inglês produzida por Isabela.

Desse modo, convém salientar que (i) a interação é conduzida em inglês entre duas brasileiras; (ii) a participante substituta predomina no processo de organização da atividade (propondo formalmente *o que* e *como* fazer durante a interação) – em contraste com a centralidade exercida por Isabela na primeira sessão; as participantes negociam conduzir a interação com base no cumprimento de uma tarefa de revisão textual; e (iii) a sessão não oferece dados específicos sobre o desenvolvimento intersubjetivo que se dá na relação de aprendizagem entre Isabela e Sally. Em razão desses aspectos, a segunda sessão não é submetida a um processo de análise propriamente dita, mas considerada especificamente como dado contextual na compreensão da continuidade do processo intersubjetivo entre Isabela e Sally nas demais sessões conduzidas juntas.

4.3. A terceira sessão

O registro da terceira interação – que corresponde à segunda sessão entre Isabela e Sally – tem duração de 52 minutos e 17 segundos (transcritos em 460 turnos conversacionais), tempo em que as participantes se dedicam quase exclusivamente à tarefa de comentar e esclarecer questões relacionadas à redação produzida por Sally, de modo aparentemente consistente com as seguintes instruções do calendário de atividades do TTDii: “3ª semana • interação III: se inicia na língua de (t2). Foco: comentário das revisões de (t2), seguido de discussão do tema de (t2) – sugerido • alunoX envia um texto escrito (t3) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação IV” (ARANHA e CAVALARI, 2014).

Para efeito de contextualização, convém saber que a redação de Sally apresenta o seguinte conteúdo:

Perguntas e Confusão-Crianças Durante a Ditadura

Perspectivas opostas. A luta histórica que não podem controlar, as verdades e mistérios sobre a tempo so a ditadura. Os filhos dos pessoas involvido com a golpe militar no Brasil durante os cinquenta anos de a ditadura vivimos com os consecuencias todos os dias. Os pessoas no documentário de "15 Filhos" e as pessoas como Alessandra Lobo que está descreitando no artigo "Essa culpa não é minha" estão descendents daqueles em lados opostos. Mas, nós podemos ver até seus pensamentos e historias que os dois grupos tem muitas coisas em comum. Eles estão vivendo com a dor e a confusão sobre a passado, eles não confiança no suas memórias, e têm tentado compreender a situação através de fontes externas de si mesmos.

As pessoas nós vemos no "15 Filhos" são os filhos dos pessoas que lutavam contra a ditadura, incluindo Telma, Denise, Joca, Pricilla, Marta e outros. Eles falam sobre suas infâncias e tudo o que podem se lembrar de seus pais. Eles podem chamar as coisas de quando eles costumava visitar seus pais na prisão, aos tempos que não ser capaz de reconhecer os membros da família porque eles estavam tão mal torturado. Alessandra Lobo é filha de Amílcar Lobo, um homem que se diz ter sido um dos piores torturadores militares em aliança com a ditadura. Ambas estas duas classes de pessoas têm memórias obscurecidas dos tempos da ditadura e estão confusos sobre a validade

do que se lembram. Sendo tão jovem, alguns sugerem que eles empurram as memórias ruins fora de suas mentes para lembrar as boas memórias. Alessandra só se lembra de seu pai como um homem amoroso e carinhoso. Enquanto Marta se lembra de uma piscadela feliz que ela e seu pai compartilhada como um pequeno pedaço de felicidade em tempos difíceis. Eles são todos definidos pelo que aconteceu no passado. Marta diz: "Eu era Marta, filha do guerrilheiro morto. Enquanto Alessandra também sempre foi visto pelo mundo como a filha do o lobo mau.

Ambos os grupos de pessoas não confiam em suas próprias memórias . Telma e Denise recordar vendo seu pai ser assassinado , porque aconteceu tão rápido que era quase como se nunca tivesse acontecido . Alessandra também relata como ela não confiar no que ela se lembra . Como poderia Lobo ter sido tão bom para ela e ao mesmo tempo tão horrível para outras pessoas, que não podia ter , verdade?

Fontes do lado de fora só trouxeram tanto os "15 Filhos" e Alessandra mais perguntas que respostas. Na visão do mundo exterior, das pessoas que não estão em qualquer situação única como filhos da guerra, durante a ditadura, essas pessoas são muito diferentes. Pricila falar de como ela nasceu um outsider. Alessandra passou pela vida todos os dias com a idéia de como o mundo percebe a sua família. Alessandra foi à procura de respostas para tentar se conectar a pessoa amorosa ela se lembra de seu pai como o homem terrível que o mundo descreve. Ela leu livros e entrevistou as pessoas por anos por o razão de obter respostas. Os "15 Filhos" também procurou respostas. Marta descreve como ela foi pedir às pessoas que conheciam seu pai para explicação, mas isso não ajudou. Todas essas pessoas olhar para trás em suas infâncias com tantas perguntas.

É um fardo difícil de viver sob estas perguntas e os pensamentos de tortura e morte para os "15 Filhos" e Alessandra Lobo. Eles estão todos vivendo em dor e confusão sobre o passado, não confio em suas próprias memórias, e tentaram entender a situação através de fontes externas a si mesmos. Eles têm muito em comum com o outro e eu acho que é possível que eles poderiam um dia encontrar algum consolo em falar um com o outro. Parece que eles nunca serão capazes de resolver todos os mistérios, mas eles não podem ser responsabilizados pelos acontecimentos do passado.

Quadro 2: A primeira redação de Sally

A revisão escrita realizada pela participante brasileira sobre o arquivo de texto digital produzido por Sally apresenta 104 intervenções textuais⁷⁰, das quais 16 são inserções de conteúdo, 14 são exclusões de conteúdo, bem como observam-se duas formatações e 72 comentários sobre a forma de explicações metalinguísticas⁷¹ baseadas em descrições gramaticais que remontam discursivamente aos manuais de gramática e atendem especificamente ao apontamento do erro. Ao mesmo tempo, não há comentários sobre fragmentos que não correspondem a erros.

Convém ressaltar, portanto, que, antes da interação propriamente dita, a participante aprendiz já havia recebido feedback sobre sua produção sob a forma de uma revisão escrita extensamente elaborada pela participante mais proficiente na língua portuguesa.

No início da interação, logo após as participantes fazerem contato visual mútuo e cumprimentarem-se uma à outra, Isabela propõe comentar a revisão da redação que Sally havia produzido, bem como chama a atenção da parceira estadunidense sobre a necessidade de que a língua-meta da interação fosse exclusivamente o português, já que Sally alternava o emprego de português e inglês intermitentemente nos primeiros turnos do diálogo. As participantes se ajustam em relação a esses dois aspectos da organização da atividade e são, em seguida, colocadas diante da demanda de aguardar que Sally obtivesse acesso ao arquivo digital da revisão de sua redação para poderem dar continuidade e investir na tarefa selecionada – a de comentar a revisão da redação.

Enquanto isso, as participantes trocam os únicos turnos de conversação dessa sessão que se aproximam mais propriamente de aspectos que envolvem a personalidade: as participantes

⁷⁰ Os números são fornecidos pelo programa de edição de texto, em decorrência do fato de que Isabela empregou um recurso de revisão que permite controlar as alterações feitas no texto original. Uma vez empregado tal recurso, todas as intervenções da revisora são contabilizadas e categorizadas como “inserções”, “exclusões”, “formatações” e “comentários”.

⁷¹ Para ilustrar o registro metalinguístico desses comentários, inventariam-se, a seguir, três amostras produzidas por Isabela na versão de revisão:

- a) *Seria melhor que você utilizasse os verbos "poder" ("podem") e "controlar" de outra forma para melhorar o sentido da frase como um todo. Assim, você poderia escrever: "a luta histórica que não **pode ser controlada**", em que transformamos o verbo "poder" em uma locução verbal ("pode ser") em que o verbo "pode" funciona como um auxiliar do verbo "ser" que é o verbo principal. Além disso, o verbo "controlar" foi transformado no adjetivo feminino singular "controlada" para completar o sentido dessa nova expressão.*
- b) *Primeiramente, você deve corrigir a grafia da palavra que você escreveu como "golpa". Acredito que você quis utilizar a palavra "golpe", que, em português, é um substantivo masculino singular. Depois de corrigida a grafia dessa palavra, que gera a adequação do seu gênero, você também deve corrigir o gênero do artigo que antecede e que se refere a "golpe". Assim, é melhor você utilizar "o golpe", com o emprego do artigo definido masculino singular "o" ao invés de "a".*
- c) *O correto é que você use a forma de contração da preposição "de" e do artigo feminino singular "a", que resulta na preposição "da".*

falam sobre a melhora na condição de saúde de Sally, aspecto que havia motivado a estadunidense a se ausentar na ocasião da interação anterior.

A negociação que se dá em seguida, proposta por Isabela, diz respeito ao modo como os comentários seriam organizados. As opções sugeridas por Isabela compreendem que (i) a sequência de comentários fosse estabelecida por Sally de acordo com suas necessidades e interesses ou (ii) os comentários fossem feitos um-a-um, na sequência em que aparecem no texto. Sally, por sua vez, participa do processo de negociação da organização da atividade expressando exclusivamente concordância, de modo que Isabela enuncia novamente a partir de uma posição que pressupõe centralidade (em contraste com a segunda sessão, conduzida entre Isabela e uma participante substituta, igualmente brasileira, que visitava a universidade de Sally).

As participantes, então, investem todo o tempo restante de interação no processo de revisão oral do texto, que pressupõe a construção de um exercício exclusivamente metalinguístico e, ao mesmo tempo, implica a ausência de movimentos voltados para a seleção espontânea e mútua de tópicos de conversação diversos. Ao contrário, todos os tópicos observáveis nessa etapa majoritária da sessão são motivados pela tarefa de revisão textual e apresentam natureza exclusivamente metalinguística. As participantes conversam sobre a redação mas não falam sobre o tema da redação – a ditadura no Brasil.

O processo de revisão é interrompido e permanece inacabado em decorrência da aproximação do final do tempo destinado à sessão, quando as participantes percebem sinais de seus professores, presentes nos laboratórios, e se despedem uma da outra.

Como é possível observar, o sumário narrativo desta sessão revela-se menos extenso do que a narratividade apreendida da primeira interação. Pressupostamente, na medida que as participantes selecionam *a priori* uma tarefa (a de revisar o texto) ao redor da qual se define todo o processo de negociação de tópicos, a atividade ganha linearidade e perde narratividade. Além disso, a narratividade possivelmente tenha se reduzido em decorrência de terem as participantes definido *a priori*, também, o modo como seria realizada a tarefa, sem renegociarem esse aspecto no decorrer do trabalho.

Deste modo, os fatos macroprocessuais que se depreendem da narratividade são (i) a centralidade exercida pela participante brasileira na negociação de aspectos organizacionais da atividade e (ii) a construção de uma metalinguagem sobre a qual sustentar a tarefa de revisão oral do texto de Sally. Essas duas unidades básicas de análise serão exploradas em pormenores nas subseções 4.3.1 e 4.3.2, a seguir:

4.3.1. A centralidade da participante brasileira sobre a negociação de aspectos organizacionais

O diálogo entre Isabela e Sally se inicia com saudações sucintas ao mesmo tempo em que fazem contato visual mútuo pela webcam. Além do modo sucinto, saudar uma à outra corresponde a um movimento que ocupa apenas os seis primeiros turnos do diálogo. O sétimo turno da interação, enunciado por Isabela, marca o início da negociação da atividade, visando à revisão do texto produzido por Sally, conforme e observa no excerto 23, a seguir:

Excerto 23

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
1	Isabela	o:i	
2	Sally	o:i	
3	Isabela	tudo bom?	
4	Sally	sim e você?	
5	Isabela	também tudo bem	
6	Sally	+ (...)	
7	Isabela	então + você viu a correção que eu te mandei da sua segunda redação?	
8	Sally	sim eu recebo + + e + mail ahm + ma:s: não: e:u + ahm + I haven't read it yet because I had a test last night	
9	Isabela	ah sim você não teve tempo de/de ve:r	
10	Sally	I can hold it up + but + I haven't ahm fixed the corrections made the corrections	
11	Isabela	aham + então + eu acho que hoje a gente tem que falar só em português porque na nossa primeira interação a gente falou só em inglês	
12	Sally	+ + + ok [riso]	

13	Isabela	[riso] então + você quer que eu vou comentando cada comentário que eu fiz ou você + quer escolher algu:m
14	Sally	+ + ahm + + + ah + ok

Nesse mesmo excerto, pode-se observar, também, que Isabela se responsabiliza por reorientar o emprego do português como língua-meta da interação – tal como haviam acordado ao final da primeira sessão – (turno 11), sob a forma de uma “resposta” à mistura de línguas empreendida por Sally.

Essa resposta é, também, interdiscursivamente situada em relação a um dos princípios norteadores do teletandem: a separação de línguas. Além disso, Isabela oferece à parceira estadunidense a possibilidade de deliberar sobre o modo sequencial como os comentários seriam feitos (turno 13), o que pressupõe um exercício de negociação recíproca da atividade tal como as participantes são formalmente instruídas a fazer no TTDii. Sally, por sua vez, responde a esses movimentos de negociação da atividade com expressões de concordância, exclusivamente, como se pode depreender dos turnos 12 e 14, por exemplo.

No excerto 24, a seguir, Isabela reforça a demanda de dar continuidade à atividade e iniciar a revisão oral, mas é confrontada com outra demanda: a de aguardar (um tempo) até que Sally pudesse localizar o arquivo de texto digital necessário para conduzir a tarefa.

Excerto 24

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
15	Isabela	você tá com a sua redação aberta aí? + com a correção?	
16	Sally	ahm wait yours or mine?	
17	Isabela	a s/ a minha correção da sua redação	
18	Sally	sim I'm just trying to hold up on e-mail	
19	Isabela	tá bom	
20	Sally	[riso]	
21	Isabela	você tá melhor agora?	

22	Sally	+ uhum + yeah much + muito “melor alora”/ agora [riso]	
23	Isabela	o que que você tinha?	
24	Sally	ahm o “fuii”?	
25	Isabela	+ + o quê?	
26	Sally	fuii? + a:hm	
27	Isabela	como se escreve?	
28	Sally	[ahm	
29	Isabela	[essa palavra?	
30	Sally	[digita/] + + [/digita]	Conteúdo escrito associado: [10:06:46] teletandem19: flu
31	Isabela	ah [digita/] + gripe: [/digita]	Conteúdo escrito associado: [10:07:00] unespriopreto09: gripe
32	Sally	ah (...) gripe: + + si:m	
33	Isabela	[então	
34	Sally	[(...)	
35	Isabela	posso falar sobre os meus comentários?	
36	Sally	Uhum	

Entre os turnos 15 e 21, é possível perceber dois fatos prementes: (i) Sally continua misturando línguas, o que pressupõe a possibilidade de estar enfrentando dificuldades de se colocar responsivamente na língua-meta; e (ii) há a suspensão temporária da tarefa de revisão textual, o que requer que as participantes invistam em selecionar tópicos diversos ou optar pelo silêncio. Nesse contexto, Isabela escolhe falar sobre a condição de saúde que havia motivado Sally a se ausentar na sessão anterior, enunciando, no turno 21, “você tá melhor agora?”.

Esse movimento possibilita a exploração, pelo curto espaço de onze turnos (21 a 32), de um tópico de conversação que resgata a pessoalidade, isto é, o reconhecimento da condição individual da experiência subjetiva do outro. Além de curto em extensão, não se observam evidências de que o tópico tenha sido selecionado sob uma condição de responsividade que se

próxima da ordem da empatia, de um interesse concreto pelo outro, ou, ainda, pelo exercício de reconhecimento intersubjetivo mútuo.

Ao mesmo tempo, é possível compreender que o tópico emerge de uma circunstância em que a parceria precisa colocar-se responsivamente diante da suspensão, por uma determinada extensão de tempo, da tarefa de revisão, e que a seleção do tópico ocorre em resposta a essa demanda, isto é, o tópico é selecionado em um momento em que havia a opção de suspender a conversação e, assim, não manter o diálogo ativo. Deste modo, não são evidentes, por um lado, marcas discursivas de uma condição de responsividade movida pela empatia, por reconhecer o outro em sua individualidade, mas há, por outro lado, marcas discursivas que apontam para a hipótese de que o tópico sobre a condição de saúde da parceira tenha emergido da demanda de manter a conversa ativa.

Deste modo, embora o tópico de conversação pressuponha pessoalidade, não é possível assegurar que as participantes vivenciem, nesse episódio, o desenvolvimento de uma alteridade imediata, ou ainda, que as atitudes do eu-enunciador em relação ao outro ou em relação ao que enuncia sejam motivadas pelo interesse próprio e concreto pelo tópico, porque não há marcas discursivas que evidenciem a construção espontânea desse interesse.

Os sinais de enfrentamento de dificuldade em enunciar na L2 – como se observa na análise da primeira interação, bem como na mistura de línguas que se dá no início da terceira sessão – tornam-se perceptíveis, também no turno 22, no qual Sally enuncia “+ uhum + yeah much + muito “melhor agora”/ agora [riso]”. Em resposta, Isabela dá continuidade à cadeia dialógica enunciando “o que você tinha?” (turno 23), de modo que as dificuldades linguísticas manifestadas por Sally (especialmente de pronúncia marcadas na transcrição por parênteses) permanecem sem um tratamento de negociação de formas e significados que seria possível nas circunstâncias de interatividade em que as participantes estão inseridas.

Do ponto de vista do processo intersubjetivo, a observação desse dado implica compreender que a participante estadunidense enuncia de uma posição marcada discursivamente por expressões diversas de enfrentamento de dificuldade em enunciar na língua-meta e de colocar-se responsivamente em relação à enunciação da parceira. Ao mesmo tempo, não há marcas discursivas, na superfície do diálogo entre elas, de que Sally seja reconhecida como um sujeito que ocupa essa posição (a de aprendiz), que enuncia com dificuldades específicas e que requer andaimes para aprender a língua.

Em contraste, Isabela oferece a Sally formas de feedback sobre a produção textual da parceira de modo extenso, pontual e enfático, tal como se pode deprender do excerto 25, a seguir:

Excerto 25

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
41	Isabela	então + nessa frase <i>a luta histórica que não podem controlar</i> + ao invés de você usar o verbo <i>podem</i> + nessa forma + é melhor que você usasse a <i>luta histórica que não pode ser controlada</i> + fica melhor é pro português	
42	Sally	pode ser contro+lada?	
43	Isabela	pode ser controlada + aí você acrescenta o verbo <i>ser</i> depois do/ do poder + entendeu?	
44	Sally	ok + sim entendeu	
45	Isabela	aí o verbo + o verbo <i>ser</i> é o verbo principal e o verbo <i>poder</i> vai ser um verbo auxiliar + entendeu?	
46	Sally	ok + entendeu	
47	Isabela	tá então agora o segundo + é <i>as verdades e mistérios sobre</i> você colocou <i>a tempo</i> + aí como tempo é um substantivo masculino então seria melhor você colocar o tempo	
48	Sally	sim o tempo é masculino	
49	Isabela	isso + com o artigo no masculino também + pra concordar + entendeu?	
50	Sally	Uhum	

51	Isabela	se você não tiver entendendo alguma coisa você pode falar que eu repito tá bom?
52	Sally	tá bom
53	Isabela	é + então aí depois você colocou <i>verdades e mistérios sobre o tempo</i> + aí aqui você colocou esse o + so a ditadura + aí eu acho que aqui você quis dizer o tempo da ditadura não é?
54	Sally	Uhum
55	Isabela	então ao invés de esse o você teria que usar o artigo definido + a preposição + desculpa do/ da no feminino + o tempo da ditadura
56	Sally	ok + of + o tempo de a/ a/
57	Isabela	i:sso + aí depois <i>os filhos das pessoas</i> você colocou + aí em vez de dos pessoas o certo é das pessoas porque pessoas é feminino
58	Sally	[uhum
59	Isabela	[entendeu?
60	Sally	Uhum
61	Isabela	e aí esse artigo também tem que tá no feminino + das pessoas + + entendeu?
62	Sally	sim + entendeu
63	Isabela	[aí o próximo + eu tô indo muito rápido ou não?
64	Sally	+ não + tá bom tá bom

Entre os turnos 41 e 64 do excerto 25, anterior, Isabela oferece as quatro primeiras correções feitas na redação produzida por Sally. Chamamos esses movimentos de correções propriamente ditas (e não revisões, reformulações, negociações, esclarecimentos e assim por

diante) porque (i) a participante brasileira emprega a expressão “correção” para se referir à revisão do texto (vide, por exemplo, turnos 7 e 17) e (ii) o discurso dos comentários sobre esses trechos do texto da parceira é marcado pela combinação de proposições tais como “você colocou⁷² de um modo” e “mas é melhor colocar⁷³ do modo como eu sugiro”, que caracterizam a revisão e os comentários a partir da identificação do erro e da correção (vide turnos 41, 47, 53 e 57, por exemplo).

Assim, com base nas dificuldades de expressão especificamente escrita de Sally, a participante brasileira produz um extenso conteúdo linguístico em português, sob a forma de comentários de cunho normativo, pressupostamente destinado a subsidiar a aprendizagem da parceira.

Ao mesmo tempo, as dificuldades de expressão oral de Sally, manifestas na superfície do diálogo, permanecem sem um tratamento voltado a oferecer à aprendiz condições de revisar suas hipóteses sobre a língua e a melhorar a qualidade da enunciação. Por exemplo, no excerto 25, anterior, é possível observar ocorrências repetidas da expressão “eu entendeu” (bem como similares), por parte de Sally (turnos 44, 46 e 62), que evidenciam de modo contundente um tipo de dificuldade linguística que permanece sem tratamento.

Além de manifestar dificuldades em enunciar, a aprendiz da L2 em que a interação se baseia – o português – retém o turno de maneira breve, invariavelmente, de modo que sua participação linguística é escassa e suas formulações sucintas, em contraste com as formulações da participante mais proficiente. Como é observável no excerto 25, anterior, a enunciação de Sally é compreendida quase exclusivamente por expressões de concordância em resposta à parceira brasileira. Convém salientar que essas expressões de concordância são sempre curtas e pouco variáveis linguisticamente, isto é, apresentam pouca variação morfosintática e de vocabulário.

Sob essas condições, a centralidade discursiva exercida pela participante brasileira nesta sessão é semelhante à predominância que exerce sobre a organização da primeira sessão. Isabela aponta e negocia caminhos pelos quais conduzir a atividade evocando, de modo coerente e engajado, vozes externas à parceria, interdiscursos que circulam no interior da comunidade do TTDii acerca de determinados princípios (tais como a separação de línguas) e aspectos operacionais do teletandem (tais como as atividades previstas no calendário de interações).

⁷² Ou “usou”, “escreveu”, e assim por diante.

⁷³ Ou “usar”, “colocar”, escrever”, e assim por diante.

Por outro lado, a participante brasileira aparentemente enuncia com pouca frequência sob a força específica da experiência de alteridade imediata – isto é, do contato interpessoal direto com Sally. Ao contrário, é mais comum observar evidências de que a participante pode estar enunciando responsivamente em relação a demandas mais propriamente formais e dadas *a priori* – tais como manter a comunicação ativa (e portanto selecionando tópicos sob essa motivação) e cumprir tarefas pressupostas no calendário do programa (por exemplo, comentar a redação da participante estrangeira) – do que em relação à personalidade da parceira, constituída em sua discursividade concreta por meio da interação em teletandem. É evidente, portanto, que a construção da centralidade discursiva de uma participante em detrimento do deslocamento periférico da parceira tem impacto sobre a construção da reciprocidade entre elas, bem como sobre a qualidade do diálogo e das condições de aprendizagem.

Além disso, observa-se o seguinte contraste: se por um lado a centralidade discursiva de Isabela em relação a Sally é construída a partir de um apurado senso de filiação à comunidade e de comprometimento com determinados princípios e instruções prementes ao TTDii, por parte da brasileira, por outro lado, essa centralidade pode estar calçada sobre a negligência das metas de aprendizagem definidas pessoalmente por cada participante (para assegurar a autonomia), bem como sobre a negligência do processo de construção de reciprocidade entre elas, aspectos que também compreendem uma parte das orientações e do interdiscurso do teletandem.

Convém reconhecer que a centralidade da participante brasileira é construída, também, em relação ao discurso explícito de concordância mobilizado por Sally, possivelmente movida pela finalidade de fazer a manutenção de uma atmosfera de acordo entre elas. Contudo, o acordo propriamente dito não se manifesta concretamente no desenvolvimento do diálogo, porque decorre de circunstâncias de assujeitamento da participante estadunidense, e não de um espaço de negociabilidade propriamente construído.

Nesse momento da história da parceria, a construção da reciprocidade entre as participantes compreende de modo predominante os processos de assujeitamento: por um lado, Isabela se assujeita ao discurso do teletandem especificamente integrado a um curso de Letras (portanto de formação de professores de línguas e literaturas) em uma universidade que corresponde a um dos cenários de origem do projeto Teletandem no Brasil; por outro, Sally se assujeita à língua portuguesa, como L2, bem como aos movimentos de organização da atividade por parte de Sally, carregadas de marcas de interdiscurso.

Assim, diante dos indicadores discursivos de que a terceira interação se desenvolve predominantemente sobre processos de assujeitamento, é pouco plausível supor que as

participantes estejam concretamente em acordo – apesar das expressões explícitas de Sally – porque do espaço de negociabilidade construído até este momento da história da parceria não se pode pressupor o acordo concreto, mutua e reciprocamente estabelecido.

4.3.2. A construção de metalinguagem

A partir da observação da centralidade exercida pela participante brasileira, na subseção anterior, foi possível reconhecer que entre os traços que caracterizam a metalinguagem na revisão da redação de Sally, por parte de Isabela, estão: (i) a abordagem corretiva marcada discursivamente pelo emprego referencial da expressão “correção”; (ii) a abordagem corretiva marcada pelo aparecimento recorrente de formas discursivas que produzem um efeito de sentido equivalente a “você escreveu de determinado modo, mas é melhor você escrever do modo como eu sugiro”; (iii) o enfoque sobre a suposição antecipada da existência do erro que decorre do discurso que produz a correspondência entre “revisão” e “correção”; (iv) o tratamento sequencialmente pontual das ocorrências factuais desses erros – o que tende a sedimentar a dinâmica de seleção de tópicos e minimizar a espontaneidade com que as participantes interagem uma com a outra; e (v) a evidência de que os trechos da redação em que não se encontram erros permanecem inexplorados, a despeito do conteúdo de significados que podem suscitar.

Esses traços são observáveis, também, no excerto 26, a seguir:

Excerto 26

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
67	Isabela	então + aí <i>das pessoas</i> então como pessoas tá no feminino + e no singular + aí são pessoas envolvidas + não envolvido + pra ser masc/ pra ser feminino e singu/ e plural + aí depois com + você colocou a golpa militar + mas acho que cê quis usar (...) golpe militar não é?	
68	Sally	+ uhum + golpe militar	

69	Isabela	[então + isso aí em vez de a golpa militar seria o golpe militar
70	Sally	+ + ok
71	Isabela	o golpe militar no brasil
72	Sally	[o golpe militar
73	Isabela	<i>durante os cinquenta anos</i> + aí você colocou + <i>de a ditadura</i> + você poderia colocar da ditadura + porque essa preposição DA já tem o de mais o a + então em vez de/ o artigo a + então em vez de colocar de a você pode juntar e ficar da + + + entendeu?
74	Sally	Sim
75	Isabela	<i>é: os cinquenta anos da ditadura</i> + Ruído de vozes aqui você (...) você tem que colocar diversas ao fundo se vivemos + nós vivemos + então como intensifica e se mantém tá no sujeito nós + no plural na terceira pessoa do plural + a forma correta do verbo é nós vivemos

O excerto anterior torna também possível observar que a falante mais proficiente explora o erro com uma metalinguagem baseada no fornecimento de descrições gramaticais, materializadas em turnos relativamente extensos como os que se numeram 67, 73 e 75. São descrições que remontam aos gêneros que compõem os manuais de gramática, de modo semelhante aos comentários escritos oferecidos por Isabela na versão de revisão enviada à parceira por e-mail antes da interação.

Nesses turnos, é possível observar, também, que a enunciação de Isabela compreende o resgate, por meio da leitura em voz alta, de fragmentos da redação de Sally, de modo que a descrição metalinguística em que investe a brasileira pressupõe incorporar os dizeres da parceira aos seus próprios. Por exemplo, para marcar o encerramento de um tópico (ou o tratamento de um erro) e o avanço para o item seguinte, Isabela emprega expressões como “aí” (indicando continuidade), “depois” e “então”, entre outras possibilidades similares evocando a produção de Sally sob a forma de discurso direto.

Trata-se de um exercício referencial que pode ser mais amplamente observado no inventário de turnos não sequenciais reunidos sob a forma do quadro 3, a seguir:

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
103	Isabela	<p>é: + então aí depois você colocou + <i>OS</i> <i>peessoas no documentário</i> + o melhor era você colocar <i>AS</i> pessoas porque pessoas tá no feminino</p>	
117	Isabela	<p>[é: aí <i>e as pessoas como a alessandra</i> <i>lobo: que: está descritando no artigo</i> aí nessa parte aqui você usou + <i>está</i> <i>descritando no artigo</i> eu não consegui entender muito bem o que você quis dizer + + entendeu?</p>	
135	Isabela	<p>tá + então <i>alessandra lobo está</i> <i>descritando no artigo essa culpa não</i> <i>é minha</i> + aí nessa parte <i>estã/ aqui</i> você colocou <i>estã descendentes</i> <i>daqueles</i> + acho que você poderia colocar são descendentes daqueles + ou só são descendentes + de lados opostos + + entendeu?</p>	
143	Isabela	<p>tá + é: então descendentes de lados opostos + aí depois <i>mas nós podemos</i> <i>ver até</i> + <i>em seus pensamentos e</i> <i>histórias</i> + aí esse em aqui você poderia mudar + é: + <i>perai</i> + <i>deixa eu</i> <i>ver aqui</i> + + + <i>perai</i> que eu me perdi rapidinho + ah é: + (...) + + ah então nessa frase <i>nós podemos ver até seus</i> <i>pensamentos e histórias</i> você poderia colocar <i>EM</i> seus pensamentos e <i>histórias</i> + + entendeu? + é/ essa</p>	

preposição EM + você tem que
colocar pra mostrar é/ aonde que nós
podemos ver + essas coisas + e aí nós
podemos ver que esses grupos têm
muito em comum AONDE? EM seus
pensamentos e histórias + + entendeu
ou não?

Quadro 3: Amostras de metalinguagem da interação 3

No turno 103 do quadro 3, anterior, por exemplo, o resgate da produção escrita da parceira por meio do discurso direto é marcado pela expressão “é: + então aí depois você colocou”, em posição precedente. No turno 117 ocorrem as marcas “é: aí” e “aí nessa parte aqui você usou”. A expressão “tá + então”, sinalizando continuidade, é usada para introduzir o discurso direto nos turnos 135 e 143.

Um segundo indicador discursivo de que Isabela resgata fragmentos do texto de Sally se dá na e pela corporeidade da participante. Isabela, em contraste com o que ocorre na primeira interação, mantém o olhar predominantemente orientado para uma referência visual abaixo da tela do computador, uma posição pressupostamente ocupada pelo teclado, no decorrer de toda a interação.

Para efeito de especulação, pode-se supor que Isabela disponha de uma cópia impressa da redação apoiada sobre a bancada diante de si. A participante dispõe, portanto, de uma referência visual implícita, e da qual sua parceira está alienada. Ao mesmo tempo, o espaço de referência visual mútuo entre as participantes – a tela do computador – é alvo do olhar, e, portanto, da atenção sensorial/ estética de Isabela em momentos breves no decorrer dos turnos.

Esses momentos correspondem, quase exclusivamente, aos momentos em que Isabela finaliza um comentário e investe no movimento de confirmar compreensão (como, por exemplo, ao final dos turnos 117 e 135, com a expressão “entendeu?”); são os momentos em que os olhares de ambas as participantes convergem para o espaço de referência visual mútuo.

Contudo, como Sally habitualmente oferece uma resposta afirmativa e sucinta, sinalizando compreensão e a possibilidade de que a correção avance (sinais extensivos às expressões de acordo), Isabela volta a concentrar a orientação do olhar sobre a bancada e a convergência de referências visuais entre as participantes tende a se abreviar.

Em suma, da corporeidade de Isabela pode-se depreender a atenção menos frequente às imagens cinemáticas, da parceira e de si, especialmente considerando que seu olhar permanece

na maior parte do tempo voltado para um espaço de referência visual distinto da tela do computador. Sally, por outro lado, mantém a direção do olhar quase exclusivamente sobre a tela do computador no decorrer da interação, e essa corporeidade é pontuada por múltiplas expressões de enfrentamento de dificuldades e desconforto.

Esse quadro de corporeidade mútua implica considerar que o modo como Isabela se coloca perceptualmente saliente a Sally (e se submete ao reconhecimento estético pelo outro) pode sugerir que a brasileira esteja mobilizando pouco a discursividade no nível do corpo em movimento, isto é, das imagens cinemáticas (por exemplo, é possível que ela esteja parcialmente alheia às expressões corporais de enfrentamento de dificuldades por parte de Sally).

Por outro lado, essa mesma corporeidade pode sugerir quase o oposto: o deslocamento do olhar de Isabela pode ser uma contundente marca discursiva da metalinguagem que está em desenvolvimento, uma metalinguagem cujo enfoque se distancia da linguagem concretizada na experiência de alteridade (da presença do outro) e se aproxima mais da linguagem que se concretiza sob o subsídio de um sistema linguístico externo e abstrato (por exemplo, a gramática).

Apenas no turno 103, depois de aproximadamente dez minutos de interação, folhas de papel transitam pelo rodapé do enquadramento da imagem da webcam de Isabela, na medida que são manuseadas corporalmente pela brasileira. É a primeira vez que a imagem cinemática revela a referência visual da participante e situa explicitamente o modo como sua corporeidade é elaborada, tal como se pode observar ilustrado na figura 7, a seguir:



Figura 8: No turno 103, a composição da imagem torna explícito, pela primeira vez, o material impresso que define a referência visual e situa a corporeidade de Isabela

Um traço adicional da metalinguagem que exercita a parceria diz respeito à formação de sintagmas nominais a partir de (i) fragmentos da redação sob revisão e (ii) formas linguísticas diversas usadas sob condição de substantivação. Esses aspectos podem ser observados no excerto 27, a seguir:

Excerto 27

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
151	Isabela	é: + então + histórias em português tem acento na letra o + + você escreveu sem acento	
152	Sally	[história + uhum	
153	Isabela	então é [digita/] histó + + [/digita]	Conteúdo escrito associado: [10:20:34] unespriopreto09: história
154	Sally	Entendeu	
155	Isabela	história + COM acento + + então aí você colocou dois/ aí você colocou “grupos” + mas em português não tem esse u + esse o é só GRUPOS	Conteúdo escrito associado: [10:20:50] unespriopreto09: grupos
156	Sally	Grupos	
157	Isabela	isso grupos + sem o o	
158	Sally	Ok	
159	Isabela	aí + como você tá falando de dois grupos + você colocou <i>os dois grupos</i> <i>tem</i> + esse verbo tem tem que ter acento circunflexo também porque tá se referindo a mais de uma pessoa + mais de uma coisa	
160	Sally	Tem	

161	Isabela	então esse verbo tá no plural então têm com acento circunflexo também	Conteúdo escrito associado: [10:21:15] unespriopreto09: têm
162	Sally	Uhum	
163	Isabela	ao invés de sem acento + + aí depois você colocou <i>têm muitas/ muitos coisas em comum</i> + como coisas é uma palavra feminina + você tem que colocar o muitos também no feminino então MUITAS coisas + em comum	
164	Sally	Ok	
165	Isabela	é: + aí: depois o próximo + + você colocou <i>eles estão vivendo</i> + a forma correta seria eles estão vivendo	
166	Sally	es:tão: + +	
167	Isabela	[digita/] estão vivendo + assim + estão vivendo + + [/digita] porquê: + esse verbo estar tem que tá no presente + então eles estão + porque tá na terceira pessoa do plural + e vivã/ e: essa forma vivendo não existe no português + é vivendo + + entendeu?	Conteúdo escrito associado: [10:21:58] unespriopreto09: estão vivendo
168	Sally	entendeu + tá bom	
169	Isabela	ou você quer que eu explique de novo?	
170	Sally	no: it's good	
171	Isabela	não? tá + é: + <i>com a dor e a confusão sobre o passado/ (...) sobre A passado</i> mas como passado é uma palavra masculina + esse A tem que tá no presente	
172	Sally	[sneezes]	

173	Isabela	Saúde
174	Sally	[riso] obrigado

No turno 155, ao explicar a ortografia correta da palavra “grupos” (grafada “groupos” por Sally), Isabela substantiva as letras “u” (nesse caso, por lapso) e “o”, possibilitando construções como “[não tem] esse o”. Ao substantivar as letras, a participante posiciona-as, sintaticamente, como sintagmas nominais. Assim, a metalinguagem se constrói de tal modo que letras isoladas (“o” e “u”) ocupem a posição de sintagmas nominais e, ao mesmo tempo, são acompanhadas de adjuntos adnominais como “esse”.

Assim, o nível sintático da metalinguagem se constrói combinando abstrações e produzindo formulações sintáticas ainda mais abstratas (do que a gramática constitutivamente é), processo do qual se pode depreender a possibilidade de elevar as dificuldades de compreensão pela parceira – que manifesta sinais de enfrentamento de dificuldade de diversas naturezas.

No turno 163, (“como coisas é uma palavra feminina + você tem que colocar o muitos também no feminino então MUITAS coisas + em comum”), processos similares – de substantivação e de posicionamento como núcleo de um sintagma nominal – se dão no emprego do pronome indefinido “muitos”, possibilitando construir uma expressão tal qual “o muitos”. Semelhantemente, no turno 171, Isabela exercita a referência ao artigo definido “a” formulando o enunciado “como passado é uma palavra masculina + esse A tem que tá no presente” – em que “a” ocupa a posição de sintagma nominal e é acompanhada de adjunto adnominal.

Nesse mesmo turno, é possível observar, também na posição de núcleo de um sintagma nominal, o emprego do item lexical “passado”, resgatado de um fragmento textual de Sally. É possível supor que seja necessário mobilizar um exercício de elevada abstração para reconhecer que, ao enunciar “passado”, nesse *continuum* sintático, a falante esteja fazendo uma referência a um item resgatado do texto escrito.

Assim, o desenvolvimento da metalinguagem se apresenta atravessado de mecanismos de referência a fragmentos da redação que podem se tornar ineficientes e, ao mesmo tempo, tornar as formulações sintáticas mais complexas porque construídas a partir de abstrações sobrepostas. Esses traços são observáveis, também, no excerto 28, a seguir:

Excerto 28

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
331	Isabela	então + <i>alessandra lobo é filha de amilcar lobo</i> + <i>um homem</i> + aí você usou <i>que se diz ter sido</i> + aí o certo é + se você usar o homem que SE DIZ você não precisa usar ter sido + então você usa um homem que se diz + é: + <i>um dos piores torturadores</i> + e aí você tira o ter sido + mas se você usar o se você usa/ e você não quiser usar o se você usa o homem + que diz ter sido + então ou você usa se ou você usa ter sido + + + entendeu?	

O final do turno 331, anterior, revela que a partícula condicional “se” é submetida ao processo de substantivação, assim como ocorre com a locução verbal “ter sido”, de modo que ambas as formas são posicionadas sintaticamente como sintagmas nominais, possibilitando formas enunciativas como “então você usa esse se ou você usa ter sido”. Além disso, desse discurso metalinguístico podem-se depreender descrições linguísticas que normatizam uma forma específica em detrimento da forma empregada pela autora da redação.

Assim, a metalinguagem localiza a forma empregada na redação, como erro, e, em seguida, fornece uma forma singularmente reconhecida como correta para substituir pontualmente o erro. Amostras dessa metalinguagem podem ser observadas em “então ou você usa se ou você usa ter sido + + + entendeu?” (turno 331); “você colocou *estão descendentes daqueles* + acho que você poderia colocar são descendentes daqueles + ou só são descendentes + de lados opostos + + entendeu?” (turno 135); “é: + aí: depois o próximo + + você colocou *eles estão vivendo* + a forma correta seria eles estão vivendo” (turno 165).

Esse modo de desenvolver metalinguagem pressupõe o discurso de que a língua pode reconhecer uma possibilidade específica de paráfrase que seja considerada ideal ou a melhor (de certo modo, negligenciando a ampla abrangência do nível parafrástico do discurso, bem como o nível polissêmico).

Nesses mesmos turnos, é possível, também, observar a ausência de um discurso metalinguístico propriamente descritivo, que reúna elementos de explicação, exemplificação e comparação, por exemplo, e que, assim, esclareçam porque uma determinada forma é considerada mais correta que a outra, justificando a correção do erro.

Na ausência dessa prática discursiva, o mecanismo metalinguístico que justifica a correção, discursivamente, é o poder de que se investe – bem como é investida, pela parceira – a falante mais proficiente e conhecedora do sistema da língua (porque, além de falante nativa, é uma professora de línguas em formação). Esse traço se apresenta contundentemente marcado no excerto 29, a seguir:

Excerto 29

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
441	Isabela	agora o próximo + <i>you é colocou</i> + <i>como poderia lobo ter sido tão</i> + <i>ter sido tão bom para ela e ao mesmo tempo tão horrível para outras pessoas?</i> + <i>ai você colocou que não podia ter verdade</i> + <i>você pode tirar essa expressão toda</i> + <i>e colocar</i> + <i>o ponto de interrogação depois de pessoas</i> + <i>porque eu não entendi muito bem o que você quis dizer com essa expressão</i> + <i>que não podia ter verdade</i> + <i>então ahm é: não faz muito sentido então você pode tirar</i> + <i>entendeu?</i>	
442	Sally	não é (...) não é necessário: so I just take it out + all of it	
443	Isabela	[yes + pode retirar tudo	
444	Sally	Ok	

445	Isabela	<p>agora o próximo + é: <i>fontes do lado de fora só trouxeram + tanto os quinze filhos e alessandra</i> você escreveu desse jeito + o melhor seria você usar + trouxeram tanto para os quinze filhos como para alessandra + entendeu? + tanto para uma pessoa como para outra? [digita/] tanto para</p>
446	Sally	Ok

No turno 441 do excerto 29, anterior, a falante mais proficiente chama a atenção para a expressão “*que não podia ter verdade*”, empregada na redação pela interagente aprendiz, e sugere retirar a expressão do texto. A justificativa para o apagamento da expressão se dá pela proposição “porque eu não entendi muito bem o que você quis dizer com essa expressão” (turno 441), reforçando o papel da participação discursiva do poder – isto é, da autoridade co-construída na parceria – sobre os mecanismos metalinguísticos desenvolvidos por Isabela.

Adicionalmente, no turno 445, Isabela enuncia “você escreveu desse jeito + o melhor seria você usar + trouxeram tanto para os quinze filhos como para Alessandra + entendeu?” que corresponde a uma evidência reiterativa do discurso que pressupõe, para a língua, a existência de uma forma ideal que se candidata a substituir a forma empregada pela aprendiz.

Em suma, a metalinguagem que se constrói na terceira sessão de interação apresenta os seguintes traços, de modo recorrente e predominante:

- a) o discurso corretivo/normatizador marcado pelo emprego explícito da expressão “correção”;
- b) o discurso corretivo/normatizador marcado pela combinação dos processos de levantamento do erro e da recomendação de uma forma substituta ideal (habitualmente concretizado em formas equivalentes a “você escreveu de um modo, mas é melhor escrever de um outro modo específico e singular”);
- c) a ausência de comentários sobre fragmentos do texto que não apresentam itens que podem ser considerados erros;
- d) a ausência de (um) diálogo(s) sobre o tema da redação – a ditadura no Brasil;
- e) a antecipação da existência de erros pressuposta pelo discurso de correção;

- f) a sedimentação da dinâmica de seleção de tópicos pressuposta pelo modo como a atividade foi organizada;
- g) correções justificadas, em alguns casos, por meio de extensos exercícios de descrição abstrata da língua (por exemplo, a gramática), evidenciando o enfoque sobre uma visão de língua como um sistema externo que subsidia a comunicação;
- h) correções justificadas, em outros casos, por um discurso não-declarado de poder da participante mais proficiente, construído pela parceria, possivelmente motivado pela condição de falante nativa e de professora de línguas em formação;
- i) processos de substantivação de formas linguísticas diversas, bem como de formulação de sintagmas nominais que elevam a natureza abstrata dos enunciados;
- j) referências orais a fragmentos do texto escrito sob formas de discurso direto;
- k) uma corporeidade que sugere menos incidência de olhares convergentes para o espaço de referência visual mútuo – a tela do computador – em comparação com a primeira interação;
- l) a predominância de movimentos de concordância unilateral (por parte de Sally) e a incoerência de movimentos de renegociação da atividade.

4.3.3. Considerações sobre a interação 3

Na terceira sessão, um aspecto da corporeidade se revela particularmente saliente: a direção do olhar. Isso decorre da evidência de que Isabela dispõe de uma nova referência visual – a versão impressa da redação de Sally em mãos – sobre a qual a parceira não é situada explicitamente. Assim, apenas por meio da discursividade suscitada corporalmente, é possível reconhecer porque as participantes não convergem a orientação do olhar para o espaço de referência mútuo – onde se encontram as imagens cinemáticas, de si e da parceira – e porque a atenção visual de Isabela é dominada por uma referência não compartilhada – o papel sobre a bancada.

Sally, por outro lado, dedica atenção quase contínua a esse espaço de referência compartilhado, porque nele aparentemente se dispõem não apenas as imagens cinemáticas, mas também a sua versão digital do texto sob revisão, que a própria Sally declara ter resgatado por e-mail nos momentos iniciais da sessão. A corporeidade da participante é marcada por sinais de enfrentamento de dificuldade e desconforto na L2, bem como sob a extensa exposição à metalinguagem tal como é materializada na interação.

Contudo, a participante estadunidense sinaliza compreensão e que está, portanto, construindo com a parceira significados (talvez, motivada por uma urgência pessoal pelo acordo), de modo que o reconhecimento das dificuldades e do desconforto enfrentados por ela pressupõem um exercício de empatia – ou intropatia – sobre a discursividade que se faz na corporeidade.

A intersubjetividade implica transcender a auto-experiência na busca pelo vivenciamento do outro, pela experiência de alteridade (ainda que, em termos fenomenológicos, esse vivenciamento jamais seja imediato, mas mediado pelo autovivenciamento). Na alteridade, os sujeitos se reconhecem como extensíveis um ao outro, isto é, o corpo exterior do *eu* (de acordo com Bakhtin, 2015) é extensivo ao seu corpo interior.

Portanto, da corporeidade entre as participantes e da dispersão dos olhares, por extensão intersubjetiva, depreende-se o emprego discursivo de uma alienação estética parcial: isso define como se dá a corporeidade não apenas de Isabela, mas também de Sally, que pode compreender dessa dispersão de olhares os limites da discursividade da própria imagem, e se comportar discursivamente segundo esses limites (os limites dados pela hipótese de que o outro, a maior parte do tempo, não me vê).

Acerca dessa discursividade no domínio da imagem, é possível supor, por exemplo, que, diante das imagens mútuas na mesma tela, as participantes podem controlar a própria imagem – e, portanto, a própria expressão corporal – e, quase ao mesmo tempo, reconhecer na imagem da outra o reflexo do que causaram.

Convém destacar, ainda, no que concerne à discussão sobre a direção do olhar na corporeidade em teletandem, que as participantes permanecem alheias ao uso da webcam como espaço de referência visual, tal como se dá em relação à primeira sessão, possivelmente motivadas pelas mesmas condições de reconhecimento estético mútuo, de alteridade e de intersubjetividade debatidas na subseção 4.1.1.

Isso implica compreender que, no trânsito entre a dimensão presencial do teletandem (o fato de que a participante está situada presencialmente no espaço físico, tridimensional, do laboratório e que sua corporeidade se faz, também, em relação a esse espaço) e a dimensão virtual da atividade (o plano bidimensional em que as imagens cinemáticas de ambas as interagentes são projetadas, sob um enquadramento mais ou menos fixo, ao lado de possíveis outras ferramentas digitais), as participantes escolhem não reconhecer como um espaço de referência visual a lente da webcam propriamente dita, ainda que escolham, por outro lado,

referências visuais não compartilhadas (e de certo modo alienantes), tais como o material impresso apoiado sobre a bancada.

É passível de debate, também a visão de intersubjetividade como uma condição da ordem da sintonia, semelhança e acordo, especificamente à luz dessa experiência de interação. Na terceira sessão, Sally expressa concordância com a parceira em relação a todos os aspectos da atividade negociados entre si, de modo que se pode supor o pleno alinhamento referencial entre elas. Contudo, o processo que pode pressupostamente ser considerado acordo – ou alinhamento pleno – é marcado pela constituição de posições discursivas demasiadamente assimétricas – em detrimento dos princípios que norteiam o teletandem (a autonomia e a reciprocidade): a participante estadunidense se investe de escassa autonomia (e se submete à heteronomia) como aprendiz da língua-meta da interação – o português – bem como se desloca para uma posição discursivamente periférica no interior da parceria, ao mesmo tempo em que sua parceira brasileira ocupa uma posição central gradualmente construída.

Além disso, nenhum aspecto da atividade – quer organizacional, quer da ordem da construção da metalinguagem – é submetido à negociação ou renegociação especificamente por parte (isto é, da iniciativa) de Sally, de modo que se pode depreender o silenciamento das diferenças, bem como de suas dificuldades de interação na L2, e que, portanto, esses processos se dão de modo pouco recíproco.

No teletandem, é pouco plausível supor o estabelecimento do acordo ou o alinhamento intersubjetivo a partir de condições de baixa negociabilidade, especialmente tendo em perspectiva os princípios da autonomia e da reciprocidade, porque esses princípios, juntos, pressupõem que o acordo seja necessariamente mútuo, e não estabelecido a partir do gesto unilateral ou do silenciamento.

No que que concerne à responsividade entre as participantes, esta interação apresenta ocorrências particularmente múltiplas de enunciados, por parte de Isabela, cuja exauribilidade temática (Cf. Bakhtin, 2015), é sinalizada explicitamente ao final dos turnos, especialmente aqueles dedicados ao exercício metalinguístico. Isso equivale a compreender que os enunciados dedicados à metalinguagem habitualmente apresentam um “*dixit*” final (ibidem) sob a forma de “entendeu?” ou “+ + entendeu?”, ou, ainda, “+ + entendeu? + ou não?”, entre outras formas similares. Amostras de enunciados marcados por um “*dixit*” explícito são observáveis nos turnos 67, 73, 117, 135, 143, 167, 331 e 441 dos excertos anteriormente analisados, entre muitos outros.

Tendo como horizonte de interpretação a cadeia dialógica bakhtiniana, a presença do “*dixit*” final implica compreender que o enunciador não apenas sinaliza formalmente a conclusão do próprio turno, mas também visa à responsividade por parte do interlocutor.

Desse modo, o exercício de metalinguagem, (i) por um lado, é seguido de um sinal explícito de conclusão que interpela o interlocutor a se posicionar responsivamente; e (ii) por outro, a metalinguagem propriamente dita é construída responsivamente em relação a um conjunto diverso de discursos precedentes, porque embora consista numa resposta imediata à produção da parceira – na concretude individual da sua expressão – as escolhas metalinguísticas feitas pela participante mais proficiente evocam mais propriamente as vozes que remontam aos manuais de gramática, em sua abstração e em sua generalidade.

Aparentemente, na medida em que as escolhas (meta)linguísticas da participante mais proficiente se aproximam discursivamente do exercício de abstração e generalização (acentuados pelos frequentes processos de substantivação), afastam-se da concretude da expressão do interlocutor imediato, de modo que a participante menos proficiente pode ter dificuldades de reconhecer, na enunciação da parceira, um gesto de responsividade à sua pessoalidade imediata, isto é, à sua expressão concretamente materializada em discurso.

No desenvolvimento do processo intersubjetivo, é mais plausível supor que a experiência da alteridade mútua seja marcada, no discurso, por indícios de responsividade à presença concreta do outro na situação de comunicação construída pela parceria. Ao mesmo tempo, a predominância do discurso acerca da língua como abstração e generalização (isto é, como sistema) pressupõe a minimização da experiência de alteridade e do desenvolvimento intersubjetivo entre as participantes.

4.4. A quarta sessão

Na quarta sessão, Isabela e Sally interagem por 37 minutos e 11 segundos transcritos em 250 turnos conversacionais. Para esta sessão, o calendário do TTDii previa que Isabela produzisse uma redação em inglês para que Sally lhe oferecesse uma revisão nessa língua-meta.

O tema escolhido pela participante compreende a legalização do uso de drogas contemporaneamente consideradas ilícitas, um assunto controverso que, para ser debatido, pode mobilizar formações discursivas associadas à saúde, à sociedade e às políticas públicas, entre outras, na medida que as participantes se confrontam (isto é, colocam-se frente uma à outra na condição de sujeitos). Isso implica considerar um amplo potencial de interação acerca do tema

– tal como seria possível considerar em relação ao tema-base da sessão anterior, “a ditadura no Brasil”.

Para efeito contextual, o conteúdo da redação de Sally é apresentado sob a seguinte forma:

The best alternative to drug problems

In the current social context, the use of drugs is a reality that affects most of countries and that worries the world's authorities and the population in general. Possibly, this concern of all people toward this problem happens mainly for two reasons, that are the large number of deaths and health damage caused by drug addiction, and the violence generated by drug trafficking.

So, to combat this situation and try to reverse it, most countries in the world adopt a policy of criminalization of this problem and wage a kind of war against drugs. In this type of approach, any action involving the use, the sale or the trafficking of drugs is a crime. In addition, according to this policy, the solution to end the drug problem is to arrest and prosecute those involved in some way with narcotics.

But, although this idea of judge and isolate people involved with drugs in jails may seem good, we can see by observing our own reality that it is not working very well today around the world, as in Brazil. Here, in spite of the actions of the police to combat drugs (use, sale and trafficking of drugs), the number of drug users is growing over the years. According to a research of the Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas, the index of people who have used marijuana throughout his life increased from 6.9%, in 2001, to 8.8%, in 2005.

Maybe, one of the alternatives to help reduce the problems caused by the use of drugs is a policy known as Harm Reduction. One of the main countries in which this policy has been implemented and is working is Holland. There, among other things, the sale and use of soft drugs (such as marijuana and hashish) is allowed in coffee shops and there are clinics that administer methadone to drug addicts as a form of treatment for addiction.

In Brazil, this policy of harm reduction also exists in the public health system, but the use of soft drugs is not allowed in any form. Here, as in Holland, this approach has the goal of trying to minimize the damage caused by drug use, providing a better quality of life

for addicts. Thus, the main focus is not stop completely the use of drugs because this policy respects the individual freedom of choosing to use drugs or not.

Quadro 4: A segunda redação de Isabela

Diferente da revisão escrita feita por Isabela à redação da parceira na sessão anterior, Sally não utiliza, nesta troca de textos, recursos de edição especificamente dedicados ao processo de revisão. Portanto, não há dados estatísticos sobre o número de intervenções textuais – tais como inserções, exclusões, formatações e comentários a serem apreciados. Por outro lado, como Sally investiu em marcas tipográficas, a revisão escrita pode ser observada sob sua forma textual, a seguir:

The best alternative to drug problems

*In the current social context, the use of drugs is a reality that affects most of **the world's** countries and that worries ~~the world's~~ **global** authorities, and the population in general. Possibly, ~~this~~ **the** concern of all people ~~toward~~ **surrounding the** ~~this~~ problem of **the "war on drugs"** happens ~~mainly~~ for two reasons, ~~that are~~ the large number of deaths and health damage caused by drug addiction, and the violence generated by drug trafficking.*

*~~So,~~ to combat this situation and try to reverse it, most countries in the world adopt a policy of **the** criminalization of **drug use and possession** ~~this problem~~ and wage a ~~kind~~ **of** war against drugs. In this type of approach, any action involving the use, the sale or the trafficking of drugs is a crime. In addition, according to this policy, the solutions to end the drug problem ~~is~~ **are** to arrest and prosecute those ~~involved in some way~~ with narcotics.*

*~~But,~~ although this idea ~~of~~ **to judge the people involved with drugs** and isolate ~~them~~ **people involved with drugs** in jails may seem good, we can see by observing our own reality **here in Brazil**, that it is not working very well today **at home or** around the world, ~~as in Brazil. Here~~**In Brazil**, in spite of the actions of the police to combat drugs (**cracking down on the** use, sale and trafficking of drugs), the number of drug users ~~is~~ **has grown** ~~growing~~ over the years. According to a research of the Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas, the index of people who have used marijuana throughout ~~his~~ **the author's?** life increased from 6.9%, in 2001, to 8.8%, in 2005.*

~~Maybe, one of the~~ A potential alternatives to help reduce the problems caused by the use of drugs is a policy known as Harm Reduction. One of **the main** *most established? Most well known? largest economical?* countries in which this policy has been implemented and is working is in **Holland** *Holland is not a country, it is a region in the country of the Netherlands.* There, among other things, the sale and use of soft drugs (such as marijuana and hashish) is allowed in coffee shops and there are clinics that administer methadone to drug addicts as a form of treatment for addiction.

In Brazil, this policy of *Harm Reduction* also exists in the public health system, but the use of soft drugs is not allowed in any form. ~~Here,~~ as in Holland, *here in Brazil* this approach has the goal of trying to minimize the damage caused by drug use, providing a better quality of life for addicts. Thus, the main focus is not *to completely stop completely* the use of drugs but to ~~because this policy~~ respects the individual's freedom of choosing *whether or not* to use drugs ~~or not.~~

Therefore, instead of criminalizing the drug problems, governments around the world should create policies that, at least, integrate police actions with treatments of drug addiction that really work. ~~because~~ we have to think ~~that~~ *of drug use is as* not only a situation that involves criminals, but also something that involves people seeking in *a drug* something that is lacking in their life.

One of the strange structural aspects that stands out to me is that you begin many sentences and all of your paragraphs with conjunctions and linking words. I would avoid using these words so much "so, but, maybe" and others. Many of your sentences do not sound confident because of the use of these and phrases that I've marked out that incite uncertainty. Be firm in what you are saying because you know what you are talking about and are doing a good job! Your thoughts as well as your use of English is very good overall. I really like the ending how you leave the readers with the ethos of appealing to their emotions. I have studied Public Health so I am aware of this topic and how other countries differ immensely from the U.S. but I am sure you would be very surprised by the lack of knowledge and lack of open-mindedness surrounding drugs by many Americans. Keep doing great work! Grammar is very good, minor and understandable mistakes.

Quadro 5: Revisão da segunda redação de Isabela, por parte da parceira

Entre as marcas tipográficas empregadas na revisão, Sally usa fontes tachadas para sinalizar o conteúdo passível de exclusão ou de substituição, fontes na cor vermelha para destacar suas inserções (tais como sugestões de uma forma melhor para substituir as formas mobilizadas pela autora), e destaques textuais na cor amarela com a finalidade de chamar a atenção para expressões colocadas sob questionamento. Além disso, ao final da revisão, Sally redige um comentário acerca da produção textual de Isabela de uma perspectiva menos pontual – e, portanto, mais abrangente – abordando de modo geral a expressão escrita da parceira.

Em suma, convém reconhecer que, antes de se engajarem interativamente, as participantes já haviam investido num processo de revisão textual em modalidade escrita, que pressupõe o fornecimento de feedback, da parceira mais proficiente à aprendiz, sobre a qualidade da sua produção.

No início da interação, Sally propõe negociar a organização da atividade, por própria iniciativa, pela primeira vez desde a formação da parceria. Isso se dá logo após as participantes trocarem saudações de modo sucinto e assegurarem que podem ver, bem como ouvir, uma à outra.

Não se trata da inversão da centralidade que Isabela exerceu em sessões anteriores, isto é, Sally não passa a prevalecer em relação à organização da atividade e à dinâmica de seleção de tópicos, especialmente porque Isabela, nos turnos seguintes e no decorrer da interação, também enuncia de uma posição discursiva semelhante e, autonomamente, propõe possibilidades de direcionamento do trabalho colaborativo.

Ocorre, então, o estabelecimento de uma simetria, entre as participantes, que não se havia observado anteriormente. Os dados sugerem que o estabelecimento dessa simetria compreende parte do processo de construção de reciprocidade no teletandem, e que essa construção se dá intersubjetivamente, porque diz respeito à constituição histórica (isto é, do início da formação da parceria até a quarta sessão) de um sujeito em relação ao outro (ou de uma participante em relação à outra), mutuamente.

Sob essa condição de simetria, as participantes concordam em conduzir a interação com base na tarefa de revisão oral da redação de Isabela, à semelhança de como havia sido balizada a terceira interação, bem como compreendem essa tarefa como um exercício de correção de erros. Tal como ocorre na sessão anterior, também, os itens considerados erros são abordados pontualmente, um-a-um, na sequência em que emergem do texto – de modo que, mais uma vez, a dinâmica de seleção de tópicos pode se tornar mais ou menos pré-definida.

No decorrer do processo de revisão oral, observa-se a construção de um exercício metalinguístico semelhante àquele desenvolvido na sessão anterior, exceto pela evidência de que a metalinguagem recorre com menos frequência às descrições sistemicamente abstratas da língua (a que o discurso de Isabela recorre na sessão anterior), de modo que o discurso de Sally, ao tratar o erro, sugere a construção de uma metalinguagem não apenas restrita a um sistema linguístico subsidiário, mas calçada, também, nas dimensões textual e discursiva. Além disso, essas construções são apresentadas sob a forma de turnos consideravelmente mais extensos por parte da participante mais proficiente.

Assim, os tópicos observáveis nessa etapa majoritária da sessão são motivados pela tarefa de revisão textual, dentre os quais a natureza metalinguística não é exclusiva (distinto, portanto, do que se observa na sessão anterior), mas é predominante. Além de conversarem sobre a língua, na língua (o que caracteriza a comunicação metalinguística), as participantes falam, também, sobre tópicos que remontam ao conhecimento de áreas diversas e distintas da descrição linguística, mas, ainda assim, e sobretudo, na condição do uso da língua.

As participantes encontram oportunidades, também, de conversarem sobre o tema da redação – a legalização do uso de drogas – isto é, de selecionarem mutuamente, entre os movimentos de revisão oral, tópicos para debaterem o tema-base pré-definido para a sessão, transitando por formações discursivas diversas e associadas a “políticas públicas”, “sociedade” e “economia”, entre outras (isto é, elas evadem, desta vez, a formação discursiva associada à metalinguagem).

Uma vez concluído o processo de revisão, Isabela propõe alternar a língua-meta da interação (tal como previsto pelo princípio da separação de línguas), ainda que o tempo restante da sessão fosse curto (e não equivalesse à metade da sessão, tal como sugerem as orientações do teletandem). Assim, sob acordo mútuo, as participantes começam a interagir em português e trocam os papéis – Sally passa a se colocar como aprendiz e, Isabela, como tutora – nos 43 turnos finais da sessão.

Na extensão desse período, Isabela passa a enunciar mais extensamente que a parceira, tal como se a troca de papéis definisse, entre elas, quem deve reter os turnos por mais tempo. Como não há uma tarefa de revisão sobre a qual basear a conversação, o movimento de seleção de tópicos, nesses turnos finais, passa a mobilizar um exercício pressupostamente maior de reciprocidade entre elas e a requerer responsividade em um nível mais propriamente pessoal, a partir de uma experiência de alteridade imediata.

Ao final, Isabela e Sally encontram alguma dificuldade em compreender os sinais fornecidos por seus professores, presencialmente em ambos os laboratórios, sobre o término do tempo destinado à sessão, de modo que prolongam a interação por alguns instantes a mais. Para superar essa dificuldade no interior da parceria, Sally, no laboratório da universidade estadunidense, investe no gesto de mover o seu próprio equipamento na direção de outras partes do laboratório, com a finalidade de enquadrar, na imagem cinemática oferecida a Isabela, sua professora que, então, acenava para indicar o momento de os participantes se despedirem. Oscilando entre inglês e português (isto é, num lapso temporário de separação das línguas), Sally diz (enquanto move sua webcam na direção da professora, sem contudo concluir o gesto): “oh I think we have to leave + she's waving + she looks pretty funny + + ok + + so I'll talk to you + até logo”.

Deste modo, os episódios que podem-se depreender da narratividade como fatos macroprocessuais são (i) o processo de estabelecimento de simetria entre as participantes, (ii) a construção de metalinguagem e outras formas discursivas sobre a qual sustentar a tarefa de revisão oral do texto de Isabela e (iii) o processo de alternância de língua-meta. Como unidades básicas de análise, esses três itens são explorados em pormenores nas subseções 4.4.1, 4.4.2 e 4.4.3, a seguir.

4.4.1. Um processo de simetria e descentralidade se estabelece

O excerto 30, a seguir, é representativo dos primeiros turnos da interação, isto é, de um momento em que as participantes podem ser observadas trocando saudações de modo sucinto, bem como manejando, sem dificuldades evidentes, as condições de ver e ouvir uma à outra.

Excerto 30

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
1	Isabela	o:i	
2	Sally	Oi	
3	Isabela	o:i + + tudo bem?	
4	Sally	yeah + e você?	
5	Isabela	Também	
6	Sally	I can't see you	
7	Isabela	[ah + e agora?	

8	Sally	[não posso: te ver
9	Isabela	+ + tá conseguindo me ver?
10	Sally	uhum + agora sim
11	Isabela	ah então tá bom
12	Sally	ok + we're doing your composition + in english + right?
13	Isabela	ye:s

No turno 12 do excerto anterior, Sally investe em negociar a organização da atividade, por própria iniciativa, sugerindo fazer a revisão oral do texto de Isabela, e isso mobiliza o modo com a interação é conduzida em toda a sua extensão, isto é, as participantes se engajam no processo de revisão oral a partir de então e baseiam o processo interativo nessa tarefa.

Além disso, convém notar que a interação é iniciada em português (apesar de uma breve oscilação entre línguas no sexto turno) e é Sally quem reconduz a língua-meta para o inglês (fazendo a manutenção da reciprocidade em relação à interação anterior, que havia sido conduzida totalmente em português) ao mesmo tempo em que investe na iniciativa inédita de propor os caminhos da atividade. Esses fatos sobre o comportamento interativo de Sally poderiam ser interpretados como surpreendentes sob alguns olhares. Ao mesmo tempo, algumas motivações discursivas – e portanto da ordem dos sujeitos que se constituem mutuamente produzindo significados entre si – podem ser reconhecidas e, assim, podem ter o efeito de surpresa minimizado.

A centralidade outrora exercida por Isabela não é, nesta sessão, invertida e ocupada por Sally. Pelo contrário, a participante brasileira continua enunciando de uma posição discursiva semelhante à da parceira e, autonomamente, propõe possibilidades de direcionamento da atividade, tal como se pode observar no excerto 31, a seguir:

Excerto 31

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
14	Sally	we haven't spoken english + I got lo:st + since last week + ahm did you get my e-mail last night I sent it last night I couldn't read it before	

15	Isabela	yes + I received your e-mail + but I don't have time to read the: correction + of my composition
16	Sally	yeah + that's what happened with me last week + I didn't have time to read yours before + so we can just talk about it + I can tell you the corrections
17	Isabela	yes + + so we can start with the first correction
18	Sally	yeah I have to pull it up really fast + hold on
19	Isabela	yes + + + in the first we/ ahm we correct + they have to use + the world's countries + why?
20	Sally	(...) once again I'm opening it
21	Isabela	in the first correction + you correct that they have to use world's/ world's country
22	Sally	the world's countries yeah + ahm + I put that because + you used <i>the world's</i> later it just makes more sense if you say + ok so it says + <i>in the current social context + the use of drugs is a reality that affects most of the world's countries</i> + I just/ it doesn't really make sense how you said it + you said + affects most of + most/ you have to have + an article there (...) you can say + affects most of the countries +

but I just/ I need the world's
because it makes it more clear

23 Isabela + + uhm + ok

Da superfície dos excertos 17, 19 e 21, enunciados pela participante-aprendiz (Isabela), depreendem-se movimentos de organização da atividade idênticos ao mobilizados na sessão de interação anterior, pela mesma participante, então na condição de tutora. Em parte movida pela possível dificuldade de compreender que sua parceira precisava de tempo para acessar o arquivo digital do texto sob revisão, Isabela não apenas propõe conversar sobre a primeira correção, como também insiste nesse movimento duas outras vezes, de modo consecutivo. Essa simetria em relação à organização da atividade e à dinâmica de seleção de tópicos é observável em toda a interação, de modo diverso do que se deu nas interações anteriores, em que Sally se via deslocada para posições discursivamente periféricas no que diz respeito a esses aspectos.

Além disso, entre os turnos 14 e 16, o conteúdo da enunciação de Sally corresponde a respostas e soluções prontamente mobilizadas, como se agisse responsivamente à demanda de oferecer conteúdo formulado de modo confiante e seguro, na condição de participante mais proficiente, à parceira aprendiz. No turno 22, essas características se acentuam pela extensão do enunciado, pela retenção prolongada do turno, pela alta concentração de informação linguística. Em suma, se, por um lado, Isabela preservava a participação ativa no direcionamento da atividade, Sally construía, agora, para si, uma posição discursiva da qual pudesse enunciar de modo igualmente ativo, estabelecendo simetria.

Contudo, é pouco plausível supor que o estabelecimento dessa simetria seja um fato circunscrito à quarta sessão – portanto, historicamente isolada – sob a forma de uma exceção unilateralmente mobilizada por Sally. Ao contrário, é possível reconhecer, a partir desse comportamento interativo, a hipótese de que Sally esteja aderindo a uma representação acerca do papel de tutora do teletandem que é construída histórica e intersubjetivamente na experiência que se dá entre a primeira e a quarta sessão – e que inclui gestos interativos, mobilizados por Isabela, tais como enunciar extensamente, reter o turno e oferecer soluções.

Compreendemos essa construção como intersubjetiva porque remonta, por analogia, à posição discursiva que sua parceira, Isabela, ocupara anteriormente quando na posição de participante mais proficiente. Assim, o modo como Sally enuncia, nesse papel, durante os

turnos inventariados nos excertos 30 e 31, é responsivo (ou se dá em resposta) a um discurso construído anteriormente, bem como está atravessado pela presença da voz da parceira e de como a parceira vem construindo o seu lugar como tutora.

Assim, o modo como Sally se constitui sujeito ao enunciar no papel de tutora se dá em relação à constituição da parceira e pressupõe um gesto não unilateral – mobilizado não apenas pelas próprias forças – mas sim um gesto que pressupõe a experiência de alteridade, do qual se pode depreender a presença discursiva de um “outro”. Esse processo intersubjetivo (porque da construção do *eu* se pode depreender a presença do *outro*) caracteriza, em parte, o modo como as participantes desenvolvem reciprocidade na sua experiência específica de teletandem.

O excerto 32, a seguir, apresenta amostras adicionais que caracterizam o modo como Sally passa a enunciar como falante mais proficiente na quarta sessão (bem como o modo com Isabela enuncia como aprendiz):

Excerto 32

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
24	Sally	[to describe that right off + because you said + <i>a reality that affects most of countries</i> + and <i>that worries</i> + and it doesn't make a sense + you have to have the subject + between most of and countries	
25	Isabela	oh ok + é + and the comma after + authorities	
26	Sally	+ + yeah	
27	Isabela	and + the best/ the besties/ I/ the best way is if I use global instead of the world's authorities?	

28	Sally	<p>yeah so: + the way you had it before + there was no subject so I moved when you said <i>the world</i> + to earlier on in this sentence + because + I/ like for half the sentence we don't know what you're talking about + we don't know you're talking about the world's countries + you just kind of say countries it can be countries in + South America or countries in Europe or + anything so then: if you say + <i>affects most of the world's countries and that worries the world's authorities</i> + you can't say that + you can't repeat it it just + got repetitive + so I said global because global is another word for + the entire world</p>
<hr/>		
29	Isabela	<p>oh and/ and the other/ the correction possibly this concern and I use <i>this concern</i> and you put THE concern</p>
<hr/>		
30	Sally	<p>yeah + ahm + you can't say + this concern of all people/ look you said <i>this concern of all people toward this problem</i> + it's just + I mean you haven't established anyone + who is concerned + it's like + (...) you would be talking about the concern like + the general concern over this</p>

		problem + because you didn't really talk about the specific people that have this concern (...) sorry
31	Isabela	[the concern of the global authorities and the population in general
32	Sally	+ yeah

No excerto 32, anterior, os turnos enunciados por Isabela sugerem, principalmente, movimentos de progressão para o tratamento do erro seguinte (inclusive marcando a conclusão de uma correção, entre os turnos 31 e 32), de modo que a participante-aprendiz aparentemente pontua o ritmo com que a revisão é conduzida nesses fragmentos da interação. Ao mesmo tempo, Sally responde a esses movimentos da parceira com enunciados extensamente elaborados, retendo consigo o turno em sua própria língua de proficiência – e na língua-meta da aprendiz – por maior extensão de tempo (novamente, de modo análogo à enunciação de Isabela como tutora na sessão anterior).

Combinada à extensa retenção, Sally constrói, nesses turnos, mecanismos de revisão entre os quais a metalinguagem é predominante, mas não exclusiva (diferente do exercício metalinguístico exclusivo na revisão feita por Isabela anteriormente). A esse processo de construção intersubjetiva de uma linguagem de revisão dedica-se a subseção 4.4.2, a seguir.

4.4.2. Constroem-se uma metalinguagem e outras formas discursivas de revisão textual

Como discutido anteriormente, a metalinguagem não é a única forma discursiva que move o processo de revisão oral nesta sessão, mas prevalece no decorrer da interação. É um processo de revisão que, à semelhança da sessão anterior, é reconhecida como correção e assume a pré-existência do erro. Esses aspectos são observáveis na superfície dos turnos 14 a 23, do excerto 32, anterior. Também para efeito de amostragem, se observados os turnos 24, 28 e 30 do excerto 32, anterior, os fragmentos da redação da participante-aprendiz que contêm itens considerados erros são resgatados por Sally sob a forma de discurso direto, delimitados por expressões tais como “you said [+ a reality that affects most of countries]” (turnos 24 e 30), e “the way you had it” (turno 28), entre outros.

Nesses mesmos fragmentos, o reconhecimento do item, em discurso direto, como erro, bem como a demanda de correção são marcados por expressões tais como “it doesn’t make sense” (turno 24), “we don’t know what you’re talking about” (turno 28), “it just + got repetitive” (turno 28) e “you can’t say [+ this concern of all people]” (turno 30). No *continuum* dessa metalinguagem, participam também expressões que apontam para uma (por vezes, mais de uma) forma de expressão substituta, considerada mais adequada do que a expressão originalmente empregada pela autora. Amostras dessas expressões são “you have to [have the subject]” (turno 24), “I said [global because global is another word for + the entire world], “I moved [when you said *the world* + to earlier on in this sentence]”.

Assim, a metalinguagem observada nesses fragmentos compreende um tipo de sintaxe que combina elementos discursivamente semelhantes a (i) “você diz de um modo”, (ii) “este modo não é correto”, então (iii) “você tem que [dizer de outro modo]” ou “eu digo [o modo adequado]”. Em suma, o *eu* constituído por Sally (no papel de falante mais proficiente e revisora), produz, com certa frequência, determinadas oposições discursivas, entre as participantes, marcadas por “você fez assim mas, por outro lado, eu fiz assim”.

A observação desse tipo de “sintaxe” discursiva no desenvolvimento da metalinguagem possibilita reconhecer que, na construção do papel de falante mais proficiente, (i) a participante é investida de poder (ou, ainda, de uma autoridade linguística), e que (ii) lhe cabe a responsabilidade de responder a demandas específicas, tais como apontar e fornecer à parceira soluções acerca da atividade, manter a conversação ativa (evitando silêncios e/ou turnos de conversação “à deriva”), bem como enunciar extensamente na própria língua de proficiência (o que, de certo modo, causa a minimização do tempo em que a aprendiz enuncia em sua língua-meta). A observação desses aspectos possibilita reconhecer que Sally constitui a sua participação discursiva como tutora de modo análogo à participação de Isabela, nesse papel, anteriormente.

Além desses elementos, a metalinguagem desenvolvida na sessão é marcada por descrições conceituais sobre a língua com a finalidade de justificar e/ou explicar o que motiva as correções. Por exemplo, no turno 28 do excerto 32, anterior, com a finalidade de explicar que está incorreto o emprego indefinido e indistinto do termo “countries”, naquela oração (por exemplo, desacompanhado do artigo “the”), Sally mobiliza a expressão “it can be countries in + South America or countries in Europe or + anything”. No mesmo turno, Sally sugere substituir uma segunda ocorrência do termo “countries” na mesma oração, e justifica a correção sob os

argumentos de que “it just + got repetitive” e “so I said global because global is another word for + the entire world”.

Como esses aspectos metalinguísticos podem ser observados de modo difuso no decorrer da interação, são apresentados, adicionalmente, os excertos 33 e 34, a seguir, como representativos do processo de construção de metalinguagem:

Excerto 33

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
140	Sally	you said <i>the index of people who have used marijuana throughout his life increased from</i> + so whose life are you talking about there when you say <i>his</i> ?	
141	Isabela	the people + the/ the life of the people who are asked in this/ in this research + not the life of the author of the research	
142	Sally	ok + + ok I think	
143	Isabela	[I think that the possessive/ the/ the pronoun is not his + is	
144	Sally	[ok + it's ahm theirs	
145	Isabela	Yes	
146	Sally	[soletra/] t-h-e-i-r-s [/soletra]	
147	Isabela	Ok	
148	Sally	[digita/] that one [/digita] there are so many of them + + theirs	Conteúdo escrito associado: [10:36:47] teletandem19: theirs
149	Isabela	Ok	
150	Sally	wait + yeah + + no you don't need the s wait + the index of people who have used marijuana throughout their lives + oh + sorry hold on [digita/]	

151	Isabela	yeah ok	
152	Sally	you would say their lives [/digita]	Conteúdo escrito associado: [10:37:08] teletandem19: their lives
153	Isabela	++ [suspiro] aham	

O excerto 33, anterior, corresponde a uma amostra do processo de revisão em que é apontado, como erro, o emprego do pronome “his” no fragmento escrito “the index of people who have used marijuana throughout his life increased from 6.9%, in 2001, to 8.8%, in 2005”. Para negociarem essa revisão, Sally questiona a parceira sobre a referência suscitada pelo emprego do pronome possessivo “his”, o que implica compreender que essa prática metalinguística ocorre no nível textual, e que concerne à coesão e à coerência internas à redação de Isabela. No mesmo episódio, é possível observar, também, que as participantes negociam, entre as formas “their” e “theirs” (turnos 144-152), a que melhor se candidata a substituir “his”, transitando pela dimensão metalinguística que concerne à correção gramatical, sem contudo investir em um exercício de descrição linguística propriamente dita.

Excerto 34

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
124	Sally	ok ne:xt + (...) I never really would start the sentences with but + that' so with things like but and because ++ ahm so although + you didn't say although this idea ++ you know although is another word + although is an introductory kind of word you have to there + uhm + although this idea ++ yeah o:f + of judging (...) I think (...) of <i>judge</i> <i>and isolate them</i> + ahm + you can say of judging and isolating but + if you wanna say judge and	

isolate in the present tense you
need to use to + so to judge the
people + to isolate the people +
in jails + ok to judge the people
involved with drugs and isolate
them in jails may seem good +
*but we can see by observing our
reality + here in brazil + that is
not working very well today + +*
ahm + *at home or around the
world + yeah* when you said ahm
I don't know when you had *as in
brazil + at the end + ahm + it's*
just not the right place for the
subject like + you said all this
stuff and then like *as in brazil +*
I just moved it forward so that it
makes more sense

No excerto 34, anterior, Sally inicia o extenso turno 124 sinalizando, com a expressão “next”, o movimento de avançar para a correção de um item seguinte, bem como aconselha a parceira a evitar iniciar orações com “but” e “because” e sugere o emprego mais diversificado de termos que chama de “introductory kinds of word”, dos quais cita “although” como um exemplo recomendável.

Nesse episódio, o argumento oferecido pela tutora diz respeito à demanda por diversificação parafrástica e precisão lexical na linguagem escrita, ao menos implicitamente, o que implica compreender a construção de um tratamento metalinguístico voltado à textualidade e ao discurso. Em seguida, retendo o turno de conversação consigo, Sally avança, sem investir em um movimento de sinalização explícito (tal como ocorrera anteriormente, com o emprego de “next”), para a correção de dois outros itens de revisão.

Um deles corresponde à expressão “this idea of judge and isolate people”, em que a participante estadunidense propõe que as formas dos verbos “judge” e “isolate”, devam ter terminação “ing” (“judging and isolating”) ou ser acompanhadas de “to” (“to judge and

isolate”), mobilizando, como argumento, apenas referências gramaticais sobre a conjugação desses verbos no presente simples.

O segundo deles consiste na ocorrência da expressão “as in Brazil” no segmento final de “we can see by observing our own reality that it is not working very well today around the world, as in Brazil”. Segundo Sally, o erro consiste na posição sintática em que ocorre a expressão, e sugere que “as in Brazil” deve ser colocada no início do segmento. O argumento mobilizado pela participante é o de que a posição final não é apropriada para o “assunto” (“subject”) e que “faz mais sentido” se essa posição for “trazida para frente”, sem, contudo esclarecer o que fundamenta a correção do ponto de vista da língua (quer do ponto de vista do sistema, do discurso, da função, do texto, e assim por diante). O parâmetro presente em “faz mais sentido” combinado à ausência de um fundamento linguístico, evoca discursivamente uma autoridade validadora do argumento, e torna possível depreender marcas de um poder exercido pela participante, na condição de falante mais proficiente, em relação à participante-aprendiz.

Portanto, o turno, em sua natureza corretiva, além de ser relativamente extenso, revela-se marcado pela mobilização de argumentos de natureza diversa – ora do ponto de vista da língua como sistema, ora do ponto de vista da língua como discurso, ora sustentado por uma posição de poder – e esses argumentos caracterizam a construção da metalinguagem.

Especificamente no que diz respeito à posição discursiva de poder (como falante mais proficiente, e, principalmente, nativa) da qual Sally enuncia, mobilizando determinados argumentos metalinguísticos, a observação do excerto 35, a seguir, reforça a interpretação dessa hipótese de modo particularmente explícito.

Excerto 35

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
42	Sally	yeah you can s/ you can say/ like when you say <i>towards the problem</i> + it's usually like (...) someone like + first + uhm + ok + once again + look + you haven't really talked about people + I don't know + that's + honestly that's just like + something that sounds better +	

		because I'm a native speaker you know what I mean
43	Isabela	ok ok I understand
44	Sally	like (...) + a lot of the stuff is not like native-like correct + but if you say like surrounding + it sounds like + more like + normal and more like (...)
45	Isabela	[I can use the (...) the word that I put but the best is surround THE/ surrounding the
46	Sally	[yeah

No excerto 35, anterior, Sally sugere corrigir a expressão “towards the problem” substituindo-a por “surrounding the problem”. Para fundamentar a correção, é possível observar a participante mobilizando argumentos, sem, contudo, concluí-los. Parte dessa inconclusibilidade pode ser observada no fragmento “it's usually like (...) someone like + first + uhm + ok + once again + look + you haven't really talked about people + I don't know” (turno 42).

Em seguida, ainda retendo o turno consigo, Sally reorienta a argumentação e declara que “honestly that's just like + something that sounds better + because I'm a native speaker you know what I mean”, tornando explícita a posição discursiva – associada à representação de autoridade investida – da qual enuncia em relação à parceira menos proficiente. Convém observar, também, que a participante introduz o novo argumento (“porque eu sou uma falante nativa”) com o emprego da expressão “honestly”, marcando a reorientação da discursividade, e sinalizando explicitamente um novo projeto de discurso.

Processo semelhante é observável no turno 122 do excerto 36, a seguir:

Excerto 36

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
120	Sally	and then ahm: + <i>to arrest and prosecute</i> + ahm: + + + well I corrected that wrong + (...) + oh	

		I was trying to take out in some way (...) not involved + don't wanna keep involved + so it says <i>those involved in some way with narcotics</i> + (...) you can leave it some way but again + it's one of those doubtful sounding phrases
121	Isabela	Ok
122	Sally	it could be like if you wanna change it to something more descriptive + you could like + ahm + to those + like (...) ahm + I don't know + it doesn't seem the kind of thing I wanna say

No turno 122, apresentado pelo excerto anterior, a alteração de uma forma de expressão que Isabela usa na redação é justificada, por Sally, sob o argumento “I don't know + it doesn't seem the kind of thing I wanna say”, do qual se pode depreender a construção de uma posição discursiva em que o poder é semelhantemente marcado.

No excerto 37, a seguir, por outro lado, é possível observar um episódio em que o processo de revisão textual não se restringe às questões linguísticas, de modo que as participantes negociam argumentos que não são voltados à metalinguagem.

Excerto 37

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
162	Sally	let's see and then you say <i>countries in which this policy has been implemented and (...) is working</i> + so Holland isn't a country + Holland is a region of another one's + so you + you could say + + ahm one of the regions in which this policy has	

(...) been implemented and is working is in Holland + or you could say + you could say one of the countries in which this policy has been implemented and is working is in the/ the Netherlands, specifically northern Holland or something + but Holland/ Holland isn't a country so

163	Isabela	Holland is not a country?
164	Sally	no [sorriso]
165	Isabela	+ + oh

O excerto anterior ilustra um episódio em que Sally propõe a revisão de uma formulação escrita em que Isabela sugere que o termo “Holland” em inglês, corresponda a um país (“country”). A formulação original, presente na redação, é “one of the main countries in which this policy has been implemented and is working is Holland” sobre a qual Sally sugere correções, tais como “one of the regions in which this policy has (...) been implemented and is working is in Holland” e “one of the countries in which this policy has been implemented and is working is in the/ the Netherlands”, fazendo ajustes lexicais à formulação original e demonstrando a versatilidade parafrástica de que a língua dispõe para formular a informação correta. Ao mesmo tempo, a participante-tutora mobiliza o argumento “Holland isn't a country + Holland is a region of another one's” de cunho não metalinguístico, para justificar a correção.

Isso implica compreender que as participantes estão negociando linguagem sem transitarem, contudo, por um discurso necessariamente metalinguístico, porque não é a língua o fato que elas negociam – mas uma informação que remonta ao conhecimento geopolítico. O mesmo ocorre no excerto 38, a seguir:

Excerto 38

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
171	Isabela	yes because in Brazil we use Holanda + just Holanda for +	

		Holland so I think that it's a country not a + a other thing + but I understand	
172	Sally	ok + yeah it just/ it's the name that we use + what do you say is the language that they speak there?	
173	Isabela	I don't know	
174	Sally	you don't know that? + cause for us it's kinda confusing cause + they speak [digita/] Dutch + [/digita] that's what they speak + and it doesn't really (...)	Conteúdo escrito associado: [10:40:10] teletandem19: Dutch
175	Isabela	[I don't know but + in the text that I read/ I read + the author's/ the author refers to the/ this people + as Dutch but the idiom the language I don't know	
176	Sally	you know Dutch is the language + and + you can say/ you can say + they speak Dutch and you can say + the people ARE Dutch	
177	Isabela	Ok	

No excerto 38, anterior, além de evadirem o território metalinguístico, as participantes também evadem a tarefa de revisão textual e investem espontaneamente em um novo tópico, que corresponde aos termos em inglês para a língua e a nacionalidade dos holandeses (“Dutch”). Sally investe em falar sobre esse novo tópico, espontaneamente selecionado, depois de sua parceira expressar certa perplexidade a respeito do uso correto da palavra “Holland”, em inglês, sobre o qual Isabela se confundia.

A parceira estadunidense, além disso, introduz o novo tópico acompanhado da expressão “cause for us it's kinda confusing”, do qual se pode depreender um movimento de

aproximação empática à expressão (de confusão e perplexidade) de Isabela. Assim, entre o tópico anterior (a correção do uso do termo “Holland”) e a seleção espontânea de um novo tópico alheio ao processo de correção, ocorre um troca de expressões afetivas e de empatia, ao mesmo tempo em que da enunciação se pode depreender a presença imediata do outro, porque responde empaticamente (e se aproxima espontaneamente) à expressão do interlocutor.

A observação desse episódio específico reforça a hipótese levantada à subseção 4.1, em que, na análise da primeira interação, o processo de seleção de novos tópicos de conversação se revela sensível às condições intersubjetivas em que as participantes transitam. Convém lembrar que, naquela interação, os tópicos mais produtivos do ponto de vista da interação ocorrem em uma condição de aproximação empática, isto é, a partir de movimentos discursivos que pressupõem responsividade à experiência de alteridade imediata, isto é, à expressão da presença da parceira.

Na quarta sessão, ao selecionarem um novo tópico de conversação espontâneo, pela primeira vez, ao mesmo tempo em que se dá um movimento de aproximação empática discursivamente marcada, as participantes repetem uma experiência que reforça a hipótese de que as condições de intersubjetividade entre as participantes exercem força especificamente sobre a dinâmica de seleção de tópicos entre elas, porque é pressuposto que esse processo requer mutualidade e reciprocidade.

Contudo, convém reconhecer que o tópico selecionado espontaneamente compreende apenas cinco turnos de conversação entre as participantes (um fragmento relativamente curto), e que é encerrado para que se retomasse a correção, como ilustra o excerto 39, a seguir:

Excerto 39

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
178	Sally	but the people are from the country of the Netherlands + they can possibly be from the region of Holland so + the main point is Holland isn't a country so either say + the region of Holland or say + the country of the Netherlands + the region of Holland	

179	Isabela	Ok
180	Sally	ok + ahm + yeah that's all I changed there + and then all I did was + with your <i>harm</i> <i>reduction</i> thing I just + ahm you had it in italics before (...) you know what italics are?

Além disso, como se pode observar no turno 178, o encerramento do tópico anterior e a retomada da correção, além de breve, é marcado pelas expressões (i) “but the people are from the country of the Netherlands + they can possibly be from the region of Holland”, que sinaliza o resgate do argumento que estava sendo mobilizado anteriormente e a retomada do processo de revisão em desenvolvimento, e (ii) “so + the main point is Holland isn't a country” em que Sally resgata o tópico de correção sob a condição explícita de ser “a questão principal”.

Ao investir no segundo movimento – o de resgatar o tópico de correção como a questão principal – Sally discursivamente marca os tópicos segundo uma pressuposta hierarquia de relevância: o tópico suscitado espontaneamente é brevemente encerrado e, ao mesmo tempo, o tópico voltado à tarefa de correção é resgatado sob a uma marca de “maior relevância” expressa por “the main point is [Holland isn't a country]”.

Assim, é plausível supor que a construção da reciprocidade entre as participantes se dá de tal modo que a seleção mutuamente espontânea de tópicos conversacionais pode ser inibida, possivelmente porque a interação é calçada no cumprimento de uma tarefa que necessariamente define, previamente (mesmo que de forma parcial), a dinâmica de seleção desses tópicos – tal como discutido em subseções anteriores.

O excerto 40, a seguir, por sua vez, ilustra o modo como as participantes encerram o processo de revisão textual e investem, ainda em inglês, em falar sobre o tema da redação.

Excerto 40

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
202	Sally	so: good job cool [sorriso] + + did you read my little + is anything like confusing about my + like little paragraph at the	

		end? + or did you understand that?
203	Isabela	oh I undertand + I + I think that this/ this topic is very polemic and I/ I don't/ I don't put in my text all my ideas because I think that maybe my ideas is very different I don't know + but I think that the legalization of drugs can be a way of/ a way of help the drug users to: + to + have a better life and + I don't know
204	Sally	well it makes sense economically because of like + the studies that they have done when they/ when you like help people and treat that as a health problem + you're saving a lot more money than if you're sending people out + funding that
205	Isabela	yes yes
206	Sally	it's not/ it's not problem that is gonna go away + so + you might as well deal with it in a better way + I don't know

Ao encerrarem o processo de revisão, além de deixarem de falar sobre o texto, as participantes superaram também a discursividade no nível metalinguístico e se dedicam a falar sobre as controvérsias que o assunto acerca da legalização das drogas sugere. Por exemplo, entre os turnos 203 e 206 do excerto 40, anterior, as participantes mobilizam discursos que

dialogam com formações tais como a sociologia, a área de políticas públicas e a economia – em detrimento da formação predominantemente metalinguística.

Em suma, a construção de uma discursividade, voltada *a priori* para a revisão textual e a metalinguagem, caracteriza-se, na quarta interação, pelos seguintes traços:

- a) o discurso corretivo/normatizador marcado pelo emprego explícito da expressão “correção”;
- b) a antecipação da existência de erros pressuposta pelo discurso de correção;
- c) o discurso corretivo/normatizador marcado pela combinação dos processos de levantamento do erro e da recomendação de uma forma substituta ideal (habitualmente concretizado em formas equivalentes a “você escreveu de um modo, mas eu escrevi de um modo mais adequado”);
- d) um processo de revisão em que o errado, de um lado, e o correto, do outro, coincidem com a oposição entre “o que você fez” (ou “o que você diz”, como falante menos proficiente) e “o que eu faço” (ou “o que eu digo”, como falante mais proficiente), isto é, um processo de revisão marcado discursivamente pela oposição subjetiva das interlocutoras entre si;
- e) a ausência de comentários espontâneos sobre fragmentos do texto que não apresentam itens que podem ser considerados erros;
- f) a ocorrência de seleção espontânea de um novo tópico de conversação não atrelado o cumprimento da tarefa de correção;
- g) a sedimentação parcial da dinâmica de seleção de tópicos pressuposta pelo modo como a atividade fora organizada;
- h) correções justificadas, em alguns casos, por argumentos de cunho gramatical, evidenciando o enfoque pontual sobre uma visão de língua como um sistema externo que subsidia a comunicação;
- i) correções justificadas, em outros casos, por argumentos que apelam às dimensões discursiva e textual da linguagem, porque a tutora convida a explorar possibilidades parafrásticas da língua, bem como a demandas associadas à coesão e à coerência da redação;
- j) correções justificadas, em outros casos, ainda, por um discurso de poder da participante mais proficiente, ora implícito, or explicitamente marcado, constituído

no interior da parceria, e possivelmente motivado pela condição de falante nativa de Sally;

- k) referências orais a (ou a leitura, em voz alta, de) fragmentos do texto escrito sob formas de discurso direto;
- l) uma corporeidade que sugere a predominância (se não a exclusiva ocorrência) da convergência dos olhares de ambas as participantes para o espaço de referência visual mútuo – a tela do computador (tal como ocorre na primeira sessão e, ao mesmo tempo, oposto ao que ocorre na terceira sessão);

4.4.3. As participantes investem na alternância da língua-meta

As participantes reservam os 43 turnos finais da interação (dos 250 totais) para realizarem a troca de língua-meta – bem como, pressupostamente, a troca dos papéis de tutora e aprendiz. O início desse processo é observável no excerto 41, a seguir:

Excerto 41

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
207	Isabela	yes + I think that we have to speak in portuguese now	
208	Sally	oh ok yeah + that sounds great	
209	Isabela	but I/ I/ I will ask my teacher because I really don't know [ref:lab/] + + + [/ref:lab] I think that we have to speak in Portuguese	
210	Sally	ok + that works (sorriso)	
211	Isabela	ahm but/ por quê? + minha mãe e meu pai + eles trabalham e já trabalharam com pessoas viciadas em drogas e: + + e aí é/ eu conversei muito com eles pra fazer esse texto + e eu realmente acho que a legalização pode ser	

		uma boa ideia + mas não de/ de todas as drogas + só das drogas mais leves + tipo haxixe + e: + maconha
212	Sally	+ uhum + ahm + mas não ahm + não de drogas como: que:
213	Isabela	como por exemplo craque + é + heroína cocaína
214	Sally	yeah sim

Se considerarmos os princípios da separação de línguas e da reciprocidade, que implicam reservar para cada uma das línguas o mesmo tempo de atividade, trata-se de um período de extensão demasiadamente curto e que rompe com esses princípios. Ao atenderem especificamente à demanda de concluir o processo de correção (para, então, investirem na troca de línguas), as participantes aparentemente negligenciam as orientações que norteiam a atividade do teletandem e, ao mesmo tempo, orientam-se por uma orientação construída inerentemente à parceira (que corresponde a cumprir a tarefa de correção sob uma sequência de itens pré-definida).

É Isabela a participante responsável por propor a alternância de línguas e, uma vez negociado e acordado esse processo, desdobram-se mudanças no comportamento interativo da parceira. Por exemplo, a participante brasileira passa a enunciar mais extensamente, na própria língua de proficiência, do que Sally. Esta, por sua vez, além de minimizar a extensão de sua enunciação (em comparação com a primeira parte desta interação, em que ocupava a posição de falante mais proficiente), recorre com maior frequência a movimentos de concordância com a parceira para se colocar responsivamente no diálogo.

Convém notar, também, que é nessa etapa da interação que as participantes se dedicam a conversar sobre o tema da redação propriamente dito – e não sobre a produção textual de Isabela. A participante brasileira investe, por exemplo, na defesa de uma opinião pessoal sobre a legalização de drogas que considera “mais leves”, em detrimento de drogas que considera “mais pesadas” (turnos 211-213). Além disso, é pressuposto que a dinâmica de seleção de tópicos requer, nas circunstâncias em que não há uma tarefa que subsidia a interação, que as participantes se coloquem responsivamente à expressão imediata uma da outra, de modo que

os tópicos selecionados desse movimento mútuo venham a se tornar produtivos, do ponto de vista do potencial de interação.

Isso se dá, concretamente, e pode ser observado no excerto 42, a seguir.

Excerto 42

Turno	Enunciador	Conteúdo da Expressão	Observações
215	Isabela	LSD + isso é/ eu acho que é muito pesado + muito/ são muito fortes eu acho	
216	Sally	yeah sim as drogas muito fortes	
217	Isabela	eu nunca provei nenhuma mas + eu acho que + tem efeitos bem piores	
218	Sally	uhum + cause ahm bem piores is like very bad	
219	Isabela	yes yes	
220	Sally	cause you're saying like + it's interesting because it says like bad good + it's kind of what it means but	
221	Isabela	Yes	
222	Sally	bem piores + the most bad	
223	Isabela	bem piores quer dizer + ah + eu não sei explicar	
224	Sally	yeah + I understand it it's just interesting	

No excerto 42, anterior, Isabela compara determinados tipos de drogas entre si, para sustentar sua opinião, e conclui que algumas delas têm “efeitos bem piores” que outras (turno 217). No turno seguinte, Sally manifesta o interesse por explorar a expressão “bem piores”, do português, sob a forma de um exercício metalinguístico não atrelado a um processo de correção ou revisão.

Por exemplo, a participante negocia o significado correspondente a “bem piores” em inglês enunciando “uhum + cause ahm bem piores is like very bad” (turno 218) e “bem piores + the most bad” (turno 222). Além disso, Sally reconhece a expressão “bem piores” com intrigante, porque, segundo a participante, consiste na combinação de palavras com significados pressupostamente opostos (“bem” e “pior” estariam associados a valores semânticos opostos): “cause you're saying like + it's interesting because it says like bad good + it's kind of what it means”.

Isso implica compreender que Sally investe em um movimento de cunho metalinguístico suscitado, desta vez, não pela demanda de realizar correções e de mobilizar argumentos para essas correções, mas sim de modo espontâneo, a partir de uma expressão de curiosidade pessoal, e em uma circunstância em que a seleção de tópicos conversacionais se define mais propriamente pela experiência de alteridade imediata e pela reciprocidade entre as participantes.

Por outro lado, convém observar, também, que Sally, durante o episódio, não preserva o uso da língua portuguesa, oscilando entre línguas na medida em que faz uso espontâneo da dinâmica de seleção de turnos, mesmo sem, desta vez, manifestar o enfrentamento de dificuldades com a L2 perceptivelmente.

4.4.4. Considerações sobre a interação 4

Ao analisarmos a experiência intersubjetiva de interação correspondente à quarta sessão, observamos o modo como Sally se constitui quando investida do papel de falante mais proficiente. A construção desse papel (e, por mútua extensão, também, o de aprendiz), no decorrer da sessão, se dá sob a forma de uma analogia, por que é possível depreender, desse processo, relações analogamente referenciais ao modo como esse papel é construído nas sessões anteriores, pela parceira (pelo outro). É, portanto, uma construção responsiva à expressão da parceira, e é, também, uma forma de exercitar reciprocidade, porque Sally oferece, a Isabela, gestos análogos aos que lhe foram oferecidos anteriormente.

Assim, *o que e como* Sally enuncia, como falante mais proficiente, remonta a um processo anterior (isto é, às vivências nas interações anteriores) de sujeição não apenas às coerções de gênero institucionais (as diretrizes do TTDii), como também às coerções de gênero presentes na voz da parceira brasileira – uma professora de línguas em formação, que enuncia como uma especialista em linguagem e mobiliza gêneros de descrição abstrata da língua ao construir metalinguagem.

As participantes negociam mutuamente que a interação seja baseada no cumprimento específico da tarefa de correção textual, e definem previamente tratar os itens considerados erros segundo a ordem em que emergem na redação. Esses movimentos equivalem a experimentos de prática de reciprocidade, e o modo como se desenvolvem implica na predefinição da dinâmica de seleção de tópicos. Uma vez pré-definida, essa dinâmica não requer um exercício mútuo da experiência de alteridade para que os tópicos conversacionais venham à tona e para que as participantes atendam à demanda de manter a conversação ativa (evitando, assim, silêncios e turnos “à deriva”). Assim, reforçam-se – pela historicidade construída até então – as evidências de que a dinâmica de seleção de tópicos conversacionais seja um processo sensível às condições de intersubjetividade, e que essa dinâmica pode se revelar mais espontânea (porque negociada mutuamente) e mais produtiva do ponto de vista da qualidade do diálogo se ocorrer sob condições de alteridade imediata e/ou de responsividade à experiência imediata desse “outro”.

No que diz respeito à corporeidade, isto é, à dimensão discursiva da expressão física do sujeito tal como se coloca perceptualmente saliente ao outro – o que corresponde à imagem cinemática via webcam – dois fatos tornam-se especialmente prementes no decorrer da sessão: (i) as participantes compartilham o mesmo espaço de referência visual durante praticamente toda a interação (exceto por momentos pontuais em que se verificam referências associadas ao laboratório, porque esse trânsito é constitutivo do TTDii); e (ii) Sally manuseia a própria webcam para dar acesso visual, para a parceira, ao seu próprio contexto físico (o laboratório).

O reconhecimento do item “i”, anterior, implica compreender que os olhares das participantes convergem para um mesmo plano de significação (a tela do computador, que corresponde ao espaço de referência visual comum), e essa convergência pode significar, por analogia e pelo reconhecimento da extensividade da corporeidade entre as participantes, que uma vê à outra (e que ambas podem estar atentas às imagens cinemáticas produzidas pelas webcams), e que, portanto, a dimensão da expressão corporal, paralingüística, é um elemento discursivamente ativo entre elas. Esse aspecto revela-se consideravelmente distinto na terceira interação, ocasião em que Isabela recorre a uma referência visual à qual Sally está alienada (o texto impresso sobre a bancada), de modo que seus olhares convergem com menos frequência e a corporeidade pode ser compreendida como um elemento discursivo menos ativo.

O item “ii” corresponde à ocorrência de um gesto inédito, por parte de Sally, de procurar estender a imagem de seu contexto físico imediato (em que sua professora figurava acenando e sinalizando o encerramento da sessão), à sua parceira, movendo a webcam com as mãos e

deslocando o enquadramento, originalmente voltado para a sua própria imagem, na direção de um outro ângulo de visão do laboratório. O gesto não chega a ser concluído, aparentemente por falta de mobilidade suficiente do equipamento, mas equivale à tentativa, por parte de uma das participantes, de superar uma limitação referencial e tornar compartilhada uma referência visual (originalmente não compartilhada) com sua parceira, de produzir um efeito de extensividade mais ampla entre suas corporeidades e de diversificar os elementos discursivos em jogo na cadeia do diálogo.

4.5. A quinta sessão

A quinta interação do calendário do TTDii encontra-se fragmentada em três partes, nomeadas como “fragmento A”, “fragmento B” e “fragmento C”. O primeiro deles apresenta a duração de três minutos e 38 segundos (03m38s), que foram transcritos em 38 turnos conversacionais; o fragmento B, por sua vez, é mais curto, com um minuto e treze segundos (01m13s) de extensão, transcritos em apenas 18 turnos; o terceiro fragmento, finalmente, tem duração de 27 minutos e 36 segundos (27m36s), transcritos em 244 turnos, e corresponde ao período de interação mais contínuo e estável desta sessão. Portanto, a sessão apresenta duração total de 31 minutos e 37 segundos (31m37s), transcritos em 300 turnos conversacionais.

Os fragmentos A e B têm menor duração em decorrência do encerramento acidental das chamadas via Skype, possivelmente causado por circunstâncias técnicas, tais como a instabilidade na rede. Uma vez encerrada acidentalmente a primeira chamada (que corresponde ao fragmento A), as participantes voltaram a estabelecer contato e a dar continuidade à interação segundo o que se observa no fragmento B, que é encerrado modo ainda mais breve. Ao investirem em uma terceira chamada (fragmento C) as participantes conseguem interagir em condições mais estáveis e continuamente.

A ausência da imagem cinemática de Sally no decorrer dos três fragmentos que totalizam o tempo de interação é uma segunda condição técnica que caracteriza esta sessão. Essa condição é tratada entre as participantes apenas no fragmento A: Isabela e Sally se ajustam, desta vez, à condição de “apenas ouvir uma à outra”, sob a justificativa mutuamente negociada de que seria mais produtivo conduzir a interação apenas por voz do que investir tempo de modo indeterminado para solucionar o problema técnico que enfrentavam em relação à imagem.

A observação dos dados da interação deixa claro que Isabela não tinha acesso à imagem de Sally, mas não há evidências seguras de que Sally pudesse – ou não – ver a parceira

brasileira. Convém observar, também, que elas não procuram renegociar esse aspecto nos fragmentos B e C, de modo que a corporeidade das participantes é construída, em toda a quinta sessão, segundo essas condições.

As participantes iniciam o fragmento A em inglês. Além de se acomodarem à ausência da imagem mútua, a participantes também negociam o assunto da interação, acordando que falariam sobre a redação produzida por Sally (e que pressupõe a tarefa de correção, segundo o discurso das participantes), bem como sobre a sequência em que realizariam comentários sobre o texto, acordando que iniciariam pelo primeiro comentário e transitariam entre os demais comentários um-a-um. Além disso, ainda falando inglês, as participantes concordam acerca de empregar a língua portuguesa primeiro, sob a justificativa de que o texto submetido à revisão é redigido nessa língua.

A chamada é encerrada sem causa conhecida (possivelmente, por um evento de instabilidade na conexão) enquanto Isabela formulava um comentário relativamente extenso, sobre o primeiro item considerado erro, e o fragmento A é, então, concluído.

Ao retomarem contato, no breve fragmento B, as participantes não renegociam uma solução para a ausência da imagem mútua, bem como empregam línguas diferentes no decorrer dos escassos 18 turnos: Isabela fala português e Sally interage em inglês. Além disso, descobrem de imediato um segundo problema técnico relacionado ao funcionamento do teclado de Sally, de modo que Isabela propõe encerrar a chamada e reiniciar o aplicativo como uma forma de solução do problema. Assim, a chamada é finalizada, desta vez, sob força espontânea da parceria.

No início do fragmento C, Sally, apenas por voz (portanto, sem que pudesse ser vista pela webcam), pede a Isabela que aguardasse enquanto tentava solucionar o problema de funcionamento do teclado. Tão logo quanto o problema é solucionado, Isabela propõe retomarem o processo de correção, e as participantes o reiniciam a partir do primeiro item considerado erro na redação de Sally. O texto havia sido produzido pela participante estadunidense enfocando a narrativa do filme de longa-metragem brasileiro “O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias” e submetido à revisão escrita por parte de Isabela. O conteúdo da redação⁷⁴ pode ser observado segundo o quadro 6, a seguir:

⁷⁴ O conteúdo da redação original é o único dado disponibilizado no repositório pelas participantes. Diferente dos dados apresentados na contextualização das interações anteriores, as participantes não dispuseram, desta vez, de um registro da revisão escrita empreendida por Isabela. Apesar da ausência desse registro no repositório de dados, pode ser depreendido, da superfície do diálogo entre elas, o fato de que Isabela realizou e enviou, à parceira, a revisão da sua redação antes da interação.

Pessoas ajudando pessoas no Filme O ano em que meus pais saíram de férias

O filme O ano em que meus pais saíram de férias é sobre uma criança chamada Mauro e sua vida durante o ano de 1970 sob a ditadura militar no Brasil. Os pais de Mauro Bia e Daniel diz para Mauro que eles estão saindo de férias e de repente eles levá-lo para ver seu avô em Belo Horizonte, uma comunidade judaica. Mauro percebe que algo está errado quando seus pais não retornam por semanas, assim como o fato de que seu avô morreu pouco antes de ele chegar. Um vizinho mais velho e membro da comunidade judaica, Sholomo leva no menino, em primeiro lugar, não por sua vontade. Com apenas doze anos de idade, Mauro aprende muito sobre as dificuldades sob a ditadura e podemos ver através de sua história efeitos enormes da ditadura militar tinha sobre o país. Por causa da vista através dos olhos inocentes de uma criança, somos capazes de ver uma grande visão das vezes, ao mesmo tempo formar nossas próprias opiniões. Como em muitas histórias individuais durante este tempo no Brasil pessoas de muitas origens se reúnem e até mesmo os menores eventos podem manter as pessoas com a vontade de seguir em frente.

Pessoas ajudando pessoas é uma coisa bonita que acontece em tempos de dificuldades. O primeiro exemplo desta que vemos no filme é quando Sholomo, o vizinho judeu cuidando de Mauro e tornando-se seu pai para o ano. Como os tempos se tornam difíceis e Mauro sente falta de sua família, bem como a crescente brutalidade das forças militares, os dois tornam-se mais perto. Mauro é capaz de encontrar um pouco de alegria através de amizades com as crianças da vizinhança e com a ajuda da comunidade de tratá-lo como a sua própria depois de algum tempo. Mauro ajuda Italo um homem na casa dos vinte anos que está envolvido com a oposição à ditadura que as suas sedes são destruídas e as pessoas envolvidas são retirados. Embora ele provavelmente não entender completamente os interworkings da oposição, Mauro sabe que precisa ajudar a esconder Italo, por isso que ele faz. Sholomo é visto ao longo do filme, presumivelmente, tentando trazer os pais de Mauro de volta e ele finalmente consegue encontrar Bia. Ela está muito mal espancado e torturado, mas ela retorna. A esperança de que foi mantido vivo pelo apoio e amor das pessoas em Belo Horizonte manteve Mauro forte. Sem outras pessoas para ajudá-lo a fazê-lo através dos tempos difíceis, a esperança é facilmente perdido.

A história de Mauro representa muitas lutas que o povo estava passando por causa da ditadura. Ato que foram cometidos pelos militares eram muito terrível, insuportável, e inimaginável. As pessoas lutaram para até mesmo saber das coisas que estão acontecendo.

Como uma criança, Mauro era nas mais difíceis situações imagináveis, porque a sua vida é virada de cabeça para baixo e ele perde o seu pai. Mas a esperança constante e amor de pessoas deve ter-lhe dado força e motivação, assim como ele dando o mesmo de volta para eles. Ocorrem eventos terríveis e todas as pessoas podem fazer é ficar juntos.

Quadro 6: A segunda redação de Sally

A partir do reinício do processo de correção, (aproximadamente no turno 12 deste fragmento), até o momento em que as participantes negociam a troca da língua-meta (turno 177), a interação apresenta traços muito semelhantes àqueles observados na terceira sessão: o diálogo, em português, é baseado na tarefa de revisar a redação da parceira menos proficiente de tal modo que a dinâmica de seleção dos tópicos é pré-definida e corresponde a explorar metalinguisticamente cada item considerado erro, um-a-um.

O desenvolvimento de formas discursivas sob as quais tratar os itens considerados erros prioriza, tal como na interação 3, o discurso necessariamente metalinguístico: os tópicos selecionados correspondem à língua propriamente dita, bem como predominam descrições abstratas do sistema linguístico, com menções explícitas e frequentes a unidades gramaticais como proposições, artigos, verbos, variações nominais e verbais, e assim por diante, em português. Isso equivale a compreender que, de modo semelhante à terceira sessão, Isabela investe em descrições linguísticas extensamente elaboradas, que recorrem às abstrações do sistema e da gramática normativa, para justificar correções e fornecer argumentos que se candidatam a um tipo de insumo.

Além disso, permanecem (em relação à terceira sessão) os mecanismos de referência à redação da parceira sob a forma de discurso direto, marcadas com expressões que modalizam o texto sob o efeito de sequência, tais como “aí depois você colocou [...]”, e assim por diante.

Sally, na posição de aprendiz, reassume uma posição discursiva pressupostamente periférica, em detrimento da posição que havia ocupado na sessão anterior, enquanto no papel de falante mais proficiente, o que implica compreender, por outro lado, que Isabela esteja, uma vez mais, transitando linguisticamente por uma centralidade discursiva. Sob essas posições, é comum que Sally, ainda que desempenhe o papel de aprendiz, expresse “estar de acordo” e ou “estar entendendo” a enunciação da parceira, comumente de modo sucinto e em formulações curtas. Além disso, Sally frequentemente oscila entre o emprego das duas línguas (inglês e português), de um turno para o outro e/ou no interior do mesmo turno, embora a língua-meta negociada para a primeira parte da interação tenha sido o português.

Convém observar, também, que desde o início desse processo de revisão, a corporeidade das participantes é, primeiro, marcada pela ausência da imagem cinematográfica de Sally, de modo que o registro da interação exhibe apenas a imagem de Isabela. O diálogo entre elas deixa claro que Isabela não consegue ver Sally, mas não está claro se Sally pode ver ou não a imagem de Isabela que é registrada no arquivo de multimídia digital.

Ao mesmo tempo, Isabela descreve um movimento corporal em relação ao enquadramento da webcam que, pela maior parte do tempo, oculta os próprios olhos e demais partes do rosto, e expõe quase exclusivamente apenas a parte superior da cabeça. Esse movimento corporal está associado a uma combinação que inclui, (i) de um lado, a acentuada atenção de Isabela a um espaço de referência visual abaixo do espaço de tela – uma cópia impressa da redação sob revisão – de tal como que a participante brasileira se debruçasse (ou se inclinasse) sobre a bancada do computador; e (ii) de outro, a ausência da imagem de Sally no espaço de tela.

Isso implica reconhecer que a tela do computador, nessa interação, perde a condição de espaço de referência visual mútuo, inibindo a ocorrência (i) de entreolhares e (ii) da discursividade que se constrói na corporeidade e na condição de que ambas se colocam visualmente salientes uma à outra (isto é, a discursividade que se desenvolve da condição de que ambas estão apenas ouvindo, mas também vendo uma à outra ao mesmo tempo). Além desses aspectos, o emprego, por parte de Isabela, de uma cópia impressa da redação implica compreender, como discutido na terceira sessão, o aparecimento de um novo espaço de referência visual, não compartilhado, sobre o qual a parceira estrangeira pode estar alheia, e que, além de ocultar o olhar da participante, reduz o trânsito da direção do olhar de ambas para o mesmo espaço de referência visual.

Assim, essa minimização da mutualidade – ou da reciprocidade – no nível do uso da imagem da webcam, implica possíveis perdas no domínio da corporeidade entre as participantes e no aspecto discursivo que essa corporeidade pressupõe no desenvolvimento do diálogo.

A partir do turno 178, as participantes negociam a alternância de línguas: a tarefa de correção do texto produzido, por Sally, em português, ainda permanecia em andamento, mas a partir desse momento, a revisão deveria ser feita sob o emprego do inglês como língua-meta. Sob essa demanda adaptativa, a enunciação de Isabela, por um lado, (a) preserva o apontamento do erro da parceira e a indicação de uma forma (às vezes, mais de uma) ideal, que se candidata à melhor opção para substituir a forma considerada incorreta; e por outro, (b) minimiza as formulações que descrevem a língua do ponto de vista das abstrações gramaticais. Ao mesmo

tempo, convém reconhecer que a alternância de línguas, desta vez, não corresponde necessariamente a uma troca de papéis, especialmente considerando que a manutenção da tarefa de correção da redação de Sally, sob a responsabilidade de Isabela, pressupõe que a participante brasileira continuasse a enunciar como tutora, e Sally como aprendiz.

Tendo como ponto de partida a narratividade observada nesta sessão, as unidades básicas sob as quais procuraremos compreender a continuidade do processo intersubjetivo entre Isabela e Sally compreendem: (i) a ausência da imagem cinematográfica de Sally; (ii) a construção da metalinguagem à semelhança do que se dá na terceira interação; e (iii) a alternância da língua-meta em meio à continuidade do processo de revisão e do exercício metalinguístico.

4.5.1. A imagem de Sally torna-se inacessível

O excerto 43, a seguir, é representativo das condições básicas sob as quais se desenvolve a interação 5. O trecho corresponde aos primeiros 16 turnos do fragmento A, apresentado a seguir:

Excerto 43

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
1	Sally	ok + hello?	Apenas a imagem de Isabela é visível
2	Isabela	Hello	
3	Sally	can you see me?	
4	Isabela	no + I can hear you but I can't see you	
5	Sally	(...)	Sally aparentemente fala com alguém presente no laboratório
6	Isabela	my/ my computer is + loading your image	Isabela descreve um movimento circular com o dedo indicador
7	Sally	+ + I'm sorry + what?	
8	Isabela	my computer + oh now I can see a picture but my computer is + é: loading the image + your image	
9	Sally	Ok	

10	Isabela	but I think we can make the interaction only with the sound + because + + I don't know I think the computer is with a problem	
11	Sally	yeah so we can just do it this way + because we're gonna run out of time	
12	Isabela	ok + + so	
13	Sally	[ahm	
14	Isabela	+ (...)	Isabela dirige o olhar para uma referência visual abaixo da tela
15	Sally	[what are we supposed to talk about today?	
16	Isabela	about your composition	

Entre os turnos 10 e 11 do excerto anterior, Isabela e Sally negociam a possibilidade de interagirem apenas por voz, sob a justificativa de que a tentativa de solucionar o problema com a imagem lhes custaria o tempo destinado à interação. Uma vez negociado esse aspecto, as participantes não voltam a renegociá-lo, mesmo quando se dá a interrupção de uma chamada e um novo contato é feito. A figura 8, a seguir, ilustra o modo como a ausência da imagem de Sally é observável no registro da interação, sob a forma da área escura que compreende a metade direita da imagem:



Figura 9: A ausência da imagem cinematográfica de Sally tal como registrada na quinta interação

No turno 14, Isabela descreve um gesto de corpo que consiste em voltar o olhar – e inclinar a cabeça – na direção da bancada do computador, isto é, na direção de um espaço de referência particular, abaixo da tela (e da área em que o enquadramento pela webcam pode ser considerado discursivamente mais produtivo à interação). Essa posição do corpo e da orientação do olhar revela-se consideravelmente predominante em todo o processo de revisão da redação de Sally, possivelmente porque Isabela esteja manuseando um cópia impressa do texto, tal como na terceira sessão.

Além disso, os turnos 15 e 16 tornam evidentes que as participantes selecionam a tarefa de revisão como a base da atividade interativa que compreenderia esta sessão.

O excerto 44, a seguir, compreende o início do fragmento C, no qual se podem verificar condições de continuidade dos processos que se desenvolviam primordialmente no fragmento A.

Excerto 44

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
1	Sally	hello?	Apenas a imagem de Isabela é visível
2	Isabela	hello [riso]	
3	Sally	ok + give me only a second I'm just gonna get a different keyboard	Isabela dirige o olhar para uma referência visual abaixo da tela
4	Isabela	ok [silencio-55-segundos] Sally?	Isabela aguarda em posição de relaxamento, com olhar direcionado à tela
5	Sally	yeah I got one that works	
6	Isabela	Ok	
7	Sally	[riso]	
8	Isabela	então você não consegue digitar?	
9	Sally	Sim	
10	Isabela	Ah	
11	Sally	eu posso que: eu digitar	

12	Isabela	mas eu posso continuar com as correções?	
13	Sally	sim [suspiro]	
14	Isabela	posso passar pra segunda?	Na imagem, Isabela enclina o corpo para frente de modo que a composição da webcam enquadre apenas a parte superior de sua cabeça.

De modo sumário, o excerto 44, anterior, compreende a retomada do contato por voz, atravessada de negociações, entre as participantes, acerca da solução de um problema de funcionamento do teclado de Sally, bem como do resgate da atividade de correção que haviam acordado no fragmento A. No turno 14 do fragmento C, Isabela, ao propor a continuidade da sequência de correção – enunciando “posso passar pra segunda?” – descreve um gesto de inclinação do corpo na direção da bancada do computador que torna visível, sob o enquadramento da webcam, apenas a parte superior de sua cabeça, como se pode observar na figura 9, a seguir:

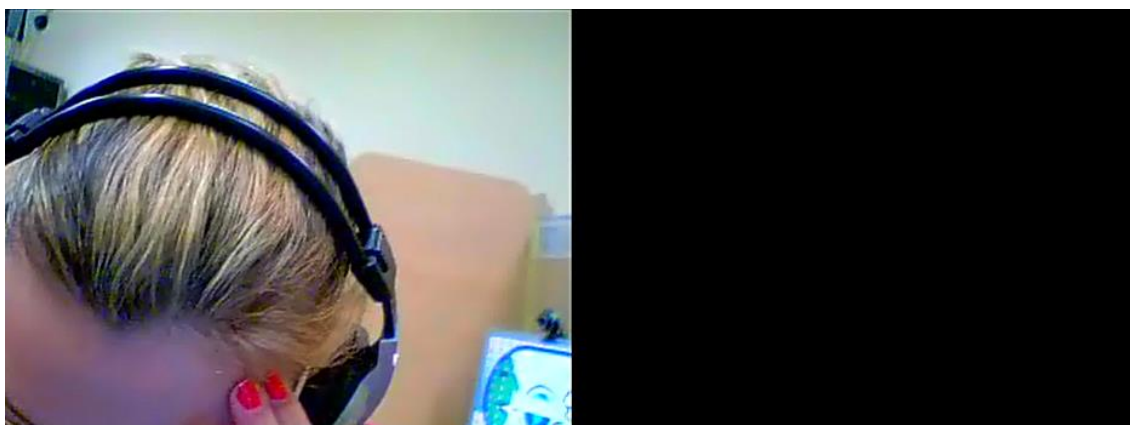


Figura 10: A corporeidade de Isabela ao retomar o processo de revisão textual sob a ausência da imagem de Sally

Ao investir nesse gesto, Isabela debruça-se sobre a cópia impressa da redação sob revisão, direcionando o olhar para um espaço de referência visual próprio e individual, sobre o qual sua parceira está pressupostamente alheia – uma referência não submetida ao compartilhamento.

É uma forma de corporeidade que prevalece no decorrer do fragmento C desta sessão, tal como pode ser observado na figura 10, a seguir. A figura 10 consiste na reunião de 18 quadros de vídeo capturados ao longo do registro de interação, necessariamente sob intervalos regulares, o que implica reconhecer que as imagens que compõem a figura não foram selecionadas sob outro critério senão a aleatoriedade temporal.

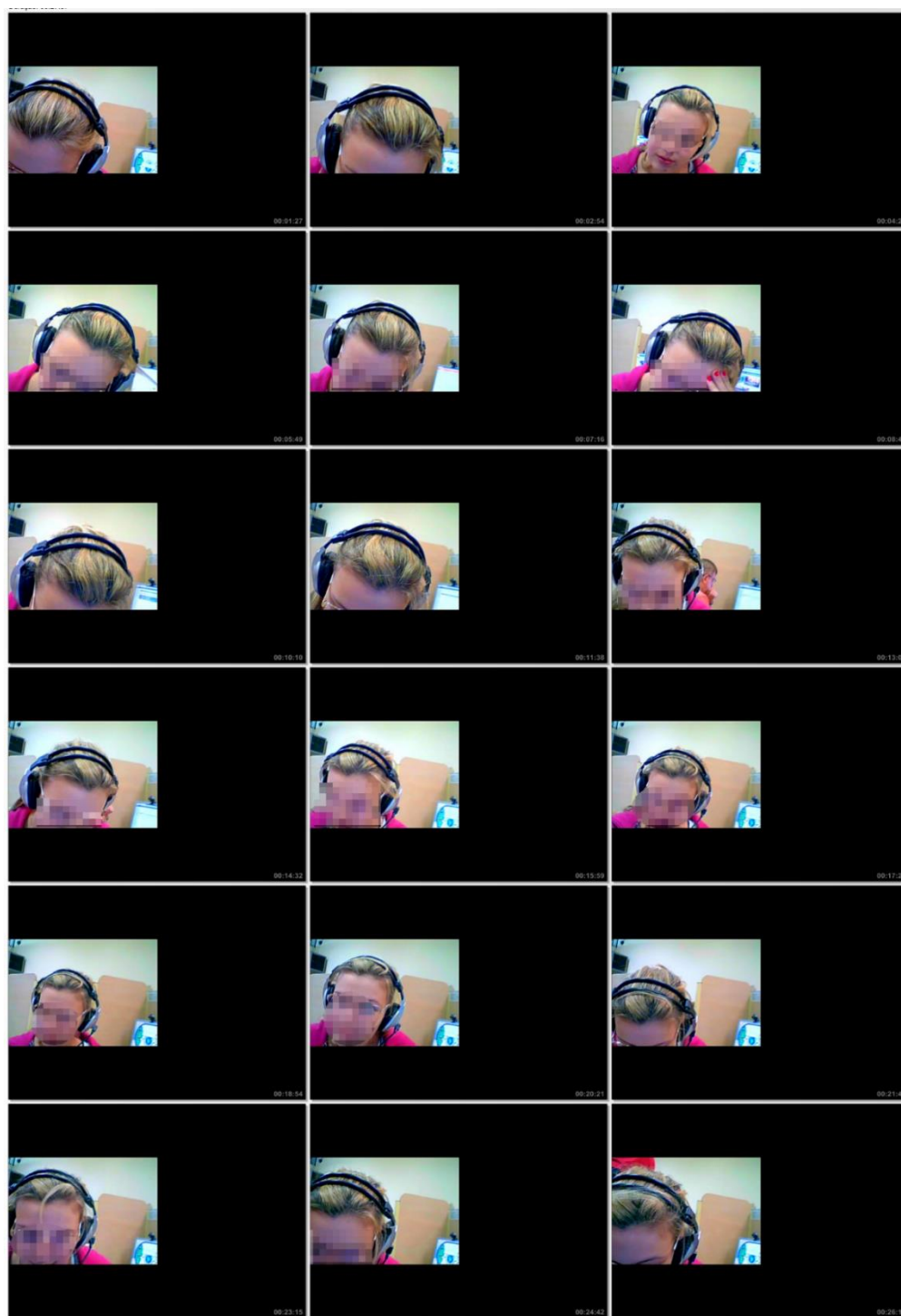


Figura 11: Uma visão panorâmica da corporeidade da parceria ao longo da interação

Ao mesmo tempo em que a imagem cinemática de Sally está ausente, a imagem cinemática de Isabela sugere uma corporeidade alienada do espaço visual mútuo – a tela do computador – bem como da discursividade desempenhada pela percepção visual entre uma parceira e a outra (Isabela não está atenta à própria imagem e ao fato de que sua parceira pode vê-la).

O modo peculiar como Isabela exercita a orientação do olhar, quase exclusivamente alienado à área da tela – que corresponde à área de melhor enquadramento da webcam e ao espaço de convergência de olhares – e o modo como a participante se coloca perceptualmente saliente à parceira, expondo, na maior parte do tempo, apenas parte da cabeça, sugerem um movimento de alienação (oposto à experiência de alteridade) como extensão da condição da ausência da corporeidade da parceira, manifesta sem si mesma e em sua própria expressão. Nessas circunstâncias, as ocorrências do que podem ser considerados “entreolhares” tornam-se improváveis e a discursividade do diálogo na dimensão paralinguística, bem como o uso discursivo da imagem, ficam minimizadas.

4.5.2. A metalinguagem se constrói à semelhança das sessões anteriores

Tal como na terceira interação, a etapa em português, dedicada à revisão textual, é marcada pelo exercício predominante de metalinguagem, bem como pela suposição antecipada do erro na produção textual e do tratamento de itens considerados erros como tópicos sequencialmente pré-definidos para a interação. Com a finalidade de justificar as correções, os argumentos fornecidos à parceira pressupõem um exercício de metalinguagem sustentados pela descrição normativa da língua, bem como por abstrações e categorias estruturais características do sistema linguístico (isto é, especificamente da gramática). Traços como esses são observáveis no excerto 45, a seguir:

Excerto 45

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
18	Isabela	então tá + a primeira é porque você usou + <i>SEU vida</i> + e esse seu esse pronome seu tem que	

		concordar com vida + que é uma palavra feminina
19	Sally	ok sua
20	Isabela	[é + é melhor você usar sua vida em vez de seu vida
21	Sally	+ + ok
22	Isabela	[tá bom?
23	Sally	tá bom

Ao investirem nesse tópico conversacional – que corresponde à expressão “seu vida” (turno 18) sob a condição de incorreção – Isabela enuncia, entre outras coisas, “esse pronome seu tem que concordar com vida + que é uma palavra feminina” (turno 18) como um argumento corretivo que se sustenta sobre a norma (“tem que [concordar]”) relacionada ao mecanismo gramatical da concordância de gênero (“que é uma palavra feminina”). À parte do argumento mobilizado para justificar a correção, o discurso metalinguístico compreende, também, a combinação de proposições semelhantes a “você usou desse modo” e “mas deve usar de outro modo”.

O excerto 46, a seguir, é também representativo da construção desse discurso predominantemente metalinguístico.

Excerto 46

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
96	Isabela	[é: + agora o próximo + <i>e podemos ver através de sua história efeitos enormes da ditadura militar sobre o país + aí você colocou da ditadura militar TINHA sobre o país + só que pra usar esse tinha aqui ou você teria que escrever é: + efeito da// efeitos enormes QUE a ditadura militar tinha no país + ou você tira esse verbo daqui e escreve só</i>	

		+ é efeitos enormes da ditadura militar sobre o país + entendeu?
97	Sally	uhum + eu entendeu
98	Isabela	se você usar o verbo você tem que colocar a preposição antes
99	Sally	tinha: + no país
100	Isabela	você tinha que escrever + se você quiser usar o verbo você tinha que escrever histórias é: efeitos enormes QUE a ditadura
101	Sally	Uhum
102	Isabela	ao invés de DA ditadura + então que a ditadura militar + tinha sobre o país + entendeu?
103	Sally	uhum + entendeu
104	Isabela	se você usar o verbo tem que usar a preposição + também
105	Sally	Sim

No excerto 46, anterior, a falante mais proficiente – e revisora – identifica um erro no segmento da redação “podemos ver através de sua história efeitos enormes da ditadura militar tinha sobre o país”. Se investirmos em um exercício de descrição da gramática da língua, podemos considerar que o erro observável consiste na ausência da conjunção subordinativa “que” entre as duas orações que compõem o período, que está aparentemente substituída pela preposição “de” (“*da* ditadura militar”) de modo indevido.

Assim, oferecer um argumento gramaticalmente claro pra justificar a correção deve requerer que a aprendiz compreenda – ou seja levada a compreender – o conceito de oração (e a sua relação com um núcleo verbal) e o fato de que estão presentes duas orações articuladas por subordinação. Adicionalmente, a clareza dessa descrição dependeria de que se compreendessem as funções que desempenham as conjunções subordinativas na língua portuguesa (já que essa classe de palavras pode, muitas vezes, ser elidida em inglês).

É possível reconhecer que, para sustentar o argumento gramatical, a participante mais proficiente precisa investir em descrições linguísticas complexas e que remontam a uma

formação discursiva especializada. Contudo, o argumento metalinguístico mobilizado pela participante pode ser sucintamente observado nos enunciados “se você usar o verbo você tem que colocar a preposição antes” (turno 98) e “se você usar o verbo tem que usar a preposição + também” (turno 104), nos quais o termo “preposição” é usado em referência à conjunção (ou pronome relativo) “que”. Isabela enfrenta dificuldades, portanto, de formular o argumento baseado na abstração do sistema linguístico; por outro lado, é possível especular sobre a possibilidade de a parceira estrangeira encontrar semelhante dificuldade em colocar-se responsivamente em relação a enunciados dessa natureza, e, até mesmo, de compreendê-los. A dificuldade de colocar-se responsivamente pressupõe que a aprendiz não possa enunciar, dando continuidade à cadeia dialógica, de um modo que seja proveitoso do ponto de vista da interação e da aprendizagem.

De fato, se observados os turnos enunciados por Sally no excerto 46, anterior, é possível depreender formas sucintas e repetitivas de expressão que sinalizam, principalmente, a compreensão e o acordo, sinais que aparentemente motivam a parceira brasileira e recuperar o turno e a retomar o exercício metalinguístico. Nessas circunstâncias, é possível compreender que, no papel de falante mais proficiente, Isabela enuncie não apenas de uma posição discursiva que pressupõe centralidade e poder, mas também de uma posição que pressupõe o fornecimento de insumo sob a forma de extensos exercícios voltados à descrição normativa da língua.

No papel de aprendiz, por outro lado, Sally constrói uma posição discursiva que pressupõe enunciados curtos, com funções delimitadas e especificamente voltadas a fornecer feedback positivo, manifestações de compreensão e/ou acordo, entre outras formas genéricas que devolvem rapidamente o turno à falante mais proficiente.

Fatos semelhantes são observados na construção da metalinguagem no excerto 47, a seguir:

Excerto 47

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
148	Isabela	então + aí depois você colocou é: (...) o primeiro exemplo que vemos é quando “solomo” + vizinho judeu cuidando de Mauro e tornando-se seu pai + aí esses verbos cuidando e	

		tornando-se + tem que tá: é: + não no não na forma contínua + mas na forma: conjugada entendeu? em vez de cuidando e tornando-se o certo era é o vizinho judeu cuida de Mauro e torna-se seu pai	
149	Sally	+ + so cuidado	
150	Isabela	não + ó o vizinho judeu CUIDA	
151	Sally	+ cuida	
152	Isabela	isso + assim olha + + cuida e depois é: + + torna-se + + na forma pontual sabe porque é uma coisa que aconteceu no passado e acabou + porque se você colocar cuidando e tornando-se + é + no contínuo + no que em inglês a gente fala no present continuous dá uma ideia de que começou no passado e continuou até hoje	Conteúdo escrito associado: [10:46:56] unespriopreto09: cuida [10:47:02] unespriopreto09: torna-se
153	Sally	+ eu entendeu	
154	Isabela	não entendeu?	
155	Sally	não não + eu entendeu	
156	Isabela	ah entendi tá [riso]	
157	Sally	entendi [riso]	
158	Isabela	então + é: pode passar pra próxima?	
159	Sally	Uhum	

Nesse excerto, Isabela procura justificar a correção sob o argumento de que os verbos “cuidar” e “tornar-se” assumem, no contexto do enunciado escrito de Sally, uma forma de tempo que equivale ao presente simples (chamado pela participante de “forma pontual” no turno

152), e não uma forma de tempo contínuo (em que são características as formas “cuidando” e “tornando-se”, nominais do gerúndio). Além disso, a participante-tutora investe em argumentos que relacionam ambas as formas a um tempo passado: sobre as formas “cuida” e “torna-se” (conjugações gramaticais do presente simples), Isabela argumenta que “é uma coisa que aconteceu no passado e acabou”; sobre “cuidando” e “tornando-se” (formas nominais do gerúndio), a participante associa o argumento de que [essa forma] “dá uma ideia de que começou no passado e continuou até hoje”.

Os argumentos não correspondem a representações precisas dos tempos verbais sobre que trata o turno 152, o que reforça a hipótese de que a descrição normativa do sistema abstrato da língua pode ser um discurso metalinguístico particularmente difícil de formular, e, mais possivelmente, de ser compreendido pela parceira.

Ao mesmo tempo, é possível observar que a responsividade manifesta pela participante-aprendiz compreende expressões e gestos com reduzido potencial interativo e que, mais propriamente, devolvem o turno à participante mais proficiente, tal como se construíssem uma condição de titularidade à falante-tutora sobre a retenção dos turnos e ao espaço de formulação linguística, possivelmente em razão da hipótese, discutida anteriormente, de que a falante mais proficiente torna-se depositária do papel de fornecer insumo sob a forma de extensos exercícios de descrição linguística.

Essa hipótese tem se revelado evidente em decorrência (i) da extensão prolongada dos turnos em que Isabela investe no exercício de descrição linguística, (ii) das ocorrências comuns de cessão voluntária (ou devolução) dos turnos de conversação de Sally à parceira, bem como (iii) da sobreposição frequente dos turnos enunciados pela tutora sobre os turnos da aprendiz. Este último item pode ser observado, para efeito de exemplo, no excerto 48, a seguir:

Excerto 48

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
31	Sally	e de (...) como se escreve essa + palavra?	
32	Isabela	you só vai acrescentar e-m no final	
33	Sally	ok I just added	
34	Isabela	[diz mais e-m	
35	Sally	Sim	

36	Isabela	[eu não sei se você consegue ver no chat mas + é assim DIZEM	Conteúdo escrito associado: [10:34:02] unespriopreto09: dizem
37	Sally	+ obrigada	
38	Isabela	[no plural + + posso ir “pro” próximo?	
39	Sally	+ sim + próximo	
40	Isabela	então + aí depois você usou o verbo é: <i>eles levá-lo</i> + é: essa forma de + levá-lo como uma forma reflexiva tá certo + mas você tinha que colocar + os pais de Mauro de repente o levam + entendeu? de repente eles o levam + em vez de levá-lo	
41	Sally	o levam	
42	Isabela	[então + o/ o pronome tem que tá antes do verbo + não depois que nem você colocou + então o melhor é eles o levam	
43	Sally	O LEVÃO”?	
44	Isabela	O LEVAM + no plural + não/ no plural/ assim ó + o levam	Conteúdo escrito associado: [10:34:53] unespriopreto09: o levam
45	Sally	Ok	
46	Isabela	ok? posso passar pra próxima?	
47	Sally	Sim	
48	Isabela	então + eles o levam para ver seu avô em Belo Horizonte + aí eu acrescentei a preposição EM + em Belo Horizonte EM uma comunidade judaica porque essa	

		comunidade judáica funciona como um lugar + antes você tem que colocar uma preposição antes pra indicar isso + entendeu? que se trata de um lugar + então antes de uma comunidade acrescenta o EM
49	Sally	ok + so uma comunidade em judá-ica
50	Isabela	[é eles/ eles o levam pra ver seu avô em Belo Horizonte EM uma comunidade aí eu acrescentei o em
51	Sally	Uhum

Nesse excerto de 20 turnos, podem-se observar cinco momentos em que a participante mais proficiente e revisora sobrepõe um novo turno à enunciação da parceira-aprendiz, isto é, enuncia enquanto outra participante está formulando sua enunciação, sequestrando o turno de conversação de volta para si e, ao mesmo tempo, respondendo a um enunciado anterior do qual não se pode depreender conclusibilidade (porque não houve tempo para formulá-lo).

Os eventos de sobreposição podem ser observados nos turnos 34, 36, 38, 42 e 50. No turno, 34, por exemplo, Isabela enuncia “diz mais e-m” (descrevendo a ortografia da palavra “dizem”) enquanto Sally enunciava, no turno anterior, “ok I just added” (em inglês, ainda que a língua-meta seja o português), que evidentemente permanece inconcluso em decorrência da sobreposição. Observar episódios como esses implica reconhecer que Sally, na maior parte das vezes, perde oportunidades de formular enunciados (e de produzir na língua-meta) e, em outros casos, manifesta dificuldades de se colocar responsivamente em relação ao enunciado da parceira em português, especialmente ao responder (ou reagir a eles) em inglês.

Ao mesmo tempo, convém observar, também, que, nas sobreposições, Isabela enuncia em relação a uma expressão da parceira-aprendiz que, segundo Bakhtin (2015), não corresponde a um enunciado porque não apresenta conclusibilidade. Isso parece tornar questionáveis as condições de responsividade das quais Isabela enuncia, bem como parece

reduzir a dialogicidade da atividade, aproximando-a do que caracteriza mais propriamente um monólogo e minimizando seu potencial interativo.

4.5.3. Alterna-se a língua-meta, mas isso não é suficiente

A partir do turno 178, as participantes passam, via negociação, a interagir em inglês, o que, pressupostamente, implicaria, também, a troca dos papéis de tutor e aprendiz: Isabela, desta vez, aprenderia a língua com o suporte de Sally. Contudo, a interação permanece se apoiando na tarefa de revisão textual da participante estadunidense, de modo que Sally continua ocupando o papel de aprendiz, mesmo em inglês, tal como se observa no excerto 49, a seguir:

Excerto 49

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
178	Isabela	a gente já/ já tá na hora de falar em/ em inglês ou não?	
179	Sally	ahm + well yeah it may be if you wanna do	
180	Isabela	++ já? [ref:lab/] ++ [/ref:lab] so we have to speak in English now?	
181	Sally	Ok	
182	Isabela	so + the next correction + é: you used + é: <i>os dois tornam-se mais perto</i> + instead of use perto + é: the best word is próximo	
183	Sally	Ok	
184	Isabela	porque/ because you have this idea of one person that is close to other person ++ this is the idea that you + that you think?	
185	Sally	++ ok + próximos	

186	Isabela	yes + the best/ the best word is próximos (...) the idea is the same + two things that are very close + so: + for a person + but for persons the best/ the best word is perto instead of próximo oh is próximo instead of perto [riso]
187	Sally	Ok

Depois de negociarem a alternância da língua-meta para o inglês, entre os turnos 178 e 181, as participantes dão continuidade ao exercício metalinguístico e Isabela investe em argumentos que justifiquem a substituição da expressão “perto” pelo termo “próximos”. Entre os argumentos estão “instead of use perto + é: the best word is próximo” (turno 182) e “the best word is próximos (...) the idea is the same + two things that are very close + so: + for a person + but for persons the best/ the best word is perto instead of próximo oh is próximo instead of perto [riso]” (turno 186).

Em inglês, Isabela procura demonstrar que, apesar da proximidade semântica entre “perto” e “próximo”, palavras do português interpretáveis em inglês pelo termo “close”, o emprego de “próximo” é mais apropriado para se referir a relações entre pessoas: “for persons the best word is [...] próximo”. Desta vez, o argumento mobilizado remonta ao discurso da *adequação discursiva* e não à *descrição gramatical*, este último habitual em fragmentos conduzidos em português.

Assim, o modo como Isabela exercita metalinguagem, nesse momento, compreende o emprego de uma língua – ou um código (inglês) – para falar sobre outra língua (português). Nesse movimento, a adequação discursiva parece se tornar o enfoque metalinguístico, em detrimento da descrição gramatical. Além disso, Isabela transita para o emprego do inglês mantendo o papel de tutora, embora não seja a falante mais proficiente da nova língua-meta, o que pressupõe algum prejuízo para a reciprocidade constitutivamente prevista na atividade do teletandem.

Sally, ao mesmo tempo na condição de aprendiz e de falante mais proficiente, responde (ou reage) à enunciação de Isabela – de natureza predominantemente metalinguística – manifestando comportamento linguístico semelhante às etapas da interação em português

(mesmo em um momento em que a língua empregada corresponde à sua língua materna, o inglês).

Os princípios da separação de línguas e o da reciprocidade são compreendidos, no teletandem, como aspectos que se sustentam mutuamente, de modo que a alternância de uma língua para a outra deveria mais propriamente reforçar a reciprocidade da atividade, isto é, facilitar a manutenção, entre as participantes, da igualdade de oportunidades de aprender sua língua de interesse.

Dessas circunstâncias, é possível supor que o estabelecimento de uma tarefa de revisão textual, como base para a organização prévia da interação (característica específica desta parceria), não apenas deixa de beneficiar a dinâmica de seleção de tópicos (e o que isso representa em termos de intersubjetividade), como também pode representar uma forma de obstrução à reciprocidade de que as participantes poderiam usufruir no teletandem – já que a reciprocidade é um princípio constitutivo, e não necessariamente uma norma.

No excerto 50, a seguir, as participantes exploram a última correção textual antes de se despedirem e encerrarem a sessão em decorrência do término do tempo destinado à atividade no laboratório.

Excerto 50

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
224	Isabela	é and the last é the next phrase e as pessoas envolvidas são retiradas + é: + as pessoas envolvidas são retiradas dessas sedes + is + is this that + you was trying to say	
225	Sally	(what/ what is that you say mean + like when you said dessas sedes” + right at the end?	
226	Isabela	+ what?	
227	Sally	what/ what were you saying (...) again?	
228	Isabela	(...) you used the phrase + as pessoas envolvidas são retiradas	

		but I don't know + where + of where this people are + <i>essas</i> <i>peessoas são retiradas</i> do you understand?
229	Sally	++ ok
230	Isabela	so you have to put this <i>as</i> <i>peessoas são retiradas da/ da/ da</i> + of where?
231	Sally	Ok
232	Isabela	do you understand?
233	Sally	ok yeah
234	Isabela	so you have to rephrase this sentence + because this is very: confusing you understand?
235	Sally	Uhum
236	Isabela	[I CAN understand + I/ I a/ a/ a Portuguese/ a Portuguese/ a person can read the sentence and understand but is// is best if you rephrase the sentence and write it in another way
237	Sally	yeah ++ yes

O erro apontado por Isabela na produção de Sally está no segmento “as pessoas envolvidas são retiradas dessas sedes”. Para tratar o erro, Isabela fornece argumentos tais como “I don't know + where + of where this people are + *essas pessoas são retiradas* do you understand?” (turno 228) e “*as pessoas são retiradas da/ da/ da* + of where?” (turno 230), o que pressupõe compreender, implicitamente, que não é aceito por Isabela o vocabulário correspondente a “dessas sedes”, como referência ao lugar de onde “as pessoas envolvidas foram retiradas”, segundo Sally. Adicionalmente, a proposta de correção oferecida pela participante-tutora pode ser observada nos turnos 234 e 236, e sumariamente equivale a recomendar que a parceira reescreva a frase, sem argumentos adicionais. Sally, por sua vez, responde basicamente com expressões de acordo.

O exercício metalinguístico, nesse caso, não explora a linguagem sequer do ponto de vista da descrição normativa (embora o comando de reescrever a expressão tenha um caráter prescritivo) e tampouco explora paráfrases que possam se aproximar do significado discursivo originalmente concebido por Sally. É possível especular que esses movimentos finais estejam marcados pelo cansaço das participantes, especialmente se considerarmos que é o final de uma sessão e que elas têm estado engajadas nessa tarefa (de revisão textual) há várias semanas. Além disso, é possível supor, também, que o exercício metalinguístico baseado na descrição das abstrações estruturais do sistema da língua venha a agravar a condição de cansaço, porque requer elevada despesa cognitiva e pode produzir dificuldades na experiência de ambas as participantes.

4.5.4. Considerações sobre a interação 5

Na quinta sessão, as participantes dão continuidade à prática, observada em sessões anteriores, de organizar previamente a interação, e baseiam-na na tarefa de correção da redação de Sally, primeiro em português, depois, ao final da sessão, em inglês.

Nessas circunstâncias, a dinâmica de seleção de tópicos é pré-definida: a correção é programada para cobrir os itens da redação considerados erros ponto-a-ponto, na sequência em que emergem do texto, de modo que não seja necessário que as participantes se dediquem a um exercício conjunto de seleção de tópicos de interesse (que requer mutualidade). Isso implica compreender que a dinâmica de seleção de tópicos não esteja estritamente atrelada à experiência de alteridade imediata entre as participantes, porque da experiência de interação sob essas circunstâncias pode-se apreender apenas minimamente o exercício de transcendência intencional mútua, que pressupõe que cada indivíduo procure exceder a esfera individual e orientar-se pelo reconhecimento do outro, bem como da extensão entre o outro e si, a fim de reconhecer tópicos caracterizados pelo interesse pessoal compartilhado.

De modo sumário, isso equivale a reconhecer que *o que* as participantes dizem uma à outra (isto é, suas escolhas enunciativas) é, em parte, motivado pela organização prévia de uma tarefa com fins específicos (o de correção textual), de modo que, por um lado, elas deixam de produzir enunciados necessariamente responsivos aos enunciados uma da outra, e revelam, por outro lado, determinada responsividade à demanda de cumprir a tarefa de correção.

A corporeidade entre as interagentes é caracterizada pela ausência da imagem cinemática de Sally (circunstância de interação inédita desde o início da parceria), bem como

pelo uso predominante de material de trabalho impresso por parte de Isabela. Esses dois aspectos, combinados, estão aparentemente associados ao modo como Isabela se coloca perceptualmente saliente, via imagem de webcam, à parceira: toda a sua corporeidade inclina-se – no sentido físico e no sentido da atenção dispensada pela participante – sobre a bancada do computador, de modo que seu rosto e o seu olhar permanecem a maior parte do tempo alheios à composição da imagem – e voltados quase exclusivamente à dimensão presencial da atividade, alienando-se da dimensão virtual em termos de imagem.

A ausência da corporeidade visual de Sally, bem como da discursividade dessa imagem, são aparentemente estendidas à corporeidade de Isabela, que produz efeito de semelhante ausência ao se alienar do espaço de referência visual mútuo – o espaço que, além de possibilitar que uma participante veja os olhos da outra (pelo posicionamento da webcam próximo à tela), possibilita, também, compreender que a parceira está visualmente atenta à(s) imagem(ns) e ao jogo discursivo que a imagem mútua pressupõe – tanto presencialmente quanto por videoconferência.

Isso implica compreender, também, que as perdas relacionadas à corporeidade refletem perdas relacionadas ao processo de reciprocidade. Na ausência da imagem de Sally, Isabela coloca-se menos perceptualmente saliente à parceira, e é pouco plausível supor que isso se dê em decorrência do arbítrio unilateral da brasileira, sob a forma de algum tipo de retribuição voluntária – ou retaliação. Pelo contrário, é mais plausível compreender que Isabela tenha minimizado a relevância dada à própria imagem porque as imagens, se não mútuas, menos convêm à construção necessariamente dialógica do discurso.

Além disso, nesta sessão, mais uma vez, o discurso de correção textual prevalece e apresenta natureza quase exclusivamente metalinguística, bem como remonta a formações discursivas da ordem da descrição normativa do sistema da língua (isto é, a gramática). A observação desse fato reforça a hipótese de que, ao transitarem discursivamente pelas abstrações gramaticais, as participantes se distanciam do discurso co-construído na/pela empatia e na/pela experiência de alteridade imediata, isto é, do reconhecimento da presença imediata do outro.

Adicionalmente, investir nessa formação discursiva requer das participantes o enfrentamento de dificuldades, tanto no que diz respeito a compreender a enunciação, por parte da interagente-aprendiz, quanto no que concerne a formular os argumentos, por parte da participante-tutora, especialmente considerando que essa prática requer o trânsito mútuo por uma formação discursiva especializada.

A centralidade discursiva volta a ser exercida por Isabela (em detrimento do que ocorre na quarta sessão, em que se estabelece uma simetria entre elas), aspecto que se torna evidente (i) pela prevalência da participante sobre a organização da atividade, (ii) pela relativamente longa extensão dos turnos em que exercita a metalinguagem, e (iii) pelo modo breve e espontâneo com que sua parceira lhe devolve o turno de conversação, tal como se lhe investisse de uma titularidade ou prioridade de voz.

De fato, convém ressaltar que Sally sinaliza acordo de modo sucinto e devolve o turno a Isabela mesmo quando a língua-meta da interação é o inglês, o que reforça a hipótese de que a escassa produção linguística pode estar mais propriamente associada ao enfrentamento de dificuldades de se colocar responsivamente em relação à enunciação da parceira do que necessariamente à falta de proficiência da aprendiz – tal como discutido na primeira sessão.

4.6. A sexta sessão

O registro desta sessão se apresenta sob a forma de dois fragmentos de interação – nomeados, pelas participantes, como fragmentos A e B. No primeiro deles, em que a língua-meta é o inglês, as participantes interagem por 15 minutos e 32 segundos (15m32s), transcritos em 89 turnos conversacionais. No fragmento B, em que a língua-meta é o português, as interagentes dialogam por 22 minutos e 29 segundos (22m29s) transcritos em 235 turnos conversacionais.

No início do fragmento A, as participantes solucionam rapidamente um problema pontual em relação à imagem mútua, asseguram que podem ver e ouvir uma à outra, bem como trocam cumprimentos e falam sucintamente sobre como haviam conduzido a semana.

A partir do turno 16, Isabela propõe que falassem, tal como habitualmente, sobre a correção que Sally havia feito de sua redação. Produzida pela participante brasileira em inglês, o tema da redação está relacionado ao “ensino de língua inglesa no Brasil” e apresenta o seguinte conteúdo:

The teaching of English in Brazil

In present-day society, English language is considered by most people as the world language, because, really, is that language that dominates the business world and many countries and institutions adopted as official language or as a second language. As a result,

the need to learn that language is growing in the current context in which we live. Moreover, the number of non-native English speakers interested in learning this language has grown in recent times perhaps due to intense globalization process by which the world passes recently.

In Brazil, the situation is no different, and, because of this, the number of language schools that offer English courses is very big and seems to grow increasingly. But, considering the Brazilian context of teaching English to Brazilians, we can better analyze questions such as: what should be taught to Brazilian students; and what is the best way to teach English in Brazil.

Thinking about it, maybe one of the things that should be taught in English classes for Brazilians, and that is often not worked intensely in courses in general (especially in language schools), is the phonetics of English and the oral production of the students . In addition to teaching the grammar of that language and work with the English culture, the courses should focus on teaching phonetics of English to students and encourage them to practice that language in the classroom and outside the classroom. Oftentimes, in Brazilian courses of English, the practice of oral English is “cast aside” and the greater focus is given to the mechanical teaching of grammar, and this can be bad if the student only learn grammar rules by heart and do not use them in practice to express themselves in English.

Talking about the best way to teach English in Brazil, it is clear that the idea of teaching the phonetics of English to Brazilian students should be well thought out and analyzed before it is really applied and that it has good results, because even for college students that study to be English teachers can be a bit difficult to learn the phonetics of English. Therefore, in any case, what should be avoided to the maximum in the teaching of English to Brazilian students is the translation, because any non-native speaker of a language that really want to learn it must enter into contact with the language, and not and not want to learn a second language from a first language.

Quadro 7: A terceira redação de Isabela

A correção realizada por Sally foi entregue antecipadamente à parceira, e empregou recursos específicos de revisão disponíveis no aplicativo de edição de textos que contabilizou, no total, 82 intervenções. Desse número, Sally empreendeu 50 inserções (isto é, inseriu conteúdo textual ao original, seja esse conteúdo um carácter, uma palavra, uma frase, e assim por diante) e 32 exclusões (que correspondem a retirar conteúdos originalmente empregados

por Isabela, porque dispensáveis ou substituíveis). Não foram contabilizadas outras formas de intervenção, tais como formatações, movimentações e comentários pontuais.

De fato, a revisão realizada por Sally apresenta um comentário sob a forma de feedback final, cujo conteúdo é:

“Great job, minor errors. I can see improvement especially with the decreased use of unnecessary filler words, connecting phrases and doubt. A few small grammatical errors and missing verbs. Noticed that you correctly used a few English "sayings" so good job sounding like a native in that respect! (:”

Considerando a ausência de comentários escritos especificamente pontuais por parte da revisora, é possível compreender, desta vez, que a demanda por comentários orais, durante a interação, para esclarecer as correções (que se dão exclusivamente sob a forma de inserções e exclusões de conteúdo) fosse uma necessidade concreta⁷⁵.

Isabela propõe organizar a dinâmica de comentários segundo suas próprias dúvidas em relação às intervenções de Sally, sem abordar cada um dos itens considerados erros sequencialmente, tal como ocorre nas sessões anteriores. Há uma mudança, portanto, na discursividade mobilizada para realizar a correção oral do texto de Isabela, que compreende: (i) o apontamento da correção, por parte de Isabela; (ii) o questionamento ou solicitação de esclarecimento sobre a correção; e (iii) a cessão espontânea do turno a Sally, que é interpelada a fornecer argumentos metalinguísticos.

Esses três itens marcam o ritmo particular com que ocorre a dinâmica de turnos – distinto das demais interações – e, ao mesmo tempo, o modo como as participantes fazem corpo na sexta sessão. Na presença de uma cópia impressa do material de correção, Isabela direciona sua corporeidade (a orientação do olhar, o movimento do corpo e a ocultação da expressão facial) na maior parte do fragmento A, tal como em sessões anteriores, para o espaço visual que corresponde fisicamente à bancada do próprio computador.

Por outro lado, Isabela devolve a sua atenção e a sua orientação corpórea à dimensão virtual do teletandem de modo regular nos momentos em que Sally se dedica à formulação dos argumentos metalinguísticos a que é interpelada. Nesses momentos, as participantes

⁷⁵ Por outro lado, convém reconhecer que, nas sessões anteriores, a necessidade de reiterar oralmente as correções, durante a interação, pudesse não ser uma demanda concreta, especialmente considerando que, naqueles casos, as revisões apresentavam comentários pontuais escritos de modo suficientemente abrangente e claro, e as interações poderiam ser conduzidas sob viés menos controlado.

compartilham o espaço que lhes dá acesso à corporeidade da parceira, à própria corporeidade, e ao jogo discursivo que o acesso mútuo às imagens pressupõe (entre eles, o entreolhar).

O fragmento A chega ao fim quando, diante de problemas técnicos relacionados à qualidade de áudio e vídeo, Isabela propõe que encerrassem a chamada e reiniciassem a videoconferência. Isso se dá ao mesmo tempo em que as participantes finalizam o processo de correção, de modo que o fim do fragmento B coincide com o final da revisão e aproximadamente à metade do tempo destinado à sexta sessão do TTDii.

Tão logo quanto as participantes asseguram que podem ver uma à outra, no início do fragmento B, Isabela propõe que a língua-meta seja alternada para o português e pergunta se a parceira já havia experimentado pratos da culinária brasileira.

Esse movimento marca o início de uma etapa da interação em que as participantes exploram, em português, o vocabulário relacionado a diversos tipos de comidas, bem como discursos associados às preferências de paladar de cada uma e à descrição, motivada pela curiosidade que emerge do tópico, sobre receitas e ingredientes. Ao mesmo tempo, a dinâmica de seleção de tópicos, bem como a de tomada, retomada e cessão de turnos, revela-se menos previsível, para ambas as participantes, possivelmente porque, desta vez, a interação não se baseia em uma tarefa a ser cumprida, em que as participantes definem essas dinâmicas previamente.

A mudança que se observa no fragmento B consiste, portanto, na força que passa a movimentar essas dinâmicas (de tópicos e turnos), que é da ordem do indefinido, do imprevisível e da demanda de negociação mútua entre as participantes – e não baseada em uma tarefa pré-estabelecida.

Nessas circunstâncias, é comum observar, por exemplo, tópicos se desenvolverem sob a perspectiva da curiosidade pelo que é considerado estrangeiro ou exótico (os pratos da culinária brasileira), bem como pelo interesse pessoal e/ou as preferências de paladar de cada uma, traços que aproximam este fragmento da sexta sessão àqueles observados na primeira sessão.

Além do tópico relacionado à culinária, Isabela propõe, posteriormente, que falassem sobre a música brasileira, e exploram o novo tema sob circunstâncias semelhantes ao tópico anterior.

Assim, a narratividade da sexta sessão possibilita reconhecer que houve mudanças nos caminhos pelos quais as participantes vinham, até então, construindo a parceria e a reciprocidade entre si. Como unidades básicas de análise, podem-se considerar os seguintes

fatos macroprocessuais: (i) a mudança no mecanismo de correção textual bem como a construção de metalinguagem, no fragmento A; e (ii) a interação não baseada no cumprimento da tarefa de correção, no fragmento B.

4.6.1. As participantes experimentam um novo modo de exercitar metalinguagem

O excerto 51, a seguir, possibilita observar que o estabelecimento da demanda de cumprir a tarefa de correção textual foi proposto por Sally no início do fragmento A, tão logo quanto as participantes estabeleceram contato e puderam saudar uma à outra e falar sobre si mesmas de modo sucinto.

Excerto 51

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
1	Sally	oi? + + hello	Apenas a imagem de Sally é visível
2	Isabela	Hello	
3	Sally	hey can you hear me?	
4	Isabela	Yes	
5	Sally	ok I can't see you	
6	Isabela	yes but/ I/ now can you see me?	Ativa-se a imagem de Isabela
7	Sally	ok now I can yeah	
8	Isabela	ok + so + how are you?	
9	Sally	I'm doing good how are you?	
10	Isabela	I am fine I am very tired but + I am fine	
11	Sally	yeah I'm tired too + I did a lot of research this morning	
12	Isabela	+ and I have a lot of things of my classes to do and + works and + homeworks + and tests and + I am tired but his is normal I think	
13	Sally	yeah I think so	

14	Isabela	yes + I received your correction of my composition
15	Sally	ok good
16	Isabela	and I (...) read your corrections and I/ I/ I/ I have doubts in specific commentaries + specific corrections + and can I/ can I ask you the + points where I have questions?
17	Sally	yeah definitely

Entre os turnos 14 e 16, Isabela insere a demanda de cumprir a tarefa de correção e propõe organizar a dinâmica de comentários segundo suas próprias dúvidas em relação às intervenções de Sally, sem abordar cada um dos itens considerados erros sequencialmente, tal como ocorre nas sessões anteriores. Isso equivale a compreender que Isabela suscita a possibilidade de experimentar uma nova organização dos comentários no decorrer da interação, de modo que, desta vez, a dinâmica de seleção de tópicos não se definisse *a priori*, e não fosse mutuamente previsível. O excerto 52, a seguir, consiste em uma amostra dessa mudança na construção da metalinguagem voltada para a tarefa de correção.

Excerto 52

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
18	Isabela	yes é: in the: + the line number three of my text + you: + add the word and + I use the “buzz”/ <i>the business world</i> comma + <i>and many countries and</i> <i>institutions</i> + but I think we can not use comma and and in English	
19	Sally	+ + you can	
20	Isabela	I can?	

21	Sally	Yes
22	Isabela	all the times or sometimes I can't?
23	Sally	+ ahm + (...) you can/ I mean the comma isn't necessary there + but you can use it
24	Isabela	if I use the comma this is right but I can + not use the comma
25	Sally	right + it's not really necessary
26	Isabela	ahm ok + é: in the next line: é: I writed <i>a second language</i> + and you put a second national language + but I think + I don't know how/ why I have to use national?
27	Sally	ok what you're saying is other countries have adopted English and used it as a language other than the primary language? + is that what you're saying?
28	Isabela	Yes
29	Sally	ok so + you could say as a second language but I mean (...) you need to add the descriptive word in there so people know what you're talking about + so like + a second + well we call the languages that a country uses the primary languages we call those the national languages + and you have multiple of them

30	Isabela	ok + now I understand + that's because in Portuguese we say segunda língua
31	Sally	[[ok

Em vez de abordar o primeiro item considerado erro em sua redação, conforme a prática estabelecida anteriormente, Isabela, no turno 18, seleciona tratar uma correção presente na terceira linha de sua redação e aponta, a esse respeito, um questionamento sobre a adequação do uso de vírgulas proposto pela revisão.

Para esclarecer a correção nos turnos seguintes (19-25), Sally mobiliza argumentos sucintos, sob um registro discursivo que, embora apresente uma natureza metalinguística (porque é voltado a discorrer sobre a própria língua), restringe-se a assegurar que o uso da pontuação sugerida é adequado aparentemente motivado pela construção de uma posição discursiva, para Sally, relacionada à autoridade (e/ou ao exercício de poder) na condição de falante nativa.

Em seguida, no turno 26, Isabela questiona a substituição feita pela parceira, em um segmento posterior do texto, do termo original “second language” para “second national language”, bem como direciona sua pergunta a compreender porque a expressão requer o termo “national”.

Além de apresentar natureza fundamentalmente metalinguística, o questionamento de Isabela pressupõe uma descrição acerca da adequação de um item lexical (o termo “national”) na formação de uma expressão (“second national language”) sob o ponto de vista do discurso, isto é, do modo como se enunciam coisas circunscritas em um dado contexto de significação.

Para atender a essa interpelação, Sally recorre à distinção entre as *línguas primárias* (“primary languages”), reconhecidas pela participante como aquelas oficialmente usadas em um país, bem como as *outras línguas* (“languages other than the primary languages”), e conclui a busca metalinguística pelo esclarecimento da correção com o argumento de que as línguas primárias são consideradas línguas nacionais, e que um país pode ter múltiplas delas (turno 29).

A conclusão do argumento não esclarece necessariamente a demanda criada por Isabela – conhecer a necessidade do emprego do termo “national” – mas pressupõe um exercício de explorar as vizinhanças semântico-discursivas da expressão “second national language” – sob a forma de uma reação ou resposta à interpelação – com a finalidade de situá-la no contexto original concebido pela autora.

Nessas circunstâncias, Isabela responde ora solicitando esclarecimentos adicionais, ora sinalizando compreensão e, ao mesmo tempo, rephraseando o argumento da parceira possivelmente para efeito de confirmação, o que se pode depreender dos turnos 22, 24 e 30.

O excerto 53, seguinte, ilustra como os traços que caracterizam a nova dinâmica de correção permanecem em episódios posteriores do desenvolvimento da interação:

Excerto 53

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
34	Isabela	ah ok + I understand + é: + and the line number one two three for five six: + I think the number/ in the line number seven	
35	Sally	Uhum	
36	Isabela	é: + I writed <i>the language has growing in recent times + perhaps due to intense globalization process + and you put a comma + before perhaps + and I can not understand why this comma is necessary</i>	
37	Sally	+ + + ahm + it's like + it's a natural break in the way that you speak + so you put the comma for a pause + and you're saying that English speakers interested in learning a language has grown in recent times + comma perhaps + you would say like English speakers interested in learning a language has grown in recent times (...) I mean it just like has a natural break in what you're	

		saying + so I just added the comma so it's less confusing because it's a really long sentence
38	Isabela	yes because my sentence is very long I think
39	Sally	Uhum

Entre os turnos 34 3 36 do excerto 53, anterior, Isabela localiza a correção sobre que deseja questionar, no texto, emprega o recurso do discurso direto para citar o segmento (“the language has growing in recent times + perhaps due to intense globalization process”), bem como pede que Sally esclareça a necessidade de utilizar pontuação sob a forma de vírgula antes do termo “perhaps”.

Os argumentos mobilizados por Sally no turno 37, em conclusão, esclarecem a necessidade de adicionar uma vírgula por ser um mecanismo voltado a sinalizar uma “pausa”, ou “uma quebra natural” que convém a uma oração particularmente longa. Ao mesmo tempo em que oferece esses argumentos mais ou menos conclusivos, a metalinguagem construída por Sally inclui parafrasear a expressão original da autora buscando, mais uma vez, explorar a vizinhança semântico-discursiva da expressão – sob a forma de possibilidades parafrásticas – para encontrar um argumento que satisfizesse a demanda da parceira brasileira. Duas possibilidades parafrásticas são observadas na medida em que Sally procura formular (i) “you’re saying that English speakers interested in learning a language has grown in recent times” e (ii) “you would say like English speakers interested in learning a language has grown in recent times”.

Isabela, por sua vez, responde rephraseando o argumento da parceira e, ao mesmo tempo, sinalizando compreensão, quando enuncia “yes because my sentence is very long I think”, no turno 38.

Portanto, ao apresentar as primeiras dúvidas, é possível observar que Isabela mobiliza questionamentos acerca da correção proposta por Sally, sob formas discursivas que interpelam Sally a fornecer argumentos que esclarecessem a correção. Adicionalmente, os questionamentos são comumente formulados, pela participante brasileira, considerando o aspecto estrutural da língua, incluindo o emprego habitual de vocabulário especificamente

dedicado à gramática, de modo que Sally, como participante do TTDii não especialista em língua, é observada buscando construir uma metalinguagem capaz de reunir elementos que respondessem aos questionamentos necessariamente nos termos em que são colocados pela parceira.

Contudo, não são da ordem da descrição abstrata da língua as tentativas de esclarecimento necessariamente eficientes mobilizadas por Sally. Na busca por esses elementos, os argumentos mais eficientes, em que a estadunidense melhor esclarece as correções propostas, são da ordem da paráfrase, isto é, da experimentação de possibilidades parafrásticas que a língua, como discurso – e não como sistema – oferece.

Neste fragmento de sessão, a dinâmica de tomada, retomada e cessão de turnos é particularmente caracterizada (i) pelo apontamento da correção, por parte de Isabela, bem como (ii) por um questionamento, seguido (iii) da cessão espontânea do turno a Sally para que a parceira desenvolva o argumento, supostamente sob a expectativa de um turno extensamente elaborado como resposta.

Os excerto 54, a seguir, reforça a continuidade do que pode ser considerado um padrão de dinâmica de correção estabelecido neste fragmento, caracterizado por aspectos semelhantes:

Excerto 54

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
44	Isabela	[sorriso] in/ in the next paragraph + in the: + line number three + I use + <i>but</i> + <i>consider/ considering the Brazilian context of teaching</i> + and you say that I have to use let us instead of but	
45	Sally	yeah I mean (...) starting the sentences with but isn't something that goes by your degree + so + if you wanna introduce the phrase + I just changed it + because it's like + ahm + I mean it's not incorrect	

		but it just doesn't sound great to say + but the Brazilian context cause it' kind of out of nowhere + so + I changed it to let's you understand that + what that is saying + it's like + it's like if you're giving a presentation and you go like let us consider this
46	Isabela	uhm ok + I understand

No turno 44 do excerto anterior, Isabela, tal como habitualmente faz, localiza em qual parte do texto está a correção sob questionamento, cita o segmento sob a forma de discurso direto (“but + consider/ considering the Brazilian context of teaching”) e solicita esclarecimento sobre a substituição, sugerida por Sally, de “but” por “let us” no início da citação.

Convém reconhecer que interpretar a correção como se fundamentada na substituição do termo “but” pela expressão “let us” corresponde a uma perspectiva estritamente estrutural da língua, e é sob essa perspectiva que Isabela interpela Sally a desenvolver o esclarecimento metalinguístico da correção – ao enunciar “you say that I have to use let us instead of but”.

Ao investir no esclarecimento da correção, Sally, no turno 45, recorre ao argumento de que iniciar orações com “but” não seja necessariamente adequado para o nível de texto a que a autora se propõe e que não soe muito bem – o que remonta à voz de autoridade investida ao falante nativo em geral. Adicionalmente, a participante-tutora sugere que a parceira situe a expressão “let us consider this” – e não apenas o termo “let's” em oposição a “but” – no contexto de uma apresentação, ilustrando o efeito de sentido que a expressão pode produzir, que corresponde a introduzir um assunto.

Nos excertos 55 e 56, a seguir, as participantes negociam a correção de expressões, originalmente empregadas por Isabela, que remontam a uma formação discursiva especializada em linguagem:

Excerto 55

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
	Isabela	yes + é: + and in the: + line	
52		number four + I use + <i>and the</i>	

		<i>oral production</i> and you say that it's better if I use speaking of students + + and my
53	Sally	[yeah + go ahead
54	Isabela	my doubt is + we don't use oral production? + + this expression doesn't exist in English?
55	Sally	not like + not really + I've never heard that + you could sa/ I mean that (...) understand what you're saying if they like broke it down like oral production and obviously + like speak/ usually speaking or you say the fluency of students + but we don't usually say oral production never

Excerto 56

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
66	Isabela	ok + and + the next is in the: + in the line number two + of the other page + é: I writed <i>it can be a little difficult to learn the phonetics of English</i> + and you put in regards to pronunciation and I don't know if this is a question that you make for me + or if this is a thing that I have to include in my sentence	
67	Sally	I was + I was kind of confused like you can add that to your sentence if that's what you're talking about but I wasn't really	

		<p>sure if that's what you were talking about + so when you say + <i>it's difficult to learn the phonetics of English</i> + you're talking about pronunciation right? + how people say the words?</p>
68	Isabela	Yes
69	Sally	<p>so I would just add that add something like that (...) your phrase in + for clarity you could say ahm + (...) English with regards to pronunciation + or well I mean it's really about the way to say it + you could say + ahm + I don't know</p>
70	Isabela	<p>yes but I have to rephrase the sentence + é: + try to say that I'm speaking about the pronunciation of + English and not only about the phonetics</p>
71	Sally	<p>yeah phonetics + are + about pronunciation + but usually when you're talking about them + ahm + people think like (...) cause you can write (...) in phonetics + so phonetics would be like writing a word how it sounds + but I think you're also talking about + how students say the words</p>
72	Isabela	<p>yes but it's because in my course we have classes of phonetics and</p>

		we/ in these classes we have to: + to learn how to say a word in English + according to the alphabetic phonetics the: + the alfabeto/ oh I don't know the word + alfabeto de fonética
73	Sally	Ok
74	Isabela	and this is because I + I writed in this way + but I understand what (...)
75	Sally	yeah did you know/ did you know the word pronunciation? + did you know the word before? + it's like
76	Isabela	[yes
77	Sally	ok I just thought it just could make it more clear aren't you talking about + when Brazilians are speaking English like when they're saying it out loud + it just kind of emphasizes that

Entre os turnos 52 e 54 do excerto 55, anterior, Isabela faz referência a uma parte de seu texto em que a expressão originalmente concebida como “the oral production” é substituída, na correção de Sally, pela expressão “the speaking of students”, e solicita esclarecimento sobre a substituição.

Sally argumenta, no turno 55, que nunca ouviu a expressão “oral production”, um argumento que pressupõe a autoridade investida à voz do falante nativo. Além disso, enfatiza o caráter inusitado da expressão declarando que “nós geralmente não usamos [esse termo]” e aconselhando o emprego das formas “the speaking of students” e/ou “the fluency of students” sob o critério de que sejam formas mais facilmente reconhecidas.

Em suma, a falante mais proficiente rejeita uma expressão que circula caracteristicamente em formações discursivas especializadas (que pressupõe, portanto, jargão

específico de uma área epistemológica – a teoria linguística e a linguística aplicada, principalmente), e propõe o emprego de expressões que transitam de modo discursivamente adequado em círculos menos restritos e que abrangem uma população maior de leitores.

De modo semelhante, o excerto 56 apresenta um episódio em que Isabela questiona Sally sobre a suposta substituição do termo “phonetics”, originalmente concebido na redação, em “it can be a little difficult to learn the phonetics of English” (turno 66) pela palavra “pronunciation”.

Para esclarecer a correção, Sally mobiliza paráfrases e pergunta a Isabela se são equivalentes ao sentido que propõe o texto original, enunciando “you’re talking about pronunciation right?” e “[you’re talking about] how people say the words?” (turno 67). Adicionalmente, no turno 69, Sally propõe a forma “English with regards to pronunciation” no lugar de “the phonetics of English”, na condição de uma alternativa a ser negociada, já que Sally não discursa sob um registro prescritivo e/ou normativo, mas negocia possibilidades parafrásticas.

Isabela, por sua vez, negocia a correção rephraseando os enunciados da parceira mais proficiente e solicitando confirmação, bem como fornecendo justificativas acerca do emprego do termo original “phonetics”. Esses fatos podem ser depreendidos dos turnos 70, 72 e 74, por exemplo.

Em resposta a esses movimentos, Sally investe em uma metalinguagem que busca por definições plausíveis dos termos “phonetics” e de “pronunciation” segundo as quais a primeira estaria relacionada a “escrever” como soam as palavras, e a segunda, mais propriamente, a como se dizem – ou se pronunciam – as palavras. Uma tentativa de definir “phonetics” está presente em “cause you can write (...) in phonetics + so phonetics would be like writing a word how it sounds”, no turno 71. A mobilização de definições para a opção “pronunciation”, por outro lado, é observável no turno 71, quando Sally formula “I think you’re also talking about + how students say the words”, e no turno 77, com “I just thought it just could make it more clear aren’t you talking about + when Brazilians are speaking English like when they’re saying it out loud”.

Uma vez mais, Sally aponta, por meio de uma metalinguagem intuitivamente construída, para a possibilidade de substituir o léxico pressupostamente associado a um jargão por expressões que possam circular mais abrangentemente por formações discursivas menos específicas. Além disso, ela sustenta a correção sobre definições metalinguísticas formuladas a

partir de um senso de plausibilidade, justificando a substituição dos termos que propõe na revisão.

A corporeidade das participantes é, de modo semelhante, marcada segundo o ritmo particular com que se dá a dinâmica de turnos. Isabela emprega uma cópia impressa do texto revisado, à qual dispensa atenção e direciona sua corporeidade (a orientação do olhar, o movimento do corpo e a ocultação da expressão facial) em boa parte da interação, exceto pelos momentos em que Sally se dedica à formulação dos argumentos metalinguísticos a que é interpelada. Nesses momentos, Isabela volta sua corporeidade exclusivamente à dimensão virtual do teletandem, direcionando o corpo – e principalmente o olhar – para a tela do computador, espaço que lhe dá acesso à corporeidade da parceira, à própria corporeidade, e ao jogo discursivo que a reciprocidade de acesso às imagens pressupõe (entre eles, o entreolhar, isto é, a condição compartilhada em que, ao mesmo tempo em que vejo o outro, também sei que sou visto por ele, e podemos controlar a discursividade da imagem segundo essas condições de percepção e consciência).

Assim, Isabela manifesta um trânsito intermitente entre as dimensões virtual e presencial do teletandem, de modo mais ou menos previsível – já que ocorre segundo a nova dinâmica de turnos estabelecida – enquanto Sally, por sua vez, preserva a atenção corpórea dedicada à tela, isto é, ao espaço de referência visual compartilhado, tal como habitualmente faz nas demais sessões.

4.6.2. A interação não é mais fundamentada na tarefa de revisão textual

De modo distinto do fragmento A, a língua-meta do fragmento B é o português, sobre a qual as participantes negociam e selecionam rapidamente no início da retomada do contato. Logo no início, no sétimo turno, Isabela seleciona um tópico de conversação relacionado à temática da culinária no Brasil, tal como é observável no excerto 57, seguinte:

Excerto 57

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
1	Isabela	hello?	Apenas a imagem de Isabela é visível
2	Sally	hello	Ativa-se a imagem de Sally.

3	Isabela	oh now the corre/ the connection is better
4	Sally	ok + is it better?
5	Isabela	yes + I think we have to speak in Portuguese now
6	Sally	yeah + I think so
7	Isabela	so + é você já comeu alguma comida brasileira?
8	Sally	+ + ahm
9	Isabela	[você conhece alguma comida brasileira?
10	Sally	ahm + não + I don't + não conhece de isso
11	Isabela	então você nunca comeu nenhuma comida brasileira?
12	Sally	Não

Esse movimento de seleção do tópico – de certo modo reiterado entre os turnos 7, 9 e 11 – marca o início de uma etapa da interação em que as participantes exploram, em português, o vocabulário relacionado a diversos tipos de comidas, bem como discursos associados às preferências de paladar de cada uma e à descrição, motivada pela curiosidade que emerge do tópico, sobre receitas e ingredientes. Esses traços, característicos do fragmento B, podem ser depreendidos do excerto 58, a seguir.

Excerto 58

Turno	Enunciador	Conteúdo da expressão	Observações
13	Isabela	ah + mas você já ouviu falar de feijoada?	
14	Sally	+ uhum + feijoada (...) e + arroz [risos] e + I don't know bife:	
15	Isabela		[feijão
16	Sally	Feijão	

17	Isabela	isso é muito comum aqui a gente come todo dia arroz e feijão
18	Sally	Uhm
19	Isabela	é gostoso + mas muitas vezes enjoa
20	Sally	+ ahm + what doesn it look like?
21	Isabela	what?
22	Sally	what does it look like?
23	Isabela	arroz com feijão com que se parece?
24	Sally	Uhum
25	Isabela	arroz é: + arroz é branco + e feijão + é marrom
26	Sally	+++ (...)
27	Isabela	entendeu?
28	Sally	Uhum
29	Isabela	eu/ eu tô procurando uma figura e eu vou te mandar + se eu achar
30	Sally	(...)
31	Isabela	eu vou procurar uma figura de arroz com feijão e aí eu vou te mandar “perai”
32	Sally	ah + legal [riso] +++ (...)
33	Isabela	mas é gostoso arroz e feijão
34	Sally	+ ahm ++ eu acho que + [riso] não sei
35	Isabela	o quê?
36	Sally	eu acho arroz e acho a me gosto + ahm + feijo/ (...) feijões
37	Isabela	feijão is like beans

38	Sally	[feijão + + uhum
39	Isabela	I think
40	Sally	yeah + eu gosto
41	Isabela	cê já comeu feijão?
42	Sally	Uhum
43	Isabela	eu gosto também + + mas eu prefiro churrasco + já comeu churrasco?

Além de fornecer espontaneamente um amplo insumo associado ao vocabulário, Isabela transita por gêneros descritivos sobre pratos e ingredientes, bem como encoraja Sally a interagir com o apoio de perguntas que requerem respostas sobre quais comidas a parceira conhece e de quais gosta. Sally, por sua vez, recorrentemente expressa perplexidade em relação ao que considera inusitado, bem como faz perguntas e comparações com comidas americanas e suas perspectivas alimentares. Apesar do emprego intermitente entre enunciados em inglês e em português, Sally arrisca com aparente confiança (portanto, enfrentando menos dificuldades) formulações mais longas em português, experimentando formas diversas de expressão frente à participante mais proficiente – tal como se testasse os efeitos de sentido que podia produzir e avaliasse sua eficiência de expressão segundo as respostas (ou reações) da parceira.

Assim, o tópico é explorado sob a perspectiva da curiosidade pelo que é considerado estrangeiro ou exótico, bem como pelo interesse pessoal e/ou as preferências de paladar de cada uma. Emergem, então, circunstâncias de interação semelhantes às observadas na primeira interação, possivelmente em decorrência da espontaneidade que o diálogo requer ao manejar a seleção de tópicos (desta vez não necessariamente pré-definida), e as participantes revelam enunciar de uma posição discursiva em que seus afetos – sob a forma de interesses, impressões, emoções, representações afetivas, desejos, e assim por diante – podem se depreender do modo como enunciam responsivamente uma à outra.

Além do tópico relacionado à culinária, Isabela propõe, posteriormente, que falassem sobre a música brasileira, e exploram o novo tema sob circunstâncias semelhantes ao tópico anterior.

No decorrer do fragmento B, a participantes mantêm o olhar orientado para o espaço de referência mútuo, possibilitando reconhecer o entreolhar como condição contínua de corporeidade. Ao mesmo tempo, são menos frequentes as expressões observáveis de

enfrentamento de dificuldades e mais frequentes as variações miméticas, isto é, a diversificação das dinâmicas gestuais. Nesse espaço de interação em que as participantes não se dedicam a cumprir a tarefa de correção (especialmente na ausência do material impresso), ambas veem uma à outra, ao mesmo tempo em que veem a si mesmas – em uma imagem paralelamente situada no espaço bidimensional da tela – e sabem que estão sendo vistas de modo contínuo.

4.6.3. Considerações sobre a interação 6

No primeiro fragmento desta sessão, as participantes se engajam em comentar a redação de Isabela, em inglês, cuja revisão pela parceira estadunidense, entregue antecipadamente, incluía apenas inserções e exclusões de conteúdo, sem comentários pontuais – e, portanto, sem o tratamento metalinguístico escrito das correções.

Isabela não apenas propõe comentar a revisão, empregando o inglês como língua-meta, como também negocia a sequência de revisão de um modo experimental: desta vez, ela, na condição de autora do texto, fazia perguntas à parceira revisora apenas sobre as correções sobre as quais pertencessem dúvidas.

Sally expressa acordo, reage responsivamente favorável à organização proposta pela parceira e sujeita-se, a partir de então, a atender a perguntas direcionadas ao esclarecimento estrutural – ou gramatical – das correções. Para satisfazer a essas demandas, Sally pode ser observada tentando mobilizar argumentos da ordem da língua como sistema mas, possivelmente em decorrência de sua formação não associada à área de linguagem (convém lembrar que Sally é aluna de um curso voltado à gestão ambiental), o argumentos que melhor esclarecem às perguntas de Isabela e satisfazem a demanda recém criada são da ordem da exploração das possibilidades parafrásticas da língua e dos enunciados sob correção.

Assim, é possível reconhecer a possibilidade de que, em razão da falta de conhecimento sobre o sistema linguístico, Sally recorre aos fragmentos sob correção não na condição de frases compostas por categorias gramaticais intercambiáveis (tal como sugerem as interpelações da parceira), mas explora esses fragmentos como enunciados (ainda que implicitamente) e, com base nisso, transita por paráfrases desses enunciados em um exercício de ponderar quais motivações fundamentam as correções. Portanto, nesta sessão, a metalinguagem (possivelmente intuitiva) da falante não especialista – ainda que falante nativa – é especificamente da ordem do discurso.

Do ponto de vista a aprendizagem via componente interativo, apesar de Isabela ocupar a posição de aprendiz, Sally é a parceira que mobiliza esforços, mais intensos e mais extensos, na própria L1, para participar de um gênero a que não é familiarizada: o gênero metalinguístico. Apesar de ocupar a posição de tutora, Sally é quem investe, uma vez interpelada a isso, no exercício de ampliar suas possibilidades linguísticas, transitar por um gênero específico e, assim, aprimorar-se na própria língua materna. Isabela, por sua vez, não é observada exercitando atenção em relação à sua própria produção em inglês de modo que pudesse tirar proveito da interação com a parceira para revisar suas hipóteses sobre a língua inglesa e a enriquecer a sua expressão concretamente presente no diálogo.

Deste modo, os papéis de tutor e aprendiz aparentemente se definem menos em relação à alternância de línguas do que é pressuposto pensar. Os fatos observados possibilitam reconhecer, por outro lado, que os papéis no TTDii dependem do modo como as participantes exercem autonomia (sobre a própria aprendizagem) e como constroem reciprocidade entre si, tomando como parâmetro os interesses, expectativas e metas de aprendizagem individuais.

Durante este fragmento, ainda, é um dado observável que a atenção visual – e portanto a corporeidade – das participantes divergem. A direção do olhar (ou o que pode ser considerado mais propriamente como atenção visual) de Sally prevalece sobre a área da tela do computador, o único espaço nesse contexto em que pressupostamente pode haver “entreolhares virtuais”, enquanto Isabela direciona sua atenção visual predominantemente para o material impresso que não é enquadrado pela composição da imagem.

De maneira mais ou menos regular, os momentos em que as participantes compartilham o espaço de referência visual mútuo (isto é, em que Isabela volta sua atenção à tela e as participantes se veem mutuamente, ao mesmo tempo) correspondem àqueles em que, tendo Isabela formulado uma pergunta, cede o turno de modo explícito e voluntário à parceira (isto é, há, no enunciado, o que Bakhtin chama de *dixit*) e observa a formulação do esclarecimento por ela – ao mesmo tempo em que a interpela a responder metalinguisticamente.

O fragmento B é marcado pela alternância de línguas e o emprego do português como língua-meta, um movimento proposto por Isabela, mais uma vez. É a participante brasileira, também, quem propõe que falassem sobre culinária brasileira e, posteriormente, sobre música brasileira.

Ao desenvolverem esses tópicos, as participantes transitam por um extenso vocabulário relacionado, bem como movem os enunciados sob a força – ou o registro – do interesse, da curiosidade e das preferências de paladar de cada uma. Sob essas motivações, Sally enuncia em

português com mais confiança bem como manifesta oscilações menos frequentes entre as línguas – atendendo um pouco melhor ao princípio da separação de línguas.

Em comparação com o fragmento inicial, por exemplo, nesta parte da interação ocorrem movimentos interativos marcados por expressões pessoais de perplexidade, curiosidade, elevação de interesses e manifestações de preferências pessoais, entre outras, que conferem, ao mesmo tempo, uma dinâmica de troca de turnos mais espontânea e imprevisível.

Concomitantemente, as participantes preservam a atenção visual continuamente direcionada ao espaço de tela, de modo que a variedade de expressões marcadas pela pessoalidade de cada uma, durante o fragmento, concretizam-se, também, sob a corporeidade: ao mesmo tempo em que vejo minha parceira, ela também me vê.

Nessas condições, verifica-se um aumento nas manifestações miméticas (como risos, sorrisos, bem como expressões paralinguísticas – icônicas e indexais – com as mãos) das quais se pode depreender o exercício de empatia e o estabelecimento da atenção conjunta às mesmas referências, porque a atenção visual mútua pressupõe a ampliação da discursividade por meio da imagem cinematográfica, isto é, a ampliação das possibilidades de uso discursivo da imagem cinematográfica e das condições de compreensibilidade entre as participantes.

5. Conclusão

Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

(PESSOA, Fernando. Como é por dentro outra pessoa. In: *Poesias Inéditas (1930-1935)*, 1955)

Tendo como principal objetivo compreender a intersubjetividade no ensino e aprendizagem de línguas em contexto de teletandem, o desenvolvimento desta pesquisa fundamentou-se em um conjunto de pressupostos teóricos e filosóficos reunidos interdisciplinarmente entre discussões nas áreas da Linguística, da Filosofia, da Filosofia da Linguagem, bem como estudos mais propriamente aplicados, provenientes de áreas epistêmicas tais como a Linguística Aplicada, a Semiótica Cognitivista (voltada a compreender o desenvolvimento social da consciência individual, por exemplo) e a Psicologia.

A condição necessariamente interdisciplinar da pesquisa decorre do fato de que não há, até então, uma tradição de investigação científica sobre o processo intersubjetivo na aprendizagem de língua estrangeira na qual metodologias e métodos de análise estivessem estabelecidos e/ou reconhecidos, condição que requer o exercício de transitar interdisciplinarmente entre áreas epistêmicas diversas.

O conjunto específico de áreas epistêmicas visitadas para compor a fundamentação teórica foi selecionado com vistas a atender a um norte temático básico, que consiste no “desenvolvimento de língua(gem) na presença imediata do outro”, isto é, no contato social e interpessoal com um outro indivíduo consciente.

Tal temática revelou-se produtiva para nortear o levantamento bibliográfico porque caracteriza o modo como se dá atividade do teletandem: as participantes são pareadas com pessoas até então estranhas uma à outra, com quem devem se engajar, por meio da interatividade síncrona que envolve a voz e a imagem cinemática (isto é, a imagem em

movimento) de cada uma delas, para aprenderem e/ou se se aprimorarem linguisticamente, em encontros virtuais que ocorrem no decorrer de um período de aproximadamente dois meses.

Assim, é possível reconhecer, como pressuposto, que o levantamento e seleção de fundamentos teóricos sobre os quais a pesquisa pudesse se apoiar produziu a demanda por uma sondagem das relações dialéticas entre o contexto de pesquisa e as áreas epistêmicas que se ocupam em compreender a intersubjetividade.

Isso implica compreender, também, que a busca por um *continuum* teórico-metodológico plausível para compreender o processo intersubjetivo em EAL requer que sejam concomitantes – e não separados, ou necessariamente consecutivos – os exercícios de levantamento bibliográfico, de observação do contexto e dos dados de pesquisa, bem como de levantamento de perspectivas metodológicas, sob a forma de um certo “vai-e-vem” entre as etapas de investigação.

Portanto, o exercício dialético e interdisciplinar desse modo exposto constitui uma etapa (anterior à análise dos dados propriamente dita) do desenvolvimento desta pesquisa, da qual é possível apreendermos um conjunto de definições sobre intersubjetividade (subseção 5.1, a seguir), que se revelam aplicáveis à investigação do processo de EAL, bem como determinadas implicações teóricas sob a forma de respostas às perguntas de pesquisa (à subseção 5.2).

5.1. A intersubjetividade na experiência de aprendizagem de línguas em teletandem

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.

(SÁ-CARNEIRO, Mário de. 7. In: *Poemas*, 2004)

Da perspectiva da intersubjetividade, aprender uma língua estrangeira consiste no movimento intencional de participar do código linguístico do outro e de vivenciar a sua palavra, ou a expressão verbal de que participa uma determinada coletividade. Nesse escopo, a palavra é carregada, por um lado, de significados comuns, e, por outro, de nuances mais propriamente particulares e individuais.

O aspecto comum da palavra pode ser apreendido do seu significado geral, de dicionário; bem como das diversas cargas semânticas – polissêmicas – que apresenta; e da carga ideológica que suscita em um determinado contexto histórico. Nessa dimensão da comunicação verbal, os significados são comuns e circunscritos à coletividade.

No aspecto individual da palavra residem os tons volitivo-emocionais, que correspondem aos afetos, e que podem se expressar discursivamente sob a forma de atitudes do enunciador em relação ao que diz, bem como em relação ao interlocutor, à situação de comunicação, a si mesmo e à própria língua. Nessa dimensão da expressão, as palavras assumem significados ligeiramente distintos de um indivíduo para o outro.

Tais significados individuais não são passíveis de serem sistematizados ou descritos tal como a abstração de um código, porque só podem ser apreendidos, entre interlocutores, a partir do exercício intencional de vivenciar um ao outro, isto é, a partir da experiência de alteridade imediata empreendida por uma consciência ao buscar tangenciar a outra.

Contudo, não é possível tangenciar a consciência do Outro de modo imediato. A experiência de ser do Outro só pode ser vivenciada pelo eu a partir do autovivenciamento, pelo intermédio da experiência própria, de tal modo que possam ser reconhecidas e construídas condições de extensividade entre um indivíduo e o outro. A busca intencional pelo vivenciamento da experiência de ser do Outro, mutuamente – que corresponde ao exercício de transcendência – é o fundamento do processo intersubjetivo, que se dá constitutivamente no limite da tangibilidade entre os sujeitos.

Portanto, o vivenciamento concreto da expressão verbal (por exemplo, da palavra estrangeira) pressupõe o exercício de se relacionar com o seu enunciador na condição de indivíduo, e de reconhecê-lo como tal, para então apreender mais abrangentemente os significados discursivos que emergem de sua experiência.

Ao se expressar verbalmente, o enunciador mobiliza o aparelho fonador – os lábios, a língua, as cordas vocais, a respiração – que constitui uma parte de sua corporeidade. Contudo, a expressão, como linguagem – que não se dá separada do pensamento e da experiência – não se confina a essa camada do corpo.

Ao contrário, a expressão originalmente verbal tende a se estender pelos demais músculos do rosto ao redor dos lábios, pela orientação do olhar (e pela atenção visual), pelos movimentos da cabeça, das mãos, e de todo o corpo reinterpretando-se sob a forma de uma mimese, a partir da qual atitudes e tons volitivo-emocionais individuais, paralelos à verbalidade, podem ser apreendidos no exercício de transcendência.

Evidentemente, apreender os traços individuais da expressão pela palavra não é necessariamente a meta de aprendizagem de uma língua estrangeira. O que o aprendiz visa é participar da ordem comum dos significados, que possibilitem comunicar-se com qualquer indivíduo falante dessa língua, isto é, com o seu falante médio.

Contudo, os significados comuns das palavras não são acessados ou alcançados pelo aprendiz, em circunstâncias de interação e comunicação na língua alvo tais como a do TTDii, de modo direto (por exemplo, a relação aprendiz-língua). Ao contrário, a manifestação necessariamente concreta da palavra abrange uma discursividade global da qual o enunciador-indivíduo, ou a experiência (e expressão) do interlocutor imediato é inseparável (do qual se depreende o trânsito entre aprendiz-interlocutor). Assim, a aprendizagem baseada na relação concebida como aprendiz-interlocutor-língua define o caráter intersubjetivo que o processo pode apresentar.

A palavra concreta pressupõe a expressão não apenas da coletividade da qual o enunciador é um representante médio, mas da construção da experiência individual de ser desse enunciador em relação com o seu interlocutor, porque a realização concreta da palavra (e da linguagem) está atrelada à concretude da experiência dos sujeitos na medida em que constroem a si, à sua consciência, à sua experiência e à sua história.

Nesse aspecto reside o lugar da intersubjetividade ao aprender línguas: para (passar a) participar da palavra estrangeira comum, o discurso precisa ser vivido pelo aprendiz em sua concretude, que implica a presença de enunciadores, de experiências de ser construídas e (re)interpretadas em linguagem.

Ao reconhecer o Outro e ao buscar vivenciar a experiência (imediatamente intangível) do Outro na realização concreta da palavra, o eu reconhece e constitui a sua própria experiência e a sua posição discursiva (em relação ao Outro, na alteridade), de modo que pode conferir à palavra o seu próprio sentido e relacioná-la à sua própria experiência. As condições de responsividade dialógica se revelam particularmente sensíveis a esses aspectos.

Desse modo, o eu-aprendiz pode (passar a) participar da língua estrangeira em sua discursividade mais abrangente: a palavra do falante médio é alcançada (ou acessada) via experiência da palavra concretamente realizada pelos enunciadores mutuamente reconhecidos em sua individualidade.

A perspectiva da intersubjetividade pressupõe, portanto, que a palavra comum seja apreendida necessariamente no espaço em que os sujeitos se colocam mutuamente perceptíveis um ao outro, bem como mobilizam exercícios de ordem diversa para tangenciar a experiência um do outro, reconhecer extensividades entre si e a ressignificar as próprias experiências a partir desse território de subjetividade co-construído.

5.2. Em resposta às perguntas de pesquisa

5.2.1. Como se desenvolve a intersubjetividade entre as participantes da pesquisa no decorrer do período de interações do TTDii?

Esta pergunta equivale à terceira pergunta de pesquisa e visa orientar a investigação para o aspecto processual e histórico da experiência de aprendizagem, em relação a todo o tempo correspondente ao período de interações, de modo a fundamentar a análise de dados sob essas orientações. É possível compreender que a análise de dados responde a essa pergunta sob a forma de interpretações necessariamente pontuais de cada interação.

Distinto do capítulo de análise, nesta subseção, reunimos um sumário do processo global com vistas a interpretações abrangentemente conceituais sobre o período de interações entre as participantes, com vistas a estabelecer relações entre aspectos observados em sessões diferentes.

Quando Isabela e Sally veem e ouvem uma à outra diante do computador pela primeira vez, cada uma habitando laboratórios em universidades localizadas em países diferentes – o Brasil e os EUA, respectivamente – elas são estranhas uma à outra, e se interessam em aprender a língua uma da outra.

O que dizer, como dizer e em qual das línguas dizer – o português ou o inglês – são decisões prementes e, para que *o que é dito* mobilize significados entre as duas participantes, elas precisam se colocar como indivíduos, ou como sujeitos que *estão aí no mundo* (isto é, na condição do “*Dasein*” heideggeriano) diante uma da outra. Como o teletandem é uma atividade de aprendizagem, são decisões prementes, também, como tornar as interações profícuas e produtivas para o próprio desenvolvimento linguístico na própria L2, bem como de que modo favorecer o desenvolvimento da parceira no desenvolvimento linguístico de sua L2.

Nessas circunstâncias, é Isabela quem propõe os caminhos: a participante brasileira movimenta a organização da atividade e propõe os tópicos de conversação, isto é, sugere o que fazer e sobre o que falar.

Ao mesmo tempo, revela um apurado senso de filiação à comunidade discursiva que compõe o teletandem, porque enuncia de uma posição discursiva que possibilita à participante centralizar ou, pelo menos, prevalecer sobre os procedimentos de organização da atividade. Além disso, possivelmente para cumprir a demanda de manter a conversação ativa, dirige uma série de perguntas pontuais à parceira menos proficiente. Nesse momento, Isabela se constrói e se coloca frente à parceira como indivíduo situado em uma formação discursiva, integrada e

sujeita às coerções de gênero que circulam no interior dessa comunidade. É com base nessa constituição que Isabela enuncia, isto é, mobiliza o que dizer e como dizer, porque essa constituição lhe confere uma posição discursiva que a parceira estadunidense pode reconhecer.

Sally, por sua vez, enuncia de uma posição discursiva mais periférica no interior dessa comunidade, expressa quase exclusivamente estar de acordo com as propostas da parceira e sujeita-se com frequência às coerções genéricas que tomam forma na voz da participante brasileira, inclusive no que diz respeito a iniciarem a interação em português (sua L2) e aos tópicos de conversação selecionados. É assim que Sally se coloca subjetivamente em relação à parceira, isto é, desse modo, discursivamente periférico, Sally se constrói para ser reconhecida por Isabela. Ao mesmo tempo, a sua própria constituição sustenta o modo como Isabela se constrói no decorrer da interação, e vice-versa.

Ela assume o papel de aprendiz, sob sugestão de Isabela, manifesta enfrentar dificuldades em interagir em português, sob sinais de natureza variada e desiste desse papel antes de se completarem os primeiros 80 turnos da primeira interação. Embora tenha manifestado, nesse primeiro contato, ser incapaz de enunciar correta e compreensivelmente em português, Sally não tem um problema de proficiência que necessariamente a impeça de interagir em sua L2 de modo eficiente, fato que pode ser observado em momentos posteriores da(s) interação(ões).

A desistência da posição de aprendiz não decorre de um problema de competência linguística, mas de uma dificuldade de se colocar responsivamente em relação à enunciação de Isabela, que, nesse episódio, investia em uma sequência de perguntas pontuais para manter o diálogo ativo.

Nessas circunstâncias iniciais, Isabela e Sally não dispõem de uma história de diálogo, isto é, ainda não haviam disposto de tempo suficiente para co-construírem um repertório de referências comuns necessariamente a partir da mutualidade, por isso, suas referências remontam principalmente ao discurso característico da comunidade que compartilham e à criação de supostas demandas a serem satisfeitas (por exemplo, a demanda de manter o diálogo ativo e evitar silêncios), isto é, remontam a referências externas e anteriores tanto à parceria quanto à presença imediata uma da outra (ainda que essa presença não seja necessariamente material).

Em suma, desconhecidas e colocadas frente uma à outra, as participantes, sujeitos da linguagem, dispõem de um conjunto infinito de possibilidades de expressão, de modo que viabilizar a comunicação discursiva, em nível verbal, requer que elas estreitem (ou limitem)

esse conjunto de possibilidades selecionado sujeitarem-se a determinadas coerções genéricas, coerções do código linguístico, bem como se sujeitarem a determinadas diretrizes institucionais.

Portanto, é possível reconhecer que há intersubjetividade entre Isabela e Sally nos primeiros turnos da interação, uma intersubjetividade calçada sobre o reconhecimento do Outro, bem como pela construção de si, como falantes médios, sujeitos reconhecidos como representantes de um agrupamento social ou de uma comunidade – em detrimento da condição de indivíduos, em suas facetas particulares. Essa tese dialoga com o pressuposto bakhtiniano em que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2015: p. 114).

Por outro lado, em momentos mais tardios da mesma interação, Sally tenta retomar o emprego da língua portuguesa, e demonstra a capacidade de enunciar com confiança e eficiência em sua L2. Nas circunstâncias em que se deu o episódio, as participantes dialogavam nas seguintes condições: (i) os tópicos conversacionais não mais eram selecionados com o apoio de perguntas pontuais especificamente direcionadas a manter a conversa ativa, mas transitavam entre interesses compartilhados, aspectos da vida pessoal de cada uma, bem como coincidências e comparações pessoais; (ii) observa-se maior variação mimética, isto é, as participantes investiam em dinâmicas corporais mais diversas, transitando mais amplamente entre risos, sorrisos, bem como expressões paralinguísticas indexais e icônicas (por meio da gestualidade com as mãos, por exemplo); (iii) a dinâmica de tomada, retomada e cessão de turnos ocorre de modo mais espontâneo, isento da prática de ceder voluntariamente o turno sem que o interlocutor expresse interesse em tomá-lo.

Essas circunstâncias são radicalmente distintas das circunstâncias iniciais, do ponto de vista da qualidade da interação em seu sentido dialógico, isto é, no sentido em que a interação, como diálogo, pressupõe que cada enunciado (que corresponde a um turno transcrito) é produzido em resposta a um enunciado anterior e, ao mesmo tempo, visa produzir responsividade no enunciado seguinte (Cf. BAKHTIN, 2015). Na medida em que as participantes transformam a demanda inicialmente adotada como norte da interação – a de manter a comunicação ativa – em um processo baseado mais propriamente na mutualidade entre si, como indivíduos, mais profícuas se tornam a experiência de alteridade e as condições de responsividade entre elas.

As participantes encontram tópicos de interesse pessoal mútuo, o que implica estarem transitando pela experiência de alteridade imediata, isto é, o Outro é reconhecido não mais como

uma representação do falante médio de uma dada sociedade organizada, mas sim em sua individualidade. Uma vez mutuamente reconhecidos em sua individualidade, a cadeia dialógica é marcada por mais espontaneidade e por uma distribuição mais igual das oportunidades de fala, não apenas no sentido de dizer algo – porque convém que a conversação seja contínua e se evitem silêncios – mas no sentido de enunciar legitimamente e responsivamente.

Colocar-se responsivamente em relação ao Outro equivale a reconhecer, em seu enunciado, um tema delimitado, um gênero discursivo e um projeto de discurso que são de algum modo relevantes, também, ao *eu*. Em condições como essa, de responsividade legítima, Sally enuncia em português com mais confiança e mais eficiência (possivelmente porque é mais capaz de se posicionar discursivamente nessas circunstâncias) e, conseqüentemente, pode se beneficiar mais do potencial interativo do teletandem para a própria aprendizagem de L2.

Além disso o corpo das participantes revela-se mais frequentemente saliente à percepção estética uma da outra, porque participa da enunciação sinalizando com ela atitudes das falantes e tons volitivo-emocionais em relação ao que está sendo dito. Tais sinais de atitudes e de tons volitivo-emocionais não pressupõem um sistema de signos no qual, por exemplo, uma determinada dinâmica mimética corresponde a um significante e conduz a um significado específico. Ainda que determinadas áreas do conhecimento se dediquem ao exercício de apreender a linguagem do corpo sob a proposta de um sistema, não é sobre isso que tratam os sinais da corporeidade nesta perspectiva.

Ao contrário, apreender sinais de corporeidade intersubjetivamente pressupõe mais propriamente o exercício empático de reconhecer o envolvimento pessoal (e os afetos) que o Outro exercita ao enunciar, porque mobiliza o corpo em determinadas dinâmicas que são paralelas à verbalização (portanto paralinguísticas), de modo que os sinais verbais e os não-verbais são produzidos como extensivos uns aos outros e se corroboram mutuamente na construção do discurso. É o que exercitam as participantes em condições de alteridade imediata.

Adicionalmente, compreender desta forma a historicidade do processo intersubjetivo implica reconhecer etapas – ou níveis – de desenvolvimento. Isto é, a intersubjetividade não se revela como um fenômeno unívoco, não se dá sob a forma de um evento único. Além de se estabelecer em um nível primário entre as participantes, a intersubjetividade pode avançar adiante na medida em que os sujeitos envolvidos investem na experiência de alteridade imediata e, portanto, reconhecem um ao outro como indivíduos, gradualmente.

Nas sessões seguintes – e até o final do período de interações – as duas participantes criam o que pode ser considerada uma nova demanda norteadora de suas interações: o cumprimento da tarefa de comentar oralmente os erros corrigidos nas redações da parceira.

Isabela propõe que a segunda interação entre elas (a interação 3) seja baseada nessa tarefa, bem como sugere que cada erro seja comentado, na interação, segundo a ordem em que aparecem no texto escrito e revisado. Esse movimento tem duas implicações em relação ao discurso construído conjuntamente pelas participantes: a primeira delas corresponde ao pressuposto de que reconhecer a tarefa especificamente como um exercício de correção implica antecipar o erro; a segunda equivale a que uma vez definida a sequência com que os erros seriam abordados e o modo como seria realizada a correção, é predefinida, também, a dinâmica de seleção de tópicos. Isso se dá factualmente nas interações ou fragmentos de interações em que as participantes investem na correção tal como proposta pela brasileira.

Na medida em que as participantes preservam essa nova demanda como norte da interação, menos profícuas se revelam as condições de responsividade, bem como a experiência de alteridade entre elas. Adicionalmente são minimizadas as variações miméticas, bem como a discursividade no nível da expressão do corpo, ao contrário do que ocorreu no segundo momento da primeira sessão, quando as participantes desenvolvem intersubjetividade em condição de alteridade imediata e de reconhecimento do Outro em sua dimensão individual, mutuamente.

Nas interações baseadas na atividade de correção, nos momentos em que Sally é a falante menos proficiente (em português) e submete sua redação à revisão oral (bem como escrita) pela parceira, enuncia quase invariavelmente de modo sucinto e breve, expressando concordância em relação aos comentários, bem como que está compreendendo e/ou acompanhando a construção dos comentários da parceira. Uma vez mais, é improvável que esse comportamento seja decorrente de suposta falta de competência linguística, mas das condições de responsividade estabelecidas reciprocamente.

Convém destacar que o teletandem apresenta um potencial elevado de interatividade que possibilita tirar proveito das possibilidades de se comunicar, e ao mesmo tempo de formular enunciados que requeiram um trânsito abrangente pela língua e que possam tornar profícuas as oportunidades de o aprendiz revisar suas hipóteses sobre a L2 que propõe aprender.

Contudo, nas sessões – ou fragmentos de sessões – em português, em que Sally desempenha o papel de aprendiz, a participante estadunidense enuncia de modo quase invariavelmente sucinto, breve e muitas vezes baseado em um número limitado de formas

prontas. Isabela, na posição de falante mais proficiente, por sua vez, enuncia extensamente, no exercício de desenvolver argumentos que justifiquem ou esclareçam as correções, de natureza metalinguística. Nesse movimento, as participantes parecem construir representações próprias sobre os papéis de tutor e aprendiz: do tutor, espera-se a oferta de insumo sob a forma de enunciados extensos, que abrangem a maior parte do tempo destinado à interação. Além disso, a metalinguagem investida por Isabela revela inclinar-se predominantemente sobre descrições da estrutura da língua, possivelmente porque a participante é uma professora de línguas em formação e participa dessa discursividade especializada – que se expressa como um jargão.

Tais demandas não constituem diretrizes do teletandem, necessariamente. Por exemplo, a troca e a revisão recíproca de redações é uma recomendação institucional voltada para (i) proporcionar a oportunidade de aprimoramento de habilidades escritas; (ii) oferecer temas dos quais as participantes pudessem se valer como tópicos de interação; e (iii) facilitar oportunidades de as participantes falarem sobre a língua propriamente dita, sob a forma de comentários acerca das redações.

Sob essas orientações interdiscursivas, as participantes poderiam encontrar tópicos de conversação mutuamente relevantes mais facilmente, transitar por tópicos associados e por subtópicos, negociar tópicos distintos que venham a se tornar relevantes no transcorrer do diálogo, falar sobre aspectos linguísticos presentes nas redações, e assim por diante, no exercício da autonomia e da reciprocidade – e não sob a força de uma prescrição que equivalia a reiterar as correções textuais na interação oral.

Nortear a interação quase exclusivamente pela tarefa de correção oral consiste em uma escolha feita no exercício da autonomia. Considerando a centralidade ocupada por Isabela, as participantes escolhem, autônoma e reciprocamente, “o que fazer” e “como fazer” (na dimensão pragmática da interação), “o que dizer” e “como dizer” (na dimensão linguística da atividade), mas, aparentemente, não exercem a mesma autonomia no que diz respeito à busca de “como se beneficiarem da interatividade para fins de aprendizagem e desenvolvimento de língua”. Ao contrário, ao criarem a tarefa-base (a de correção textual) e predefinirem a dinâmica de seleção de tópicos, as participantes abrem mão das possibilidades interativas que se assumem imprevisíveis e espontâneas quando necessariamente mútuas e das possibilidades de se beneficiarem dessas possibilidades.

Condições como essas podem ser habitualmente observadas ao longo da análise de todo o período de interações, especialmente considerando que as participantes organizam a atividade, entre uma interação e a outra, segundo os mesmos nortes. Contudo, convém destacar

quatro momentos em que essas circunstâncias foram particularmente subvertidas, e que podem auxiliar na compreensão do processo intersubjetivo da parceria.

O primeiro desses momentos remonta à quarta sessão, na qual a tarefa de correção oral da redação, sugerida por Isabela, norteia a interação. Desta vez, a participante mais proficiente – ou a participante-revisora – é Sally. Interpelada a conduzir, em inglês, como tutora, a tarefa de correção oral do texto da parceira brasileira, a estadunidense investe em um exercício muito semelhante ao da parceira: ela mobiliza argumentos metalinguísticos voltados a esclarecer as correções dos erros escritos sob a forma de extensos enunciados, que ocupam a maior parte do tempo destinado à interação. Em parte das vezes, o argumento mobilizado por Sally remonta à autoridade que lhe é conferida como falante nativa, tal como o discurso que se traduz por “é assim que nós falamos”.

Assim, Sally se coloca – e se constrói – diante da parceira, desta vez, segundo a representação do papel de participante-tutora que haviam esboçado desenvolver: a tutora como fornecedora de insumo linguístico sob a forma de enunciados extensamente formulados. Ao mesmo tempo, isso implica reconhecer que Sally passa a ocupar uma outra posição discursiva no interior da parceria, então, menos periférica.

Isabela, por sua vez, preserva o comportamento de iniciar movimentos de organização da atividade, o que neutraliza a hipótese de que a centralidade discursiva pudesse ter sido transferida, nesta sessão, à falante mais proficiente. Ao contrário, do ponto de vista específico da quarta sessão, Sally estabelece determinada simetria com a parceira ao enunciar de uma posição discursiva semelhante; do ponto de vista da construção subjetiva entre sessões, Sally retribui à parceira o exercício de correção sob praticamente o mesmo gênero metalinguístico que Isabela havia lhe oferecido anteriormente (na sessão anterior), como uma manifestação de reciprocidade, ou, ainda, como manifestação de uma interpretação particular sobre o que significa ser recíproco no teletandem.

Em suma, o modo como Sally se coloca como sujeito da quarta interação, no papel de tutora, além de tentar reproduzir o gênero visitado pela parceira na interação anterior, está atrelado a uma construção histórica, intersubjetiva, sobre o que significa assumir o papel de falante mais proficiente em relação uma à outra.

O segundo momento corresponde à quinta sessão, em que Isabela enuncia da posição de tutora, Sally ocupa o papel de aprendiz, e a interação é norteada pela tarefa de correção da redação da participante estadunidense.

Apesar de iniciarem a interação em inglês, Isabela pondera que empregassem o português como língua-meta, sob a justificativa de que o texto sob revisão fora produzido pela parceira nessa língua. Contudo, a mesma participante propõe, após aproximadamente 30 minutos, alternar a língua-meta para o inglês, sob a justificativa de atender à diretriz que destina metade de cada sessão a uma língua, separadamente.

A partir desse movimento, a segunda parte da interação passa a ser caracterizada pela divergência entre o papéis de falante-tutora e falante mais proficiente, especialmente considerando que Isabela permanece oferecendo feedback, desta vez em inglês, sobre o texto da parceira redigido em português. Nessas circunstâncias, Isabela deixa de ser a falante mais proficiente mas se mantém no papel de tutora. Sally, por outro lado, passa a se comunicar em sua própria língua de proficiência, mas na posição de aprendiz.

No que diz respeito à (minimização da) reciprocidade, essas circunstâncias implicam em que Isabela abre mão de ser acompanhada por uma tutora ao alternar a língua-meta para o inglês, bem como, ao mesmo tempo, Sally deixa de oferecer a sua contrapartida à parceira por permanecer na condição de aprendiz. Em suma, a prevalência de uma atividade pré-eleita para sustentar a condução da interação pode se revelar como um elemento em atrito com os princípios norteadores do teletandem – a autonomia, a reciprocidade e a separação das línguas.

O terceiro momento concerne à sexta sessão e, em síntese, está associado ao modo particular com que Sally pratica metalinguagem nas condições que foram construídas sob a forma de um experimento por parte de Isabela.

Diferente do que se dá nas interações anteriores, Isabela reformula o método de correção oral da própria redação e, em vez de abordar os itens considerados erros na sequência textual em que emergem, negocia a possibilidade de fazer perguntas apenas acerca das correções sobre que pairavam dúvidas. Ao investir nesse experimento, a participante brasileira, especialista em linguagem, dirige perguntas à parceira-revisora que visam a esclarecimentos com base na estrutura e na gramática da língua, e interpelam-na a participar de uma formação discursiva especializada.

Ao colocar-se responsivamente em relação à perguntas sugeridas pela parceira, Sally falha em formular argumentos que satisfaçam necessariamente os termos em que as perguntas foram colocadas, possivelmente porque não dispõe de conhecimento metalinguístico que lhe possibilite descrever a estrutura da língua. Por outro lado, alternativamente, Sally é observada explorando possibilidades parafrásticas, isto é, construindo paráfrases diversas, para explicar e esclarecer as motivações para as correções do texto de Isabela. Portanto, as motivações de Sally

são de ordem discursiva – possivelmente porque está nesse domínio o conhecimento da L1 de que a participante dispõe – em detrimento das motivações estruturais que se depreendem das perguntas, por parte de Isabela, que dão origem ao diálogo.

Isso possibilita reconhecer, também, que a experimentação parafrástica da língua é uma possibilidade de discurso metalinguístico mais acessível a Sally, e possivelmente mais acessível também uma parte importante dos participantes de teletandem que não transitam por uma formação especializada em língua.

Finalmente, o quarto momento corresponde aos minutos finais da última interação, que pressupõem o português como língua-meta e nos quais não haviam correções textuais a serem feitas. O que convém resgatar acerca desse momento é que as participantes investem em tópicos livremente selecionados, tais como a culinária e a música brasileiras, que mobilizam interesses pessoais, preferências, bem como a curiosidade entre as participantes.

Uma vez engajadas no discurso como sujeitos mutuamente confrontados em suas individualidades (e não como representantes médios de um dado grupo social), a última interação resgata as condições de alteridade imediata que haviam sido vividas na segunda metade da primeira sessão e, no decorrer do período, de certo modo evitadas – ainda que não necessariamente a partir de um processo consciente e intencionalmente negociado. Nesta, como também naquela ocasião, a dinâmica de seleção de tópicos é distribuída, isto é, os tópicos são mutuamente selecionados, bem como os turnos são tomados, retomados e cedidos segundo mecanismos mútuos, e em condições de responsividade aparentemente menos afetadas por forças ou motivações institucionais e/ou externas à constituição imediata da parceria.

Em condições como essas, também, as participantes revelam mobilizar mais discursividade no nível da corporeidade, por meio de variações miméticas que comunicam sinais sobre atitudes e afetos (ou tons volitivo-emocionais) que são depreendidos no exercício da empatia entre os sujeitos do discurso.

A evidência de que elas convergem a atenção visual para o espaço de referência mútuo – a tela do computador – significa que, além de ver a parceira, podem ver a si mesmas e podem ser vistas pela parceira – pela concomitância de imagens cinemáticas nesse espaço.

Essa condição de corporeidade pode ser compreendida como um alinhamento intersubjetivo da atenção visual, e desse alinhamento as participantes podem empreender alterações conscientes sobre o modo como são vistas, quais reações na expressão da parceira despertam e quais reações na própria corporeidade escolhem expor ou ocultar.

Desse jogo de imagens – em que as participantes colocam-se perceptualmente salientes um à outra de modo diverso, bem como podem também se ausentar – depreendem-se possibilidades discursivas indefinidamente amplas que corroboram o desenvolvimento do diálogo, das condições de interação no nível linguístico – porque corresponde a linguagem paralinguística – e, conseqüentemente, das oportunidades de refinar a compreensão mútua e a aprendizagem.

É nessas condições que, segundo os dados analisados, as participantes enunciam com mais confiança em sua L2, transitam por gêneros de modo mais espontâneo, sujeitam-se (isto é, colocam-se diante uma da outra como indivíduos) e posicionam-se responsivamente segundo uma experiência de alteridade que pressupõe a empatia e o estabelecimento de uma extensividade entre as corporeidades – tal como se sutilmente empreendessem um tipo de “dança”. Convém relembrar que colocar-se responsivamente equivale a reconhecer, no enunciado do Outro, um tema delimitado, um gênero discursivo e um projeto de discurso que são de algum modo relevantes, também, ao *eu* – e assim reagir a ele visando o mesmo processo de reconhecimento.

Por outro lado, essa discursividade no nível da corporeidade é minimizada, quando não completamente deixada, em episódios específicos do período de interações que não pressupõem o acesso e/ou a atenção visual mútua. Na interação 5, em que Isabela não teve acesso à imagem cinemática de Sally, sua expressão física – em termos de variação mimética, da atenção visual conjunta e da discursividade corpórea é reduzida e a participante brasileira investe a sua corporeidade quase exclusivamente a um espaço correspondente à bancada do computador – de certo modo, marcando, também, uma espécie de ausência própria, que decorre da ausência imagética da parceira.

Em outros episódios, ainda, essa discursividade é prejudicada pelo emprego, por parte de Isabela, de uma cópia impressa da redação sob revisão, que se torna uma referência visual não compartilhada, à qual sua parceira pudesse permanecer alheia. Como Isabela investia sua corporeidade e sua atenção visual predominantemente a esse item particular de seu mundo físico, as participantes – ou a parceria – perdem o benefício que representa o exercício da atenção visual conjunta e o alinhamento intersubjetivo obre a qualidade do diálogo e sobre as possibilidade de se beneficiarem dele para aprenderem línguas.

5.2.2. Quais dados e categorias de análise sobre o processo intersubjetivo podem ser depreendidos da observação da experiência de interação dos participantes?

De acordo com o que demonstra o processo de análise de dados, o exercício de compreender o processo intersubjetivo tal como se dá no contexto de TTDii requer o trânsito por um amplo conjunto de pressupostos, bem como por uma ampla variedade de dados e categorias abstratas de análise.

Isso decorre da evidência de que a perspectiva da intersubjetividade, por um lado, associa-se a uma perspectiva de consciência necessariamente dialógica e social e, por outro, a uma interpretação de natureza necessariamente hermenêutica sobre experiência de desenvolver língua(gem) das participantes. Isso implica um leque amplamente abrangente de categorias de análise, especialmente porque a perspectiva do dialogismo é muito profícua à discussão sobre experiência linguística, e, ao mesmo tempo, a perspectiva hermenêutica possibilita abrir espaços de observação da construção da experiência humana, no desenvolvimento de sua história, de modo imprevisível e heterogêneo – afinal, cada processo intersubjetivo é único e específico a uma parceria.

De modo semelhante, os princípios constitutivos do teletandem – especialmente a reciprocidade entre os participantes, a separação das línguas e a autonomia dos aprendizes, bem como o emprego da voz e da imagem que caracterizam o contexto multimodal – pressupõem observar como as participantes se reconhecem mutuamente (como sujeitos, inclusive em suas corporeidades), como se posicionam discursivamente em relação a essa mutualidade e como fazem a manutenção dessa condição de alteridade.

Além disso, considerando que o teletandem pressupõe o exercício de autonomia, convém observar de que modo os participantes se colocam (ou se confrontam) como indivíduos autônomos (inclusive no que diz respeito aos seus interesses, afetos, expectativas e metas de aprendizagem) e, ao mesmo tempo, investem na experiência de alteridade, em que se reconhece e se preserva a individualidade do Outro. Do ponto de vista da fenomenologia husserliana e do dialogismo bakhtiniano, bem como é observável nos dados desta pesquisa, não há um hiato – ou, ainda, um atrito – entre a construção do indivíduo e a construção do Outro.

Ao contrário, esses entes do discurso se constroem em um processo cíclico, histórico e bidirecional: para construir a si como indivíduo, o *eu* reconhece o Outro; ao mesmo tempo, o eu precisa se colocar aí diante do outro, como indivíduo, de modo perceptualmente saliente – via corporeidade – para ser pelo Outro reconhecido. Assim, para que o Outro seja reconhecido, ele precisa se expor, em sua individualidade, ao reconhecimento pelo *eu*, de modo que o

processo intersubjetivo sustenta-se, de um lado, sobre o indivíduo e, do outro, sobre a experiência de alteridade vivida por esse indivíduo.

Sem que o indivíduo exercite transcendência, não é possível vivenciar a alteridade e, conseqüentemente, reconhecer-se a si mesmo em relação ao outro e construir-se como indivíduo; ao mesmo tempo, sem que o sujeito se coloque diante do Outro em sua subjetividade que lhe confere o valor de indivíduo – ou de uma experiência única de ser – tampouco o processo intersubjetivo se torna profícuo.

Tendo sido expostas algumas implicações conceituais sobre que significa desenvolver intersubjetividade no contexto de teletandem, inventariam-se, a seguir, um conjunto de categorias primordiais de análise que revelam-se produtivas à compreensão do processo intersubjetivo com vistas ao *continuum* teórico-metodológico proposto dialeticamente nesta pesquisa.

a) Níveis de intersubjetividade

Refere-se aos diferentes territórios intersubjetivos coabitados pelos sujeitos no decorrer de sua história de vivência conjunta. O nível primário de intersubjetividade é essencialmente interdiscursivo, especialmente considerando que, ao fazerem suas escolhas linguísticas – *o que* é enunciado e *como* é enunciado – as participantes evocam vozes interdiscursivas, características de formações e comunidades específicas, que possibilitam que se reconheçam uma à outra como um falante médio ou uma representante de um agrupamento social (e não como indivíduo, isto é, como uma experiência única de estar aí no mundo).

Por outro lado, o nível de intersubjetividade na experiência de alteridade imediata corresponde a um avanço no processo, e pressupõe mais tempo de vivências conjuntas. Nesse nível, os sujeitos são mutuamente reconhecidos em suas individualidades, via exercício de empatia e transcendência recíprocas, de modo que podem alimentar mutuamente a construção de um território subjetivo compartilhado, isto é, um território intersubjetivo, que não é pertencente nem a um indivíduo nem ao outro, mas que existe desde que habitado por ambos, porque se sustenta sobre o *eu* e o Outro, mutua e imediatamente colocados.

b) Historicidade da experiência intersubjetiva

Corresponde à compreensão de que a intersubjetividade não é uma condição estável ou unívoca, mas sim um construto temporal, passível de narratividade (por conseqüência, requer esforços qualitativos e/ou hermenêuticos de interpretação). Desse ponto de vista, não convém

dizer que um sujeito seja mais intersubjetivo que o outro (embora seja possível depreender que um indivíduo seja mais empático, mais transcendente e que exercite mais a alteridade), porque tampouco consiste em uma predisposição ou competência. A intersubjetividade é uma construção histórica da experiência dos indivíduos entre si, enquanto coabitam a linguagem e o interior de sociedades organizadas.

c) Corporeidade e espaços de referência

Refere-se ao corpo, considerado não em sua condição materialmente imediata, ou sob a forma de sua substância original. É o corpo em seu valor físico, como expressão de uma experiência de ser no tempo e no espaço – de um “espírito” – individual.

Além de ser a expressão particular de um indivíduo, a corporeidade é extensiva entre eles: na corporeidade do Outro, o sujeito reconhece a si mesmo, seus limites corporais e sua delimitação física do resto do mundo. Reconhecendo essa extensividade entre corporeidades individuais, o sujeito percebe-se, também, como parte de um mesmo conjunto de fenômenos cognitivos e experienciais que o Outro participa. Práticas como a empatia e a transcendência são decorrentes do reconhecimento dessa extensividade.

No teletandem, a corporeidade se dá via dispositivos de intercâmbio síncrono de imagem e som. Os sujeitos veem e ouvem um ao outro simultaneamente, ao mesmo tempo em que habitam espaços, alguns coabitados (ou compartilhados), outros não. No espaço da tela do computador, podem ver o interlocutor e a si mesmos em imagens cinemáticas paralelas (além de transitarem por outras ferramentas úteis à prática do teletandem, tais como ferramentas de busca, editores de texto, tradutores eletrônicos, imagens etc.).

Ao se atentarem visualmente para esse espaço, podem fazer leituras da corporeidade do interlocutor, podem saber se o interlocutor também está atento ao mesmo espaço e, nesse caso, que pode ser considerado uma condição de *atenção visual conjunta*, podem controlar a própria corporeidade visando algum tipo de responsividade ou reação no interlocutor, podem monitorar simultaneamente a reação do interlocutor e, então, definir de que modo reagir, quais expressões expor e quais ocultar ao outro.

d) Atenção visual conjunta

Corresponde a um componente do processo intersubjetivo que pressupõe o alinhamento referencial entre os sujeitos, via corporeidade, porque se colocam diante um do outro e, ao mesmo tempo, compartilham referências visuais, no exercício da mutualidade, que os coloca

ou os direciona para um quadro de referência comum – tal como se dançassem segundo uma mesma música. A atenção visual conjunta, como discute o item anterior, voltado à corporeidade, confere (mais) discursividade às imagens cinemáticas no teletandem.

e) Responsividade

Remonta especificamente ao dialogismo bakhtiniano e diz respeito à condição que se estabelece quando os sujeitos são capazes de se colocar responsivamente em relação ao enunciado anterior – isto é, ao enunciado do interlocutor. Para se colocar responsivamente, é preciso depreender a conclusibilidade do enunciado anterior, o que compreende (i) exaurir sua temática, (ii) reconhecer sua forma de gênero e (iii) identificar um projeto de discurso (ou a intenção discursiva com que o interlocutor enunciou). Ao mesmo tempo, o enunciador enuncia visando produzir no interlocutor uma responsividade que o leve a um enunciado posterior, dando forma, assim, à cadeia do diálogo. Metaforicamente, a responsividade é o que liga um elo dessa cadeia ao elo seguinte.

Neste contexto de pesquisa, a responsividade se revela uma categoria relevante em razão de dois critérios: (a) é uma categoria essencialmente dialógica, o que pressupõe um ponto de contato teórico com o processo de desenvolvimento de linguagem da perspectiva da intersubjetividade; e (b) nas interações colocadas sob análise, são observadas variações nas condições de responsividade, que concomitam com variações na qualidade do diálogo e da interação.

O item b, anterior, concerne às evidências de que, quando as participantes fazem progressos no processo de intersubjetividade, exercitando alteridade imediata e reconhecendo-se mutuamente em suas individualidades, elas enunciam com mais confiança e eficiência na língua estrangeira a que se propõem aprender. Por outro lado, quando transitam por um nível intersubjetivo primário (em que se reconhecem como falantes médios e enunciam predominantemente motivadas pelos interdiscursos), elas encontram condições menos favoráveis de se colocarem responsivamente na língua estrangeira, de modo que se perde parte da qualidade do diálogo. Convém ressaltar que também é observada como condição desfavorável de responsividade a falta de atenção conjunta, nos domínios da corporeidade. Exemplos são os episódios em que a imagem de pelo menos uma das interlocutoras torna-se inacessível à outra ou, ainda, quando pelo menos uma das interlocutoras investe sua corporeidade, e sua atenção visual, predominantemente a um elemento do seu mundo físico particular, como material impresso, por exemplo.

f) Dinâmica de seleção de tópicos conversacionais

Refere-se a uma parte da interação que se revela particularmente sensível ao modo como as participantes constroem intersubjetividade no corpus desta pesquisa. Segundo os dados de interações, o modo como as participantes selecionam tópicos conversacionais produz determinado impacto sobre a qualidade do diálogo e sobre as condições de as participantes se beneficiarem dele para aprender e ensinar línguas.

Em momentos em que a parceria adota algum dispositivo de seleção automática de tópicos conversacionais, tais como fazer perguntas pontuais (quase sob a forma genérica de uma entrevista) para manter a conversação ativa, ou predefinir uma sequência de erros textuais a serem corrigidos, a parceria abre mão do exercício de mutualidade no diálogo, porque os enunciados passam a se encadear dialogicamente segundo uma dinâmica pré-programada.

Por outro lado, em momentos do período de interações em que a dinâmica de seleção de tópicos permanece aberta e livre de coerções criadas para pré-organizar os caminhos da interação, as participantes são observadas investindo em um exercício mútuo de seleção de tópicos, que compõem fragmentos de diálogo com mais qualidade interativa e mais profícuos à aprendizagem.

5.2.3. Qual é o papel do processo intersubjetivo no ensino e aprendizagem de línguas em teletandem?

Aprender línguas em teletandem é aprender comunicando-se nessa língua sob o apoio de um parceiro interagente nativo ou altamente proficiente. Ele lhe oferece esse suporte e, em contrapartida, você oferece o seu, em momentos distintos, segundo o modo como são separadas as línguas. Os participantes do teletandem formam, então, uma parceria de trabalho colaborativo, isto é, passam a construir, na maior parte das vezes a partir da condição de estranhos (ou desconhecidos), uma trajetória de vivências voltadas para o desenvolvimento de línguas, isto é, de códigos verbais.

Contudo, a intersubjetividade é uma condição que compreende a comunicação verbal – isto é, comunicar-se verbalmente requer algum nível de intersubjetividade – mas não se restringe a ela. Intersubjetividade compreende a discursividade estabelecida por meio da linguagem, no sentido *latu* que o termo assume, e que inclui todos os sinais que um sujeito troca

com o outro especificamente porque se reconhecem como tal ou a fim de se reconhecerem como tal.

Entre esses sinais, estão as palavras, mas, antes delas, estão os sinais de atitudes, de intenções e de afetos do sujeito, entre inúmeras outras possibilidades de expressão que podem ser mobilizadas consciente ou inconscientemente – todas elas, na corporeidade, inclusive as palavras. Toda a experiência humana, que é atravessada de linguagem, é vivida na corporeidade, por meio dos dispositivos sensoriais específicos de que o ser humano dispõe. Portanto, assim como a experiência de ser, a linguagem se dá por meio da visão, do paladar, dos odores, do tato, e dos sons.

Privadas do paladar, dos odores e do tato, as participantes do teletandem estabelecem contato, para interação, vendo e ouvindo uma à outra. Elas precisam dizer alguma coisa, e é importante, para que ocorra aprendizagem, que elas procurem recursos para dizer algo de modo compreensível, isto é, de modo que seja plenamente reconhecível, pela outra, como uma formulação verbal característica de uma das línguas-meta.

O critério para que a enunciação tenha essa qualidade – de compreensibilidade – é que esteja de acordo com as coerções do código (por exemplo, as coerções morfossintáticas e de pronúncia do inglês) e com as coerções das formas de gênero do discurso (tais como registro, nível de formalidade, e assim por diante). Esse é um critério produtivo do ponto de vista da aprendizagem de língua estrangeira, porque corresponde a uma meta plausível de se perseguir para desenvolver competências linguísticas e aprender a se expressar correta e apropriadamente.

Contudo, embora sejam metas plausíveis, as coerções do código e as coerções de gênero não precisam ser a única linguagem mobilizada na aprendizagem, se levarmos em conta a perspectiva do processo intersubjetivo.

Paralelamente à linguagem verbal, o diálogo se vale, também, de um conjunto de outros sinais (especialmente não convencionados e improváveis de serem descritos como um sistema) que corroboram, facilitam, reforçam e complementam o conteúdo do que é verbalizado, criando condições mais favoráveis de compreensão do conteúdo verbalizado, bem como de se colocar responsivamente em relação ao que é verbalizado. A percepção sensorial desses sinais se torna possível pela concomitância síncrona entre as imagens cinemáticas e a voz dos interlocutores.

Desse ponto de vista, o diálogo que se dá nos níveis não verbais, sendo uma parte considerável dele possivelmente inconsciente, é movido por sinais que só são apreendidos a partir do exercício de alteridade, isto é, da busca pelo vivenciamento da experiência de ser do

Outro, em sua corporeidade e em sua sensoriedade, a partir da própria experiência, de modo que se possam reconhecer extensividades entre o *eu* e o Outro.

Isso implica compreender que determinadas dimensões importantes do diálogo, de natureza paralinguística, são apreendidas apenas intersubjetivamente, alheias às coerções de um dado código.

Além disso, essa busca pressupõe exercitar empatia, transcendência, e possibilita que se estabeleça uma atmosfera de mutualidade entre os sujeitos. É plausível supor, por exemplo, que uma vez preservadas ou estabelecidas essas condições, seja mais fácil se reconhecer como sujeito de uma situação de comunicação, e de encontrar/construir uma posição discursiva da qual enunciar.

Assim, na medida em que os sujeitos desenvolvem intersubjetividade, são criadas, ao mesmo tempo, condições mais favoráveis de se colocarem responsivamente em relação ao enunciado do interlocutor que está enunciando na língua estrangeira – a língua que corresponde à meta de aprendizagem – e, por consequência, o aprendiz pode enunciar com mais confiança, com mais eficiência, bem como assegurar que o diálogo preserve suas oportunidades de vivenciar a língua, de produzir nessa língua e de testar possibilidades de significação sob a tutoria do parceiro. Isso equivale a compreender que, assegurando essas possibilidades de diálogo e interação, são mais favoráveis as oportunidades de o falante menos proficiente aprender (a usar) as coerções do código e as coerções do discurso.

É o que ocorre com Isabela e Sally em momentos específicos (talvez menos frequentes do que desejássemos observar) desse período de interação: por meio da ascensão da dimensão individual de cada uma e da vivência de alteridade mútua entre elas, mais profícuas se tornam as condições de se beneficiarem da interatividade no teletandem, porque mais espontâneo é o encadeamento de enunciados produzido por elas.

Alternativamente, o processo intersubjetivo, nesse contexto de aprendizagem, pode ser observado sob a forma de um nível primário (por exemplo, no início da primeira sessão) que é motivado fundamentalmente pelo interdiscurso, isto é, na ausência do reconhecimento mútuo dos sujeitos em suas individualidades, ao escolherem *o que* dizer e *como* dizer, as participantes evocam vozes interdiscursivas, circunscritas às formações e comunidades específicas, que possibilitam que se reconheçam uma à outra como um falante médio ou um representante de uma dada sociedade organizada.

5.3. Limitações desta pesquisa

Os principais limites desta pesquisa ganham forma em decorrência da condição experimental que assume, bem como por se tratar de um estudo de caso, inscrito na observação de uma experiência particular.

Tal condição experimental decorre do objetivo de buscar (e propor) um *continuum* teórico-metodológico de investigação do processo intersubjetivo no contexto de EAL em teletandem que apresentasse plausibilidade, especialmente considerando a sua natureza temporariamente inovadora em LA. Assim, os pressupostos e categorias de análise mobilizados neste estudo candidatam-se apenas a propor ângulos específicos de observação do processo intersubjetivo, bem como a levantar uma discussão, sem a intenção de exauri-la.

Ao mesmo tempo, por consistir em um estudo de caso, esta pesquisa limita-se a observar o modo particular como uma parceria constrói intersubjetividade enquanto engajada em ensinar e aprender línguas em teletandem. Considerando esse aspecto e visando à ampliação da discussão, pode ser produtivo dispor de um corpus que contenha dados de inúmeras parcerias e que possam ser analisados paralelamente, confrontados e comparados uns aos outros.

Como a intersubjetividade vivida por uma parceria é sempre única e distinta das experiências de outros indivíduos e/ou com outros indivíduos (especialmente no nível processual, no nível de sua narratividade), a observação paralela de múltiplas vivências pode representar um componente comparativo, e ser profícuo para o refinamento das categorias de análise propostas nesta pesquisa, bem como para que novos ângulos de observação da experiência possam vir à tona.

Além disso, o período de interações neste contexto de pesquisa, que equivale a encontros semanais durante aproximadamente dois meses, pode representar uma limitação à compreensão do processo intersubjetivo, especialmente considerando o caráter histórico que apresenta. Convém reconhecer que a compreensão – e resignificação – desse fenômeno complexo pode se beneficiar da observação de períodos de contato interpessoal mais longos, por exemplo, parcerias fixas de teletandem que propõem se dedicar à atividade por tempo indeterminado (isto é, com uma data de término aberta), ou que tenham estabelecido um período de interações de vários meses.

Aspectos relacionados às motivações, interesses e afetos das participantes não ganham, neste trabalho, a posição de categorias de análise (embora a análise sugira a sua participação), especialmente porque não visitamos esses aspectos sob a orientação de um método necessariamente psicológico. Tendo em vista essa limitação, é possível supor que, de uma

perspectiva interdisciplinar especificamente articulada com a psicologia, na dimensão metodológica, a experiência de desenvolvimento intersubjetivo possa ser compreendida inclusive em sua faceta inconsciente, isto é, nos gestos que compõem o discurso mas que não têm origem consciente – como é o caso de boa parte da corporeidade e das expressões afetivas. Ao mesmo tempo, tal abordagem pode auxiliar a distinguir e delimitar os usos conscientes que os participantes fazem das imagens cinemáticas mutuamente acessíveis, na medida em que venha a se fundamentar no eixo das experiências conscientes e subconscientes.

6. Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Diferentes tipos de pesquisa qualitativa**. In: Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2000.
- ANDREU-FUNO, L. B. Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015.
- ARANHA, S. Projeto Teletandem Brasil: algumas questões sobre comunidades discursivas. In: V SIGET, 2009, Caxias do Sul. Anais do V SIGET. Caxias do Sul: em cdrom, 2009.
- ARANHA, S., CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. In: the ESPECIALIST, vol. 35, no 2, 2014.
- 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, p. 274-293, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In CANDIDO DE LIMA, D. (Org.) **Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BENJAMIN, W. **Linguagem | Tradução | Literatura (filosofia, teoria e crítica)**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 2015.
- BENVENISTE, E. **Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana**. In: Problemas de Linguística Geral. Trad. Glória Novak e Maria Luiza Neri. 2ª ed. Campinas, Pontes/Editora da Unicamp, 1988.
- BLOOMFIELD, L. **An Introduction to the Study of Language**. New York: Henry Holt, 1914.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. 3rd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1992.
- BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem. In: LEWIS, T. e WALKER, L. (Eds.). **Autonomous Language Learning In-Tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International Email Tandem Network. In: Little, David e Brammerts, H. (Eds.) **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46, 1996.

BURNS, A. Definitions and processes. In: **Collaborative Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CANAGARAJAH, S. A. **Resisting Linguistic imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANALE, M., e SWAIN, M. A Theoretical Framework for Communicative Competence. In: PALMER, A., GROOT, P., e Trostler, G. (Eds.), **The construct validation of test of communicative competence**, 1981.

CAVALARI, S.M.S; ARANHA, S., Teletandem: integrating e-learning into foreign language classroom. *Acta Scientiarum - Language and Culture*. Maringá, v. 38, n. 4, p. 327-336, 2016.

CHAUDRON, C. Classroom research methods. In: **Second Language Classrooms: research on teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

COELHO-JUNIOR, N. E. Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. São Paulo: Psicologia USP, vol. 14, n. 1, 2003.

CONSOLO, D. A., TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto, Ed. HN, 2008.

DURANTI, A. **Husserl, intersubjectivity and anthropology**. *Anthropological theory* 10(1), 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HEIDEGGER, M. **Ser e verdade: a questão fundamental da filosofia; da essência da verdade**. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007.

HUSSERL, E. **Méditations cartésiennes** (E. Lévinas e G. Peiffer, trads.). Paris: Vrin, 1969 (Trabalho original publicado em 1929).

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In Pride, J. B., e Holmes, J. (Eds.), **Sociolinguistics**, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd., 1972.

in a Teletandem Interaction between a Brazilian and an American Student. *Innovation in Language Learning and Teaching/System* (Special Issues), 2015.

- LEFFA, V.J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In CANDIDO DE LIMA, D. (Org.) **Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.
- LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: An introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition. In H. Winitz (Org.). **Native and foreign language acquisition**, New York: New York Academy of Science, 1981.
- LONG, M. H. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies In Second Language Acquisition*, 5, 1983.
- LONG, M. H. native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v. 4, n 2. 1983. p. 126-141.
- LONG, M. H. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: W. C. RITCHIE and T. K. BHATIA (Orgs.) **Handbook of second language acquisition**, San Diego: Academic Press, 1996.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MATUSOV, E. Intersubjectivity without agreement. *Mind, culture and activity*, Vol 3, n. 1, 1996.
- McCAFFERTY, S. G. Gestures and creating zones of proximal development for second language learning, *Modern Language Journal*, n. 86, 2002.
- MELTZOFF, A. N., e BROOKS, R. Intersubjectivity before language: Three windows on preverbal sharing. In S. Bråten (Ed.), **On being moved: From mirror neurons to empathy**. Philadelphia, PA: John Benjamins, 2007.
- MELTZOFF, A. N.; MOORE, M. K. Infant intersubjectivity: broading the dialogue to include imitation, identity and intention. In **Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny**, ed. S. Braten. Cambridge University Press. 1998.
- MELTZOFF, A. N.; MOORE, M. K. Object representation, identity and the paradox of early permanence: Steps toward a new frame work. *Infant Behavior and Development*, vol. 21, 1998
- MERLEAU-PONTY, M. **In Praise of Philosophy**, tr. (with preface) Wild, J. e Edie, J.M. Evanston, IL, USA: Northwestern University Press, 1963.

- MERLEAU-PONTY, M. **Le primat de la perception**. Paris: Verdier, 1996 (Trabalho original publicado em 1946).
- MORI, J., HAYASHI, M. *The Achievement of Intersubjectivity through Embodied Completions: A Study of Interactions Between First and Second Language Speakers*. Oxford University Press, 2006.
- MORIN, E. **La complexité humaine**. Paris: Flammarion, 1994.
- MÖTTÖNEN, T. *Construal in Expression: Intersubjective Approach to Cognitive Grammar*. Ph.D. dissertation. University of Helsinki, 2016.
- PAIVA, V. L. M. O. *A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1991.
- PAIVA, V. L. M. O. *Ilusão, aquisição ou participação*. In CANDIDO DE LIMA, D. (Org.) **Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.
- PEIRCE, C.-S. *Questões concernentes a certas faculdades reivindicadas pelo homem (1868)*. in **Os Pensadores**, volume Peirce/Frege, 3ª edição, Abril, 1983.
- PICA, T. *Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction*. *Language Learning*. v. 38, n.1. 1988. p. 45-73.
- PICA, T. *Second language learning through interaction: multiple perspectives*. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 12, n. 1. 1996. p 1-21
- PIVA, A. et al. **Origens do conceito de intersubjetividade: uma trajetória entre a filosofia e a psicanálise contemporânea**. Porto Alegre: Contemporânea – Psicanálise e transdisciplinaridade, 2010.
- POSSENTI, S. *Discurso: objeto da lingüística. Sobre O Discurso*. Minas Gerais: Instituto das Letras e Faculdades Integradas São Tomás de Aquino, 1979.
- RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge Press, 1986.
- ROSSI DOS SANTOS, G. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. São José do Rio Preto, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2008.
- SAMBRE, P. *Fleshing out language and intersubjectivity: an exploration of Merleau-Ponty's legacy to cognitive linguistics*. *Journal of Cognitive Semiotics*, Vol. IV, n. 1, 2012.
- SCHELER, M. *Nature et formes de la sympathie (M. Lefebvre, trad.)*. Paris: Payot, 1971.

- SCHNEIDER, P. R. A contradição da linguagem em Walter Benjamin (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2015.
- SILVA, A. C. O desenvolvimento intra-interlingüístico intandem à distância (português e espanhol) (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.
- SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- STERN, D. **O mundo interpessoal do bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- STERN, D. **The first relationship: Infant and mother**. London: Fontana Open Books, 1977.
- SWAIN, M. e LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 1998.
- SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In GASS, S. e MADDEN, C. (Orgs.), **Input in Second Language Acquisition**. New York: Newbury House, 1985.
- SWAIN, M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*. 50, 1993.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In COOK, G. and SEIDELHOFER, B. (Orgs.) **Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira-Que conceito é esse? *SOLETRAS: Revista do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, n 8, 2004.
- TELLES, J. A. e VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, 2006.
- TELLES, J. A.; ZAKIR, M. A.; FUNO, L. B. A. Focusing on Culture-Related Episodes
- TELLES, J.A. Do we really need a webcam? - The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions. *Letras e Letras*, vol. 25(2), 65-79, 2009.
- TELLES, J.A. Teletandem: A transculturalidade das interações on-line em línguas estrangeiras via teleconferência. Comunicação apresentada no IX CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- TSUI, A. B. M. **Introducing classroom interaction**. Londres: Penguin, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1995.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

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

ZLATEV, J. Intersubjectivity, mimetic schemas and the emergence of language, *Intellectica* 2-3, 2007.

ZLATEV, J. The coevolution of intersubjectivity and bodily mimesis. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha and E. Itkonen. (Eds.) In: **The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity**, Amsterdam: Benjamins, 2008.