

GERSON ROSSI DOS SANTOS

**CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO NO CONTEXTO  
DE APRENDIZAGEM IN-TANDEM**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos pra obtenção do título de mestre na área de concentração em Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto  
2008

## COMISSÃO JULGADORA

### MEMBROS TITULARES:

---

**Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP/SJRP) – orientador**  
Professor Adjunto na UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, SP.  
Áreas de especialidade: Lingüística Aplicada e Língua Inglesa

---

**Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ/São Gonçalo)**  
Professora Assistente-Doutora na UERJ, câmpus de São Gonçalo, RJ.  
Áreas de especialidade: Lingüística Aplicada e Língua Inglesa.

---

**Prof. Dr. João Antonio Telles (UNESP/Assis)**  
Professor Adjunto na UNESP, câmpus de Assis, SP.  
Áreas de especialidade: Educação e Lingüística Aplicada.

### MEMBROS SUPLENTEs:

---

**Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar/São Carlos)**  
Professor Adjunto na Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.  
Áreas de especialidade: Lingüística Aplicada e Língua Inglesa.

---

**Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti (UNESP/SJRP)**  
Professora Assistente-Doutora na UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, SP.  
Áreas de especialidade: Lingüística Aplicada e Língua Espanhola.

A meus familiares e amigos.

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, por acreditarem e apoiarem, incondicionalmente, esta jornada a que me propus, como exemplo de dedicação, fé e otimismo, e por caminharem ao meu lado em cada momento;

Ao Prof. Douglas Altamiro Consolo, pelo suporte irrestrito como orientador, pelos ensinamentos, pelas atitudes encorajadoras e inspiradoras, pela tolerância e pelo rigor, tão bem administrados;

Aos demais coordenadores do projeto Teletandem Brasil: Profa. Ana Mariza Benedetti, Profa. Maria Helena Vieira Abrahão e Prof. João Antônio Telles;

À Silvana, Pedro e Pedrinho, que estiveram sempre prontos a ajudar, e que por mais de uma vez perderam horas de sono preciosas para estarem à disposição;

À Durceli, Sérgio e Danilo, pelo apoio e motivação constantes;

Aos meus avós Luzia e Adelino, sem a dedicação e o exemplo dos quais este trabalho poderia sequer existir;

Aos meus colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação, com quem pude compartilhar conhecimentos, alegrias e dividir os mesmos receios;

À Viviane e à Nina, que acompanharam cada etapa deste processo, dando apoio irrestrito e carinho;

Aos participantes desta pesquisa, Juliana e Phillip.

## Sumário

Resumo	1
Abstract	2
1. INTRODUÇÃO	3
1.1. Justificativa	7
1.2. Objetivos	9
1.3. Perguntas de Pesquisa	11
1.4. Organização do Trabalho	11
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	13
2.1. A Interação	19
2.1.1. O modelo de Krashen	22
2.1.2. Aspectos Fundamentais da Teoria Krasheniana	23
2.1.3. Críticas à Teoria Krasheniana	25
2.1.4. A Hipótese Interacionista e o Insumo Lingüístico	27
2.1.4.1. A natureza Discursiva da Modificação do Insumo	30
2.1.4.2. A Natureza Interativa da Modificação do Insumo	40
2.1.5. A Produção do Aprendiz	41
2.1.6. Dispositivos de Modificação da Interação	46
2.2. Aprendizagem In-Tandem: Definições e Variações	50
2.2.1. Inventário de Níveis de Variabilidades	52
2.2.1.1. Tandem Face-a-face ou à Distância?	53
2.2.1.2. Tandem Institucional ou Independente?	58
2.2.1.3. Camadas Operacionais: em que modalidade da língua?	
Em que meio? Como administrar o tempo?	60
2.2.1.4. Aspectos Técnicos vs Camadas Operacionais e Contextuais	61
2.2.2. Princípios do Tandem	63
2.2.2.1. Autonomia	64
2.2.2.2. Reciprocidade	66
2.2.2.3. Colaboração e Aprendizagem Colaborativa	68
2.2.3. Aprendizagem Colaborativa e Interação	70
3. METODOLOGIA	75
3.1. Natureza da Pesquisa	76
3.2. Participantes	77
3.3. A Coleta de Dados	79
3.4. A Transcrição dos Registros de Interações	80
3.5. Levantamento de Categorias de Análise	84
4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS	91
4.1.1. Lacunas de Produção	92
4.1.2. Percepção e Formas de Feedback	99
4.1.2.1. Atraso no Fornecimento de Feedback	104
4.1.3. O Reprocessamento Lingüístico	107
4.2. O Tratamento da Falha de Compreensão do Insumo	110
4.3. O Tratamento da Produção	116
4.4. A Evolução dos Comportamentos Interativos	123
5. CONCLUSÃO	133
6. BIBLIOGRAFIA	141
7. ANEXOS	148

## Índice de Quadros e Gráficos

Quadro I: Evolução dos conceitos teóricos entre modelos de aprendizagem	16
Quadro II: Orientações e variedades de modificações de perguntas, segundo Tsui (1995)	35
Quadro III: Inventário de variabilidades e modalidades do trabalho in-tandem	52
Quadro IV: Comparação entre a abrangência de variabilidades do <i>eTandem</i> e do Tandem Face-a-face	56
Figura 1: Princípios do tandem e suas relações mútuas	71
Figura 2: Interação, atenção e aprendizagem	86
Figura 3: Movimentos interativos	87
Quadro V: Amostragem de dados inseridos em planilha do Microsoft Excel	89
Figura 4: Gráfico gerado eletronicamente pelo aplicativo Microsoft Excel	89
Figura 5: Interação 1 (29-09-2006) Desvios, falhas e lacunas: um comparativo entre o insumo e a produção do aprendiz	93
Figura 6: Ocorrências de feedback externo diante de falhas na compreensão do insumo	107
Figura 7: Tipos de feedback para o tratamento de falhas na compreensão do insumo	111
Figura 8: O tratamento da falha na compreensão do insumo ao longo da interação	112
Figura 9: A relação entre formas de feedback e níveis de modificação do insumo	114
Figura 10: Lacunas não tratadas durante o diálogo vs lacunas apresentadas na seção de feedback	116
Figura 11: O tratamento do desvio lingüístico na produção do aprendiz	117
Figura 12: Tipos de modificação de produção vs tipos de feedback	118
Figura 13: O tratamento do desvio de produção ao longo da interação	120
Figura 14: A Evolução do Comportamento Interativo dos Participantes Relacionado ao Feedback sobre Lacunas	124
Figura 15: A evolução do comportamento relacionado ao tratamento de lacunas entre 29-09-2006 e 17-11-06	127
Figura 16: Comparativo entre níveis de modificação do insumo em relação ao tipos de feedback.	128
Figura 17: Comparativo entre níveis de modificação da produção do aprendiz em relação ao tipos de feedback.	129

## Resumo

Uma proposta interacionista sobre aprendizagens de línguas prevê que o aprendiz de uma L2 pode se beneficiar do engajamento em interações com outros falantes, quer nativos ou não nativos, dado o pressuposto de que são reconhecidos, na interação, componentes favoráveis ao avanço desse aprendiz em seu estágio de interlíngua. Neste escopo, a procura, por parte do aprendiz, de garantir a compreensibilidade da sua produção pode conduzir a esforços de negociação de significado, negociação de forma e outros movimentos conversacionais capazes de propiciar condições para que lacunas em seu conhecimento interlingüístico i) emergjam durante a interação; ii) sejam reconhecidas (passem pelo processo da percepção); e iii) sejam revisadas. Além disso, por meio de movimentos conversacionais: i) o insumo lingüístico (*input*) a que o aprendiz é exposto durante a interação pode se tornar qualitativamente enriquecido - o que implica em informação lingüística mais diversificada e recorrente; e ii) o aprendiz pode ser forçado a processar a informação lingüística sintaticamente, e não apenas semanticamente, na medida em que este direciona sua produção (*output*) a um grau mais elevado de compreensibilidade. Esta pesquisa vale-se do contexto de aprendizagem in-tandem tal como é proposto pelo projeto temático (apoiado pela FAPESP) *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (TTB) que proporciona situações de comunicação a distância, via ferramentas multimedias de interação pela Internet (por exemplo, o *MSN Messenger*), em que falantes nativos de línguas diferentes podem ensinar sua língua materna ao outro, em sessões alternadas de interações. Neste trabalho de pesquisa no escopo do TTB, lanço mão de um corpus de interações-aula orais gravadas em áudio digital, posteriormente transcrito, para compreender as características da interação nesse contexto virtual de utilização de línguas, à luz de uma perspectiva interacionista de aprendizagem. Entre as informações obtidas destacam-se uma taxonomia de movimentos conversacionais e os comportamentos interativos dos participantes ao longo do período de interações, bem como a influência do exercício da atenção e dos recursos tecnológicos disponibilizados nesse contexto específico sobre a maneira como os participantes administram o diálogo colaborativo.

**Abstract**

An interaction perspective on language learning states that the L2 learner may profit from engaging in interactions with other native or non-native speakers, considering the notion that some aspects of interaction may trigger processes that benefit the learning process. When the learner seeks comprehensibility, this effort may lead to negotiations of meaning, negotiations of form, and other adjustments in conversation that may cause occasional language knowledge gaps to be i) shown on the conversation surface, ii) noticed, e iii) reprocessed. Furthermore, by means of conversation moves i) input might be modified and diversified, ii) the learner might be pushed to process the language syntactically as (s)he works towards comprehensibility. This study has been held in the context of tandem learning as proposed in the *Teletandem Project: Foreign Languages for All* (TTB) that offers language students an opportunity to experience learning a language by communicating on-line with speakers of other mother tongues on multimedia interaction through the internet. Within the research, we study a set of recorded and transcribed in-voice interactions, aiming at understanding the characteristics of interaction in this computer-mediated context, with the support of a perspective of language learning based on interaction. Within the information found we draw special importance to the taxonomy of conversational moves and the participants' interaction behavior over the period of tandem sessions, as well as the influence of particular components such as learner's attention and technological resources onto the way interactants manage their collaborative dialogue.

## **INTRODUÇÃO**

Juliana, brasileira, falante nativa de português, aluna do quarto ano de Licenciatura em Letras em uma universidade do interior de São Paulo, Brasil, professora de língua inglesa em formação, disposta a ampliar sua experiência de contato com a referida língua estrangeira e aprimorar sua competência de uso da mesma; e Phillip, americano, falante nativo de inglês, estudante de línguas latino-americanas – entre elas o português – em uma universidade no norte dos Estados Unidos, disposto a avançar em seus conhecimentos e habilidades na língua portuguesa. Estes são os personagens<sup>1</sup> de uma experiência de aprendizagem de línguas em contexto teletandem, uma proposta que visa a proporcionar a oportunidade de contato entre pessoas de línguas maternas diferentes, dispostas a aprender a língua do outro e a ensinar a sua língua em sessões de interações a distância.

O projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (doravante TTB), apoiado pela FAPESP, que constitui o contexto imediato no qual se insere este estudo, consiste em uma proposta originalmente concebida por Vassallo e Telles (2006) e Telles e Vassallo (2006). De acordo com os autores, o tandem representa um contexto de aprendizagem colaborativa, no qual pessoas com línguas maternas diferentes, ou proficientes em línguas diferentes, se engajam no trabalho de aprender a língua do outro de/com o outro, operacionalizado primordialmente em contexto presencial (VASSALLO e TELLES, 2006). Desta maneira, exigia-se dos participantes que se encontrassem pessoalmente para que pudessem realizar a atividade, uma situação viável em cenários como os países do continente europeu, por exemplo, em que a acessibilidade presencial entre pessoas falantes de línguas diferentes é maior.

Contudo, no Brasil, pelas dimensões de seu território e sua localização geográfica, o tandem presencial (também chamado face-a-face) torna-se uma opção

---

<sup>1</sup> Juliana e Phillip são, por ética de pesquisa, pseudônimos adotados para fazer referência aos participantes da experiência do Teletandem aqui discutida sem que seus nomes reais sejam divulgados.

menos viável. Os avanços tecnológicos na área de comunicação e a popularização dessas tecnologias passaram a compor um cenário com viabilidades muito maiores de realização do trabalho in-tandem, graças aos recursos que a internet coloca à disposição, independentemente da localização dos participantes no mundo. Como complementam Vassallo e Telles (2006), *esses avanços recentes nos levaram [...] a conceber uma terceira forma de tandem como Teletandem – uma nova abordagem baseada em escrita, leitura e recursos audiovisuais que está sendo estudado no Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (p. 109).

No âmbito do projeto TTB, Juliana e Phillip vivenciaram, durante um período de três meses, sessões semanais de interações por audioconferência utilizando recursos de bate-papo por voz via internet. A tecnologia utilizada baseia-se em um aplicativo desenhado para computadores domésticos, tais como o Windows Live Messenger<sup>2</sup>, que permite a comunicação multimedial entre usuários conectados de qualquer parte do mundo. Com a ajuda de um microfone ligado ao computador e auto-falantes, os participantes puderam interagir oralmente à base de duas sessões de interação semanais, uma em português e outra em inglês, com a duração de uma hora cada.

O projeto TTB define alguns aspectos sobre a natureza das interações investigadas nesta pesquisa:

A modalidade de aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem* utilizada neste projeto será o teletandem – um *tandem* a distância que faz uso do aspecto oral (ouvir e falar) e do aspecto escrito (escrever e ler), por meio de conferência em áudio/vídeo, utilizando o Messenger 7.5, um aplicativo da Microsoft que dispõe de recursos que permitem que o usuário efetue interações na língua estrangeira com o seu parceiro, utilizando a voz, o texto (leitura e escrita), e imagens de vídeo por meio de uma *webcam* – em tempo real. Além de ser gratuito, o MSN Messenger é mais rápido do que usar o e-mail (comunicação assíncrona) e se constitui em uma opção para conversar (ouvir e falar), para ler e escrever, e para ver o parceiro do outro lado por meio da vídeo-câmera, tudo de forma simultânea, comunicação síncrona. (TELLES, 2006)

---

<sup>2</sup> Há outras alternativas disponíveis ao MSN Messenger, também gratuitas e populares entre usuários da Internet e que dispõem de recursos de áudio e vídeo equivalentes, tais como Skype, Google Talk e Yahoo Messenger.

Por princípio do TTB, portanto, as interações devem ocorrer a distância, por meio de aplicativos de comunicação pela internet, de maneira síncrona e com uso de recursos multimediais, que compreendem áudio (voz), vídeo (imagem do usuário pela webcam), e texto escrito.

Intravisiões provenientes de pesquisa científica acerca da aquisição de segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE)<sup>3</sup> e suas implicações sobre o ensino de línguas convencionalmente concebido – baseado no ensino formal em sala de aula – contam com inúmeras contribuições, como é possível observar no capítulo sobre fundamentos teóricos desta dissertação. No entanto, o tandem constitui um contexto de ensino e aprendizagem de línguas relativamente pouco explorado.

Este estudo propõe compreender como ocorre a interação, um componente até então mais bem explorado em contextos presenciais e formais de aprendizagem do que em situações de comunicação à distância no projeto TTB.

Reconhece-se a expectativa de informações novas sobre o diálogo aluno / professor em esforço colaborativo para aprender línguas em contexto in-tandem. Constitui, portanto, uma proposta de caráter pioneiro tal qual as propostas de pesquisa no escopo do projeto TTB buscam assumir, e que objetiva obter dados que sirvam como insumo para futuras pesquisas e embasamento para a prática de ensino e aprendizagem de línguas a distância.

Nas sessões subseqüentes apresentamos os objetivos desta pesquisa, bem como sua justificativa e a maneira como está organizada esta dissertação.

---

<sup>3</sup> A noção de segunda língua (L2) é compreendida como aquela adquirida em qualquer momento posterior à aquisição da primeira língua (L1, ou língua materna) o que a aproxima do conceito de língua estrangeira (LE). Portanto, L2 e LE são termos considerados equivalentes neste estudo.

## 1.1. Justificativa

Este trabalho apóia-se em justificativas de diversas naturezas. A primeira de todas talvez encontra-se no ponto de contato existente entre a proposta do projeto TTB e as bases conceituais da perspectiva interacionista que, por meio de diversas contribuições, aponta para o aprendiz como sujeito autônomo, ativo e responsável pela própria aprendizagem (SWAIN, 1993; LONG, 1996).

Swain (1993), por exemplo, refere-se ao aluno autônomo aquele que, quando questionado sobre as vantagens de ter mais oportunidades de falar em aula ou em grupos pequenos, defende que, não só gostaria de sentar-se mais para conversar, como também espera ser notificado sobre seus erros orais pelos professores, creditando a esses eventos a possibilidade de adquirir melhor proficiência oral.

Na mesma direção em que Swain discorre sobre a responsabilidade do aprendiz, Paiva (2006, apud TELLES, 2006) argumenta sobre a autonomia no ensino e aprendizagem de línguas:

(...) A autonomia em contextos ideais de aprendizagem de LE deveria ser vista como autonomia distribuída, isto é, um aprendiz e seu desejo de autonomia, compartilhando sua aprendizagem com outros aprendizes e tomando emprestado os resultados dos outros; professores que também são autônomos e que também oferecem aos alunos alguma escolhas em relação às atividades de aprendizagem e que aceitam o direito dos aprendizes de questionar e sugerir mudanças na rota de seus cursos; (...) tecnologia que fornece artefatos para professores e alunos exercerem sua autonomia como pessoas, aprendizes, comunicadores e usuários de tecnologia; e, finalmente, um sistema político, econômico e social justo que dê a cada aprendiz boas oportunidades de aprendizagem e que dê a cada professor boas condições de ensino. (PAIVA, 2006 apud TELLES 2006)

O conceito de autonomia de Paiva, citado no projeto TTB, escopo contextual desta proposta, e a noção de responsabilidade do aprendiz, de Swain, apóiam-se mutuamente neste projeto, uma vez que trata-se de uma investigação sobre a interação entre alunos de línguas (no caso deste estudo, Juliana e Phillip) que participam

autonomamente do contexto de aprendizagem de caráter complementar<sup>4</sup>, em busca de um aperfeiçoamento de suas competências na L2.

Não menos importante, a relevância da utilização das tecnologias de comunicação disponíveis atualmente é evidente. No Brasil, a importância desses artefatos pode ser ainda maior dado o aspecto continental de seu território e sua localização em relação aos países de língua inglesa. Além da grande extensão de seu território, as fronteiras marítimas são um outro fator que aumentam a necessidade de grandes deslocamentos para que haja contato presencial entre pessoas de culturas e L1 diferentes.

Sob os rótulos de CMC (BELZ, 2002) – *Computer-mediated Communication* (Comunicação Mediada pelo Computador) e mais especificamente CALL (WARSCHAUER & KERN, 2000) – *Computer-assisted Language Learning* (Aprendizagem de Línguas pelo Computador), os recursos de comunicação predominantemente baseados na Internet constituem alternativas facilitadoras do contato entre falantes de línguas diferentes. Como aponta Belz (2002), os fatores sociais e institucionais relacionados à aprendizagem de línguas nesse contexto ainda permanecem pouco explorados. Sendo assim, é imperativo o conhecimento sistemático da utilização do meio eletrônico para aprender línguas a distância.

No que tange à interação entre professor e aluno, mesmo considerando que o contexto in-tandem possa colaborar para que essa interação se dê de maneira distinta da interação face a face, um trabalho tal como é proposto aqui pode ser relevante como norte para a prática de ensinar línguas de professores em contextos de ensino

---

<sup>4</sup> Segundo Cziko & Park (2003), a aprendizagem in-tandem pode substituir ou complementar outras experiências formais de aprendizagem. No contexto do projeto TTB, os participantes são aprendizes de línguas estrangeiras em contexto formal de ensino buscando complementar sua experiência de aprendizagem por meio das sessões de interação.

convencional / presencial e *in-tandem* a distância enquanto informação sobre aspectos da interação e sua influência sobre a qualidade da produção do aluno.

## 1.2. Objetivos

### Objetivo Geral

Com base no pressuposto de que características da interação entre professor e aluno, especialmente no que tangem à negociação de significado e, conseqüentemente ao recurso interacional da evidência negativa, favorecem a aquisição de L2 (VAN DEN BRANDEN, 1997; SWAIN, 1985; PICA, 1988), o objetivo principal desta pesquisa é conhecer como ocorre a interação entre participantes que se posicionam ora como professor, ora como aluno, quando envolvidos no trabalho colaborativo de aprender línguas a distância. Esse objetivo coincide com a segunda das três perguntas de pesquisa norteadoras do projeto TTB<sup>5</sup>, dedicada a investigar as características da interação e da aprendizagem nesse contexto. Acredita-se que uma análise da interação oral entre os participantes do projeto TTB possa contribuir em duas instâncias: i) como insumo para futuras pesquisas em LA considerando o contexto de ensino e aprendizagem de línguas in-tandem; e ii) como conjunto de informações que possam ajudar a nortear a prática de ensino de língua estrangeira a distância.

---

<sup>5</sup> Para maiores informações, o projeto Teletandem Brasil está disponibilizado na internet a partir do endereço: [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)

## **Objetivos Específicos**

Dentre as características interacionais de interesse neste trabalho, a principal delas constitui o processo de modificação da produção do aluno. De acordo com Swain (1993), esse processo pode envolver eventos como evidência negativa, testagem de hipóteses e reprocessamento da produção oral, cujas ocorrências tendem a sofrer a influência de fatores mais individuais, tanto do professor quanto do aprendiz, como estilos de aprendizagem e crenças.

Desta forma, propõe-se que: i) compreendamos, a (in)ocorrência de modificação da produção à luz de uma descrição das ocorrências de insumo, insumo modificado, testagem de hipóteses e reprocessamento dessa produção; e ii) realizemos uma apreciação sobre a qualidade da produção dos participantes e os possíveis efeitos da experiência de interação em contexto in-tandem tal como é descrito pelo projeto TTB sobre a compreensão, a fala e a aprendizagem do interagente-aluno.

Finalmente, pretende-se compreender a influência do fator do contexto de aprendizagem in-tandem sobre a interação, cujas características têm sido descritas mais frequentemente em contextos presenciais (ver, por exemplo, Pica, 1988; Shehadeh, 2001; Swain e Lapkin, 1998; Tsui, 1995; Van den Branden, 1997). Estima-se que as especificidades do meio in-tandem a distância corroborem para que a interação propriamente dita, nesse meio, também seja constituída de especificidades que a distinguem da interação presencial.

### **1.3. Perguntas de Pesquisa**

Para compreender, portanto, a (in)ocorrência de modificação da produção pelo aprendiz de língua inglesa em sua modalidade oral em contexto in-tandem, ou seja, via aplicações de comunicação virtual pela internet, elaborei a seguinte pergunta de pesquisa:

Como ocorre a interação entre participante aprendiz e participante professor de língua inglesa em contexto de aprendizagem in-tandem?

Para responder a esta pergunta, foram elaboradas outras duas sub-perguntas:

- 1) Há ocorrências de oportunidades de modificação da produção durante as interações? Quais são elas e como ocorrem no meio in-tandem?
- 2) Há evidências de que o aprendiz desenvolva habilidades que possam favorecer sua competência na língua alvo ao longo do período de interações?

### **1.4. Organização do Trabalho**

Considerando que este estudo visa a compreender como ocorre a interação entre os participantes do trabalho colaborativo in-tandem, os pilares teóricos principais deste estudo são constituídos da perspectiva interacionista de aprendizagem de línguas e do contexto de aprendizagem in-tandem. Metodologicamente falando, o contexto imediato em que os participantes da pesquisa geraram dados para análise consiste na modalidade de trabalho in-tandem proposta pelo projeto TTB.

Portanto, o próximo capítulo se dedica a delinear os fundamentos teóricos oriundos dos dois pilares-base deste estudo: a perspectiva interacionista, modelo que adota a interação como componente fundamental para a aprendizagem de línguas, e o contexto de aprendizagem in-tandem, detentor de certos princípios e variabilidades que podem ter impacto sobre a maneira como a atividade é realizada.

Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada para coleta, categorização e análise dos dados obtidos no escopo das atividades realizadas junto ao projeto TTB e, posteriormente, apresentadas e discutidas em um capítulo dedicado especificamente à análise de dados.

Lançamos mão, ainda, de um capítulo conclusivo, para reunirmos as asserções construídas a partir da análise e para a apresentação de considerações finais, bem como de restrições deste trabalho e encaminhamentos para futuros estudos.

Instrumentos de pesquisa e parte do material utilizado para a análise das informações, tais como transcrições, tabelas e gráficos, encontram-se reunidos nos anexos.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

A preocupação com o processo de ensinar línguas pressupõe uma segunda dimensão, além da prática de ensinar propriamente dita: o embasamento da teoria. Entendemos como teoria um conjunto mais ou menos abstrato de noções sobre as unidades que são significativas no escopo dos fenômenos a serem estudados, as relações existentes entre eles, e os processos de mudança possíveis por meio deles (MITCHELL & MYLES, 1998). Desta maneira, e partindo-se do pressuposto de que para ensinar línguas é preciso conhecer o processo de aprender línguas, teorias sobre aquisição e/ou aprendizagem se constituem um pressuposto fundamental para nortear a prática pedagógica.

Mitchell & Myles (1998) justificam a necessidade de se compreender o processo de aprendizagem de segunda língua (doravante L2) por meio de duas razões consideradas básicas:

1 – O conhecimento aprimorado neste domínio específico [o de aprendizagem de línguas] é interessante em si mesmo e pode contribuir para uma compreensão mais geral da natureza da língua(gem), da aprendizagem humana e da comunicação intercultural, e assim sobre a mente humana propriamente dita além da maneira como esses itens se inter-relacionam e influenciam uns aos outros.

2 – O conhecimento se torna útil. Se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem e estivermos mais aptos a avaliar tanto o sucesso quanto o insucesso na aprendizagem de L2, será uma contribuição de muito valor para milhões de professores e dezenas de milhões de alunos e outros adquirentes que concentram esforços nesta tarefa. (MITCHELL & MYLES, 1992, p. 2)<sup>6</sup>

Podemos dizer, em resumo, que compreender a aprendizagem de línguas é importante tanto como preocupação de cunho lingüístico quanto de natureza pedagógica.

Assim, diante do questionamento sobre o que é necessário para se aprender línguas, suscitam-se vários modelos teóricos de aquisição/aprendizagem com enfoques

---

<sup>6</sup> 1 Improved knowledge in this particular domain is interesting in itself, and can also contribute to more general understanding about the nature of language, of human learning, and of intercultural communication, and thus about the human mind itself, as well as how all these are interrelated and affect each other.

2 The knowledge will be useful. If we become better at explaining the learning process, and are better able to account for both success and failure in L2 learning, there will be a pay-off for millions of teachers, and tens of millions of students and other learners, who are struggling with the task.

diversos, e o sujeito do processo de aprendizagem – o aprendiz – bem como diversos elementos que fazem parte do processo assumem acepções diferentes em cada um deles.

Nenhum desses modelos contempla, no entanto, todos os processos envolvidos na aquisição de uma língua, constituindo-se de visões fragmentadas de um mesmo sistema (PAIVA, 2005). Um modelo teórico, como querem Mitchell e Myles (1998), deve contemplar unidades nocionais circunscritas no fenômeno sob enfoque, bem como suas inter-relações. Em estudos lingüísticos e especialmente nos estudos sobre a aprendizagem de línguas, essas unidades nocionais se manifestam sob a forma de fatores – de cunho diverso: individuais e sociais, contextuais, por exemplo – que, associados uns aos outros por algumas relações, quer de influência, dependência, consequência, ou de outra natureza, compõem um quadro teórico base sobre o qual o sucesso ou insucesso da aprendizagem possa ser descrito. Não se trata, contudo, de uma descrição de natureza positivista, já que não se pretende precisar ou generalizar a relação entre os fatos observados e o produto obtido do processo. Procura-se, outrossim, compreender quais variáveis resultam da interação entre os fatores envolvidos no processo e quais delas evidenciam favorecer mais ou menos à aprendizagem. Como afirma Paiva,

Há variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e de fatores afetivos, além das variações do contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem — quantidade/qualidade de *input* disponível, distância social, tipo e intensidade de *feedback*, cultura, estereótipos, entre outros. [...] A combinação desses fatores, no entanto, não é determinista no sentido de que, um conjunto X, na proporção Y de variáveis, geraria uma aprendizagem bem-sucedida ou malsucedida. O ser humano é imprevisível, e mudanças e ajustamentos diferentes podem ocorrer em situações semelhantes. (PAIVA, 2005 p. 23)

No quadro seguinte, exploramos alguns conceitos básicos pertinentes a este trabalho e a maneira como os mesmos diferem entre os paradigmas teóricos:

<b>Modelo Teórico</b>	<b>Aquisição de Linguagem</b>	<b>Aprendiz</b>	<b>Insumo</b>	<b>Produção</b>
Gerativismo	Processo de fixação de parâmetros.	Sujeito individual, receptáculo passivo de informação lingüística.	Circunscrito no campo do sistema lingüístico (competência), limitado à informação lingüística fornecida para fixação de parâmetros.	Competência de construir enunciados criativamente em nível frasal.
Behaviorismo	Processo de formação de hábitos por meio de repetições.	Sujeito individual, passivo, condicionador de rotinas lingüísticas.	Estruturas lingüísticas fornecidas visando à imitação de formas, especialmente aquelas que diferem substancialmente da L1 do aprendiz.	Imitação de rotinas lingüísticas fornecidas como insumo, em nível frasal. Descarta-se a criatividade do falante.
Cognitivismo	Processo cognitivo baseado em associações, generalizações e especificações visando à automaticidade de uso da língua.	Sujeito individual, passivo, operador de um sistema de processamento de informações lingüísticas.	Informação lingüística processada em tempo real pelo aprendiz, sobre a qual ele pode ou não operacionalizar processos cognitivos.	O desempenho lingüístico, considerando não apenas o nível frasal mas também semântico, externalizado a partir do processamento mental.
Hipótese Krasheniana	Processo que, por sua natureza inconsciente e relacionada ao uso concreto da língua, difere da noção de “aprendizagem”, de natureza consciente e restrita à forma lingüística. Conseqüência direta e inevitável da exposição ao insumo.	Sujeito individual, passivo, com variáveis afetivas, ao qual cabe a busca à compreensão do seu ambiente lingüístico apenas.	Informação lingüística fornecida sob a forma de evidência positiva e condição suficiente à aquisição.	Conseqüência direta da aquisição, processo inevitável dada a internalização do insumo.
Hipótese Interacionista	Processo de natureza social decorrente da tentativa de estabelecimento do diálogo.	Sujeito social e ativo sobre o processo de aprendizagem, visto como administrador da atenção sobre o ambiente lingüístico.	Informação lingüística de natureza bidirecional, passível de enriquecimento mediante movimentos interativos, cuja internalização depende do exercício da atenção do aprendiz.	Não apenas conseqüência, mas também causa da aquisição.

**Quadro I: Evolução de conceitos teóricos entre modelos de aprendizagem. Adaptado de: MITCHELL & MYLES, 1998.**

O quadro I ilustra como os conceitos de aquisição, aprendiz, insumo e produção são construídos no interior de escopos teóricos diferentes. Vale a pena salientar que a

teoria da UG (*Universal Grammar* ou Gramática Universal), contribuição da perspectiva gerativista de Chomsky, não consiste em um modelo teórico de aprendizagem de línguas, mas em uma teoria lingüística detentora de pressupostos importantes que desencadeiam discussões acerca de como ocorre a aquisição de linguagem. A UG consistiria em um dispositivo inato de aprendizagem de línguas localizado no cérebro do falante desde seu nascimento na forma de uma gramática universal depositária das representações mentais e abstratas da linguagem humana. Como afirma Chomsky, *uma língua não é, então, um sistema de regras, mas um conjunto de especificações de parâmetros e um sistema invariável de princípios da Gramática Universal* (CHOMSKY, 1995 apud MITCHELL & MYLES, 1998, p. 53). Sob esta perspectiva, o termo “aquisição” é mais comumente usado em detrimento do termo “aprendizagem”, já que a primeira preocupação neste setor é com a aquisição de L1, tal como descrito pelo autor:

O estado inicial da faculdade da linguagem consiste de uma coleção de subsistemas, ou módulos – como são chamados, cada qual baseado em certos princípios gerais. Cada um desses princípios admite certa possibilidade muito limitada de variação. Podemos pensar o sistema como uma rede complexa, associada a uma caixa de interruptores que contém um número finito de interruptores. A rede é invariável, mas cada interruptor pode ser posicionado em uma das duas opções: ligado ou desligado. A menos que os interruptores sejam ativados, nada acontece. Mas quando esses interruptores são definidos em uma das duas posições possíveis, o sistema funciona, produzindo uma infinita gama de interpretações das expressões lingüísticas. Uma pequena mudança na maneira como os interruptores são ativados pode ocasionar conseqüências complexas e diversas à medida que seus efeitos percorrem a rede.... Para adquirir uma língua, a mente da criança precisa estabelecer como os interruptores são posicionados. (CHOMSKY, 1987 apud MITCHELL & MYLES, 1998)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> The initial state of the language faculty consists of a collection of subsystems, or modules as they are called, each of which is based on certain very general principles. Each of these principles admits of a certain very limited possibility of variation. We may think of the system as a complex network, associated with a switch box that contains a finite number of switches. The network is invariant, but each switch can be set in one of the two positions, on or off. Unless the switches are set, nothing happens. But when the switches are set in one of the permissible ways, the system functions, yielding an entire infinite array of interpretation for linguistic expressions. A slight change in switch settings can yield complex and varied phenomenal consequences as its effects filter through the network... To acquire a language, the child's mind must determine how the switches are set.

Sob o enfoque da perspectiva da UG, portanto, o processo de aquisição limita-se, a priori, a um processo de fixação de parâmetros, ou, metaforicamente como no excerto anterior, um processo de ativação de interruptores em uma das posições possíveis para cada um deles. O aprendiz é visto com sujeito individual (excluem-se as variáveis sociais e afetivas) e passivo diante do processo de aprendizagem. A noção de insumo restringe-se ao fornecimento de estruturas que sirvam à fixação dos parâmetros da UG do aprendiz em nível frasal.

As perspectivas behavioristas (ou comportamentalistas) de aprendizagem, com enfoque na estrutura da língua e no sistema lingüístico, assim como a teoria da UG, mantiveram o caráter individual e passivo do aprendiz e consideram a aquisição como um processo de condicionamento de hábitos mediante repetições. Ao longo das perspectivas cognitivas, pouco se altera com relação à posição do aprendiz dentro do processo, exceto pelo traço da afetividade (motivação) que ganha valor como variável na aprendizagem de línguas.

A contribuição de maior destaque verificada na hipótese krasheniana diz respeito ao insumo e à maneira como esse componente é operacionalizado dentro do processo de aquisição. Como veremos em pormenores no capítulo 2, para Krashen (1985), o insumo compreensível constitui a condição necessária e suficiente à aquisição, o que gera o pressuposto de que o aprendiz, uma vez exposto ao insumo compreensível, necessariamente adquirirá a língua e sua produção será consequência direta desse processo. Até este ponto, portanto, o aprendiz assume a posição de sujeito passivo no processo de aprendizagem, o insumo é visto em termos de fornecimento e exposição de material lingüístico, e a produção, por fim, como uma consequência do processo de internalização desse insumo.

O papel ativo e social do aprendiz é reconhecido nas perspectivas interacionistas de aprendizagem, baseadas em contribuições de Long (1981, 1983, 1996), Swain (1985), entre outros. Nesse escopo, a forma como o aprendiz exerce sua atenção sobre os aspectos da língua ganha o valor de variável fundamental no processo de aprendizagem, e o aprendiz é reconhecido como sujeito ativo no processo. Com relação ao insumo lingüístico, a preocupação com o fornecimento, por parte do interlocutor nativo, professor ou falante mais competente, cede lugar à preocupação com a obtenção de um insumo de qualidade por parte aprendiz. A produção deixa de ser vista como consequência da aquisição da linguagem, mas como uma de suas causas. Neste campo teórico, o aprendiz não apenas produz *porque* aprendeu a língua, mas também *para* aprender a língua. Exploramos em pormenores os aspectos da perspectiva interacionista na seção seguinte.

## **2.1. A Interação**

Historicamente a interação encontrou seu espaço na aprendizagem de línguas primordialmente a partir das perspectivas audiolinguais, que postulam a favor da oferta de oportunidades para que os aprendizes conversem um com o outro em sala de aula (ALLWRIGHT, 1984, p. 156). Contudo, a visão de interação adotada por essas abordagens remete à prática de atividades de interação altamente controladas, baseadas em *drills*, mais circunscritas no campo do “falar um com o outro”, que não necessariamente representa uma atividade de diálogo autêntico, do que no campo do “comunicar-se um com o outro”.

Contudo, a perspectiva interacionista de aprendizagem de línguas prevê a interação como princípio fundamental (mas não suficiente) para a aprendizagem e/ou

aquisição de línguas, em um âmbito comunicativo. É, portanto, uma perspectiva social de aprendizagem, que encontra apoio na teoria vigotskiana sobre o desenvolvimento da criança por meio da articulação desta com outros indivíduos. De acordo com Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre mediante um intercâmbio de conhecimentos dos sujeitos entre si e com ele próprio, de maneira que a construção do conhecimento ocorre inter- e intra-pessoalmente. A teoria vygostkiana contribui com a noção de ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal – um hiato entre o conhecimento que o sujeito pode construir intra-pessoalmente e o que ele pode aprender a partir das relações inter-pessoais e as vantagens, em termos de processos cognitivos, decorrentes da colaboração de um sujeito com o outro na resolução de um problema. Desta maneira, o outro é visto, simbolicamente, como um fornecedor de “andaimes” sobre os quais o sujeito pode apoiar seu desenvolvimento cognitivo para além da aprendizagem intra-pessoal. Desta maneira, aprender línguas por meio da interação pressupõe, no escopo interacionista, o esforço de interagir com o outro e, também de interagir consigo mesmo.

Ellis (1985) define a interação como o discurso construído conjuntamente pelo aprendiz e seus interlocutores. O insumo lingüístico é visto como resultado desse discurso e sua qualidade é diretamente relacionada às características da interação entre os sujeitos.

Pica (1996), define a aprendizagem pela interação da seguinte maneira:

[...] “a aprendizagem de línguas pela interação” pode ser vista como a interação das várias necessidades do aprendiz – a necessidade de entender uma L2 e se expressar nela com adequação modal e discursiva, acuidade e de maneira apropriada. [...] “a aprendizagem de línguas pela interação” [também pode ser vista] como a interação entre processos de aprendizagem. Como tal, isto incluiria tanto a interação entre processos cognitivos, psicolingüísticos e sociais de aprendizagem de línguas como a interação dos vários processos no interior de cada escopo. Finalmente, [...] “a aprendizagem de línguas pela interação” [pode ser também vista] como a interação do

aprendiz com um interlocutor, que pode ser um falante nativo ou outro aprendiz, tanto em termos gerais como nos mais específicos. (PICA, 1996: p.2)<sup>8</sup>

Desta maneira, a Perspectiva Interacionista é multifacetada no sentido em que prevê dimensões de interação entre necessidades e processos nos quais o aprendiz se envolve, bem como interações entre esse aprendiz, sua produção e seu interlocutor.

A visão de língua(gem) contemplada pela Perspectiva Interacionista tampouco é unívoca. A língua é, de acordo com Swain e Lapkin (1998), um meio de comunicação e, ao mesmo tempo, uma ferramenta do pensamento; é um processo e, por outro lado, produto (SWAIN E LAPKIN, 1998: p.320). Esta visão atribui à linguagem não apenas a condição de meio de comunicação, mas também de atividade cognitiva. Desta forma, o exercício da interação lingüística pressupõe interlocutores engajados em garantirem a compreensibilidade do diálogo (um princípio baseado na comunicação) e, simultaneamente, em utilizarem a interação para pensar sobre a linguagem e para construir conhecimentos de uso da língua, bem como confirmarem e revisarem conhecimentos pré-existentes (procedimento de ordem cognitiva). Desta maneira, o diálogo também ocupa uma posição dupla no interior do processo: ele propicia não só oportunidades de aprendizagem, mas também evidências sobre o processo (SWAIN e LAPKIN, 1998: p.320).

Long (1983) elabora a Perspectiva Interacionista a partir das contribuições da teoria de Krashen (1984) acerca do insumo lingüístico. Em alguns aspectos, esta perspectiva constitui uma continuidade da teoria krasheniana, em outros, um rompimento com ela.

---

<sup>8</sup> Do original: [...] “language learning through interaction” might be viewed as the interaction of several learner needs – the need to understand an L2 and to express it across modality with accuracy and appropriateness. This article will also discuss “language learning through interaction” as the interaction of learning processes. As such, this would include both the interaction among the cognitive, psycholinguistic, and social processes of language learning as well as the interactions of various processes within them. Finally, this article will describe “language learning through interaction” as the interaction of the learner with native-speaking interlocutors as well as with other learners, both in general and in more specific terms.

### 2.1.1. O Modelo de Krashen

A teoria de Krashen (1981, 1985) sobre aquisição de L2, contribuição que remete ao final da década de 1970 e muito discutida até os dias de hoje, é constituída basicamente de cinco hipóteses, assim sintetizadas:

**1 – A Hipótese da Aquisição-Aprendizagem:** já mencionada nas sessões anteriores, consiste na visão dos processos de aquisição e de aprendizagem como distintos e separados, este circunscrito ao campo do consciente e do “conhecer sobre”, e aquele ao âmbito do subconsciente e ao plano do uso e do “saber como”.

**2 – A Hipótese da Ordem Natural:** baseada em Corder (1967), esta hipótese postula que há uma ordem previsível de regras lingüísticas a serem adquiridas, determinada pelo grau de simplicidade – complexidade da forma e da seqüência em que são trazidas à sala de aula.

**3 – A Hipótese do Monitor:** uma vez que a aquisição efetiva consiste em um fenômeno de natureza subconsciente no escopo desta teoria, o conhecimento lingüístico consciente desempenharia o papel secundário de um monitor, operando sobre eventos como auto-correção e outros ajustes de produção. Postula-se que a eficiência do monitor esteja condicionada à rara combinação de duas condições: a preocupação com uma produção precisa e o conhecimento da regra por parte do aprendiz.

**4 – A Hipótese do Insumo (*input*):** consiste na crença de que basta a compreensão de insumo apropriado à comunicação para que o aprendiz adquira a língua alvo. Baseia-se no conceito de insumo entendido como a informação lingüística obtida a partir do ambiente de aprendizagem em que o aprendiz está inserido, quer formal,

naturalístico, ou de outra ordem. As implicações e conceitos suscitados por esta hipótese serão discutidos em sessões posteriores desta dissertação.

**5 – A Hipótese do Filtro Afetivo:** trata-se da inclusão do componente emocional como fator de fundamental importância, aliado diretamente ao insumo, para assegurar uma aquisição bem sucedida. O filtro afetivo seria um bloqueio mental que pode dificultar o processo de aquisição quanto mais alto estiver e, no mesmo sentido, facilitar se estiver baixo. Aqui, o autor apropria-se de bases gerativistas ao afirmar que um filtro afetivo alto impede que o insumo atinja a UG do falante.

### 2.1.2. Aspectos fundamentais da teoria krasheniana

Podemos resumir as cinco hipóteses com uma única afirmação: as pessoas adquirem L2 apenas se elas obtêm insumo compreensível e se seus filtros afetivos estiverem baixos o bastante para permitir a internalização desse insumo. Quando o filtro está baixo e é proporcionado (e compreendido) insumo apropriado, a aquisição é inevitável. De fato, não se pode evitar a aquisição nessas condições – o ‘órgão mental’ da linguagem funcionará tão automaticamente quanto qualquer outro órgão. (KRASHEN, 1985)<sup>9</sup>

A quarta e quinta hipóteses constituem, portanto, o eixo principal da teoria de Krashen. Neste escopo, a exposição a insumo compreensível em condições de filtro afetivo equilibrado é fator necessário e suficiente à aquisição. A noção de insumo compreensível não está diretamente ligada à noção de insumo inteligível. Além do fator da inteligibilidade, insumo compreensível é caracterizado por conter informação lingüística levemente mais avançada que o estágio de competência lingüística atual do aprendiz. Esta noção é representada por “i + 1”, em que “i” representa o estágio de

---

<sup>9</sup> We can summarize the five hypotheses with a single claim: people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input ‘in’. When the filter is ‘down’ and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. It is, in fact, unavoidable and cannot be prevented – the language ‘mental organ’ will function just as automatically as any other organ.

interlíngua atual do aprendiz, e “1” a informação lingüística nova que permite ao aprendiz, além de compreender, avançar em seu estágio de competência.

A internalização do insumo (*intake*) – ou retenção – constitui uma outra noção decorrente da quarta hipótese. Trata-se do processo em que o insumo oferecido se internaliza e se torna disponível para uso nas devidas condições. Segundo Krashen (1983), a retenção de insumo ocorre mediante três estágios:

- 1 - compreender uma estrutura  $i + 1$  na L2 (ou seja, relaciona-la a um significado);
- 2 - perceber a lacuna entre a estrutura  $i + 1$  na L2 e a regra interlingüística que o aprendiz controla atualmente [reconhecer “1”];
- 3 - a recorrência da estrutura  $i + 1$  com freqüência mínima (KRASHEN, 1983 apud MITCHELL & MYLES, 1998)

À luz da questão do insumo, aborda-se também o papel da fala tipicamente direcionada à criança (como o *baby talk*, por exemplo), que constitui uma forma de insumo facilitado ou simplificado. A este respeito, a teoria krasheniana propriamente dita se posiciona favorável à premissa de que insumo simplificado desempenhe um papel de importância na aquisição de linguagem. Contudo, argumenta-se que o fornecedor de insumo à criança, em geral os pais, familiares e babás, tendem a não serem capazes de ajustar sua fala direcionada a um nível  $i + 1$  adequado à criança. Um outra questão a ser considerada é a de que o insumo não precisa ser necessariamente simplificado para que seja inteligível, bastando que este seja compreensível (em nível adequado de  $i + 1$ ).

O conceito de “período de silêncio” é suscitado a partir do pressuposto de que a aquisição ocorre mediante a recorrência de oferta de insumo compreensível ao ponto de ser internalizado. O fator “tempo” torna-se um componente a ser discutido. Segundo

Krashen, “crianças em um novo país, em face a uma nova língua, se mantêm silenciosas por um longo período” (KRASHEN, 1985). O autor complementa:

A criança, durante esse período, está simplesmente construindo sua competência por meio da escuta, via insumo compreensível. Suas primeiras palavras na L2 não são o início de sua aquisição, mas o resultado do insumo compreensível recebido por meses. (KRASHEN, 1985)<sup>10</sup>

Uma outra implicação desta teoria consiste na distinção entre o “insumo do ‘mundo real’” e “insumo de sala de aula”, bem como a relação destes com a noção de “insumo autêntico”. Especula-se sobre até que ponto o insumo do “mundo real”, considerado um fator importante em ambientes naturalísticos de aprendizagem, pode favorecer mais ao processo de aquisição que o insumo de sala de aula, típico de ambientes formais de aprendizagem, ou vice-versa. Pesquisas demonstram que o insumo de sala de aula pode ser mais favorável quando constitui a fonte primária de informação lingüística, especialmente no caso de aprendizes iniciantes que encontram dificuldades em compreender o insumo do “mundo real”.

### **2.1.3. Críticas à Teoria Krasheniana**

A visão do processo de aquisição tal como descrita na subseção anterior atribui à produção do aluno a qualidade de consequência direta da aquisição e, portanto, consequência indireta da exposição a insumo compreensível depois de decorrido o período de silêncio. Desta maneira, o uso da linguagem depende, a priori, de um processo de aquisição bem sucedido que eleve o aprendiz a um estágio de interlíngua satisfatório para que este coloque sua competência lingüística adquirida em prática. Em

---

<sup>10</sup> The child, during this time, is simply building up competence by listening, via comprehensible input. His first words in the second language are not the beginning of his second-language acquisition; rather, they are the result of the comprehensible input he has received over the previous months.

sentido algum a teoria krasheniana aborda esta produção como fator participante do processo de aprendizagem, mas sempre posterior a ele. Veremos, mais adiante, que a exclusão da produção do aluno, ou seja, do uso de sua interlíngua como componente anterior à aquisição constitui uma das críticas a Krashen. Critica-se, também, a afirmação de que a compreensão do insumo seja fator não somente necessário, mas suficiente à aquisição, conforme descrito na próxima subseção.

Uma outra crítica importante à teoria krasheniana consiste na imprecisão observada na fórmula  $i + 1$  representante do insumo compreensível. White (1986) argumenta que o oferecimento de  $i + 1$  implica em o professor, por exemplo, conhecer o estágio de interlíngua atual do adquirente –  $i$  – para acrescentar informação lingüística nova, o que em termos práticos parece ser improvável de precisar. Além disso, a tentativa de dosar a medida ideal que corresponda a  $i + 1$ , dada a imprecisão em reconhecer  $i$ , pode resultar em  $i - 1$ , ou seja, em insumo não compreensível nos termos krashenianos. Desta maneira, a tentativa de manipulação da informação lingüística pode ser vista como prática ineficiente no ensino de L2, de acordo com White (1987), que completa:

Apenas o aprendiz ‘conhece’ seu estágio atual de competência lingüística, de maneira que o outro tentar fornecer insumo compreensível possa ser uma prática tão equivocada quanto o mesmo tentar proporcionar insumo na forma de uma seqüência sintática específica. (WHITE, 1987)<sup>11</sup>

Esta dificuldade em determinar a medida prática ideal que corresponda a  $i + 1$  evidencia a imprecisão na formulação do conceito de insumo compreensível, base da teoria de Krashen.

---

<sup>11</sup> Do original: Only the learner ‘knows’ his or her current state of linguistic competence, so for an outsider to try to provide comprehensible input can be just as misleading as for an outsider to provide input in the form of a specific syntactic syllabus.

#### 2.1.4. A Hipótese Interacionista e o Insumo Lingüístico

Cabe destaque a uma conclusão possível até este ponto, a de que dentro dos enfoques abordados, o conceito de insumo é caracterizado como um fator unidirecional. A informação lingüística percorreria, então, um trajeto de mão única no sentido fornecedor de insumo – receptor de insumo. Essa restrição de sentido implica em que essas teorias não explorem a noção de insumo modificado.

A Hipótese Interacionista de Long (1981, 1983) revê esse traço unidirecional e propõe que o insumo pode se tornar qualitativamente diferenciado e, portanto, ter sua compreensibilidade maximizada, mediante eventos de negociação de significado. Pica, Young & Doughty (1987) abordam ainda outros tipos de insumo, a saber: “insumo não modificado”, “insumo pré-modificado” e “insumo modificado interativamente”. Em suas pesquisas de cunho comparativo, verificam-se os níveis mais altos de compreensibilidade diante da ocorrência de insumo modificado interativamente em detrimento dos outros tipos, ou seja, há maior compreensão quanto mais os aprendizes se envolvem em movimentos de ajuste conversacional.

Segundo Larsen-Freeman e Long,

A modificação da estrutura interativa da conversação ... é um candidato melhor à condição necessária (não suficiente) para a aquisição. O papel que desempenha na negociação de significado ajuda a tornar o insumo compreensível e ainda contingente de elementos lingüísticos novos e, assim, potencialmente favorável à internalização. (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991)<sup>12</sup>

Neste enfoque, a compreensibilidade do insumo depende de um fator adicional: a negociação de significado. Seria por meio da negociação de significado e, portanto, de

---

<sup>12</sup> Modification of the interactional structure of conversation ... is a better candidate for a necessary (not sufficient) condition for acquisition. The role it plays in negotiation for meaning helps to make input comprehensible while still containing unknown linguistic elements, and hence, potential intake for acquisition.

movimentos interativos de ajuste que o insumo inicial ganha a condição de modificado e então enriquecido como informação lingüística relevante para ativar o processo de internalização. Em resumo, quanto mais negociação de significado houver, mais compreensível o insumo pode se tornar e, portanto, mais favorável à aquisição. Também apontam afirmativamente para este pressuposto Hatch (1983) e Doughty & Pica (1986), entre outros.

Long (1981) aponta que o fornecimento de  $i + 1$  é assegurado e refinado quando a interação envolve táticas conversacionais para maximizar a compreensão, tais como repetição, confirmação, verificação de compreensão, solicitações de esclarecimento, etc., ou seja, os eventos de evidência negativa figuram no quadro teórico interacionista, em detrimento da perspectiva lingüística da UG, das abordagens cognitivistas, e da hipótese do insumo originalmente concebida por Krashen, que tratam apenas da noção de evidência positiva. Os efeitos dos movimentos interativos sobre a compreensão têm sido investigados em pesquisas comparativas de natureza positivista. Em algumas delas verifica-se que, em grupos em que movimentos conversacionais não foram permitidos, a compreensão foi menos favorecida do que nos grupos que puderam desenvolver ajustes lingüísticos e interativos. No que tange à aquisição, ainda conhece-se pouco para se afirmar, estatisticamente, que uma interação rica em movimentos conversacionais consista em um fator necessário à aquisição, já que não temos conhecimento de contribuições de pesquisas longitudinalmente conduzidas nesse sentido.

Num esforço de redefinição da perspectiva interacionista, Long (1996) lança mão de uma nova noção, a de “atenção”:

Propõe-se que as contribuições do ambiente [lingüístico] são mediadas pela atenção seletiva e pelo desenvolvimento da capacidade de processamento do aprendiz na L2, e que esses recursos são colocados lado a lado por um princípio de utilidade, mas não de exclusividade, durante negociação de significado. A evidência negativa obtida durante negociação ou de outra forma pode ser facilitadora no desenvolvimento da

L2, pelo menos para o vocabulário, morfologia, sintaxe, e essencial para aprender determinadas diferenças especificáveis entre a L1 e a L2. (Long, 1996)<sup>13</sup>

Os elementos “atenção”, “consciência” e “foco na forma”, que pertencem fundamentalmente ao âmbito do aprendiz, são inseridos no paradigma interacionista. Para Long, a internalização de insumo depende, entre outros, do grau de atenção a questões formais da língua. Schmidt (1994) apresenta o conceito de atenção reformulado em duas outras noções: i) percepção (*noticing*), em primeiro momento considerada condição fundamental para internalizar insumo e posteriormente vista como fator necessário, e que quanto mais percepção, mais aprendizagem; ii) consciência (*awareness*), a consciência explícita sobre aspectos gramaticais, que, entretanto, não tem demonstrado efeitos de longo prazo sobre a aprendizagem.

Este acréscimo conceitual implica em adotar uma visão de aprendiz com participação ativa sobre seu processo de aprendizagem de L2. Portanto, o discurso do professor está sujeito a ser redirecionado na medida em que essa necessidade seja evidenciada pela interação com o aprendiz.

Essa motivação, residente na interação com o aprendiz, para que o insumo sofra modificações de alguma ordem – lexical, semântica, sintática ou outra – apresenta-se sob duas formas distintas: i) discursiva e ii) interativa. Com base nesse pressuposto, é possível afirmar, por exemplo, que a iniciativa de modificação do insumo, pelo professor, pode ser de base discursiva ou ser motivada por movimentos interativos no interior do diálogo. Para compreendermos essa dupla natureza da modificação do insumo, é interessante que nos detenhamos em cada uma delas em pormenores.

---

<sup>13</sup> It is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during *negotiation for meaning*. Negative feedback obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development, at least for vocabulary, morphology and language-specific syntax, and essential for learning certain specifiable L1-L2 contrasts.

#### 2.1.4.1. A Natureza Discursiva da Modificação do Insumo

Os estudos sobre o fazer lingüístico, especialmente em Análise do Discurso e em Sociolingüística, têm se ocupado em definir a noção de discurso e em descrever sua natureza. Inúmeras contribuições científicas, de vertentes variadas, apóiam um conceito de discurso como a produção lingüística baseada na realização concreta da fala (equivalente à *parole* saussuriana), na oposição das identidades dos interlocutores entre si e na materialização de ideologias. De fato, a gênese da teoria do discurso se dá na década de 1960, quando Althusser, inserido em uma tradição filosófica marxista, lança mão dos estudos da linguagem a fim de compreender o funcionamento da ideologia e da organização da sociedade (MUSSALIM, 2001: p.104). A linguagem, no projeto althusseriano, é concebida como *lugar privilegiado em que a ideologia se materializa, [...] via por meio do qual se pode depreender o funcionamento da ideologia* (MUSSALIM, 2001: p104). Para tanto, o debate acerca na natureza do discurso ganhou força a partir do estruturalismo, ao mesmo tempo rompendo com ele, já que ao analisar o discurso, fazia-se necessário que os atos concretos de fala (e não o sistema fechado da língua) fossem incluídos como objeto de estudo. Nesse contexto, Bakhtin (1992) o postula que a palavra tem suporte duplo – em uma extremidade o locutor, na outra, o receptor – e que a estrutura do enunciado é determinada pelo contexto social, a relação entre os participantes e a situação social imediata (BAKHTIN, 1992: p113).

Em Sociolingüística, como quer Alkmim (2001), algumas formas de tratamento como o *baby talk* (ou discurso direcionado à criança) são estudadas levando-se em conta a identidade que o receptor tem para o emissor. Nessa perspectiva, qualquer forma de discurso é orientada por i) a identidade do falante, ii) a identidade do ouvinte, iii) o

contexto social em que o ato de fala está inserido e iv) julgamentos que os interlocutores fazem sobre o comportamento lingüístico próprio e do outro.

Possenti (1979) defende uma noção de discurso que, como tal, pode ser concebida como uma “atividade socialmente orientada”, já que um dos fatores a que o discurso está sujeito é a oposição “eu/tu”. De acordo com Possenti (1979), o discurso se caracteriza, entre outros aspectos, pela relação entre um “eu” e um “tu”, bem como pela presença de indicadores de situação<sup>14</sup> (p.15). Trata-se de uma visão de lingüística que não se restringe a uma análise do código, mas também da *relação que estabelecem os interlocutores entre si*, tendo como nível máximo o texto (coletivo) e não a frase (p.16). Como acrescenta o autor,

Mesmo que o diálogo não se objetive ‘linguisticamente’, o ouvinte (tu) não deixa de estar presente, uma vez que, ao falar, o locutor leva em consideração um conjunto de imagens, fundamentais no jogo do discurso, e que determinam em muito sua forma de falar: a) imagem que faz do ouvinte; b) imagem que pensa que o ouvinte faz dele; c) imagem que faz do referente (objeto do discurso); d) imagem que pensa que o ouvinte faz do referente; e) o que pretende do ouvinte. (POSSENTI, 1979: p.16)

Long (1983) afirma que o insumo modificado por ocorrer sob quatro condições contextuais:

(1) o falante não nativo tem baixa ou nenhuma proficiência na língua alvo; (2) o falante nativo tem, ou pensa que tem, um status maior que o do falante não nativo; (3) o falante nativo tem uma considerável experiência prévia em conversas com estrangeiros, mas de um tipo muito limitado; (4) a conversa ocorre espontaneamente, por exemplo, não como parte de um estudo laboratorial. (LONG, 1981 apud LONG, 1983: p.126)<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> A noção de “indicadores de situação” de Possenti (1979) aproxima-se do conceito de “convenções de contextualização” de Gumperz (1998), que consistem em pistas de natureza lingüística, prosódica e gestual que utilizamos para sinalizar nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções do interlocutor, de natureza pragmática.

<sup>15</sup> Do original: (1) [...] the non-native speaker has very low or no proficiency in the language of communication; (2) the native speaker is, or thinks s/he is, of higher status than the non-native speaker; (3) the native speaker has considerable prior foreigner talk experience, but of a very limited kind; and, (4) the conversation occurs spontaneously, i.e. not as part of a laboratory study.

Mussalim (2001) corrobora com esta asserção quando postula que as características do discurso estão sujeitas a certas “condições de produção”, a saber, as imagens que o sujeito faz do interlocutor, de si mesmo e da situação em que os interlocutores estão inseridos (pp.136-137). Como acrescenta a autora, as condições de produção do discurso consistem em:

1. A imagem que o sujeito, ao enunciar seu discurso, faz:
  - a. do lugar que ocupa;
  - b. do lugar que ocupa seu interlocutor;
  - c. do próprio discurso ou do que é enunciado.
2. A imagem que o sujeito, ao enunciar seu discurso, faz da imagem que seu interlocutor faz:
  - a. do lugar que ocupa o sujeito do discurso;
  - b. do lugar que ele (interlocutor) ocupa;
  - c. do discurso ou do que é enunciado. (MUSSALIM, 2001: p.137)

Segundo Tsui (1995: p.55) e Long (1983: p.126), o discurso do professor de L2 tende a apresentar características que o diferem do discurso social. No escopo da Análise do Discurso e da Sociolingüística, entendemos como “discurso social” a linguagem produzida em atos de comunicação nos quais os falantes se reconhecem mutuamente como simétricos em termos de competência lingüística. Nos termos de Possenti (1979), a imagem que um falante faz do outro, em termos de sua competência lingüística, é simétrica e, portanto, permite maior liberdade ao escolher as formas lingüísticas a serem contempladas no seu discurso. O “discurso do professor”, equivalente à noção de “insumo” tal como explorada nas sessões anteriores, consiste em enunciados circunscritos em uma situação de comunicação envolvendo falantes que reconhecem uma assimetria entre suas competências de uso da língua, aspecto que pode exercer força sobre suas escolhas lingüísticas. Pode-se dizer, portanto, que as escolhas lingüísticas feitas pelo professor em seu discurso são influenciadas pelo conjunto de imagens que o professor e o aprendiz fazem um do outro e do referente, bem como as

imagens que ambos pensam que um faz do outro, ao lado de certas variáveis individuais, e do repertório cognitivo e pedagógico do professor.

Com base nos pressupostos explorados acerca da natureza do discurso, o insumo modificado pode ser considerado, em sua natureza, como uma variedade de discurso orientada pelo ouvinte, considerando que o professor o conduz baseado na maneira como ele reconhece o aluno como seu interlocutor. A motivação para que a modificação do insumo seja efetuada pode ser fundamentada discursivamente, na imagem que o professor faz do aluno. Uma vez que o aluno seja reconhecido como um falante menos competente no uso da língua alvo, o professor pode orientar seu discurso de forma a facilitar sua compreensão ou a comunicação, o que possibilita o emprego do termo alternativo “insumo facilitado”.

A respeito de como o professor tende a facilitar o insumo, Tsui postula:

Em termos fonológicos, professores tendem a reduzir a velocidade de suas falas e a usar menos vogais reduzidas, um número menor de contrações, mais pronúncia padrão e articulação mais exagerada. Quanto à sintaxe, é comum que professores usem frases mais bem formadas e curtas, bem como um número mais reduzido de orações subordinadas e condicionais. Em termos de vocabulário, o discurso do professor é mais básico, com menos expressões coloquiais, mais substantivos próprios e concretos, e menos pronomes indefinidos. (TSUI, 1995: p.55)<sup>16</sup>

Long (1983) corrobora com Tsui acerca dos aspectos diferenciados do discurso que o professor adota quando direcionado ao aprendiz, e complementa:

A maioria dos pesquisadores relata encontrar falantes nativos fazendo uso de uma variedade reduzida ou ‘simplificada’ da língua, aspectos comumente observados dos quais incluem enunciados mais curtos, menor complexidade sintática e preferência

---

<sup>16</sup> Do original: In terms of phonology, teachers tend to slow down their speech rate, and use less reduced vowels, fewer contractions, more standard pronunciation, and more exaggerated articulation. In terms of syntax, teachers tend to use better-formed and shorter sentences, and fewer subordinate and conditional clauses. In terms of vocabulary, teacher talk is more basic, with fewer colloquial expressions, more concrete and proper nouns, and fewer indefinite pronouns.

por evitar itens lexicais de baixa frequência, bem como expressões idiomáticas. (LONG, 1983: p.126)<sup>17</sup>

Certamente essa diversidade de formas de modificação é de ordem geral e representa as maneiras como o processo tende a ocorrer. As realizações concretas, por parte de cada professor, estão sujeitas às variáveis individuais do falante. Pode-se dizer, a título de exemplo, que é sob a influência dessas variáveis individuais que um professor modifica seu discurso mais em termos morfosintáticos e lexicais do que semanticamente, ou até mesmo que esse professor se revele mais propenso a repetir o insumo do que a de fato modificá-lo. Estudos de Tsui (1985) acerca da modificação específica de perguntas revelam que na maioria das vezes em que uma pergunta não é compreendida, o professor tende a oferecer uma repetição literal da mesma pergunta, e não uma versão modificada. Contudo, *apesar de a repetição literal ter seu lugar em auxiliar aprendizes a processarem a pergunta [...] é importante que os professores se lembrem que quando uma resposta não é obtida mesmo após a repetição, a pergunta precisa ser modificada* (TSUI, 1995: p.56).

Tsui (*op. cit.*) também demonstra que o insumo especificamente restrito à produção de perguntas pode ser modificado segundo uma variedade de formas, a saber, lexical, semântica e sintática, bem como por meio do fornecimento de pistas verbais adicionais e o, assim chamado, “questionamento socrático”. Além desta variedade de níveis de modificações, Tsui aponta, também, para uma variedade de orientações das modificações, a saber: i) as modificações orientadas pela compreensão e ii) as modificações orientadas pela resposta.

A distinção básica entre os dois tipos de orientação das modificações reside em que aquelas “orientadas pela compreensão” ocorrem para facilitar que o aprendiz

---

<sup>17</sup> Do original: Most researchers report finding NSs using a reduced, ‘simplified’ variety of their language, commonly observed features of which include shorter utterances, lower syntactic complexity, and avoidance of low frequency lexical items and idiomatic expressions.

entenda o que é perguntado. Por outro lado, as modificações “orientadas pela resposta” se baseiam na tentativa de facilitar a produção de uma resposta pelo aprendiz, como ilustra o quadro II, a seguir:

Tipo de orientação da modificação	Variedade de modificação	
1. Modificações orientadas pela compreensão	1.a. Sintática	
	1.b. Semântica	1.b. 1. Léxico 1.b.2. Refraseamento
2. Modificações orientadas pela resposta	2.a. Sintática	
	2.b. Lexical	
	2.c. Fornecimento de pistas	
	2.d. Questionamento socrático	

**Quadro II: Orientações e Variedades de Modificações de Perguntas, Segundo Tsui (1995)**

As modificações orientadas pela compreensão podem ocorrer em nível sintático ou semântico. As primeiras consistem em alterações na estrutura sintática da oração, em geral visando a facilitar a compreensão por meio da redução da complexidade sintático do enunciado. Um exemplo de modificação sintática na estrutura de questões, segundo o corpus do autor é apresentado como segue:

3a

T: Do you know what an emperor is? What is an emperor? Joyce.

S: A man who ruled the country.

T: Yes. (TSUI, 1995: p.56)

A construção “*What is an emperor?*” consiste em uma formulação sintaticamente modificada do discurso original “*Do you know what an emperor is?*” do

professor. A diferença, em termos de sintaxe, entre as duas formas está em que a original corresponde a uma pergunta indireta, complexa por se tratar de uma oração interrogativa que contém uma segunda oração interrogativa; e a modificada corresponde a uma pergunta direta, estrutura em que o tópico se apresenta mais saliente à compreensão. O processo que se desenvolve, neste ponto, consiste em simplificar a estrutura sintática da oração mais complexa na forma de uma segunda contribuição, em termos de insumo, menos complexa, para facilitar a compreensão. As modificações semânticas, segundo Tsui (1995) ocorrem em termos, basicamente de alterações em nível lexical ou em processos de paráfrase. A partir dos próprios dados, o autor aponta para a seguinte ocorrência de modificação semântica orientada pela compreensão:

3c

T: So, that's a very good descriptive sentence. It tells you exactly what the dog looks like. Can you picture the dog? If I were to ask you to draw the dog, would you be able to draw the dog?

Ss: Yes, yes. (TSUI, 1995: p.58)

A forma original oferecida pelo professor “picture the dog” é modificada de maneira que uma segunda forma – “draw the dog” – mais familiar e contingente de léxico mais freqüente seja oferecida. Na seqüência desta mesma atividade, o professor efetua uma segunda modificação de ordem semântica, desta vez não em nível lexical mas baseado em um rephraseamento:

3d

T: (draws a dog on the blackboard) Is this the right picture to draw? Is this what the dog would look like?

Ss. No. (TSUI, 1995: p.59)

Neste caso, a correspondência entre a forma original “the right picture” e a segunda forma oferecida “what the dog would look like” é de ordem semântica, embora não baseada no nível lexical, e sim, em um rephraseamento integral da oração.

As modificações orientadas pela resposta, por sua vez, podem assumir formas diferentes, a saber: sintática, lexical, bem como baseadas no fornecimento de pistas ou em um “questionamento socrático”. Sintaticamente falando, é comum que a estrutura de perguntas pronominais (*wh- questions*) seja modificada e oferecida, em seu lugar, perguntas cujas respostas possam ser reduzidas às formas “sim” ou “não” (*yes-no questions*). É representativo deste tipo de procedimento a seguinte ocorrência:

3f

T: What sort of mood was he is, Anasa, to begin with?

S: (silence)

T: Was he in a good mood?

S: No. (TSUI, 1995: p.61)

Neste trecho extraído dos dados do autor, a forma inicial do insumo oferecida corresponde “What sort of mood was he in?”, uma oração pronominal reformulada, em termos sintáticos, para “Was he in a good mood?” facilitando a produção de uma resposta pelo aprendiz (“No.”).

O excerto a seguir representa uma ocorrência de modificação da pergunta orientada pela resposta em nível lexical:

3g

T: Why would taxi-drivers choose their passengers in Central?

Ss. (silence – 6.20 seconds)

T: Let me put it another way. Why wouldn't a taxi-driver want to take a passenger somewhere?

Ss. (silence – 6.82)

T: Stella.

S: Because he doesn't want to take a short journey. (TSUI, 1995: p.61)

No excerto 3g, além de modificar lexicamente a forma original “*choose a passenger*” para “*want to take a passenger*”, o professor amplia as possibilidades de resposta quando altera a forma “*would*” para “*wouldn’t*”. A pergunta original “*Why would taxi-drivers choose their passengers in Central?*” oferece restrições com relação às possibilidades de resposta, enquanto a forma modificada “*Why wouldn’t a taxi-driver want to take a passenger somewhere?*” permite um número maior de respostas diferentes, facilitando a produção do aprendiz.

Além destas formas de facilitação da resposta, Tsui (*op cit*) relata que o professor também tende a fornecer pistas que possam conduzir a uma resposta almejada, como o autor mesmo demonstra no excerto a seguir:

3h

T: What you would do if I ask you to blink?

Ss: (blinking their eyes)

T: You’re all blinking away? So what are you actually doing? What are you doing?

Olivia, what have you been doing? Opening and –

S: Closing.

T: Closing what? Your mouth?

Ss: (laugh)

S: My eyes. (TSUI, 1995: p.63)

Trata-se de uma ocorrência em que o professor modifica sua pergunta por meio de uma seqüência de pistas que podem facilitar a resposta do aluno. É evidente a intenção do professor de obter uma descrição do processo equivalente a “*blinking*” por meio da pergunta inicial “*what are you actually doing?*”. Em face da não obtenção da resposta o professor lança mão do recurso do fornecimento de pistas adicionais – “*Opening and-*” e “*Closing what? Your mouth?*” para facilitar que o aprendiz produza a descrição final “*Opening and closing my eyes*”.

No excerto seguinte, no qual o professor negocia o tempo verbal em uma manchete de jornal, Tsui (*op. cit.*) descreve uma variedade de modificação de perguntas

orientada pela resposta denominada “questionamento socrático”. Trata-se de uma seqüência de questões adicionais à pergunta inicial que possam conduzir à resposta de maneira mais facilitada:

3i

T: But generally in the newspaper, if it were going to be past tense, they would use a past tense. So the police – if that were past tense, what would they say?

Ss: (silence)

T: What’s the past tense of pursue?

Ss: (silence)

T: What what letters do I add to the end of pursue to make it past tense?

Ss: ed

T: ed. OK, so it would be ‘Police pursued crooked cabbies’. (TSUI, 1995: p.63)

Neste caso, a fim de facilitar a resposta do aluno, o professor não exatamente modifica a sintaxe e a semântica da pergunta inicial (“*So the police – if that were past tense, what would they say?*”), mas restringe a resposta do aluno por meio de uma série de outras questões (“*What’s the past tense of pursue?*” e “*What what letters do I add to the end of pursue to make it past tense?*”).

É importante ressaltar, neste ponto, que pode haver uma linha demasiadamente tênue entre o que se pode considerar insumo modificado (a produção do professor modificada discursivamente) e interação modificada (a produção do professor modificada interativamente). No caso dos excertos 3a, 3c e 3d, o professor efetua modificações na pergunta inicial sem quaisquer evidências na superfície da conversação de que o interlocutor-aluno tenha sinalizado a necessidade do fornecimento de novo insumo. Nos excertos 3f, 3g e 3i, contudo, há a presença de silêncios em turnos alocados pelos alunos que deveriam corresponder à resposta esperada pelo professor. Apesar de não representarem uma contribuição propriamente lingüística, os silêncios podem ter um valor interativo na medida em que sinalizam incompreensibilidade e assim, podem conduzir à modificação do insumo. Portanto, é contestável a natureza

discursiva, em favor de uma natureza interativa da modificação do insumo, na presença de turnos silenciosos por parte dos alunos.

#### **2.1.4.2. A Natureza Interativa da Modificação do Insumo**

Em detrimento da modificação do insumo discursivamente orientada, a modificação interativa do insumo pressupõe evidências na superfície do diálogo que induzem ao reprocessamento do insumo em uma segunda forma. Este processo corresponde à noção de “interação modificada”, em detrimento da noção de “insumo modificado” propriamente dita, que é de ordem discursiva. Metodologicamente falando, a análise do insumo envolve a consideração do discurso do professor isoladamente (LONG, 1983: p.127) e, por outro lado, o autor completa:

Uma análise da interação precisa levar em conta a participação do falante não nativo para identificação dos turnos de conversação na função de, por exemplo, repetições, pedidos de confirmação, eventos de verificação de compreensão, expansões e solicitações de esclarecimento, que só são possíveis considerando a relação entre um enunciado e o enunciado anterior e/ou posterior a ele, incluindo os produzidos pelo interlocutor não nativo. (LONG, 1983: p.127)

Desta maneira, a produção do falante não nativo, ou do interlocutor aluno, em turnos conversacionais que representem eventos de busca por compreensão, associados à resposta do interlocutor professor a esta busca, configuram ajustes na interação que podem caracterizá-la como “interação modificada”, e o reprocessamento do insumo resultante desse processo é denominado “insumo modificado pela interação”.

Tsui (1995) corrobora com Long ao afirmar que a estrutura da interação pode sofrer ajustes mediante “dispositivos de modificação da interação” (p.65). Estes dispositivos, segundo o autor, podem assumir a forma de “pedidos de confirmação”, “solicitações de esclarecimento”, “solicitações de repetição”, “decomposições”,

“eventos de verificação de compreensão” e “repetições voluntárias” (pp. 65-68). Estes movimentos de ajuste serão explorados em pormenores na sessão 2.. Por hora, exploraremos o conceito de produção do aprendiz, que corresponde à contribuição lingüística do interlocutor aprendiz dentro do diálogo, aspecto sobre o qual os dispositivos de modificação também podem incidir.

### **2.1.5. A Produção do Aprendiz**

A Hipótese da Produção Compreensível (*the comprehensible output hypothesis*), originalmente concebida por Swain (1985), consiste em que, para impulsionar o processo de aprendizagem de L2, a exposição a um insumo compreensível pode ser considerada variável necessária mas não suficiente. Segundo a autora, aprendizes de L2, mesmo após um período de exposição a um insumo considerado compreensível no termos de Krashen (1984), podem continuar manifestando um desempenho lingüístico inadequado e insuficiente por duas razões básicas: i) os aprendizes não recebem oportunidades adequadas de usar a língua e ii) eles não são encorajados a aprimorar sua produção (SWAIN, 1985: p. 249). *A produção pode ser o gatilho que força o aprendiz a prestar atenção aos meios de expressão necessários para veicular um significado –* complementa a autora (SWAIN, 1985: p. 249).

Nesta perspectiva, o processo de internalização do insumo, até então considerado condição primordial para o processo de aquisição, é discutido com o acréscimo de dois componentes novos: i) a autonomia do aprendiz e ii) a produção do aprendiz.

Em aquisição de L2, entende-se por autonomia a postura do aprendiz de tomar para si responsabilidade sobre o desenvolvimento de sua competência lingüística. Swain (1993) descreve o perfil de uma aluna de L2 autônoma da seguinte maneira:

Esta aluna não quer só estar envolvida em conversas em francês, mas quer ser encorajada a fazer melhor, a ampliar seus conhecimentos de francês. É provável que ela, uma vez tendo dito algo que “não pareça muito correto”, pense sobre como poderia ter dito melhor. Ela procura *feedback* sobre seu francês e tenta incorporar esse *feedback* em seus próximos usos da língua. Como muitos alunos de L2, ela está tentando assumir responsabilidade por seu próprio aprendizado. Esta é a essência sobre o que consiste a hipótese da produção. (SWAIN, 1993)<sup>18</sup>

A evidência da importância da autonomia para o processo de internalização se contrapõe à noção de que a compreensão de insumo correspondente a  $i + 1$  é suficiente. Caracteriza o aluno autônomo a prática de procurar por informação lingüística qualitativamente enriquecida e, conseqüentemente, por insumo modificado e por *feedback* sobre sua produção.

A noção de atenção evidentemente desempenha aqui um papel fundamental. Para Long (1996), a internalização de insumo depende, entre outros, do grau de atenção a questões formais da língua. Schmidt (1994) apresenta o conceito de atenção reformulado em duas outras noções: i) percepção (*noticing*), condição fundamental para internalizar insumo; ii) consciência (*awareness*), a consciência explícita sobre aspectos gramaticais. Nesse escopo, o processo de aprendizagem é descrito em termos da utilização, por parte do aprendiz, de oportunidades de uso da língua e, portanto, de produzir com base em seu estágio de interlíngua atual, processo que também pode ser definido como “externalização da competência lingüística corrente”, transversalizado

---

<sup>18</sup> This student does not just want to be involved in conversations in French but wants to be “pushed” to do better, to stretch her knowledge of French. She often knows once she has said something that it “wasn’t quite right”, and thinks about how she might have said it better. She seeks feedback about her French and tries to incorporate that feedback into her future language use. Like many second language learners, she is trying to take responsibility for her own learning. This is the essence of what the output hypothesis is about. (SWAIN, 1993)

pelo exercício da atenção sobre o insumo lingüístico oferecido, bem como sobre sua própria produção, a fim de confirmar ou rever suas hipóteses sobre o uso da língua. É nisso que consiste a hipótese da produção compreensível de Swain (1985), em que o aprendiz avance em seu desenvolvimento interlingüístico por meio da produção. Segundo Swain,

As implicações da hipótese do output para o ensino / aprendizagem de L2 são várias, mas todas elas têm em comum e absoluta necessidade de oferecer aos alunos consideráveis oportunidades de falar e escrever em aula. Mas falar e escrever não são o bastante. Os alunos precisam ser forçados a fazer uso de seus recursos; eles precisam ter suas habilidades lingüísticas ampliadas ao máximo; eles precisam refletir sobre sua própria produção e considerar maneiras de modificá-la para melhorar compreensibilidade, adequação e acuidade. (SWAIN, 1993)<sup>19</sup>

Swain (1993) sustenta a produção do aluno como condição para aquisição por meio de quatro argumentos principais. O primeiro deles diz respeito à fluência e não à acuidade (ou precisão gramatical) e postula que por meio da produção o aprendiz encontra oportunidades para prática significativa de seu conhecimento lingüístico desenvolvendo, assim, automaticidade de uso. Um segundo argumento, não menos importante, é o de que somente por meio da produção o aprendiz processa a informação lingüística no nível sintático, em detrimento do semântico. Trata-se do pressuposto de que, o processo de compreensão de insumo contemple, apenas, um processamento de natureza semântica da informação, no qual muitos aspectos importantes da língua são ignorados. Por outro lado, ao produzir, o aprendiz é forçado ao processamento sintático e, assim, a identificar a informação lingüística imediatamente necessária para avançar em seu estágio de interlíngua. Conforme postula a autora,

---

<sup>19</sup> The implications of the output hypothesis for second language pedagogy are numerous, but they all have in common the absolute necessity of providing learners with considerable in-class opportunities for speaking and writing. But just speaking and writing are not enough. Learners need to be pushed to make use of their resources; they need to have their linguistic abilities stretched to their fullest; they need to reflect on their output and consider ways of modifying it to enhance comprehensibility, appropriateness and accuracy.

[...] o uso da língua [...] pode forçar o aprendiz a mudar do processamento semântico para o processamento sintático. Como Krashen (1982) sugere: ‘Em muitos casos, nós não utilizamos a sintaxe na compreensão – é mais comum que entendamos a mensagem por meio de uma combinação de vocabulário ou informação lexical e informação extralingüística’ (p. 66). Gary and Gary (1981) afirmam, ao falarem sobre abordagens de ensino baseadas na compreensão, ‘A compreensão [...] permite que muitos sinais lingüísticos sejam ignorados: redundâncias e funções semânticas como concordância, itens definidos e indefinidos, distinções entre singular e plural, etc. podem ser ignorados sem prejuízos sérios à compreensão da mensagem’ (p. 3). Em resumo, portanto, pode ser que a produção force o aprendiz a identificar o que ele não sabe ou sabe apenas parcialmente. (SWAIN, 1993)<sup>20</sup>

Um terceiro âmbito em que a produção pode favorecer a aquisição consiste na “testagem de hipóteses” sobre a língua, o uso de meios de expressão ainda incertos para o aprendiz visando verificar se funcionam. Em quarto lugar, ao produzir, o aprendiz pode ter acesso a uma fonte de *feedback* sobre o grau de compreensibilidade e de boa formação de seus enunciados por parte do seu interlocutor, favorecendo, desta maneira, seu crescimento interlingüístico.

A hipótese da produção lança mão, assim, do conceito de lacuna de conhecimento, falhas na competência do adquirente que são passíveis de serem cobertas por meio do processamento sintático. De acordo com Swain (1993), diante da identificação de uma lacuna de conhecimento, o aprendiz de L2 pode: i) ignorar, um procedimento relacionado com o estacionamento da interlíngua e a noção de zona de conforto; ii) reprocessar sua produção, ou seja, procurar por informação em seu próprio repertório lingüístico que possa cobrir a falha; iii) testar hipóteses lingüísticas, o que consiste em lançar mão de formas de expressão a fim de verificar como elas são

---

<sup>20</sup> [...] producing language [...] may force the learner to move from semantic processing to syntactic processing. As Krashen (1982) has suggested: “In many cases, we do not utilize syntax in understanding – we often get the message with a combination of vocabulary, or lexical information plus extra-linguistic information” (p. 66). Gary and Gary (1981) state, in speaking of Comprehension-based approaches to language teaching, “Comprehension – at least all but the most advanced levels – allows many linguistic signals to be ignored: redundant grammatical and semantic functions such as concord, definite/indefinite functions, singular/plural distinctions, etc. can very often be ignored without seriously distorting the message being comprehended” (p. 3). In short, then, it may be that producing language forces learners to recognize what they do not know or know only partially.

recebidas pelo interlocutor (inclusive por meio de estratégias explícitas de testagem tais como “Posso dizer desta maneira?” ou “Não tenho certeza se isso está correto.”) e iv) procurar por *feedback* do interlocutor sobre sua produção na forma, por exemplo, de confirmações, pedidos de esclarecimento, correções explícitas e implícitas, etc. Shehadeh (2001) descreve o processo de modificação da produção como sendo iniciado por um “gatilho” (*trigger*), e não por uma lacuna de conhecimento, que pode se manifestar sob a forma de uma evidência de problema na produção lingüística, a ser percebido e indicado por indicador externo (o interlocutor) ou por auto-iniciação. (p. 436). Como postula o autor, uma vez tendo sido percebido um problema na produção lingüística, os resultados podem ser diversos, tais como:

[...] a não reparação do problema, expressar dificuldade em reparar ou comunicar a idéia sob intenção, pedir ajuda, repetir o enunciado com problemas sem modifica-lo, inserir informação nova mas não diretamente relevante, mudar de assunto, ou reprocessar e reformular o enunciado com sucesso. (SHEHADEH, 2001 p. 436)<sup>21</sup>

Swain e Lapkin (1995) também postulam acerca da dupla natureza dos indicadores de lacunas na produção dos falantes. Como informam as autoras,

Ao produzir na L2, o aprendiz pode tomar consciência (isto é, perceber) um problema lingüístico (trazido à sua atenção seja por feedback externo (por exemplo, solicitações de esclarecimento) ou feedback interno). Perceber um problema impulsiona o aprendiz a modificar sua produção. Ao fazer isso, o aprendiz pode ser forçado a um modo de processamento mais sintático do poderia ocorrer na compreensão. (SWAIN e LAPKIN, 1995: p.372)<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Do original: [...] failing to repair, expressing difficulty in repairing or communicating the intended meaning, appealing for help, repairing the trouble-source utterance without modification, inserting new but not directly relevant information, switching the topic, or successfully reprocessing and reformulating the utterance.

<sup>22</sup> Do original: [...] in producing the L2, a learner will on occasion become aware of (i.e. notice) a linguistic problem (brought to his/her attention by external feedback (e.g. clarification requests) or internal feedback). Noticing a problem ‘pushes’ the learner to modify his/her output. In doing so, the learner may sometimes be forced into a more syntactic processing mode than might occur in comprehension.

Neste enfoque, portanto, a produção do aprendiz posiciona-se como causa da aquisição e não como resultado dela, como postula Krashen (op. cit.). Tampouco o aprendiz é visto como receptor de insumo que é oferecido a fim de que, assim que internalizado, possa gerar produção. Ao contrário, neste paradigma o aprendiz é visto como aquele que obtém insumo e procura por oportunidades de enriquecimento de sua interlíngua através do uso da mesma. Os eventos de modificação pelos quais a produção do aprendiz está sujeita são motivados por dispositivos de modificação da interação comparáveis aos que podem desencadear modificações no insumo fornecido, conforme explorado em detalhes na sessão seguinte.

#### **2.1.6. Dispositivos de Modificação da Interação**

Nesta sessão, lançamos mão de um inventário de tipos de ajustes conversacionais sugerido por Tsui (1995), bem como de exemplos extraídos do corpus do próprio autor, por se tratar de uma tipologia abrangente e que nos dá a possibilidade de adaptá-lo ao corpus de pesquisa específico deste trabalho. Essa tipologia é constituída de pedidos de confirmação, solicitações de esclarecimentos, decomposições, pedidos de repetição e eventos de verificação de compreensão.

##### **2.1.6.1. Pedidos de Confirmação**

Os pedidos de confirmação consistem em turnos usados pelo falante para se certificar de que o interlocutor compreendeu sua produção. É comum que ocorrências desse tipo se realizem na forma de uma repetição ou uma paráfrase do enunciado anterior com entonação interrogativa, como ilustra o excerto 3j:

3j  
 NS: What time did you finish?  
 NS: Ten.  
 NS: When did you finish?  
 NNS: Um [Uh? sic]  
 NS: When did you finish?  
 NNS: Ten o' clock.  
 NS: Ten o' clock?  
 NNS: Yeah. (LONG, 1983, p. 128 apud TSUI, 1995, p. 65)

No caso representado por 3j, repetindo o enunciado do outro com entonação interrogativa (“*Ten o' clock?*”), o falante nativo procura assegurar ter compreendido corretamente o que o interlocutor havia dito no turno anterior.

#### 2.1.6.2. Solicitações de Esclarecimento

Segundo Tsui (1995), um falante solicita esclarecimentos quando precisa de ajuda para compreender a produção do outro, o que geralmente materializa-se sob a forma lingüística de “*Sorry?*”, “*I don't understand.*”, “*What do you mean?*” e correlatos, expressões que sinalizam a não compreensão de um enunciado inteiro ou parte dele, como apontado no excerto 3k:

3k  
 C: Do you get satisfaction, though?  
 B: Yes. I reckon you get more satisfaction as you go up the scale as well.  
 C: (laughs) What do you mean, the money scale?  
 B: No, the job, the job. (TSUI, 1995: p.66)

Nesta ocorrência, uma falha na compreensão precisa do termo “*scale*” mencionado pelo falante B conduz o interlocutor – falante “C” – a lançar mão da forma “*What do you mean, the money scale?*” como solicitação de esclarecimento. Sobre esta ocorrência é importante ressaltar que o falante explicita em que trecho do enunciado a

compreensão foi comprometida ao especificar “*the money scale?*”, tornando evidente ao interlocutor em qual parte de sua produção efetuar modificações (“*No, the job, the job.*”) Contudo, é evidente a necessidade de discussão sobre a natureza lingüística e suas conseqüências pragmáticas na interação deste tipo de solicitação de esclarecimento, já que apresenta fortes semelhanças com um pedido de confirmação, o que fazemos no capítulo de análise de dados.

### 2.1.6.3. Pedidos de repetição

Os pedidos de repetição são, em geral, representados por formas como “*What did you say last?*”, “*Could you say that again?*”, “*Can you repeat, please?*”, etc. Constituem recursos que sinalizam, na maior parte das vezes, para uma falha no nível do código lingüístico, em detrimento de uma falha na compreensão semântica.

### 2.1.6.4. Decomposições

Tsui (1995) denomina “decomposições” as modificações no insumo baseadas em quebras do enunciado em várias partes para facilitar a compreensão do interlocutor, como aponta o excerto 3m:

3m  
 NS: When do you go to the uh Santa Monica?... You say you go fishing in Santa Monica, right?  
 NNS: Yeah.  
 NS: When? (LONG, 1983, p. 136 apud TSUI, 1995, p. 67)

Neste caso, o falante quebra a produção inicial “When do you go to the uh Santa Mônica?” em duas secções: “*You say you go fishing in Santa Mônica, right?*” e “When?”

### 2.1.6.5. Verificações de Compreensão

São recursos utilizados pelo próprio fornecedor de insumo, realizadas por meio de formas como “*Right?*”, “*Do you understand?*” para evitar falhas que comprometam a comunicação, ou quando o outro não demonstra quaisquer sinais de haver compreendido. O excerto 3n corresponde a uma série e ajustes centrados em um evento de verificação de compreensão:

3n

T: Can you answer my question? Do you use English or Chinese in class?

S: (silence)

T: Do you understand my question?

S: (muttering)

T: Sorry? Sorry?

S: (in Chinese) Ask the question again.

T: Do you speak English or Chinese in class? We speak –

S: We speak English. (TSUI, 1995: p.68)

Nesta ocorrência, o insumo do professor sob a forma da construção “*Do you use English or chinese in class?*” é respondida com um turno posterior sob a forma de silêncio, que pode evidenciar incompreensão por parte dos alunos. Baseado no pressuposto de que um turno silencioso não significa necessariamente incompreensão, o falante professor decide verificar se a compreensão ocorreu ou não lançando a forma “*Do you understand my question?*”.

A dimensão interativa da aprendizagem constitui, portanto, um dos pilares sobre o qual se apóia este estudo. Como é possível observar neste capítulo, a maioria das contribuições teóricas acerca da interação se refere a contextos de aprendizagem formal nos quais os interlocutores podem ser professor e aluno, aluno e aluno, ou ainda um falante nativo e um falante não nativo, procurando se comunicar em contexto presencial. Na seção seguinte, apresentamos algumas características do contexto no qual se insere

esta pesquisa, a saber, a aprendizagem in-tandem tal como apresentada no capítulo introdutório, a fim de delinear seu segundo pilar teórico.

## **2.2. Aprendizagem *in-tandem*: definições e variações**

Aprender línguas *in-tandem* pressupõe pares de participantes que falam línguas maternas diferentes, ou que sejam proficientes em línguas diferentes, se engajando em um trabalho colaborativo para ensinar a sua língua e aprender e/ou se aprimorar na língua do outro. O objetivo principal do trabalho in-tandem é, portanto, a aprendizagem de línguas, aprendizagem esta que, de acordo com Brammerts (2003: p.29-31), ocorre por meio da comunicação autêntica, em pares, e baseada em trocas. Aprender por meio de trocas pressupõe um trabalho apoiado em reciprocidade, pelo benefício da interdependência e comprometimento mútuos estabelecidos entre os parceiros de Tandem. Aprender por meio da comunicação autêntica significa a adoção de um enfoque sobre aspectos de habilidades comunicativas que geralmente se perdem em eventos de interação simulada. Trabalhar em pares (e não em grupos) pressupõe a manutenção da simetria entre os participantes e uma distribuição de oportunidades de fala condicionada a um número mais reduzido de variáveis (BRAMMERTS, 2003: p.30-31). Como querem Vassallo e Telles (2006),

Basicamente, [Tandem] consiste em sessões regulares de trabalho colaborativo bilíngüe para fins didáticos. Essas sessões são estabelecidas voluntariamente por dois falantes de línguas diferentes. Eles podem ser ou não nativos, não ser professores profissionais e ambos estarem interessados em estudar a língua na qual o outro é mais proficiente. (VASSALLO e TELLES, 2006: p.84)<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Do original: Basically, it consists of regular sessions of collaborative bilingual work for didactic purposes. These sessions are voluntarily established by two speakers of different languages. They may or may not be native, they are not professional teachers, and both are interested in studying the language in which the other is more proficient.

Juliana e Phillip vivenciaram a experiência voluntária, embora em um contexto institucional, de estabelecer as sessões de trabalho colaborativo e de tomar decisões operacionais sobre ele, no exercício de sua autonomia, um dos princípios fundamentais do Tandem, e que deve ser desenvolvido paulatinamente e reciprocamente, na medida em que a parceria toma forma.

O trabalho in-tandem constitui, portanto, um contexto de aprendizagem com certos princípios definidos e invariáveis – a saber, bilingüismo, autonomia, reciprocidade e colaboração – bem como outros aspectos de natureza mais propriamente negociável e, desta forma, variável.

Entre os aspectos variáveis, o mais importante deles, talvez, refere-se ao ambiente ou contexto espacial adotado para realizar a atividade. Os participantes podem fazê-lo presencialmente ou a distância por meio de ferramentas eletrônicas de comunicação tais como o telefone, e-mail, *chat*, vídeo-conferência, etc ou por correspondência. Estes dois casos distinguem duas formas de Tandem básicas: a primeira, o Tandem face-a-face, e a segunda, o eTandem – ou Tandem eletrônico. Essas duas subcategorias de Tandem podem, por sua vez, se ajustar em outros aspectos e dar forma a outras variedades. Há, a título de exemplo, variedades de eTandem assíncronas, como o Tandem por e-mail, e variedades síncronas tais como o Tandem por *chat*, vídeo-conferência e telefone. É correto, afirmar, com base nesses pressupostos, que os aspectos do espaço e do tempo, entre outros, são variáveis e definem subcategorias do termo guarda-chuva “Tandem” (por exemplo, Tandem face-a-face, *eTandem* assíncrono por e-mail, *eTandem* síncrono por videoconferência, etc.), e que os aspectos do bilingüismo, autonomia, colaboração e reciprocidade constituem fundamentos invariáveis e comuns a todas as modalidades. Abordaremos os princípios invariáveis do Tandem, que são aspectos fundamentais, em um capítulo posterior. Por hora,

exploraremos apenas os aspectos variáveis, já que se tratam de aspectos de superfície e que nos permitem uma classificação das formas que atividade de Tandem pode tomar.

### 2.2.1. Inventário de Níveis de Variabilidades

Observe o quadro III:

<b>Natureza das Variabilidades</b>	<b>Variabilidades</b>	<b>Modalidades de Tandem Decorrentes</b>
<b>Contextual</b>	<b>Espaço:</b>	
	▪ Presencial	Tandem Face-a-face ou Tandem Presencial
	▪ A distância	<i>eTandem ou Tandem Eletrônico ou Tandem a distância</i>
	<b>Intervenção Mediadora:</b>	
	▪ Adoção de orientação externa	Tandem Institucional
▪ Não adoção de orientação externa	Tandem Independente	
<b>Operacional</b>	<b>Modalidade Lingüística:</b>	
	▪ Oral	Tandem Oral
	▪ Escrita	Tandem Escrito
	<b>Tempo:</b>	
	▪ Sincronia	Tandem Síncrono
	▪ Assincronia	Tandem Assíncrono
	<b>Meio:</b>	
	▪ Reunião Presencial	Tandem Face-a-face
▪ Eletrônico	eTandem	
▪ Correios	Tandem por Correspondência	
<b>Técnica</b>	<b>Ferramenta:</b>	
	▪ Carta	Tandem por Correspondência
	▪ Telefone	Tandem por Telefone
	▪ E-mail	Tandem por E-mail ou eTandem
	▪ Bate-papo Virtual	Tandem por Chat
	▪ Audioconferência	Tandem por Voz
▪ Videoconferência	Tandem por videoconferência	

**Quadro III: Inventário de Variabilidades e Modalidades do Trabalho in-Tandem, adaptado de Brammerts & Calvert, 2006**

Os níveis de variabilidade definem as modalidades de trabalho *in-tandem* segundo configurações relacionadas ao tempo, espaço, meio, modalidade lingüística, intervenções mediadoras e ferramentas de comunicação. O quadro III, na página anterior, ilustra sistematicamente essas variabilidades, bem como as modalidades de trabalho *in-tandem* decorrentes das mesmas.

Certamente estas não são as únicas variabilidades a que o trabalho *in-tandem* está sujeito. Como quer Little (2003), *a parceria dependerá de chegar a acordos práticos apropriados* (p.40) de natureza diversa. A título de exemplo, os parceiros devem decidir, autônoma e reciprocamente, a respeito da frequência com que realizarão a atividade; como dividir as sessões temporalmente, ou seja, se realizarão sessões consecutivas ou não; como administrar a utilização de duas línguas ao longo das sessões, o que implica em decidir se farão uso de línguas alvo diferentes em momentos diferentes da mesma sessão ou se apenas uma única língua alvo será contemplada a cada sessão<sup>24</sup>; como fornecer feedback, bem como corrigir erros, já que estes eventos podem ocorrer explícita ou implicitamente, no decorrer do trabalho ou ao final dele, entre outras formas (LITTLE, 2003: p.40-42).

As variabilidades contempladas no quadro 03 correspondem, portanto, àquelas das quais decorrem, necessariamente, uma modalidade específica de trabalho *in-tandem*.

#### **2.2.1.1. Tandem Face-a-face ou a distância?**

A primeira camada de variabilidade que resulta em uma modalidade de trabalho *in-tandem* é de ordem contextual (em oposição às camadas técnicas e operacionais) e corresponde ao espaço. A configuração espacial que um participante ocupa em relação

---

<sup>24</sup> Contudo, Vassallo e Telles (2006: p.87) postulam que a adoção de uma língua alvo exclusiva para cada sessão consiste em um princípio do trabalho *in-tandem*. em particular do teletandem.

ao outro, pode dar origem às variações “Tandem Face-a-face” (em contexto presencial) e “*eTandem*” (Tandem eletrônico, a distância). Segundo Brammerts e Calvert (2003: p.48), essa especificação só ganhou sentido a partir de 1993, aproximadamente, quando o surgimento de novas tecnologias de comunicação e o aumento da acessibilidade de tecnologias então tradicionais proporcionaram a criação de alternativas de Tandem a distância, também chamadas *eTandem*. Até então, o Tandem era um trabalho exclusivamente presencial.

Fazer Tandem em contexto face-a-face implica em restrições relativas a outros níveis de variabilidade, especialmente no que diz respeito à modalidade lingüística, ao meio, ao tempo e à adoção de ferramentas uma vez que pressupõe, necessariamente, um trabalho oral (embora não exclusivamente), síncrono, por meio de reuniões presenciais e que dispensa o uso de ferramentas específicas ou recursos tecnológicos de comunicação (ver quadro III). Contudo, como afirmam Brammerts e Calvert (2003: p.47), no que diz respeito à modalidade lingüística, *parceiros de Tandem podem sempre recorrer a materiais escritos (tais como textos que eles queiram compreender melhor ou que tenham sido redigidos por eles mesmos) bem como tomar notas*<sup>25</sup> no trabalho face-a-face. O uso da modalidade oral da língua é, portanto, predominante, mas não exclusiva, uma vez que os participantes podem fazer uso de um apoio escrito. Um outro aspecto, apontado por Brammerts (2003), é o da comunicação autêntica, típico – porém não exclusivo – da interação presencial, apresentado como favorável à aprendizagem nesse contexto. Como postula o autor,

Tentar explicar algo a um parceiro real de comunicação, convencê-los sobre algo, obter informação sobre algo ou esclarecer mal-entendidos encoraja o aprendiz a levar em consideração a personalidade do parceiro, necessidades, hábitos, ética, opiniões,

---

<sup>25</sup> Do original: [...] tandem partners can always have recourse to written material (such as texts they want to understand better or that they have created themselves) and can take notes.

conhecimento (sempre parcial) e formas de se comunicar. (BRAMMERTS, 2003: p.30)<sup>26</sup>

A autenticidade dos atos comunicativos *in-tandem* é um aspecto que o distingue de contextos de aprendizagem mais formais, que tendem, com maior frequência, à comunicação simulada e incorrem em um grau mais elevado de direcionamento da interação.

Por outro lado, quando a configuração espacial dos parceiros de Tandem é a distância, amplia-se a abrangência sobre outras variabilidades. O trabalho *in-tandem* a distância ou *eTandem* é flexível quanto à modalidade lingüística, à configuração temporal e exige, necessariamente, a adoção de uma ferramenta de comunicação. A combinação de variabilidades pertencentes a aspectos diferentes do *eTandem* pode resultar em modalidades diversas, tais como formas de *eTandem* síncrono orais por telefone, videoconferência ou audioconferência, bem como formas síncronas escritas<sup>27</sup>, por meio de ferramentas de bate-papo pela internet, e formas assíncronas de *eTandem*, como o Tandem por e-mail.

Grande parte da literatura reconhece a variedade *eTandem* como sinônima de e-mail Tandem (ver, por exemplo, Brammerts e Calvert, 2003; Lewis, 2003; Vassallo e Telles, 2006). Nesse enfoque, o Tandem a distância é reduzido a um trabalho assíncrono em modalidade escrita, que se opõe unicamente à variedade face-a-face, por sua vez síncrona e oral. Contudo, as possibilidades abertas pelo desenvolvimento e popularização das tecnologias de comunicação pela internet não apenas rompem barreiras geográficas que dificultavam esse tipo de parceria de aprendizagem, como

---

<sup>26</sup> Do original: Trying to explain something to a real partner in communication, to convince them of something, to get to know something or to clear up misunderstandings force the learner to take into account the partner's personality, needs, habits, ethics, opinions, (always partial) knowledge and way of communication.

<sup>27</sup> O traço da sincronia no Tandem via *chat*, por exemplo, tende a receber contestações devido à irregularidade na alternância entre turnos conversacionais nessa modalidade. Uma alternativa é a noção de "Tandem Semi-síncrono", quando utilizada a variedade escrita da língua.

quer Lewis (2003: p.13), mas, também, tornam disponíveis novas formas de vivenciar uma parceria a distância por meio de recursos de voz e imagem em tempo real.

Em decorrência dessa variedade de ferramentas de comunicação, ampliam-se, também, outras possibilidades relacionadas ao Tandem em contexto a distância, quer no campo da modalidade lingüística, do meio ou da administração do tempo. Adotamos, neste trabalho, uma noção mais ampla de *eTandem* que reconhece uma diversidade maior de opções de comunicação a distância, como ilustrado no inventário da quadro III.

O quadro IV, por sua vez, mostra a maior abrangência exercida pela modalidade *eTandem* sobre as variabilidades de diversos níveis:

<b>Variabilidades</b>	<b>Tandem Face-a-face</b>	<b>eTandem</b>
<b>Espaço:</b>		
▪ Presencial	√	-
▪ A distância	-	√
<b>Intervenção Mediadora:</b>		
▪ Adoção de orientação externa	√	√
▪ Não adoção de orientação externa	√	√
<b>Modalidade Lingüística:</b>		
▪ Oral	√	√
▪ Escrita	-	√
<b>Tempo:</b>		
▪ Sincronia	√	√
▪ Assincronia	-	√
▪ Consecutibilidade de Sessões	√	√
▪ Não-consecutibilidade de Sessões	√	√
<b>Meio:</b>		
▪ Reunião Presencial	√	-
▪ Eletrônico	-	√
▪ Correios	-	√
<b>Ferramenta:</b>		
▪ Carta	-	√
▪ Telefone	-	√
▪ E-mail	-	√
▪ Bate-papo Virtual	-	√
▪ Audioconferência	-	√
▪ Videoconferência	-	√

**Quadro IV: Comparação entre a abrangência de variabilidades do *eTandem* e do Tandem Face-a-face**

Discutiremos o impacto desses dois contextos de trabalho sobre a interação e sobre a aprendizagem propriamente dita em sessões posteriores. No entanto é justo destacar algumas implicações decorrentes dos conceitos explorados até este ponto. A primeira delas diz respeito às vantagens observáveis em cada modalidade. O Tandem Face-a-face configura-se mais favorável à comunicação e à interação e, portanto, a aspectos inconscientes da aprendizagem. Sendo assim, as restrições relacionadas ao trabalho face-a-face não devem ser consideradas necessariamente negativas. A natureza do Tandem Presencial tende a proporcionar uma experiência comunicativa mais autêntica e completa (VASSALLO & TELLES, 2006: p.108; BRAMMERTS, 2003: p.30). Por outro lado, o contexto *eTandem* e sua configuração de tempo facilita o exercício da atenção do aprendiz e, portanto, é mais favorável a aspectos conscientes da aprendizagem. Em segundo lugar, há características técnicas do *eTandem* que podem aproximá-lo do Tandem Face-a-face (por exemplo, Tandem por videoconferência) e, ao mesmo tempo, proporcionar uma interface multimedial entre os participantes, permitindo o compartilhamento de imagens, vídeos, tarefas, sons, sites da Internet, etc. Como postulam Brammerts e Calvert (2003),

A comunicação síncrona pelo telefone, VOIP ou videoconferência oferece vantagens similares às do Tandem Face-a-face. Mesmo que o parceiro não esteja sempre visível, ambos podem reagir espontaneamente e aprimorar suas habilidades de compreensão e fala. [...] Mas a principal vantagem pode ser a do compartilhamento de aplicações: ambos os parceiros podem ver tarefas, notas, imagens, sites da rede ou textos co-produzidos em suas telas, discuti-los e trabalhar sobre eles (ver, por exemplo, Gaßdorf, 2001). (BRAMMERTS e CALVERT, 2003: p.49)<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Do original: Synchronous communication via the telephone, Internet-telephone or video conferencing offers advantages similar to those of face-to-face tandem. Even though the partner is not always visible, both partners can react spontaneously and improve their listening and speaking skills. [...] But the main advantage may well be that of application sharing: both tandem partners can see tasks, notes, pictures, web sites or jointly produced texts on their screens, discuss them and work on them (see e.g., Gaßdorf, 2001).

Os dados apresentados no capítulo 4 deste trabalho, obtidos em sessões de teletandem, de fato corroboram com a aceção de Brammerts e Calvert. Em um ambiente de trabalho colaborativo em que os participantes disponham de meios variados para estabelecer comunicação na língua alvo e assegurar compreensão, as estratégias utilizadas por eles se ampliam além das observadas em contextos presenciais de aprendizagem de línguas.

### **2.2.1.2. Tandem Institucional ou Independente?**

Um segundo nível de variabilidade, ainda de natureza contextual, diz respeito à adoção de uma intervenção externa, um terceiro participante que pode trabalhar como mediador ou conselheiro. Isso implica em reconhecermos as opções de “Tandem Institucional”, no caso de haver a intervenção de um mediador (também concebido na figura de um supervisor ou aconselhador), e de “Tandem Independente”, quando os participantes não contam com orientação externa.

Há uma evidente preocupação em entender a relação entre a autonomia e a adoção de uma intervenção mediadora, já que, a princípio, qualquer intervenção externa poderia acarretar em um comprometimento da autonomia dos parceiros e estes dois aspectos pudessem ser conflitantes. Little (2003) aponta para uma relação favorável entre autonomia e mediação em três planos: i) da autonomia; ii) da reciprocidade e iii) do bilingüismo. Com relação à autonomia, Little (*op. cit.*) postula que o trabalho in-tandem se trata, em geral, de um contexto de aprendizagem experimental e que, portanto, o desenvolvimento do comportamento autônomo pode requerer apoio de alguém que seja mais experiente, conhecedor e habilidoso que o aprendiz (LITTLE, 2003: p.41). No que tange à reciprocidade, Little argumenta:

[...] o propósito da parceria não será preenchido a menos que ambos os participantes se comprometam explicitamente com o seu aprendizado e com o do parceiro. Ambos têm que explicitarem quais são seus objetivos específicos de aprendizagem, ambos têm que ser tão organizados quanto puderem com relação ao seu próprio aprendizado, e ambos devem estar dispostos a proporcionar ao seu parceiro *feedback* da maneira como for julgada mais adequada. Aqui, também, parceiros de Tandem precisarão de assistência nos primeiros estágios, na escolha de tarefas de aprendizagem e em decidir como fornecer *feedback*. (LITTLE, 2003: p.41)<sup>29</sup>

De fato, o capítulo 4 desta dissertação apresenta a maneira como Juliana e Phillip administram o fornecimento de feedback, corroborando para a asserção de que a intervenção de um mediador possa ser favorável a um melhor aproveitamento, em termos didáticos e interativos, dessa etapa do trabalho.

Com relação à utilização de duas línguas, Little (2003) é favorável à intervenção mediadora por constituir, potencialmente, um elemento facilitador da administração deste aspecto, pelos parceiros, bem como das decorrentes interferências lingüísticas que uma língua pode produzir sobre a outra quando exploradas em paralelo. Como quer o próprio autor, os parceiros, na função de aprendizes, não podem deixar de experimentar a língua alvo pelo prisma da língua materna, e vice-versa quando estiverem na função de professores. Lidar com as interferências decorrentes dessa dupla perspectiva de que dispõem os participantes de Tandem pode exigir a intervenção de um terceiro participante que atue como conselheiro (LITTLE, 2003: p.42).

Por outro lado, a literatura teórica sobre autonomia in-tandem mostra instâncias que variam de um contexto com ampla liberdade de negociação dos níveis de responsabilidade e reciprocidade, no caso das parcerias independentes, até cenários que detêm forte institucionalização e acentuado caráter prescritivo, passando por outros

---

<sup>29</sup> Do original: [...] the purpose of the partnership will not be fulfilled unless both partners explicitly commit themselves to their own and each other's learning. Both must make clear what their particular learning targets are; both must be as organized as possible in their own learning; and both must be conscientious in providing their partner with feedback in whatever form is judged most appropriate. Here too tandem partners will need assistance in the early stages, in the selection of the learning tasks, and in deciding how to provide feedback.

contextos com níveis de controle externo intermediários (VASSALLO e TELLES, 2006: p.89). Essa evidência pressupõe que a institucionalização ou não institucionalização de uma parceria devem, também, considerar os impactos de tais procedimentos sobre o grau de autonomia do aprendiz.

### **2.2.1.3. Camadas Operacionais: Em que modalidade da língua? Em que meio? Como administrar o tempo?**

As camadas operacionais de variabilidade dizem respeito à modalidade lingüística, ao tempo e ao meio adotados pelo trabalho. Atribuímos a estas variabilidades a natureza de operacionais por estarem inscritas em um campo de aspectos relacionados a decisões procedimentais que os parceiros devem tomar de acordo com seus objetivos de aprendizagem, e que podem refletir em como a experiência é colocada em prática. Com relação à modalidade lingüística, os parceiros devem decidir entre o Tandem Escrito ou o Tandem Oral; no que diz respeito ao meio, o trabalho *in-tandem* pode assumir a modalidade por Correspondência quando é realizado por meio de correios, de Tandem por Telefone, por E-mail ou por Conferência quando adotado um meio eletrônico, ou Tandem Face-a-face se escolhidas reuniões presenciais; no que tange ao aspecto temporal, eles devem decidir entre sessões de interação síncrona ou assíncrona. Por “sincrônico” entende-se o *que se realiza ao mesmo tempo; simultâneo; relativo a fatos que se sucedem ao mesmo tempo* (Dicionário Brasileiro Globo, 1993). É atribuído, portanto, o caráter de sincrônico a uma interação em que os participantes podem responder simultaneamente um ao outro de maneira que as tomadas de turnos ocorram semelhantemente ao diálogo presencial. Por outro lado, constitui um

trabalho assíncrono aquele em que as participações de cada interagente correspondem a momentos separados e definidos, sem que haja simultaneidade.

#### **2.2.1.4. Aspectos Técnicos vs Camadas Operacionais e Contextuais**

A relação entre traços técnicos do Tandem e seus aspectos operacionais e contextuais determina alguns pressupostos, entre eles:

a) a adoção de uma ferramenta para a realização do trabalho pressupõe necessariamente uma modalidade de Tandem a distância ou *eTandem*;

b) em contexto *eTandem*, a modalidade lingüística está diretamente atrelada à ferramenta, de maneira que a escolha de um aspecto intervém na adoção do outro;

c) em contexto *eTandem*, o aspecto da sincronia / assincronia depende da tecnologia adotada como ferramenta;

Tecnicamente falando, o aspecto da sincronia a distância é possível com o apoio do telefone e de ferramentas de áudio e videoconferência como Windows Live Messenger, da Microsoft, o Yahoo! Messenger, o Skype, o Google Talk, e ooVoo entre muitos outros aplicativos gratuitos de comunicação pela Internet. Ferramentas como e-mail e correspondência convencional proporcionam experiências de interação assíncrona, em que os usuários não participam simultaneamente. Suas participações constituem, pelo contrário, momentos definidos e distintos um do outro. As ferramentas de bate-papo em modalidade escrita (*chat*), por outro lado, apesar de disporem de uma interface em que os interagentes participam simultaneamente e podem responder ao outro de imediato, tendem a não proporcionar uma experiência de interação com trocas regulares de turnos. Brammerts e Calvert (2003: p.49) lançam mão do termo “semi-

síncrono”<sup>30</sup> quando se referem a este tipo de comunicação. Isso ocorre porque os papéis de emissor e receptor e, portanto, os momentos de produção e compreensão, não se alternam no tempo com regularidade. Ambos podem desempenhar, ao mesmo tempo, o papel de emissores e estarem engajados em suas próprias produções, reservando a função de receptores para um outro momento. Os turnos podem se sobrepor sem que um interrompa o outro, assim como turnos ignorados anteriormente possam ser recuperados em um momento posterior e resgatados ao fluxo do bate-papo. Perguntas e respostas podem, portanto, ocorrer temporalmente deslocadas umas das outras, com intervalos preenchidos por outros turnos e até mesmo outros tópicos conversacionais. Esse caráter irregular da alternância entre produção e compreensão em um diálogo por *chat* ou ferramenta de troca instantânea de mensagens torna contestável a afirmação de que se trata de uma experiência de comunicação síncrona.

Em decorrência desta última acepção, podemos lançar mão de um quarto pressuposto:

d) o aspecto da sincronia, em sua natureza plena, está restrito ao trabalho na modalidade oral da língua. As variedades de Tandem Escrito proporcionam apenas experiências assíncronas, como é o caso do tandem por carta ou e-mail, por exemplo, ou semi-síncronas, dos quais o tandem por *chat* é o principal representante.

O teletandem, contexto de aprendizagem imediato ao qual os dados deste estudo correspondem, consiste em uma variedade de tandem a distância, que faz uso predominante da modalidade oral da língua, eletronicamente, por meio de recursos multimediais de comunicação pelo computador (áudio, vídeo e escrita) de forma síncrona. Como afirma Telles (2005), o teletandem é

[...] um tandem a distância que faz uso do aspecto oral (ouvir e falar) e do aspecto escrito (escrever e ler), por meio de conferência em áudio/vídeo, utilizando o MSN Messenger 7.5, um aplicativo da Microsoft que dispõe de recursos que permitem que

---

<sup>30</sup> Do original: *quasi-synchronous*

o usuário efetue interações na língua estrangeira com o seu parceiro, utilizando a voz, o texto (leitura e escrita) e imagens de vídeo por meio de uma webcam – em tempo real. (TELLES, 2005: p. 8)

### 2.2.2. Princípios do Tandem

*A essência da aprendizagem de línguas in-tandem está assegurada nos princípios da autonomia e da reciprocidade do aprendiz (LITTLE, 2003: p.37)<sup>31</sup>.*

O objetivo principal da parceria in-tandem é aprender línguas (BRAMMERTS, 2003: p.29) em um contexto que, inserido em um cenário institucional ou independente, pressupõe o estabelecimento de um trabalho colaborativo voluntariamente e uma série de tomadas de decisões. Para o estabelecimento dessa parceria, dois princípios básicos devem estar presentes e em desenvolvimento paulatino: autonomia e reciprocidade. Portanto, a maneira como se configura a colaboração entre os parceiros depende do exercício recíproco da autonomia, de maneira que autonomia, reciprocidade e colaboração sejam fundamentais e interdependentes no trabalho *in-tandem*.

Nas próximas subseções apresentamos uma discussão teórico-conceitual sobre cada um desses fundamentos, a relação estabelecida entre eles, bem como o lugar da utilização de duas línguas dentro do trabalho colaborativo. Em seguida, discutimos o papel da interação no estabelecimento da parceria, quer como variável da qual depende o sucesso da parceria, quer como resultado dela.

---

<sup>31</sup> Do original: The essence of tandem language learning is enshrined in the principles of learner autonomy and reciprocity.

### 2.2.2.1. Autonomia

O comportamento humano da autonomia é comumente confundido com as noções de auto-gestão, responsabilidade e independência. De fato, como define Little (1997),

Os seres humanos são autônomos em relação a uma tarefa específica quando eles conseguem desempenhar essa tarefa (i) sem assistência, (ii) além do contexto imediato no qual são exigidos os conhecimentos e habilidades dos quais um desempenho bem-sucedido na tarefa depende e (iii) flexivelmente, levando em conta as exigências especiais de circunstâncias específicas. (LITTLE, 1997 apud LITTLE, 2003: p.38)<sup>32</sup>

Trata-se, portanto, de um comportamento pró-ativo em relação a uma tarefa ou atividade, permitindo que o indivíduo realize-a sem intervenção externa explícita, tome decisões e adote maneiras, estratégias e técnicas próprias para maximizar o sucesso na sua realização. Vassallo e Telles (2006: p.88-89) acrescentam, ainda, que a autonomia pressupõe liberdade para negociação de níveis de responsabilidade e reciprocidade com o outro, o que pode operar favoravelmente sobre os índices de controle e poder que o falante proficiente eventualmente venha a exercer sobre a aprendizagem do falante menos proficiente. Esta é uma das evidências que corroboram para que a autonomia seja um elemento fundamental no estabelecimento da reciprocidade e simetria entre os parceiros.

Contudo, a visão de autonomia como uma predisposição do participante tende a restringi-la ao campo das variáveis individuais do aprendiz. De fato, aprendizes com comportamento mais ou menos autônomos representam uma variável preliminar considerável. Mas autonomia não é somente isso.

---

<sup>32</sup> Do original: Human beings are autonomous in relation to a particular task when they are able to perform that task (i) without assistance, (ii) beyond the immediate context in which they acquired the knowledge and skills on which successful task performance depends and (iii) flexibly, taking account of the special requirements of particular circumstances.

De acordo com Little (2003), a autonomia se desenvolve em termos meta-cognitivos por meio de uma interdependência condicionada socialmente e, ao mesmo tempo, reforça essa interdependência (p.37, 40). A respeito desse caráter dual da reciprocidade, Vassallo e Telles (2006) acrescentam:

Diferentemente, e de uma maneira original, a aprendizagem in-tandem recentemente detém o máximo de individualização com o máximo de sociabilização. Como? A princípio, a agenda do Tandem emerge das necessidades e do envolvimento dos parceiros. Pode ser, então, bastante centrado no aluno e aberto a individualização. Por outro lado, pode-se ignorar o fato de que a agenda do tandem, como qualquer outra forma de currículo, emerge das relações entre os aprendizes [...] à medida que eles compartilham suas necessidades. É, portanto, centrada na interação pela colaboração, tornando as dimensões sociais da aprendizagem (sociabilidade), a essência dessa abordagem. (VASSALLO e TELLES, 2006: p.92-93)<sup>33</sup>

Por outro lado, adverte Little (2003), esse desenvolvimento não ocorre subitamente, tampouco de maneira completa. *Crianças se tornam comunicadores autônomos totalmente proficientes em sua língua materna, por meio da comunicação autônoma constante – mesmo enunciados de uma palavra são produzidos na busca de algum propósito comunicativo autônomo* (p.39). Portanto, a autonomia é um comportamento de natureza meta-cognitiva e, ao mesmo tempo, social, construído paulatinamente, mas que deve estar presente desde o início do processo.

Outro aspecto que Little (2003) destaca quanto ao desenvolvimento da autonomia está relacionado a um conceito próximo ao da “atenção” na Perspectiva Interacionista, e que consiste na “aprendizagem pela reflexão”. Como o autor postula,

---

<sup>33</sup> Do original: Differently, and in an original way, Tandem learning contemporaneously gathers the maximum of individualization with the maximum of socialization. How? On the one hand, the Tandem curriculum emerges from partners' needs and involvement. It may be, therefore, quite learner-centered and open to individualization. On the other hand, one must ignore the fact that the Tandem curriculum, as many other forms of curriculum, emerges from learners' relationships, as they share their individual needs. It is, therefore, centered on interaction through collaboration, making the social dimensions of learning (sociability) the very core of this approach.

Por que é só pela reflexão que os alunos podem gradualmente construir uma agenda adequada para sua aprendizagem que seja consistente com a agenda empregada no currículo prescrito, e apenas construindo tal agenda pessoal eles podem se tornar totalmente autônomos, conscientemente no controle do seu próprio processo de aprendizagem. (LITTLE, 2003: p.39)

Para Lewis (2003), *se tornar autônomo envolve aprender a analisar necessidades, definir objetivos, monitorar avanços, administrar o tempo – no caso da aprendizagem in-tandem – trabalhar em parceria [...] (p.15)*. Corroborando com as asserções de Little (2003), Lewis (2003) reforça a relação bidirecional existente entre a autonomia e a reciprocidade quando postula: *para que as trocas sejam bem sucedidas, o aprendiz precisa de um mínimo de autonomia, que se desenvolverá mais além como resultado da troca (p.16)*.

A título de conclusão, entendemos autonomia como um comportamento desenvolvido meta-cognitiva e socialmente, favorável à parceria e à reciprocidade entre os parceiros e, ao mesmo tempo, favorecido por ela. É um conceito relacionado à responsabilidade do aprendiz pela sua aprendizagem e pelo estabelecimento de uma agenda de aprendizagem pessoal paralela e harmoniosa com a agenda institucional (LITTLE, 2003: p. 39).

#### **2.2.2.2. Reciprocidade**

Little (2003) reconhece o princípio da reciprocidade como *a dimensão social da aprendizagem de línguas in-tandem (p.40)*. É um princípio indissociável da autonomia, já que ambos se suportam mutuamente para definir aspectos da parceria e do processo de aprendizagem propriamente dito. Autônoma e reciprocamente, os parceiros tomam decisões operacionais relativas ao tempo, modalidade lingüística e meio em que realizarão o trabalho, bem como escolhem aspectos técnicos em consonância com essas

decisões. Como querem Vassallo e Telles (2006), *parceiros de tandem são livres para decidirem o que, quando, onde e como estudar, bem como por quanto tempo fazê-lo* (p.88). Desta forma, a maneira como se estabelece o trabalho colaborativo e as características da aprendizagem são definidos pelo exercício da reciprocidade.

Sob o princípio da reciprocidade, a aprendizagem ocorre por meio de trocas (BRAMMERTS, 2003: p.31). Como acrescenta o autor:

Como tal, uma parceria in-tandem entre aprendizes é diferente de outros contextos de aprendizagem, na qual apenas um participante se beneficia como aprendiz. Não apenas a parceria de aprendizagem in-tandem se distingue da relação professor-aluno, mas também se distingue da com um falante de língua materna que não fala a língua do aprendiz [...]. (BRAMMERTS, 2003: p.31)<sup>34</sup>

A reciprocidade in-tandem, portanto, pressupõe, entre outras coisas, que ambos os participantes se beneficiem igualmente da parceria como aprendizes e que ambos venham a conhecer ou se aperfeiçoar na língua do outro.

Neste ponto reside o princípio da utilização de duas línguas, um princípio operacional estritamente atrelado à reciprocidade. Esse princípio pressupõe que a L1 de um participante ou a língua em que ele é proficiente corresponda à LE do outro participante. Não somente eles trocam ensinamentos acerca de sua língua, como também compartilham do interesse de que ambos se beneficiem igualmente da atividade. Isso implica em uma divisão equilibrada do tempo para a utilização de cada uma das duas línguas, de quantidade e qualidade da exposição ao insumo lingüístico, bem como em uma distribuição equilibrada das oportunidades de fala, que devem, também, assegurar oportunidades para que o aprendiz produza na língua materna do outro. É o princípio que, ao lado da autonomia, deve estar em exercício no processo de

---

<sup>34</sup> Do original: As such, a tandem partnership between learners is different from other learning contexts, in which only one participant benefits as a learner. Not only does a tandem learning partnership differ from the teacher-pupil relationship, but it also differs from learning via communication with a mother tongue speaker who doesn't speak the learner's language.

tomadas de uma série de decisões operacionais que corroboram para determinar traços específicos da parceria e, até mesmo a modalidade de trabalho *in-tandem* a que os participantes se propõem. Como acrescenta Brammerts, 2003:

Dentro de uma parceria tandem, os parceiros apóiam um ao outro em seu aprendizado, ou seja, eles oferecem a assistência a que foram solicitados para tirarem o melhor de suas habilidades. Ambos corrigem um ao outro, sugerem formulações alternativas, auxiliam na compreensão de textos, traduzem, explicam significados, etc. – sempre no tempo e da maneira especificada pelo parceiro (de acordo com o princípio da autonomia). (BRAMMERTS, 2003, p. 32)<sup>35</sup>

Segundo o princípio da reciprocidade, portanto, a aprendizagem acontece por meio de trocas, de comprometimento mútuo tanto em aspectos relacionados ao estabelecimento da parceria quanto às características da aprendizagem propriamente dita, de maneira que ocorra um benefício mútuo. Constitui um princípio teórico do qual decorre o princípio operacional da utilização de duas línguas. Ao lado do exercício da autonomia, os parceiros constroem seus currículos de aprendizagem socialmente, baseados, a princípio, em necessidades, bagagem cognitiva e objetivos individuais.

### **2.2.2.3. Colaboração e Aprendizagem Colaborativa**

Colaboração, de acordo com Saltiel (1998) consiste em

[...] pessoas trabalhando lado a lado em um esforço conjunto. Em um nível organizacional, é visto como uma estratégia para se atingir uma mudança sistemática (Kerka, 1997). A chave para uma colaboração bem-sucedida, de acordo com Kerka (1997), é que as pessoas envolvidas estejam pessoalmente comprometidas com o trabalho colaborativamente, dentro de uma relação que inclui paciência, confiança e a

---

<sup>35</sup> Do original: Within a tandem partnership, partners support each other in their learning, i.e. they will offer the assistance they have been asked for to the best of their abilities. Both correct each other, suggest alternative formulation, help with the understanding of texts, translate, explain meanings, etc. – always at a time and in a way specified by the partner (according to the principle of autonomy).

consciência de que os objetivos levarão tempo para serem alcançados. (SALTIEL, 1998: p.7)<sup>36</sup>

A aprendizagem colaborativa, por sua vez, consiste no exercício da colaboração, como tal, com o *objetivo de construir ou adquirir um novo conhecimento* (SALTIEL, 1998: p.7). No caso da aprendizagem colaborativa in-tandem, o objetivo é não outro senão construir conhecimentos e habilidades em uma L2 que corresponda à L1 do seu parceiro (a à língua em que este venha a oferecer com proficiência).

Dillenbourg (1999) caracteriza a aprendizagem colaborativa como aquela que detém os critérios da “interatividade”, “sincronia” e “negociabilidade”. Constitui-se, então, em um trabalho colaborativo aquele (i) cujo grau de interação entre os participantes contemple processos tão diversos que possam desencadear certos mecanismos cognitivos fundamentais à aprendizagem, (ii) em que os participantes se engajem na atividade de forma síncrona, ou seja, simultaneamente, e (iii) que seja um terreno propício às práticas de negociação acerca de questões tanto de natureza lingüística propriamente dita quanto de natureza pessoal (como as representações mútuas) bem como acerca da organização da atividade.

Para que seja assegurado também o traço da negociabilidade, é necessário que os participantes se reconheçam, mutuamente, como hierarquicamente simétricos, ou seja, que as funções sociais desempenhadas por eles no grupo de trabalho sejam iguais ou que tenham o menor índice de discrepância possível. Nesse caso, quanto menor o grupo de trabalho, menores as chances de ocorrerem assimetrias hierárquicas como a adoção de líderes e outras funções. A garantia da simetria no trabalho colaborativo também depende das relações de reciprocidade entre os parceiros. Quanto mais

---

<sup>36</sup> [...] people working side by side on a joint endeavor. On an organizational level, it is viewed as a strategy for accomplishing systematic change (Kerka, 1997). The key to successful collaboration, according to Kerka (1997), is that the people involved be personally committed to working collaboratively, within a relationship that includes patience, trust, and the awareness that the goals will take time to accomplish.

comprometimento em busca de benefícios mútuos, mais simétrica se configura a relação. Um outro pressuposto necessário para assegurar a negociabilidade e, assim, estabelecer a colaboração é que haja espaço para negociação e para falhas de compreensão<sup>37</sup> (DILLENBOURG e BAKER, 1996; DILLENBOURG e TRAUM, 1996 apud DILLENBOURG, 1999: p.10). Sobre essas aberturas para a negociabilidade, Dillenbourg completa:

Quando dois parceiros encontram dificuldades de compreensão, eles têm que construir explicações, justificar-se, reformular enunciados, e assim por diante, todas essas sendo atividades que podem levar à aprendizagem. Assim, ao contrário do DAI e do critério lingüístico, uma situação de aprendizagem colaborativa não deve eliminar (se possível) a probabilidade de falhas de compreensão (para reduzir os custos da comunicação), mas sim abrir espaço para os desentendimentos que são necessários para sustentar os esforços dos participantes para superar falhas de comunicação. (DILLENBOURG, 1999: p.10)<sup>38</sup>

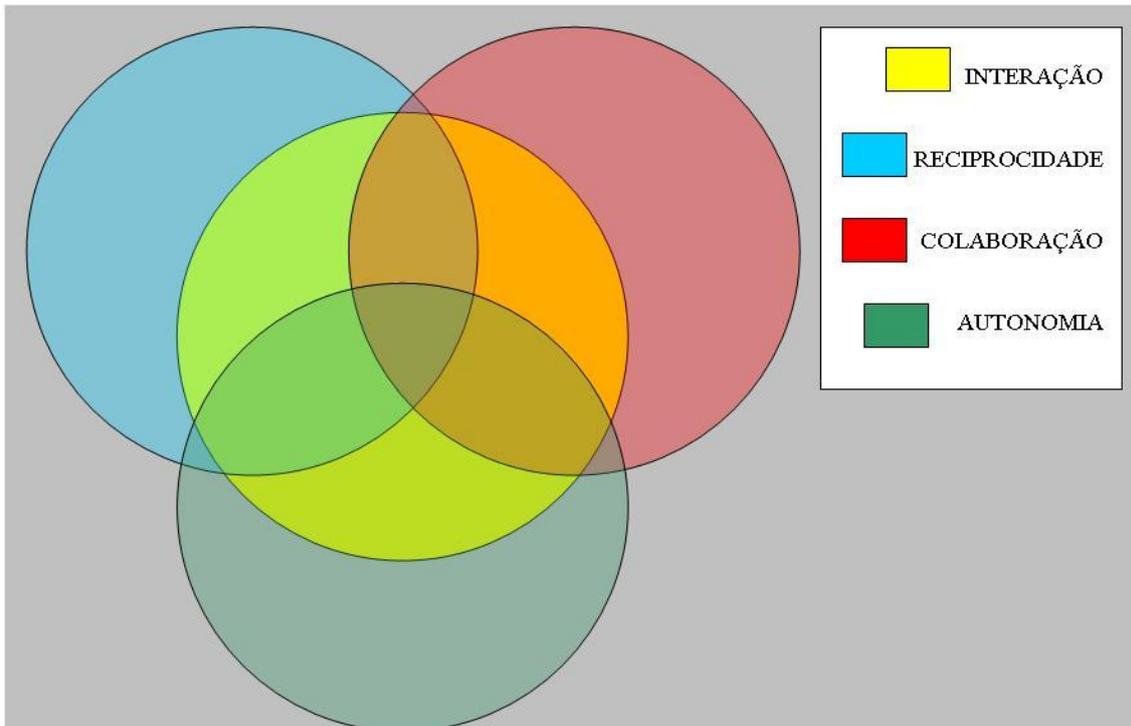
### 2.2.3. Colaboração e Interação

O trabalho colaborativo, nos termos de Dillenbourg, está associado ao exercício da interação e dos ajustes lingüísticos e interpessoais potencialmente decorrentes dessa interação de forma recíproca e autônoma. Os quatro conceitos – interação, reciprocidade, autonomia e colaboração – se sustentam mutuamente. A figura 1, a seguir, ilustra a maneira como se relacionam essas quatro noções básicas do trabalho colaborativo.

---

<sup>37</sup> No trabalho original, em inglês, o autor utiliza o termo *misunderstandings*.

<sup>38</sup> Do original: When two partners misunderstand, they have to build explanations, justify themselves, reformulate statements, and so on, all these being activities which can lead to learning. Hence, in contrast with DAI and linguistic criteria, a collaborative learning situation should not eliminate (if possible) the probability of misunderstanding (in order to reduce the cost of communication), but instead leave the space for misunderstanding that is necessary for sustaining the subject's efforts to overcome miscommunication.



**Figura 1: Princípios do tandem e suas relações mútuas**

A figura 1 representa as relações estabelecidas entre os princípios da aprendizagem in-tandem. Simbolicamente, cada círculo corresponde a um princípio que, isolados, apresentam uma cor básica. Os matizes obtidos pela intersecção entre os círculos equivalem às influências bidirecionais que um princípio exerce sobre o outro, mediados pela interação ao fundo. Por influência bidirecional entende-se, no nível simbólico, que a coloração alaranjada não foi obtida pela ação do vermelho sobre o amarelo, mas pela interação (“inter-ação”) do vermelho e o amarelo entre si, com influências mútuas. Isso corresponde, por exemplo, à relação de interdependência entre a reciprocidade e a colaboração que compartilham, entre si o quesito da negociabilidade. Ao mesmo tempo, a autonomia, que pressupõe um espaço aberto pelo próprio participante, de forma pré-disposta e/ou construída ao longo do trabalho colaborativo para negociar responsabilidades, desempenha uma papel para assegurar que a atividade seja recíproca. A reciprocidade constitui, por sua vez, um fundamento para que ocorra

colaboração mútua e o papel da negociação sejam garantidos, viabilizando, em sentido reverso, a autonomia. Todas essas relações bidirecionais são mediadas pela interação, mas não somente mediadas. A interação também é diretamente afetada pela maneira como se articulam os outros princípios, o que pode determinar o sucesso ou insucesso da atividade. A maneira como se desenvolvem negociações no campo lingüístico a fim de que o aprendiz avance em seu estágio de interlíngua sofre influências diretas, e não somente influi sobre as características do trabalho colaborativo.

Aspectos relacionados ao insumo oferecido, tais como os índices de exposição à informação lingüística, o grau de autenticidade e recorrência dessa informação e oportunidades de tratamento e ajuste do insumo para garantir compreensibilidade (LONG, 1983; 1996), apresentam, como variáveis, as maneiras como interação, colaboração, autonomia e reciprocidade interagem. Quanto mais altos os índices de negociabilidade, mais recorrente, enriquecida e diversificada pode ser a oferta de insumo e, mais favorável à aprendizagem se torna o trabalho colaborativo. Da mesma forma, aspectos ligados à produção do aprendiz, nos quais se incluem as oportunidades de uso da língua e oportunidades de tratamento de seus desvios lingüísticos, falhas de compreensão e lacunas de conhecimento, dependem, também, não só do contexto de aprendizagem, mas da maneira como se dá a relação de colaboração entre os participantes.

Reconhece-se, então, que os princípios da reciprocidade e da autonomia se alimentam mutuamente e inscrevem-se no campo da responsabilidade do aprendiz pelo próprio avanço lingüístico. Como quer Brammerts (2003, p.33):

O princípio da autonomia dá aos aprendizes a responsabilidade por sua própria aprendizagem e, portanto, confere a eles a obrigação e a oportunidade de definir seus próprios objetivos para seu trabalho in tandem, e a pensar sobre como esses objetivos podem ser alcançados em colaboração com os parceiros de tandem que são ambos

falantes nativos da língua estrangeira do parceiro e, ainda, aprendizes da língua materna desse parceiro. (BRAMMERTS, 2003: p. 33)<sup>39</sup>

Esse mesmo princípio é aplicável à Hipótese da Produção Compreensível (SWAIN, 1985; 1993; 1995) quando a autora postula que, entre alguns participantes observados em suas pesquisas, a aluna de língua francesa que procura feedback acerca de seu desempenho e adota estratégias para interagir com a sua produção constitui uma amostra de responsabilidade pela própria aprendizagem e, portanto, de autonomia.

A noção de responsabilidade é, portanto, um aspecto comum às bases da Perspectiva Interacionista e do trabalho colaborativo e, portanto, de autonomia e reciprocidade. O exercício da autonomia é desejável em todo o contexto ou perspectiva de aprendizagem em que o aprendiz constitui um elemento ativo e auto-gestor sobre o processo e tem responsabilidade sobre ele, o que inclui um contexto centrado na interação. Nos contextos in-tandem, a autonomia é contemplada desde os processos organizacionais, de estabelecimento e manutenção da reciprocidade, por exemplo, até os processos lingüísticos propriamente ditos, tais como a adoção de estratégias de ensino, em um momento, a fim de proporcionar andaimes<sup>40</sup> para o avanço do parceiro na Língua Alvo, e de aprendizagem, em outro momento, para buscar o aprimoramento de sua competência com base em seu desempenho atual.

Conclui-se, com base nesses argumentos, que há uma relação de interdependência entre os dois pilares-base deste estudo: o contexto de trabalho

---

<sup>39</sup> Do original: The principle of autonomy gives learners the responsibility for their own learning and, therefore confers on them the obligation and the opportunity to set their own goals for their work in tandem, and to think about how these goals may be reached in collaboration with tandem partners who are, both native speakers of the partner's foreign language, yet learners of their partner's mother tongue.

<sup>40</sup> A noção de "andaime" refere-se à teoria cognitivo-social de Vygotsky sobre a "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZPD) que postula que a criança pode avançar em seu desenvolvimento cognitivo de maneira mais bem-sucedida quando trabalha colaborativamente com um adulto ou um parceiro cognitivamente mais competente em tarefas de solução de problemas. Apesar de ser uma teoria originalmente concebida sobre o desenvolvimento da criança, é também aplicável à aprendizagem de jovens e adultos.

colaborativo in-tandem e a interação. Nos capítulos seguintes apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada para coleta, categorização e análise dos dados obtidos no âmbito do projeto TTB.

## **METODOLOGIA**

### 3.1. Natureza da Pesquisa

A pesquisa aqui apresentada visa a descrever interações in-tandem e compreender esse processo complementar de aprendizagem de línguas baseado em interações engajadas por um par interagente, no âmbito das atividades do projeto TTB. Constitui, portanto, um estudo de caso que se inscreve dentro de um paradigma de pesquisa de Análise da Interação que, como afirma Chaudron (1998), interessa-se pela observação e análise da interação em termos sociais (p.14).

De acordo com André (1995), um estudo de caso caracteriza-se por enfatizar o conhecimento do particular, e *que seja um sistema bem limitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social* (p. 31).

Segundo Chaudron (1998), duas características básicas são inerentes à pesquisa de análise da interação:

[...] primeiro, o interesse pela natureza e dependência do comportamento do aprendiz da atmosfera e interação promovidas pelo professor. Segundo, pesquisadores nesta tradição não tem perseguido uma análise quantitativa, apesar de a medição da frequência de comportamentos específicos implicarem em um foco quantitativo. (CHAUDRON, 1998: p.14).

Este tipo de pesquisa preocupa-se com a verificação de comportamentos do aprendiz em um ambiente de interação social na língua alvo e, por isso, se trata de um estudo de natureza qualitativa que lança mão de procedimentos quantitativos. Vale a pena ressaltar que não se trata de uma pesquisa quantitativa por não compreender uma tentativa de testar hipóteses colocadas a prova por procedimentos de testagem controlados e de aferição estatística (BURNS, 1999). De acordo com Chaudron (1998), os procedimentos quantitativos servem e dependem das considerações conceituais de

ordem qualitativa, uma vez que, antes de ser realizada uma contagem, é preciso decidir que categorias contar (p.16) visando a uma descrição interpretativa dos eventos no interior de um contexto social. Burns (*op cit.*) afirma, ainda, que:

O objetivo das abordagens qualitativas é oferecer descrições, interpretações e esclarecimentos sobre contextos sociais naturalísticos. Desta forma, ao invés de formular, testar e confirmar ou rejeitar hipóteses, a pesquisa qualitativa projeta-se sobre os dados coletados pelo pesquisador para compreender o comportamento humano dentro do contexto de pesquisa. (BURNS, 1999: p. 22)<sup>41</sup>

Desta forma, uma vez selecionados os participantes, foram coletados e transcritos dados de sua participação nas interações, e então levantadas categorias de análise que se mostrassem relevantes ao estudo da interação (procedimento qualitativo de primeira instância). Os procedimentos quantitativos empregados sobre as categorias de análise visam à geração de quadros e gráficos facilitadores da visualização de certos fenômenos com valor qualitativo que ilustrem aspectos do comportamento interativo dos participantes. Pormenores acerca de cada um dos procedimentos qualitativos e quantitativos aqui elencados encontram-se nas próximas sub-seções.

### **3.2. Participantes**

Os participantes desta pesquisa compõem-se basicamente de um par interagente do projeto TTB. Pelo princípio desse projeto, pares interagentes são formados por duas pessoas falantes nativas de L1 diferentes que desejam aprender ou se aperfeiçoar na L1 da outra, em um sistema colaborativo. Neste estudo, cada par possui as seguintes características:

---

<sup>41</sup> Do original: The aim of qualitative approaches is to offer descriptions, interpretations and clarifications

### **Parceiro Interagente 1**

- a) **Identificação do participante:** um interagente brasileiro, do sexo feminino, residente no Brasil, falante nativo de língua portuguesa, estudante de língua inglesa como L2 em um curso de Licenciatura em Letras e, portanto, professor em formação;
- b) **Função do participante:** exerce o papel de professor / mediador de língua portuguesa durante um turno de uma hora por semana (pelo menos) em que a interação deve ocorrer em português (etapa de interação em que este ensina sua L1 para o parceiro interagente 2); no segundo turno da interação-aula, que também tem previsão de uma hora de duração, a língua alvo passa a ser a língua inglesa e este participante passa a desempenhar o papel de aprendiz dessa língua (momento em que este aprende a L1 do parceiro interagente 2).

### **Parceiro Interagente 2**

- c) **Identificação do participante:** um interagente estrangeiro, do sexo masculino, residente em país falante de língua inglesa, falante nativo ou altamente proficiente nessa língua, estudante de língua portuguesa como L2 em contexto universitário.
- d) **Função do participante:** durante o turno de interação em que a língua alvo é o português, este participante desempenha a função de aprendiz dessa língua (turno em que aprende a língua nativa do parceiro interagente 1); o mesmo passa a exercer o papel de professor / mediador de língua inglesa no segundo turno de interação semanal, em que a língua alvo é o inglês

(momento em que ensina a sua língua para o parceiro interagente 1).

Cada par tem um caráter fixo, ou seja, não são previstas mudanças de parceiro interagente uma vez que as interações-aula tenham tido início. Os parceiros interagentes brasileiros participam de reuniões juntamente com outros membros interagentes, pesquisadores e orientadores, e têm acesso a sessões de mediação que lhes permitam refletir sobre sua participação, tanto na função de professores como na função de alunos. Os participantes estrangeiros contam com a orientação de um docente de seu contexto acadêmico e conhecem o projeto brasileiro por meio de folhetos explicativos divulgados por meio eletrônico.

### **3.3. A Coleta de Dados**

Os dados de pesquisa principais deste trabalho consistem em interações entre Juliana (Interagente 1, doravante Int1) e Phillip (Interagente 2, doravante Int2), participantes do projeto TTB durante um período de três meses. Como essas interações devem ocorrer, por princípio do TTB, utilizando-se de uma ferramenta de bate-papo como o MSN Messenger<sup>42</sup> (que possibilita comunicação síncrona) e de recursos de áudio (voz do parceiro via microfone) e vídeo (imagem do parceiro via *webcam*), recursos estes de que a ferramenta dispõe, os registros dessas interações deveriam contemplar tanto a gravação da imagem da tela do monitor do participante interagente 1 quanto o som obtido da conversa por voz, de maneira que o registro final abrangesse a imagem e a voz de ambos os participantes durante a interação-aula. No entanto, o

---

<sup>42</sup> Há outras alternativas disponíveis ao MSN Messenger, também gratuitas e populares entre usuários da Internet e que dispõem de recursos de áudio e vídeo equivalentes, tais como Skype e Yahoo Messenger.

contrato colaborativo firmado entre os participantes, no exercício de sua autonomia e reciprocidade, definiu que as interações ocorressem contemplando apenas recursos de áudio, à base de duas sessões semanais não consecutivas, uma exclusivamente em língua inglesa e outra adotando o português como língua alvo.

Para tanto, definimos o emprego do *software* de captura de som *Free MP3 Sound Recorder*, um aplicativo gratuito disponibilizado pelos principais sites de *download* da rede, que possibilita gravar o som processado na interação-aula em um arquivo final de áudio digital. O processo de gravação consiste em o Int1 (Juliana) ativar o aplicativo e iniciar o processo de gravação simultaneamente ou alguns segundos antes do início da interação propriamente dita. Ao final da interação-aula, o Int1 deve encerrar o processo de gravação e atribuir um nome ao arquivo final de áudio que será armazenado, em primeiro momento, no disco rígido do computador em que ocorreu a interação. Esse arquivo é transferido para uma unidade de mídia removível como CD-W ou DVD-W, para transcrição posterior.

### **3.4. A Transcrição dos Registros de Interações**

Transcrever uma interação implica em disponibilizar as informações observáveis na conversação em um meio escrito e, portanto, mais acessível e favorável à análise. A troca de turnos deve ser adequadamente marcada e numerada, o que exige a utilização de uma tabela que facilite a organização da produção de cada falante, segundo seu turno de conversação. Utilizamos, portanto uma tabela com três colunas – correspondentes ao turno, falante e à produção observada -, e um número de linhas equivalente à quantidade total de turnos na interação. A representação de aspectos específicos da linguagem oral pode ser feita pela adoção de códigos e caracteres especiais, adaptados de uma tipologia

de Marcuschi (1986). A utilização de letras maiúsculas e a pontuação serve a este propósito e, portanto, não são utilizadas segundo as regras da linguagem escrita.

As seguintes amostras de transcrições, pertencentes ao corpus de pesquisa deste trabalho, ilustram a tipologia de caracteres utilizados para indicar eventos específicos da linguagem oral:

### Amostra 1

Turno	Falante	Produção
1	Int2	((sons de pássaros ao fundo)) hello?
2	Int1	Hello
3	Int2	((6s)) ((sons de pássaros ao fundo)) what is that noise?
4	Int1	no... w/ what?
5	Int2	what is that noise... in the background?
6	Int1	((5s)) I don't know
7	Int2	it sounds like an animal

De acordo com a Amostra 1, que corresponde aos primeiros sete turnos de uma conversação *in-Tandem*, é possível considerar alguns aspectos formais de transcrição, entre eles:

- 1- **Maiúsculas vs minúsculas:** o emprego de letras minúsculas é constante, mesmo no início de turnos e em nomes próprios, exceto pela palavra "I" (eu). Letras maiúsculas representam que o falante deu alguma ênfase entonacional ou

de volume de voz ao enunciado, e são usadas apenas nesse caso, como se nota na amostra 2:

### Amostra 2

470	Int2	do you have a lot in your house?
471	Int1	I/ I don't understand the word... la?
472	Int2	A LOT ((pronunciado //ei l <sub>o</sub> t//)) many do you have many?
473	Int1	ah yeah ((risos)) my mother loves plants... there are many plants in my house

2- **Parênteses duplos:** são utilizados para inserir algum comentário do transcritor bem como para marcar duração de pausas, transcrições fonéticas e trechos incompreensíveis, como segue:

- **((2s))** – pausa de 2 segundos
- **(( ))** ou **((INCOMP))** – trecho incompreensível
- **((pronunciado //ei l<sub>o</sub>t//))** – transcrições fonéticas
- **((sons de pássaros ao fundo))** – comentários do transcritor contendo informações relevantes à conversa como aspectos da situação e constatações acerca da atitude dos falantes.

3- **Pontuação:** não são utilizados pontos finais (.), de exclamação (!) ou vírgulas (,). Os símbolos tipicamente empregados para pontuação na linguagem escrita utilizados em transcrição são:

**? (ponto de interrogação)** – marcam um enunciado proferido com entonação interrogativa.

**: (dois-pontos)** – marcam o prolongamento de vogais (vide amostra 3).

Prolongamentos mais enfáticos podem ser marcados com dois-pontos duplos (::).

### Amostra 3

334	Int2	yeah... yeah we/ we also have that type of sexism as well... it's not very bad... no:w... but it used to be really bad
-----	------	---

**... (reticências)** – pausas simples, com duração reduzida, utilizadas pelo falante para ritmar seu enunciado, não representando, portanto, uma concessão de turno, por exemplo (vide amostra 3). Outras pausas devem ser marcadas com parênteses duplos contendo seu tempo de duração, conforme descrito anteriormente.

#### 4- Outros símbolos:

**/ (barra)** – truncamento do enunciado (comum em hesitações, falsos inícios e em desistências – vide amostras 3, 4 e 5).

### Amostra 4

98	Int2	it's re/ it's kinda hard to explain... but... it was/ it was a good movie... and I'm
----	------	--

		trying to think if I did anything else... special
--	--	---

[ (colchete simples) – interceptação de turno (comum quando um falante inicia um turno antes da finalização do turno anterior pelo interlocutor – vide amostra 5)

#### Amostra 5

302	Int2	do you understand what I/
303	Int1	[I don't understand your question ((pronunciado //w <sub>h</sub> /)/ your question ((pronunciado //w <sub>h</sub> /))

[[ (colchete duplo) – sobreposição de turnos, ou seja, os participantes iniciam turnos simultaneamente – vide amostra 6:

#### Amostra 6

410	Int2	uhum... yeah I did not like that that was the one thing I did not like at all in spain
411	Int1	[[(( ))
412	Int2	[[(( )) oh go ahead

### 3.5. Levantamento de Categorias de Análise

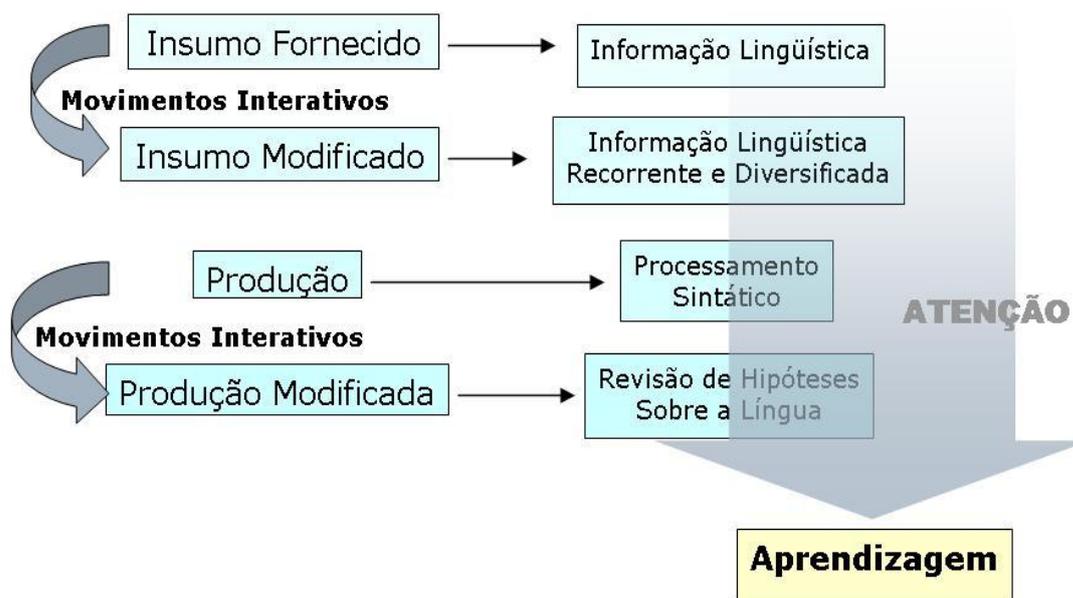
Uma vez transcritas as interações, foram levantadas categorias que nos permitissem caracterizar como ocorre o diálogo colaborativo, os movimentos conversacionais direcionados ao insumo e à produção, e como ocorre o exercício da atenção pelo aprendiz.

O período no qual os participantes se engajaram em interações na modalidade oral da língua, ou seja, fazendo uso dos recursos de voz disponibilizados pela ferramenta de comunicação iniciou em 29 de setembro de 2006 e terminou em 17 de novembro de 2006. Os interagentes participaram de interações anteriores e posteriores a este período utilizando a mesma ferramenta de comunicação, contudo por meio de *chat* por escrito e, portanto, sem oralidade. Desta forma, as transcrições apresentadas neste trabalho contemplam uma etapa do trabalho colaborativo em que os participantes já haviam estabelecido seus primeiros contatos por escrito.

Como um trabalho inserido em uma Perspectiva Interacionista de aprendizagem em contexto in-Tandem, a personagem principal desta análise é Juliana (Int1), uma aprendiz brasileira de língua inglesa participante do TTB que contou com a colaboração de Phillip (Int2), americano que atuou como falante mais proficiente / professor nas quatro interações constituintes do corpus desta pesquisa.

As figuras 2 e 3 a seguir representam um sistema de categorias levantadas a partir dos dados pertencentes a este corpus, baseado em uma perspectiva de aprendizagem de línguas que prevê dimensões modificadas tanto do insumo a que o aprendiz é exposto quanto de sua produção propriamente dita (LONG, 1986; SWAIN, 1989, 1993, 1996; SHEHADEH, 2002) , bem como os ajustes que os interlocutores podem realizar na conversação.

Vejamos, primeiramente, a articulação entre o insumo, a produção e as possibilidades de aprendizagem:



**Figura 2: Interação, Atenção e Aprendizagem**

A figura 2 representa, graficamente, a relação entre os efeitos dos movimentos interativos (ou ajustes conversacionais) sobre a qualidade da informação lingüística e da produção do aprendiz, o exercício da atenção e a aprendizagem. As relações representadas aqui corroboram para os pressupostos de que a quanto mais aberturas a ajustes conversacionais o insumo e a produção estiverem sujeitos, mais assegurada esteja a compreensibilidade e mais enriquecida, recorrente e diversificada a informação lingüística sobre a qual os parceiros trabalham. Em decorrência desse refinamento lingüístico, mais perceptualmente salientes as formas lingüísticas se tornam e maiores as chances de o aprendiz revisar suas hipóteses sobre o uso da língua. O exercício da atenção pelo aprendiz, representado pela seta cinza (seta maior, à direita), maximiza essas possibilidades e tende a promover mais aprendizagem em todo o campo coberto por ela. Estas categorias foram levantadas tanto ascendente quanto descendentemente, ou seja, são baseadas na literatura e adaptadas aos fatos observados nos dados obtidos das interações.

A hipótese da produção lança mão, também, do conceito de lacuna de conhecimento, falhas na competência do adquirente que são passíveis de serem cobertas por meio do processamento sintático. De acordo com Swain (1993), diante da identificação de uma lacuna de conhecimento, o aprendiz de L2 pode: i) ignorar, um procedimento relacionado com o estacionamento da interlíngua e a noção de zona de conforto; ii) reprocessar sua produção, ou seja, procurar por informação em seu próprio repertório lingüístico que possa cobrir a falha; iii) testar hipóteses lingüísticas, o que consiste em lançar mão de formas de expressão a fim de verificar como elas são recebidas pelo interlocutor (inclusive por meio de estratégias explícitas de testagem tais como “Posso dizer desta maneira?” ou “Não tenho certeza se isso está correto.”) e iv) procurar por *feedback* do interlocutor sobre sua produção na forma, por exemplo, de confirmações, pedidos de esclarecimento, correções explícitas e implícitas, etc.

A figura 3 ilustra um inventário sistemático de eventos relacionados a lacunas de produção (ou de insumo) e corresponde às categorias de dados relacionados a ajustes conversacionais analisados neste trabalho:



**Figura 3: Movimentos Interativos**

Conforme ilustrado na figura 3, as lacunas de produção, que podem se materializar sob a forma de desvios lingüísticos (de forma), falhas de compreensão (de significado) ou de lacunas de conhecimento (formas não conhecidas pelo falante sem as quais ele não pode prosseguir em sua produção), podem ou não serem notadas por pelo menos um dos parceiros. Quando notadas, quer pelo falante ou por seu interlocutor, elas podem ser ignoradas ou tratadas. Quando esse tratamento é iniciado pelo próprio falante, temos um evento de feedback interno, de auto-correção ou de reformulação espontânea. Quando o tratamento da lacuna é iniciado pelo interlocutor (feedback externo), ele pode assumir a forma de correções explícitas (a forma adequada é fornecida sob a forma de um ajuste explícito), reformulações (a forma adequada é fornecida incorporada ao discurso e não a um ajuste explícito), de pedidos de confirmação, de solicitações de esclarecimento ou de outra evidência de incompreensibilidade, muitas vezes manifestada não verbalmente. As solicitações de esclarecimento, por sua vez, podem ser direcionadas ou não, ou seja, podem direcionar a reformulação do outro ou deixar espaço para que o outro faça uma revisão lingüística mais livre, conforme vemos nas amostragens do capítulo 4. A essas formas de feedback, o parceiro pode reagir não reprocessando (ignorando a evidência negativa), repetindo o mesmo enunciado ou reformulando-o quer em nível, fonológico, morfossintático ou semântico.

### **3.6. Procedimentos de Quantificação de Dados e Geração de Gráficos**

Uma vez levantadas as categorias de análise dos dados, essas categorias foram rastreadas ao longo das transcrições e as informações referentes ao contexto em que

houve cada ocorrência foram registradas com o apoio de tabelas, tais como as observáveis no item 2 dos anexos.

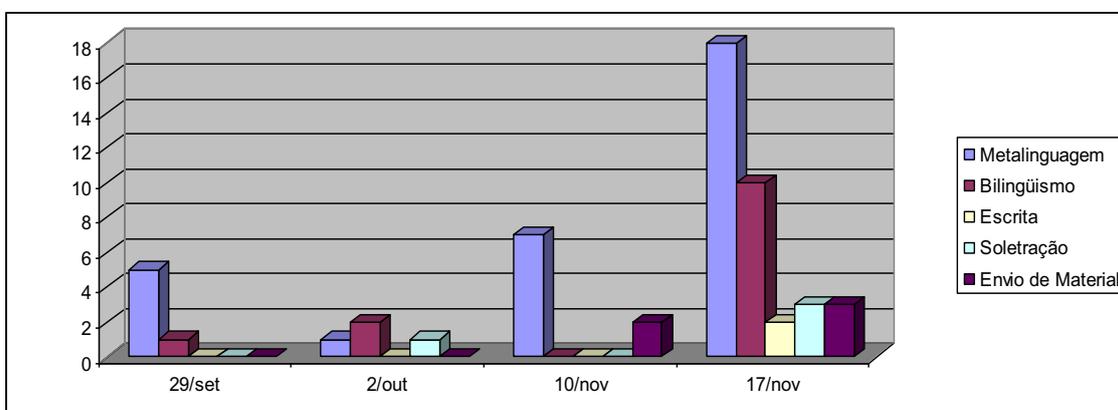
Com o apoio das informações contidas nas tabelas, foi possível relacionar a ocorrência de um evento, como o de uma solicitação de esclarecimento direcionada, por exemplo, a outras informações tais como i) o falante que fez uso do recurso, ii) o tipo de lacuna que desencadeou a utilização do recurso, iii) o resultado do movimento em que o recurso está inserido e iv) o número correspondente ao turno em que o evento ocorreu. Os dados quantificados nessas tabelas foram então transferidos para aplicativos de planilha eletrônica, como o Microsoft Excel, por exemplo, a fim de que pudessem ser gerados, eletronicamente, gráficos que nos permitissem definir asserções sobre as características da interação entre os participantes.

O quadro V e a figura 4 representam as duas etapas finais de quantificação dos dados:

Evolução dos tipos de tratamento da informação nova durante o período.

	29/set	2/out	10/nov	17/nov
Metalinguagem	5	1	7	18
Bilingüismo	1	2	0	10
Escrita	0	0	0	2
Soletração	0	1	0	3
Envio de Material	0	0	2	3

**Quadro V: Amostragem de Dados Inseridos em Planilha do Microsoft Excel**



**Figura 4: Gráfico Gerado Eletronicamente pelo Aplicativo Microsoft Excel.**

Uma vez inseridos os dados numéricos na planilha (quadro V), o aplicativo dispõe de recursos de geração de gráficos (figura 4) que podem fornecer evidências sobre uma variedade de aspectos relevantes a este estudo, tais como a evolução das características da interação entre os participantes ao longo de uma interação ou ao longo do período de interações, a relação existente entre o tipo de lacuna apresentada, os tipos de feedback fornecidos e os resultados desses movimentos conversacionais à luz do exercício da atenção, etc.

Os dados obtidos por esses procedimentos metodológicos e as evidências teóricas proporcionadas pela análise dos mesmos são discutidas no próximo capítulo.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Reconhecemos que uma discussão sobre os eventos que definem o diálogo colaborativo no contexto in-tandem como uma situação de interação exige esforços de cunho taxonômico, dada a ampla variedade de eventos interativos possíveis, para efeito de estabelecimento de categorias de análise. Como eventos interativos, entendemos todo esforço social ou individual de tratamento da linguagem usada, ou seja, toda ocorrência de exploração lingüística, em colaboração com o interlocutor ou não, para garantir compreensibilidade, adequação e acuidade. As categorias imediatas de análise são a fala do aprendiz (no caso deste estudo, o participante “Int1” – Juliana), denominada simplesmente “produção”, e a fala do professor, ou “insumo” (neste caso representado pelo “Int2” – Phillip). As eventuais ocorrências de ajustes das participações de cada interagente, combinadas com o tipo de problema que conduziu ao ajuste e ao tipo de tratamento utilizado pelo participante para tal compõem o foco imediato de análise para descrição da interação. Neste capítulo, exploramos a maneira como essas categorias se manifestam nas interações observadas.

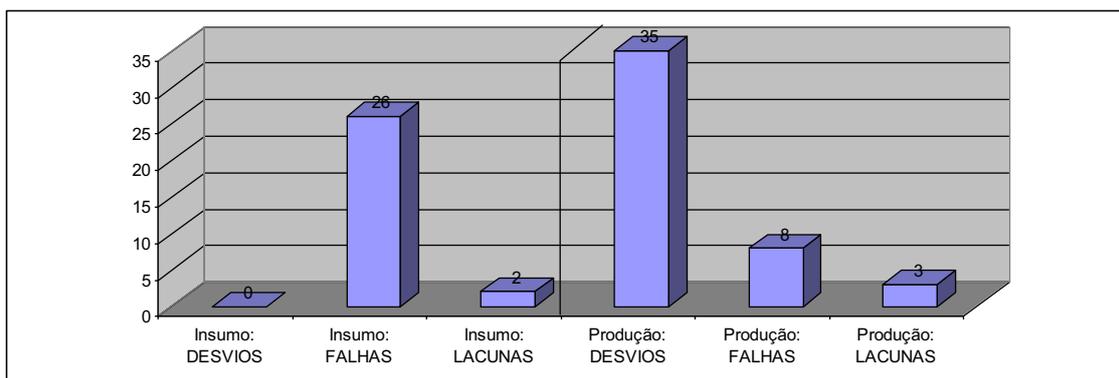
#### **4.1. Lacunas de Produção**

As lacunas de produção correspondem a todo tipo de problema, quer na fala do aprendiz ou do professor que possam representar uma falha de comunicação, um desvio formal em algum nível lingüístico (fonológico, morfossintático ou semântico), ou uma lacuna no conhecimento lingüístico do participante cujo tratamento é indispensável para que ele possa compreender a fala do interlocutor ou dar continuidade à sua produção, conforme sistematizado a seguir:

- 1) “lacunas de produção”, que podem assumir a forma de:

- a) “lacunas de conhecimento” (informação lingüística desconhecida sem a qual o aprendiz interrompe sua produção ou a compreensão);
- b) “falhas de compreensibilidade” (de ordem semântica, comprometem a comunicação);
- c) “desvios lingüísticos” (de natureza formal, podem ou não comprometer a comunicação).

A figura 5 corresponde a um gráfico onde são quantificadas as ocorrências, na primeira das quatro interações, de fontes de problemas passíveis de tratamento (ou “lacunas de produção” - categoria taxonômica 1), tanto no insumo quanto na produção, segundo suas três sub-categorias (1a, 1b e 1c):



**Figura 5: Interação 1 (29-09-2006) Desvios, falhas e lacunas: uma comparação entre o insumo e a produção do aprendiz**

Na figura, o eixo vertical corresponde ao número de ocorrências dos eventos elencados no eixo horizontal que correspondem aos problemas de produção e de insumo.

Os desvios são caracterizados como estruturas equivocadas de uso da língua e estão inscritos no campo do domínio que o falante tem da Língua Alvo (LE no caso do aprendiz, L1 no caso do professor). No campo de atuação do parceiro interagente professor, cuja língua alvo corresponde à sua L1, os índices de ocorrências de desvios

são nulos. O aprendiz, por sua vez, comete 35 desvios ao longo da interação, alguns deles tratados por meio de algum tipo de feedback, outros não.

No excerto 1, a Interagente 1 (Int1), na condição de aprendiz de língua inglesa responde à pergunta do Interagente 2 (Int2) com uma produção deficiente do ponto de vista morfossintático:

### Excerto 1

Int2	in brazil... is it normal for the mother to work to have a job?
Int1	a:i:... sometimes assim... not... not always but
Int2	Uhum
Int1	[some mother has a job
Int2	( ) ((5 s)) and... does your sister does she study?

O desvio, que não compromete a compreensão do enunciado, não conduz a nenhum tipo de feedback do interlocutor, que dá progressão ao tópico. É importante, neste ponto, salientar que faz parte das instruções preliminares àqueles que se candidatam à atividade in-tandem no escopo do projeto TTB, que o trabalho de tratamento do desvio, ou erro, seja feito de maneira cautelosa para não comprometer o andamento da interação e do desenvolvimento dos tópicos com interrupções. Como alternativa para o tratamento de desvios, os participantes recebem instruções sobre o estabelecimento de uma seção de feedback e avaliação da interação, ao final da seção, sobre os desvios cometidos no decorrer. Estas instruções exigem, do participante na função de professor, um esforço de natureza pedagógica para avaliar quais desvios tratar pontualmente, e quais desvios tratar apenas ao final da interação. Constitui um dado importante o fato de que a maioria dos eventos de modificação de produção ocorridas neste corpus ocorrem mediante feedback próprio, dado no qual devemos nos deter nas próximas seções. As falhas referem-se manifestações lingüísticas que, coincidentes com um desvio ou não, manifestam uma resposta ou atitude por parte do interlocutor que

evidencie incompreensão, seja no formato de feedback ou de resposta não coerente com o que o interlocutor pretendia significar. Isso implica em que as falhas não correspondam, necessariamente, a uma deficiência no domínio da língua pelo participante que a comete. Uma parte da incompreensibilidade do que é produzido equivale a enunciações mal formuladas em algum nível lingüístico, por parte do emissor, outra parte corresponde a problemas circunscritos na recepção, decodificação e interpretação pelo ouvinte.

Como se pode observar na figura 5, há fortes discrepâncias entre os índices de desvios e falhas, se comparados. No campo do aprendiz, a produção apresenta 35 desvios contra oito falhas de compreensão. Destas oito falhas, quatro delas coincidem com desvios, ou seja, apenas quatro dos 35 desvios registrados comprometem a comunicação. Ao mesmo tempo, no campo do Int2, responsável pelo fornecimento do insumo, as falhas contabilizam 26 ocorrências, ao lado de um índice zero de desvios.

Isso implica em que o aprendiz apresenta, de um lado, problemas em compreender o insumo, mesmo em se tratando de informação lingüística sem desvios, e, de outro, um índice considerável de desvios lingüísticos em sua produção. No entanto, considerar essas deficiências como inerentes à sua competência pode ser um equívoco, já que todos os eventos observados nesta análise são representativos do desempenho do aprendiz. Como veremos mais adiante, esse desempenho apresenta variações no decorrer da interação que evidenciam a distinção entre competência e desempenho.

As lacunas de conhecimento representam questões pontuais de uso da língua não dominadas pelo falante e sem as quais ele não pode continuar a produzir. Tais lacunas constituem uma categoria à parte por apresentar características distintas das falhas e dos desvios, bem como por desencadear movimentos interativos de forma diferente. Uma

dessas ocorrências, como é observável no 2º excerto, é negociada múltiplas vezes por meio de recursos diferentes:

### Excerto 2

Int2	hum... does she study English... like you?
Int1	no... she study:... I don't know how to speak in english... fisioterapia in portuguese
Int2	write it... write it ( )
Int1	((5 s)) ahm... ((4 s)) wh/ I don't understand sorry
Int2	type it ( ) for me... so I can see what it looks like
Int1	((3 s)) ah... ((4 s)) ( ) a per/ that persons who:... who can't... ahm... walke ((vocalização ao final de "walk")) they they... ahm.. my... my sisters have to:... to do:: they ahm... walke again
Int2	[[do WHAT?
Int1	[[do you understand?
Int2	what is the word again?
Int1	The WORD?
Int2	yeah... for what she studies
Int1	fisioterapia
Int2	((3 s)) ah.. physic/ physical therapy
Int1	physical therapy?... yeah
Int2	[maybe ((risos)) so kind of like a doctor
Int1	Ye:s
Int2	o:k

A lacuna no conhecimento lingüístico ao redor da qual se desenvolvem os movimentos conversacionais (múltiplos) neste excerto consiste no não conhecimento de um termo correspondente ao português “fisioterapia” na LE por parte da aprendiz, informação lingüística sem a qual ela não poderia concluir seu enunciado. Diante desse problema, a Int1 lança mão de uma primeira estratégia de negociação: i) a de fornecer o termo correspondente em português ao interagente professor, a fim de que ele converta para o inglês (*no... she study:... I don't know how to speak in english... fisioterapia in portuguese*), ou seja, de utilizar o aspecto da utilização de duas línguas, princípio do TTB, para contornar a lacuna. O Int2, por sua vez, sugere uma segunda estratégia, que consiste em ii) usar a ferramenta de *chat* escrito, disponível simultaneamente com os

recursos de conversação por áudio, para garantir compreensão de “fisioterapia” - “*write it... write it*” – que não é compreendido, uma primeira vez, pela aprendiz, levando-a a solicitar esclarecimento: “((5 s)) *ahm... ((4 s)) wh/ I don't understand sorry*”. o Int2 reformula seu insumo no nível semântico lançando mão da forma “*type it ( ) for me... so I can see what it looks like*”. A resposta da Int1 a esta reformulação evidencia que a falha de compreensão ainda não fora superada. Ao invés de ela digitar a expressão e enviá-la por escrito, como o Int2 solicita, a aprendiz inicia um trabalho metalingüístico de descrição do termo “fisioterapia”: “((3 s)) *ah... ((4 s)) ( ) a per/ that persons who:... who can't... ahm... walke ((vocalização ao final de “walk”)) they they... ahm.. my... my sisters have to:... to do:: they ahm... walke ((vocalizãõ)) again*”.

Até este ponto do excerto vale a pena considerar duas implicações acerca do contexto e das estratégias adotadas pelos participantes para cobrir a lacuna.

i) a aprendiz adota a postura de evitar solicitações de esclarecimento imediatamente à ocorrência da falha na compreensão do insumo. Ao não compreender “*write it... write it*” expresso pelo Int2, ela hesita por 9 segundos antes de solicitar esclarecimento. Em seguida, ao não compreender “*type it ( ) for me... so I can see what it looks like*”, que corresponde a uma reformulação do insumo anterior, ela responde de maneira que evidencia não ter superado a incompreensão embora não sinalize para uma nova negociação.

ii) os movimentos conversacionais dispuseram de quatro estratégias diferentes para superar a lacuna: a) converter o léxico entre as duas línguas (denominamos “bilingüismo”, por configurar uso simultâneo das duas línguas), b) usar a escrita como apoio, c) usar metalinguagem e d) repetição. O uso da metalinguagem para negociar significados está inscrito no âmbito das estratégias pessoais de comunicação e exige habilidades lingüísticas específicas do falante. Entre as três estratégias empregadas, a

metalinguagem é certamente aquela da qual o aprendiz pode se favorecer mais em sua aquisição da língua, já que prevê um “impulso” do aprendiz na direção de reprocessar seu conhecimento lingüístico sintaticamente e revisar suas hipóteses acerca do uso da língua. Ao contrário disso, a conversão de léxico entre as duas línguas constitui uma estratégia pessoal simplificada, rápida, mas que não impulsiona o falante a fazer uso dos seus recursos lingüísticos. Igualmente, utilizar o *chat* escrito como apoio à oralidade consiste em uma estratégia pouco coerente com uma negociação de significado que, por contemplar uma lacuna de conhecimento no nível semântico, não pressupõe a utilização da escrita em primeiro plano. O apoio escrito pode ser mais autêntico quando trata de uma lacuna de conhecimento ortográfico, por exemplo, de maneira que a digitação pode substituir a soletração sem prejuízos ao propósito da negociação. Por outro lado, parece menos óbvio que o apoio escrito seja um bom substituto da metalinguagem.

Contudo, os movimentos conversacionais observados até este ponto não foram suficientes para superar o problema. O Int2 só fornece a forma “*physical therapy*” para que a aprendiz cubra sua lacuna após uma outra seqüência de movimentos conversacionais.

O não tratamento de falhas, desvios e lacunas implica no pressuposto de que a atenção da aprendiz não tenha sido direcionada para essa ocorrência, reduzindo-se, assim, as possibilidades de modificação. Vale a pena ressaltar que o direcionamento da atenção do Int1 não seja um processo exclusivo do campo de ação do Int2. O processo de percepção de falhas como essas pode ocorrer mediante feedback próprio, ou percepção autônoma. Desta maneira, elencamos as categorias taxonômicas 2 e 3, tal como descrito na subseção seguinte.

#### 4.1.2. Percepção e Formas de Feedback

Ao lado do grupo taxonômico 1, referente às formas que uma lacuna na produção pode assumir, encontram-se os grupos taxonômicos 2 e 3, que consistem respectivamente no processo de percepção e os tipos de feedback que podem ou não desencadear esse processo, conforme listado a seguir:

2) “percepção”, que consiste na observação e ganho de consciência sobre desvios, falhas e lacunas, quer por meio de um feedback do interlocutor (feedback externo) ou por meio de uma testagem de hipóteses (feedback próprio ou interno);

3) “*feedback*”, de dois tipos:

a) externo, ou seja, fornecido por um interlocutor, que pode ser:

i) “correção explícita”;

ii) “reformulação (*recast*)”;

iii) “pedido de confirmação”.

iv) “solicitação de esclarecimento”;

1) direcionada;

2) não direcionada.

iv) “evidência de outra natureza”.

b) interno ou próprio, consiste em um esforço autônomo de monitoramento da própria produção;

No excerto 3, a seguir, a aprendiz produz um enunciado desviante do ponto de vista morfossintático, mais uma vez, (*I/ I drives my father's car*) que coincide com uma falha de compreensão, uma vez que o Int2 sinaliza incompreensibilidade por meio de uma solicitação de esclarecimento direcionada (*you do what?*):

**Excerto 3**

Int2	do you have a car?
Int1	no... I/ I drives my father's car
Int2	you do WHAT?
Int1	I/ I drives my FATHER'S car
Int2	oh ((risos))
Int1	((risos))
Int2	what kind of car is it?

No entanto, o feedback oferecido não desencadeia, na reação da aprendiz, qualquer modificação na sua produção. Ela responde ao feedback com uma repetição de produção, uma vez que não altera sua produção anterior em nenhum dos níveis lingüísticos. Isso implica em um pressuposto: o de que o feedback oferecido, a solicitação de esclarecimento direcionada, não forneceu as evidências necessárias para que a Int1 identificasse sua falha e voltasse sua atenção para ela. Contudo, é importante salientar que a Int1 faz uma modificação supra-segmental em sua produção, na medida em que pronuncia a palavra *father* com maior destaque e entonação diferenciada após o feedback (conforme representado pelas letras maiúsculas). Ela não reconhece seu desvio porque atribui a uma possível incompreensão de *father* (e não de “*I drives*”) a causa da evidência negativa.

Denominamos “solicitações de esclarecimento direcionadas” as ocorrências desse tipo de feedback em que o falante direciona a atenção do interlocutor para o possível trecho do enunciado no qual ocorreu a falha. São representativas desse tipo de solicitação enunciados como “you did what?”, “you saw who?”, geralmente contingentes de uma forma pronominal que remete ao trecho da fala anterior que não foi compreendido. As solicitações de esclarecimento não direcionadas, por sua vez, têm um caráter mais aberto, não possuem a mesma formação pronominal e se manifestam sob

construções que apenas indicam a falta de compreensão, tais como “sorry?”, “I don’t understand.”, entre outras.

O excerto 4 corresponde a uma solicitação de esclarecimento não direcionada:

#### Excerto 4

Int2	what month are you done with school?
Int1	((3s)) sorry
Int2	[so you don’t understand?
Int1	no
Int2	((risos))... what month... do you finish... school?

A Int1 sinaliza a incompreensão da produção “what month are you done with school?” utilizando a forma “sorry”. Podemos dizer que este tipo de solicitação de esclarecimento tem um caráter mais aberto porque a maneira como o interlocutor responderá, e o tipo de modificação que ele poderá fazer, constitui uma decisão própria. No caso deste excerto, o Int2 modifica a produção original para “what month... do you finish... school?”, o que compreende, além da adoção de pausas ao longo do enunciado, a substituição do item lexical “*be done with*” por “*finish*”, uma modificação do tipo semântico, para garantir compreensibilidade.

No excerto 5, a Int1 produz uma pergunta ao Int2 continente de um desvio morfossintático (*how old are she?*) e se auto-corrige quase imediatamente (*IS she?*):

#### Excerto 5

Int2	my little sister is learning spanish right now... so... I teach her a little
Int1	uhm... how old are she?... IS she?
Int2	she i:s fif/ fourteen... no... wait fifteen
Int1	fifteen... uhm

Este movimento conversacional é também considerado uma ocorrência de auto-correção, mas, no escopo de uma perspectiva interacionista, pode ser descrito como uma modificação morfossintática de produção desencadeada por feedback interno (ou próprio). O processo de percepção do desvio cometido depende, neste caso, de como o aprendiz exerce sua atenção, consciência e autonomia. Fica evidente, neste trecho, que sem o exercício da atenção a aprendiz teria rejeitado uma oportunidade de reprocessar seu conhecimento lingüístico, reformular sua produção e testar suas hipóteses sobre a língua, e deixado de avançar em seu processo de aprendizagem.

Um outro tipo de feedback possível consiste em reformulações (*recasts*), formas modificadas da fala do interlocutor (em geral do interlocutor aprendiz) que o falante mais proficiente oferece incorporado à sua fala, como ilustra o excerto 6:

#### **Excerto 6**

Int2	and you've never done that?
Int1	((3s)) ah... I... I just see... ok?
Int2	you have?

Neste trecho do diálogo, os participantes conversam sobre a experiência de esquiar. A Int1 responde à pergunta “*and you've never done that?*” com a construção “*I... I just see... ok?*”. Contudo, o Int2 lança mão da evidência de que a construção é desviante utilizando a forma “*you have?*”, sinalizando que a produção poderia ser apresentada com mais precisão como “*I have just seen it.*”. Trata-se de um recurso que, por estar incorporado ao seu discurso, não constitui uma evidência negativa explícita e, portanto, apresenta baixa saliência perceptual. Diante dessas características, é possível prever que este recurso, por favorecer em menor grau o processo de percepção, pode conduzir a um menor índice de reprocessamento da produção.

Ao invés de fornecer uma reformulação da produção da Int1, o Int2 poderia ter lançado mão de um recurso de correção explícita, que, no caso deste excerto, poderia se apresentar sob a forma “(you should say) I have just seen it”. Esse tipo de evidência negativa tem foco sobre a forma lingüística e se materializa como um fornecimento de formas corretas de maneira explícita. Registrou-se apenas uma ocorrência de correção explícita no corpus desta pesquisa.

Os pedidos de confirmação consistem em movimentos nos quais o falante, em geral, repete o enunciado de seu interlocutor que tenha apresentado falha de compreensão, com entonação interrogativa, para efeito de confirmação, como ilustrado no excerto a seguir:

#### **Excerto 7**

Int1	what do you normally eat in the/ in the dinner?... for the dinner
Int2	what do I no/ what do I normally eat?
Int1	EAT
Int2	ah... to/ today I'll probably... ( )... mexican food

Mediante a dificuldade de compreender a produção “what do you normally eat in the/ in the dinner?... for the dinner” da Int1, o Int2 pede que a aprendiz confirme lançando mão da construção “what do I normally eat?”, em entonação interrogativa, para sinalizar que se trata de um pedido de confirmação.

As possibilidades de reprocessamento, tanto do insumo, quanto da produção, estão sujeitas não apenas por evidências diretamente ligadas a um recurso de ajuste conversacional, como nos casos de tipo de feedback apresentados até este ponto. Trata-se da categoria taxonômica 3.a.iv, ou as “evidências de incompreensibilidade de outra natureza”. Em geral, elas se manifestam sob a forma de evidências de incompreensibilidade trazidas à tona não por um dos interlocutores, mas pelo ato

comunicativo propriamente dito. Um exemplo deste tipo de evidência é apresentado no excerto 8:

### Excerto 8

- Int2 ((2s)) I don't/ that's stupid... I don't like it ((6s)) do your grandparents live with you as well?  
 Int1 yes  
 Int2 they do?  
 Int1 yes  
 Int2 so... how many people are in your house?  
 Int1 forty people... fo/four people... four/ yes  
 Int2 oh no... I said do your GRANDparents  
 Int1 a::h  
 Int2 ( ) with you  
 Int1 no... I/ I don't live with with my grandparent... my grand/ my grandparents

A evidência de que a Int1 não havia compreendido a pergunta “*do your grandparents live with you as well?*” não emerge de uma tentativa de ajuste explícito, como um pedido de confirmação ou uma solicitação de esclarecimento, mas da verificação, no fluxo da conversa, de que em sua casa viviam apenas quatro pessoas. Essa evidência conduz o Int2 a reprocessar a pergunta original para “*oh no... I said do your GRANDparents*”, dando realce entonacional a “*grand*” (conforme marcado em letras maiúsculas na transcrição).

#### 4.1.2.1. Atraso no Fornecimento de Feedback

O trecho 9 representa uma ocorrência de falha na compreensão do insumo:

### Excerto 9

- |      |  |
|------|--|
| Int2 | [what a... what do they do... for work?                      |
| Int1 | ((4 s)) hum... ahm... ((hesitante)) sorry I don't understand |
| Int2 | ( )... what is their job?                                    |

Int1 Oh... my... my father... is a... ((4 s)) ahm... he has a:... little business
---

Contudo, a solicitação de esclarecimento não direcionada (“*sorry I don’t understand*”) não é feita imediatamente. O silêncio inicial e as hesitações anteriores ao feedback evidenciam que a aprendiz faz tentativas de estabelecer a compreensão antes de solicitar ao seu interlocutor que ele o faça. De fato, uma interação com solicitações de esclarecimento demasiadamente freqüentes pode comprometer o desenvolvimento do diálogo colaborativo, da fluência e da evolução de tópicos tanto quanto uma prática de correção de erros exaustivamente poderia. Pica (1998: p.18) cita Pica (1994) quando reconhece que

[...] demasiadas solicitações de esclarecimento, podem ser ‘completamente irritantes’ mas continua firmemente adepta à idéia de que negociar significado é uma estratégia de comunicação natural que pode ser aproveitada para promover a aquisição de L2. Mas uma estratégia de comunicação diferente (e uma que todo falante nativo com certeza assumiria usar) pode ser empregada frente a uma lacuna na compreensão: fingir que compreende e esperar que um enunciado futuro possa trazer luz sobre sua obscuridade. (O que acontece muito freqüentemente). (PICA, 1998: p.18)<sup>43</sup>

Desta maneira, diante de uma falha na compreensão, não somente o interlocutor, seja ele aprendiz ou o falante mais proficiente, pode solicitar esclarecimento como também pode

- i) deixar de fornecer feedback imediato na esperança de que a continuidade da interação forneça evidências adicionais para que ele preencha essa lacuna;
- ii) hesitar no fornecimento de feedback imediato enquanto testa hipóteses à procura de compreender o enunciado.

---

<sup>43</sup> Do original: [...] too many clarification requests can be ‘downright annoying’ but remains firmly wedded to the idea that negotiating for meaning is a natural communication strategy that can be harnessed to promote SLA. But a different communication strategy (and one every native speaker would admit to) can be employed when confronting a gap in understanding: pretend to understand and hope a future utterance will cast light on your darkness. (It very often does).

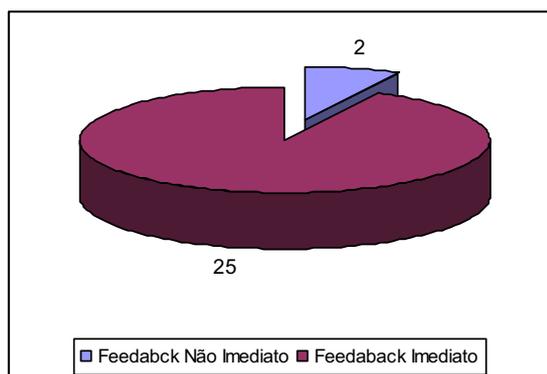
O excerto 10 apresenta uma das amostras contidas no corpus, em que a aprendiz fornece feedback com atraso:

### Excerto 10

Int2	have you ((tried?)) waterski?
Int1	no
Int2	no?
Int1	WHAT?
Int2	waterski
Int1	WATERSKI?
Int2	yeah do you know what it is?
Int1	no
Int2	like you know skiing... right?
Int1	ski yeah
Int2	[[you can ski on the snow... you can ski on the water as well
Int1	ah ok

Neste caso, diante da incompreensão de “*have you ((tried?)) waterski?*”, a aprendiz deixa de sinalizar que não entendeu e dá progressão ao diálogo. O espaço entre a falha de compreensão e a solicitação de esclarecimento (WHAT?) contempla dois turnos intermediários e, a partir de então, desencadeia um processo de negociação de significado com vários movimentos até que a aprendiz sinalize compreensão. Trata-se de uma ocorrência de feedback não imediato que se encaixa na descrição de uma tentativa de garantir compreensão sem negociação de significado antes de recorrer a uma solicitação de esclarecimento.

Das 27 ocorrências de fornecimento de feedback pela aprendiz diante de uma lacuna na compreensão do insumo, uma pequena parcela de apenas duas ocorrências corresponde a um atraso no fornecimento, como ilustra a figura 6, a seguir:



**Figura 6: Ocorrências de feedback externo diante de falhas na compreensão do insumo**

#### 4.1.3. O Reprocessamento Lingüístico

O resultado (*outcome*) de um ajuste conversacional iniciado por uma lacuna (categoria taxonômica 1) pode ou não conduzir ao processo de percepção (categoria taxonômica 2), independentemente da apresentação de um feedback (categoria taxonômica 3) na superfície do diálogo, e pode se manifestar sob as formas descritas na taxonomia 4, a seguir:

4) Os eventos de reprocessamento da produção podem ser (ou não) ativados por um dos dois tipos de feedback, interno ou externo. O reprocessamento da produção prevê que algum enunciado produzido pelo aprendiz seja reprocessado, o que pode pressupor:

- a) modificação da produção, que se manifesta na forma de:
  - i) modificação fonológica;
  - ii) modificação morfossintática;
  - iii) modificação semântica.

b) repetição da produção (o enunciado é reprocessado fonológica, morfológica, sintática e semanticamente idêntico ao que foi reconhecido como lacuna de produção).

O excerto 11 corresponde a uma amostra de repetição do insumo mediante um pedido de confirmação:

### Excerto 11

Int2	erm... do you know/ do you have a big yard?
Int1	big yard?... ah
Int2	[yard... do you know ( )
Int1	no no no... no so big... a little... a... a small... small yard

A Int1 lança mão do pedido de confirmação “*big yard?*” diante da incerteza na compreensão da fala anterior – “*do you know/ do you have a big yard?*” -, o que conduz a uma repetição do termo “*yard*”, garantindo, assim, a compreensão. É notável que os eventos de repetição, quer do insumo ou da produção do aprendiz, são conduzidos principalmente por pedidos de confirmação e solicitações de esclarecimento direcionadas. Solicitações de esclarecimento não direcionadas tendem, por sua vez, a desencadear eventos de modificação com maior frequência.

Os eventos de modificação da produção podem se apresentar como de ordem fonológica, morfossintática ou semântica, representados, respectivamente, pelos excertos 12, 13 e 14 a seguir:

### Excerto 12

Int1	( ) but... I/ you/ you... you learne: portuguese very well
Int2	did what?
Int1	((risos)) you you... you will learn portuguese very well

No excerto anterior, a incompreensão de “*you learne: portuguese very well*”, sinalizada pela solicitação de esclarecimento direcionada “*did what?*”, conduz à modificação de “*learne:*”, ocorrência fonologicamente desviante, incluso no enunciado original, para a forma correta “*learn*” em “*you will learn portuguese very well*”.

### Excerto 13

Int1	((10s)) and/ and how/ erm... when do you... are you... will you... finish this/ your course?
Int2	ahm... in may

O excerto 13 ilustra um evento de testagem de hipóteses em que a Int1, ao perceber autonomamente uma falha em sua produção (feedback interno), efetua alterações de ordem morfossintática até que o enunciado se torne adequado.

### Excerto 14

Int1	I... I have parents
Int2	both mom and dad?
Int1	((2s)) wha/ what?
Int2	your father and mother... are they still married?
Int1	yes... yes... they ( )
Int2	[oh... good

No excerto 14, diante da incompreensão de “*both mom and dad?*”, o Int2 produz uma paráfrase e, portanto, uma alteração semântica da frase original para “*your father and mother... are they still married?*”. Além de paráfrases, substituições de itens lexicais também representam formas de modificação semântica.

Este leque de opções de modificação coloca, portanto, o falante como o sujeito da tomada de decisão sobre em que nível reformular sua fala. Solicitações de esclarecimento direcionadas, por parte do interlocutor, por apresentarem uma forma pronominal, podem ajudar o falante a decidir sobre como modificar (se for o caso) o

enunciado originalmente fornecido. Contudo, solicitações não direcionadas tendem a acentuar a responsabilidade do falante sobre em que nível lingüístico realizar modificações.

Segundo esta descrição e taxonomia caracterizam-se as categorias dos dados levantados nas quatro interações orais constituintes do corpus de pesquisa gerado pela participação de Juliana e Phillip nas atividades do projeto TTB. Nas seções seguintes exploramos a maneira como são tratadas as lacunas, a fim de discutimos as relações e regularidades apresentadas entre as categorias de dados, bem como uma visão temporal desses eventos ao longo das interações.

#### **4.2. O tratamento da falha de compreensão do insumo**

Já vimos que os movimentos conversacionais podem ajudar a tornar o insumo inicial qualitativamente diferenciado, diversificado e recorrente (LONG, 1983). Os eventos de tratamento do insumo são iniciados por meio de sinais de incompreensão fornecidos pelo aprendiz, na forma de feedback. Os dados apresentados a este respeito, nesta seção, correspondem a informações obtidas na primeira interação oral entre os participantes, com data de 29-09-2006. Nessa interação houve 26 falhas na compreensão do insumo, ao lado de 27 ocorrências de fornecimento de feedback. Essa discrepância se justifica pelo fato de que uma das falhas desencadeou dois movimentos conversacionais com feedback diferentes, como se observa no excerto 15:

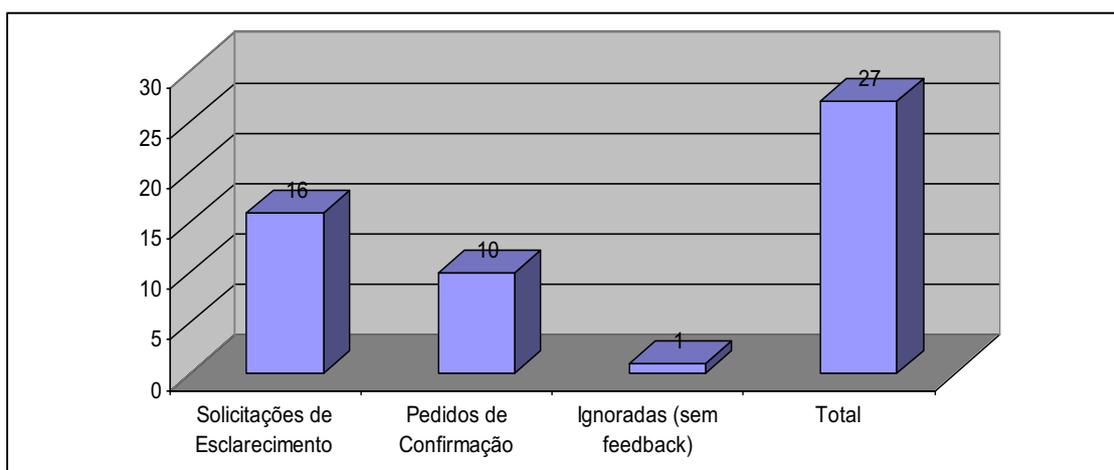
#### **Exerto 15**

Int2	do you know what movie we are going to watch today?
Int1	a/ a movie?
Int2	it's a brazilian movie... yes
Int1	I/ I don't understand your/ your question

Int2	today... I'm going to watch a movie
Int1	ahm ok

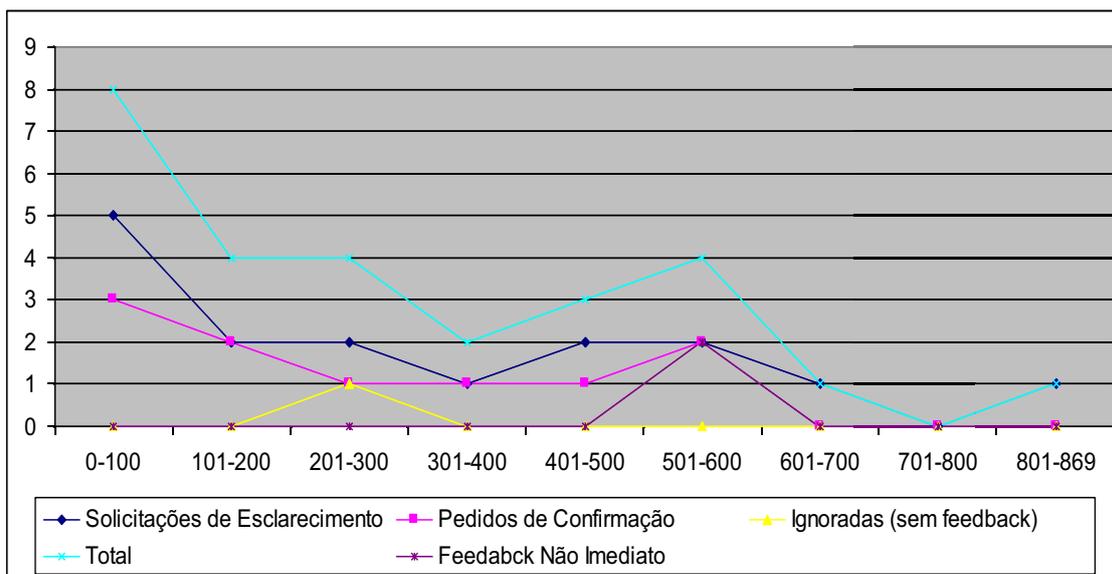
Neste trecho, observamos uma falha na compreensão do insumo sendo tratada duas vezes: a primeira iniciada pelo fornecimento de um pedido de confirmação (*a/ a movie?*) por parte da aprendiz e, a segunda, por uma solicitação de confirmação. A modificação do insumo tornou-o qualitativamente mais diferenciado após o segundo feedback, o que garantiu maior compreensibilidade.

Em geral, as solicitações de esclarecimento tendem a ser mais eficientes e conduzir a um índice mais alto de modificações de insumo do que os pedidos de confirmação. A figura 7 mostra um comparativo do número de ocorrências entre os tipos de feedback:



**Figura 7: Tipos de feedback para o tratamento de falhas na compreensão do insumo**

Os índices de ocorrência de falhas sem tratamento por feedback são muito baixos, correspondendo a uma única ocorrência ao longo da interação. A maioria desses eventos são explorados em movimentos conversacionais, predominantemente iniciados por solicitações de esclarecimento e, em menor grau, por pedidos de confirmação. Esses dados são explorados à luz do componente cronológico na figura 8:



**Figura 8: O tratamento da falha na compreensão do insumo ao longo da interação**

Na figura 8, as unidades ao longo do eixo horizontal correspondem a intervalos de 100 turnos conversacionais, que totalizam 869 turnos. O eixo vertical abriga valores referentes à quantidade de ocorrências dos eventos e as linhas coloridas representam as categorias de feedback a que as falhas de compreensão no insumo foram expostas. As cores ao fundo do gráfico correspondem à faixas ocupadas pelas três sub-seções de atividades em que os participantes se engajam:

- 1) Amarela, subseção 1: Discussão sobre tópico: os participantes selecionam, previamente ou no momento da interação, um tópico sobre o qual discutir. A distribuição dos turnos tende a ficar sujeita às variáveis individuais do aprendiz em maior grau do que na subseção 1, dada a ausência de uma meta específica e a necessidade reduzida de troca de informações.
- 2) Vermelha, subseção 2: Organização da atividade: os participantes assumem a tarefa de estabelecerem acordos sobre a administração das partes das sessões

de tandem como meta da sessão. Faz-se necessária a troca de informações sobre agenda pessoal e preferências.

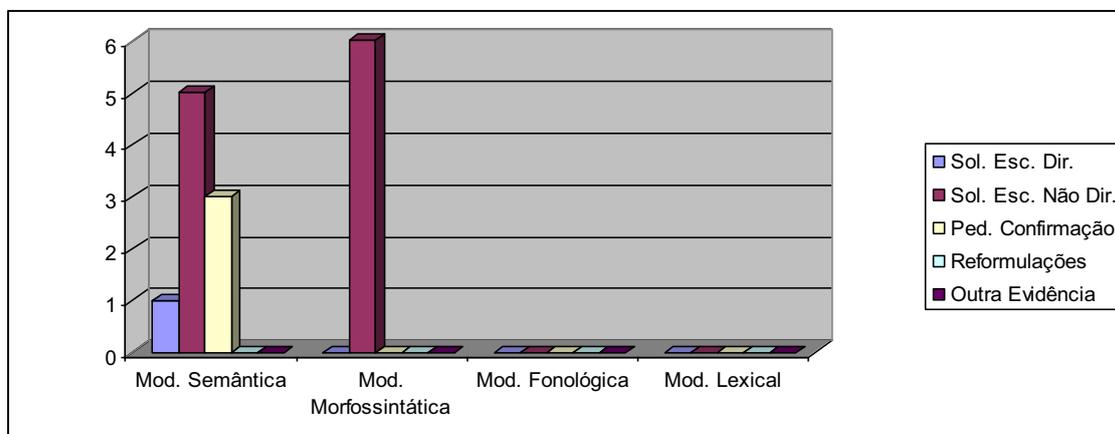
- 3) Azul, subseção 3: Seção de feedback: o Int2 assume a tarefa de reportar, na forma de feedback, desvios cometidos pelo Int1 ao longo da interação e que por alguma razão não foram tratados pontualmente. Desvios são tratados como tópicos: não ocorre reprocessamento da produção.

A grande área amarela evidencia que a discussão sobre tópicos é a sub-seção dominante na interação, e tarefa central na sessão de Tandem. A seção de feedback consiste em uma instrução institucional do TTB, uma alternativa à prática de correção de desvios pontualmente a cada ocorrência. Uma terceira porção da interação é, ainda, destinada à organização da atividade, momento em que os princípios da autonomia e da reciprocidade são mais salientes.

Essas subseções não pretendem, a priori, constituir tarefas distintas dentro do Tandem, mas a interação ocorre de maneiras distintas em cada uma delas. Durante a subseção em que os participantes se engajam em discussões sobre tópicos específicos (área amarela do gráfico), a distribuição de turnos e, portanto, o equilíbrio entre fornecimento de insumo e produção da aprendiz, depende mais das variáveis cognitivas e afetivas, bem como do estilo de ensino e aprendizagem dos participantes e seu contrato de reciprocidade. Trata-se de uma tarefa sem outra meta prevista senão a conclusão de tópicos de um currículo construído autônoma e reciprocamente, e que apresenta baixa exigência de trocas de informação entre os participantes. Vale a pena observar que nos primeiros trezentos turnos da interação ocorreram os índices mais altos de falhas na compreensão do insumo e o conseqüente tratamento dessas falhas, tendo os 100 primeiros turnos apresentado o maior índice de todo o diálogo. Esse dado

corresponde à linha na cor azul claro na figura 8, que representa a totalidade de eventos de sinalização de incompreensibilidade fornecidas pela aprendiz. A maior parte deles ocorre, portanto, no início da interação, quando os participantes efetuam ajustes em busca de melhorar a compreensibilidade entre si, e os filtros afetivos tendem a estar altos. Esses ajustes caem com certa uniformidade no decorrer da interação até atingir valores muito baixos ao final, quando, a título de especulação, os filtros afetivos estão mais propensos ao equilíbrio, uma evidência de que esses dados dizem respeito ao desempenho da aprendiz sob as circunstâncias afetivas e interpessoais, e não à competência geral de compreensão da Int1.

No que diz respeito ao tipo de modificação gerada a partir das formas de feedback, a figura 9, a seguir, demonstra que a maior parte das modificações efetuadas sobre o insumo são de ordem semântica:



**Figura 9: A relação entre formas de feedback e níveis de modificação do insumo**

Observa-se, na figura 9, que a maior parte das ocorrências de modificações do insumo por parte do Int2 são de ordem semântica, tendo sido desencadeadas por três tipos diferentes de feedback: as solicitações de esclarecimento não direcionadas, as solicitações de esclarecimento direcionadas e os pedidos de confirmação. Há, também,

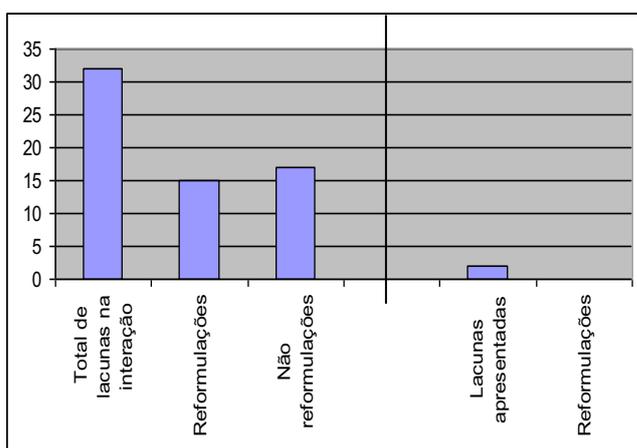
ocorrências de cunho morfossintático, exclusivamente conduzidas por solicitações de esclarecimento não direcionadas.

A seção de feedback (área azul da figura 8) equivale, nesta seção, a 26 turnos, nos quais o Int2, professor, se responsabiliza pela tarefa de recuperar as ocorrências de desvios e outros aspectos de natureza lingüística observadas na produção da Int1, aprendiz, que não foram tratados no decorrer do diálogo. O excerto 16 corresponde à totalidade de turnos ocupados pela seção de feedback pelos participantes:

### Excerto 16

Int1	((8 s)) ahm... let's start to talk about my mistakes?
Int2	Ok
Int1	Ok?
Int2	you really didn't make very many
Int1	a:h
Int2	you/ you did good... one thing... was when you were talking about ages... you said... my mom has... forty
Int1	[ah yeah
Int2	i/ it's... she is... and then however many years old
Int1	Ah yes
Int2	So l/ you know?
Int1	Ok... ok
Int2	So like I'm 21 years old
Int1	yeah I'm/ I'm nervous
Int2	Ok... don't be nervous you speak very well
Int1	((risos))
Int2	you could come to america and live... fine without a problem... ((2 s)) your english is very good
Int1	ahm thanks
Int2	and then the only others... thing that you said wrong the entire time... was you said my grandfathers
Int1	ah ok
Int2	and you should have said my grandparents... I think ((risos))
Int1	((risos))
Int2	and ( ) ((falha de áudio)) ((4 s)) can you believe it?
Int1	No
Int2	yeah only two/ only two errors
Int1	yeah?
Int2	yeah... did you have problems understanding?
Int1	No:... no

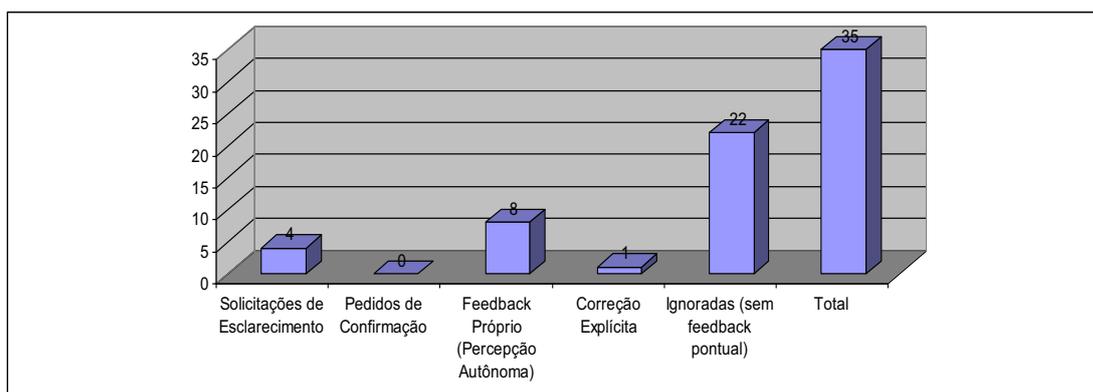
Há três aspectos importantes a serem considerados sobre a seção de feedback tal qual foi administrada pelos participantes. Primeiro, há um recuo da produção. A grande maioria dos turnos da aprendiz limita-se a avaliações com base em interjeições para sinalizar compreensibilidade, incompreensibilidade, concordância e discordância. Segundo, não há movimentos conversacionais de negociação, nem tampouco reformulações de produção apesar de a seção tratar de feedback sobre duas ocorrências de desvios. Isso porque a recuperação das ocorrências de desvios é administrada sob a forma de relatos sobre eles, seguidas do fornecimento das formas corretas. Terceiro, há uma grande discrepância entre a quantidade de desvios no decorrer da interação e de desvios recuperados na seção de feedback, como se observa na figura 10:



**Figura 10: Lacunas não tratadas durante o diálogo vs lacunas apresentadas na seção de feedback**

#### 4.3. O tratamento da produção

De acordo com a figura 5, foram registrados 35 desvios na produção do aprendiz. A figura 11 expande o valor dos dados sobre a produção mostrando como as ocorrências de desvios são tratadas pontualmente:



**Figura 11: O tratamento do desvio lingüístico na produção do aprendiz**

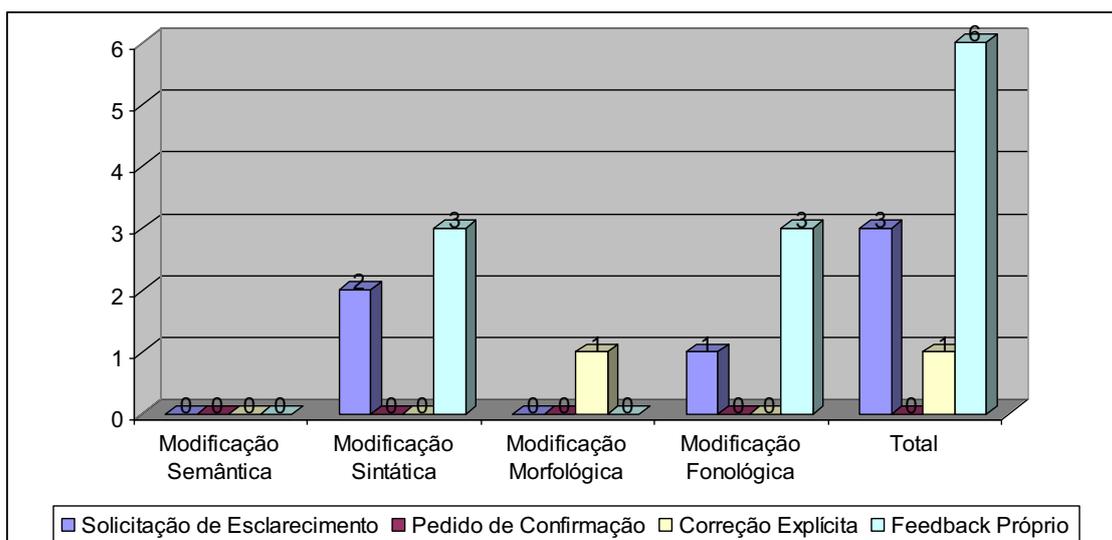
A figura 11 representa dados numéricos sobre as diversas formas de tratamento do desvio lingüístico cometido pelo aprendiz. Apenas 13, das 35 ocorrências de desvios foram tratadas com algum tipo de feedback. 22 delas foram ignoradas, ou seja, não houve fornecimento de evidência negativa sobre elas. A maior parte dos enunciados reprocessados pela aprendiz ocorrem mediante feedback próprio (interno). Dos tipos de feedback externos, as solicitações de esclarecimento predominam, com quatro ocorrências, ao lado de 1 ocorrência de correção explícita e nenhuma ocorrência de pedidos de confirmação.

O excerto 17 mostra uma prática de correção explícita, um tipo de feedback externo que tende a ocorrer, estatisticamente falando, entre pessoas com menos simetria hierárquica entre si e, de fato, corresponde à única ocorrência observada no corpus.

### **Excerto 17**

Int1	no... I/ I don't live with with my grandparent... my grand/ my grandparents
Int2	uhum... you say they live by themselves?
Int1	((pausa: 3 segundos)) yeah... my... my... my grand... fa:thers... are not married
Int2	oh ok... grandparents
Int1	ah yes... but... I/ how can I say...ahm my/ my grand/ my grandparents that.... they are... parents... of my:/ my father?

O Int2 fornece a forma correta “*grandparents*” como alternativa à forma desviante “*grandfathers*”. Esse tipo de feedback tende a ser menos eficiente em termos de levar o falante a testar suas hipóteses sobre a língua e revisar suas informações lingüísticas. As solicitações de esclarecimento são responsáveis por um índice mais alto de reformulações da produção por parte do aluno, como se pode observar na figura 12:



**Figura 12: Tipos de modificação de produção vs tipos de feedback**

A maior parte das reformulações na produção são desencadeadas por feedback interno (representado pelas barras em azul claro) e despertam alterações de natureza morfológica e fonológica. Essa prática equivale a testar hipóteses sobre o uso da língua com base no exercício da atenção sobre aspectos formais. O excerto 18 consiste em uma amostra desse evento:

### Excerto 18

Int1 ((10 s)) and/ and how/ ahm... when do you... are you... will you... finish this/  
your course?  
Int2 ahm... in may  
Int1 may?  
Int2 yes an/ and then I'll be done

Neste movimento, antes de chegar à forma correta “*when will you finish your course?*”, a aprendiz coloca os seus próprios recursos lingüísticos em uso testando formas no nível sintático e checando a adequação das mesmas no interior do enunciado. O processo da percepção da falha lingüística (feedback próprio) depende, neste caso, do exercício da atenção. A aprendiz também emprega sua atenção no monitoramento de desvios fonológicos, ou de pronúncia imprecisa, como se pode observar no excerto 19:

### Excerto 19

Int2	and... do you ( ) teach english?... or you want to teach?
Int1	((2 s)) I... I want to cheat... to teach... I teach

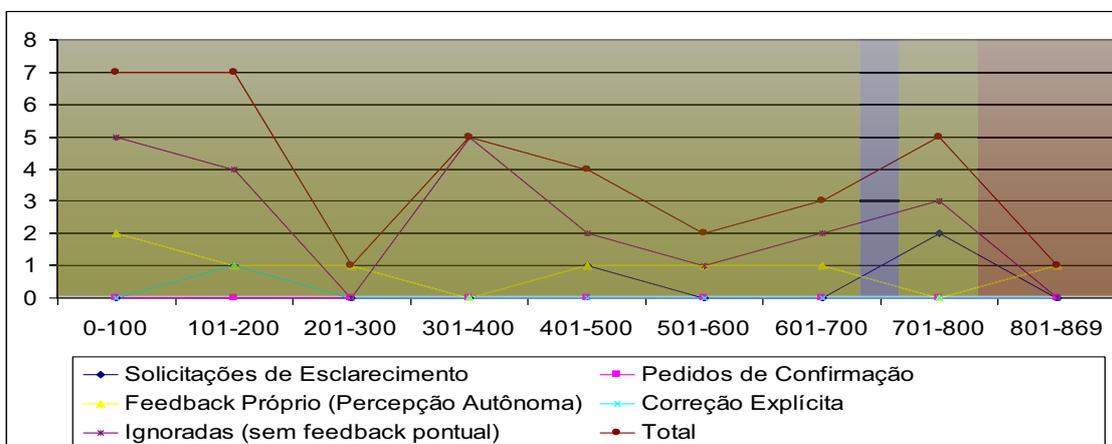
Modificações nos níveis morfossintático e fonológico também são desencadeadas, em índices mais baixos, por solicitações de esclarecimento. As solicitações de esclarecimento constituem o único tipo de feedback negativo não explícito que resultam em modificação da produção. Os pedidos de confirmação tendem a não desencadear reformulações.

É comum, na produção da aprendiz, o uso de vocalizações ao final de certas palavras, especialmente verbos, como é observável no excerto seguinte:

### Excerto 20

Int2	you see... it's not fair... you're already perfect... and I don't/ I can't do in Portuguese
Int1	( ) but... I/ you/ you... you learne: ((vocalização)) portuguese very well
Int2	did what?
Int1	((risos)) you you... you will learn portuguese very well
Int2	[[oh

Diante da incompreensibilidade causada provavelmente pela vocalização ao final de “*learne:*” em “*you learne: portuguese very well*”, o Int2 sinaliza incompreensão por meio de uma solicitação de esclarecimento, que resulta em uma forma mais precisa e sem vocalizações: “*you will learn portuguese very well*” por parte da Int1. Contudo, esse tipo de desvio é tratado com pouca frequência por duas razões: i) a aprendiz não volta sua atenção para sua prática de vocalização desviante ao final de palavras, o que impede ocorrências de feedback próprio voltadas para esse aspecto; e ii) o Int2 posiciona-se desfavorável à correção pontual de desvios que não correspondem a falhas de compreensão. Assim como os eventos de incompreensibilidade no insumo, a figura 14, a seguir, mostra que os índices mais altos de desvios de produção tratados pontualmente localizam-se nos primeiros 200 turnos, quando filtros afetivos tendem a estar mais altos e os participantes fazem os primeiros ajustes:



**Figura 13: O tratamento do desvio de produção ao longo da interação**

Após esse estágio, os índices caem, mas mantêm alguma constância até o final do diálogo. É pertinente destacar, porém, que os índices mais baixos ocorrem dentro das áreas correspondentes às subseções 2 e 3, em azul e vermelho.

A despeito de modificações nos níveis morfossintático, fonológico, a aprendiz não reprocessa sua produção no nível semântico mediante nenhuma forma de feedback. A reformulação semântica é muito mais comum no campo do insumo.

No próximo excerto (excerto 21), a pergunta feita pela aprendiz (*d/ do you know... any brazilian writers?*) não é continente de nenhum desvio, a não ser pelo sinal de hesitação no início da frase, que não compromete a compreensibilidade do enunciado:

### Excerto 21

Int1	d/ do you know... any brazilian writers?
Int2	any who?
Int1	any brazilian writer
Int2	ahm... I... no

Mediante uma solicitação de esclarecimento direcionada (*any who?*), a aprendiz reprocessa sua produção por meio de uma repetição, garantindo compreensibilidade mesmo na ausência de uma reformulação.

Nesta seção, portanto, exploramos as relações entre categorias de dados no interior de uma única interação. Na seção seguinte, detemo-nos em discutir a evolução dessas informações ao longo do período de interações, com ênfase em uma comparação entre comportamentos interativos observados na primeira e última sessões de interação oral em que os participantes se engajaram.

#### 4.4. A Evolução dos Comportamentos Interativos

A observação dos comportamentos interativos dos participantes ao longo do período de interações orais junto ao projeto TTB (entre 29-09-2006 e 17-11-2006)



sem que essa lacuna fosse tratada mediante a sinalização “*I forget the word*”, que equivale a “*what’s the word for..., please?*” – uma ocorrência de solicitação de esclarecimento. O tratamento do problema ocorre, neste caso, por meio de um trabalho de metalinguagem (“*it’s/ it’s not summer... it’s/ it’s cold here*”). No excerto 23, por sua vez, o tratamento da lacuna não é iniciado pelo falante aprendiz, mas pelo Int2, por se tratar de uma lacuna relacionada à compreensão:

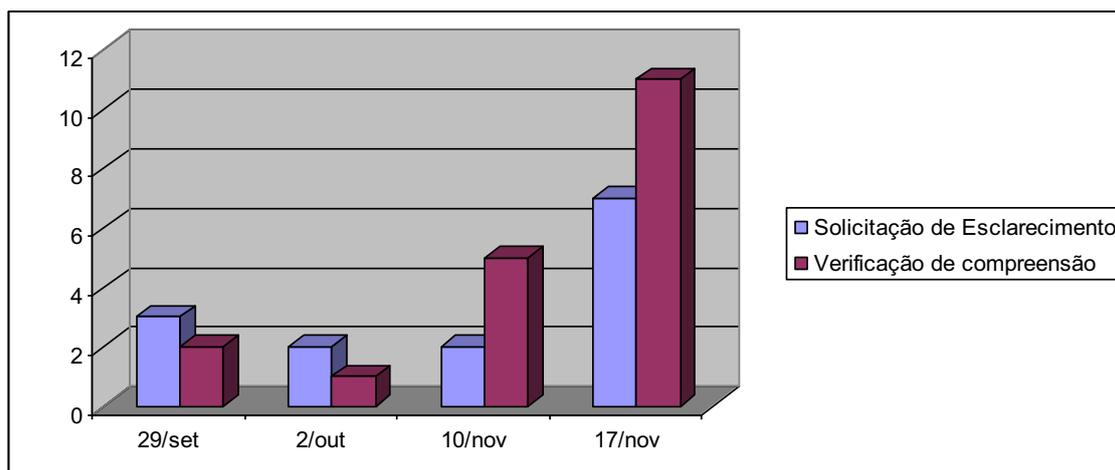
### Excerto 23

Int2	and then... she... works at a place where...for example if you’re having a/ a big party... you can call the company to make all the food for you and serve all the food
Int1	[[ahm
Int2	[[and she helps out with all the food... it’s called catering
Int1	[ahm
Int2	do you know that word?
Int1	No
Int2	((enviando por escrito: “catering”: 4s)) it’s basically where... like I said for a big party or a big event
Int1	[[ahm
Int2	[[ ( ) and make all the food for you ((3 s)) and then... during the summers... she goes from house to house selling books ((risos))

Neste trecho, embora a Int1 desconheça a forma “*catering*” e a compreensão do enunciado possa se tornar deficiente diante dessa lacuna, a aprendiz não sinaliza por meio de nenhum tipo de feedback. O Int2 lança mão, portanto, de uma verificação de compreensão (“*do you know that word?*”) para identificar a lacuna como tal. Uma vez identificado, o problema é tratado por meio do recurso do apoio escrito (envio, por meio da janela de *chat* do Windows Live Messenger, da forma por escrito), seguido de uma definição metalingüística do termo.

De fato, as formas de tratamento das lacunas de conhecimento observadas no corpus consistem em: i) metalinguagem, ii) apoio da utilização de duas línguas, iii) apoio escrito, iv) soletração e v) envio de material digital, este último típico de

momentos mais tardios do período de interações. Contudo, antes de explorarmos em pormenores essas formas de tratamento de lacunas de acesso ao conhecimento (a partir do excerto 24), é relevante destacarmos uma mudança gradual no comportamento interativo do Int2, conforme ilustra o gráfico da figura 14, a seguir:



**Figura 14: A Evolução do Comportamento Interativo dos Participantes Relacionado ao Feedback sobre Lacunas**

No gráfico, o eixo horizontal corresponde à seqüência de interações constituintes do corpus, representadas por datas, e o eixo vertical refere-se à quantidade de ocorrências do fenômeno sob enfoque: eventos que desencadeiam tratamento de lacunas de acesso ao conhecimento. Esses eventos podem apresentar duas formas: i) solicitações de esclarecimento (barras azuis, esquerda de cada par), que são concretizadas sob a forma de pedidos de ajuda por parte da aprendiz (como, por exemplo, “*how can I say...?*”, “*what’s the word for... ?*”, etc.) e circunscritas exclusivamente no campo de ação da Int1; ii) eventos de verificação de compreensão (barras avermelhadas, direita de cada par), que baseiam-se em oferta de ajuda por parte do interagente mais proficiente (por exemplo, “*do you know what that is?*”, “*do you understand what I mean?*”, “*is that expression familiar to you?*”, etc.), contribuições exclusivas da participação do Int2. O

gráfico da figura 14 ilustra a tendência ascendente na ocorrência de eventos de verificação de compreensão por parte de Phillip ao longo do período de interações. Uma amostra desse tipo de ocorrência está presente no excerto 24, logo a seguir, quando o Int2 questiona “*and then do you know what an suv ((soletração)) is?*”. Isso evidencia um ajuste de sua participação na função de professor ao estilo de aprendizagem da Int1, que compreende uma preocupação predominante com o desenvolvimento de compreensão oral<sup>44</sup> e com acuidade fonológica e morfossintática<sup>45</sup>. Esse ajuste se reflete na tentativa gradual de, por meio de verificação de compreensão, redirecionar a atenção da aprendiz para a informação lexical potencialmente nova emersa a partir do diálogo.

O excerto 24 mostra a maneira como os parceiros lidam com algumas lacunas de conhecimento lingüístico em uma sessão de interações ocorrida aproximadamente três meses depois da primeira:

#### Excerto 24

Int1	((3 s)) no/ have/ we:... we have... a car
Int2	is it/ is it a big one or is it smaller?
Int1	ahm I don't know
Int2	regular?
Int1	[what's/ what's a small? ((risos)) what is a big car?
Int2	ahm ((risos)) in america almost of the vehicles are big
Int1	Ahm
Int2	like/ it's/ you know what trucks are right?
Int1	uhum
Int2	and then do you know what an suv ((soletração)) is?
Int1	((2 s)) no
Int2	[[ahm
Int1	[[how can I spell it?
Int2	ahm ((enviando por escrito: “SUV”)) suv ((soletração)) stands for standard utility vehicle ((risos)) ((enviando por escrito: “standard-utility-vehicle”))
Int1	Ahm
Int2	they're/ it's what/ it's what I drive... ahm... hold on... ( ) picture ( ) like... like this thing ((enviando link: <a href="http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg">http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg</a> ))
Int1	uhm... ahm... ok ((visualizando imagem do link <a href="http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg">http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg</a> ))

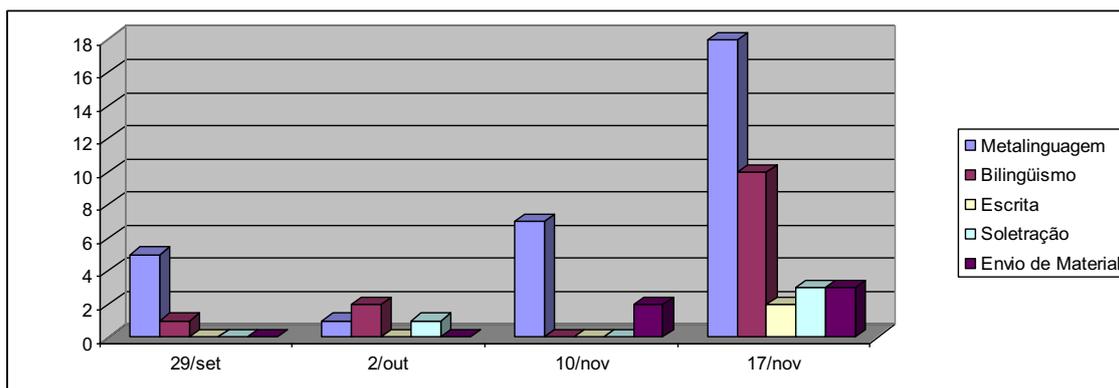
<sup>44</sup> Informação confirmada por meio de questionário apresentado nos anexos.

<sup>45</sup> Informação revelada por meio dos dados de interação.

Int2	do you/ do you have those in brazil as well?
Int1	Yeah
Int2	wha/ what do you call them? do you know?
Int1	((2 s)) uhm... I don't know

A lacuna no repertório cognitivo da aprendiz corresponde a “SUV”, o tipo de veículo utilitário ao qual Phillip se refere. No entanto, mediante essa lacuna, Phillip proporciona eventos de soletração, envio da forma por escrito e envio de links que conduzem a imagens representativas de “SUV” como estratégias para assegurar a compreensão de Juliana. Com base nessa evidência é correto afirmar que um ambiente multimedial como o teletandem oferece uma variedade de opções para garantir compreensibilidade que podem substituir ajustes conversacionais que seriam mais favoráveis à aprendizagem. Eles podem recorrer ao apoio escrito com extrema facilidade quando não compreendem uma expressão oralmente. Se a falha na compreensão persistir, eles podem recorrer a outras estratégias, como desenhar, enviar imagens, sons e até vídeos. Se necessário, eles podem facilmente compartilhar páginas da Internet que contenham um elemento esclarecedor, seja ele escrito, sonoro ou visual. Juliana e Phillip não se engajam em eventos interativos para superar a lacuna “SUV” e, desta forma, não fazem uso de reformulações e metalinguagem que podem enriquecer o trabalho lingüístico e levar a aprendiz a rever suas hipóteses sobre o uso da língua.

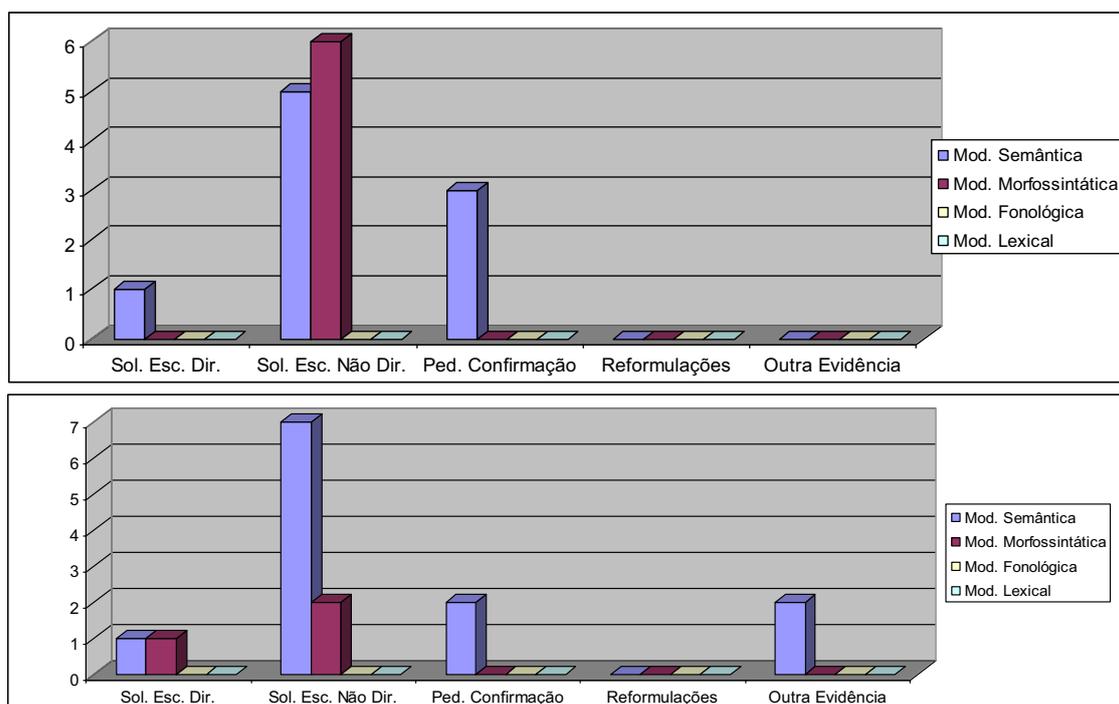
Os gráficos apresentados a seguir mostram a evolução do comportamento relacionado ao tratamento de lacunas, ao longo do período:



**Figura 15: A evolução do comportamento relacionado ao tratamento de lacunas entre 29-09-2006 e 17-11-06**

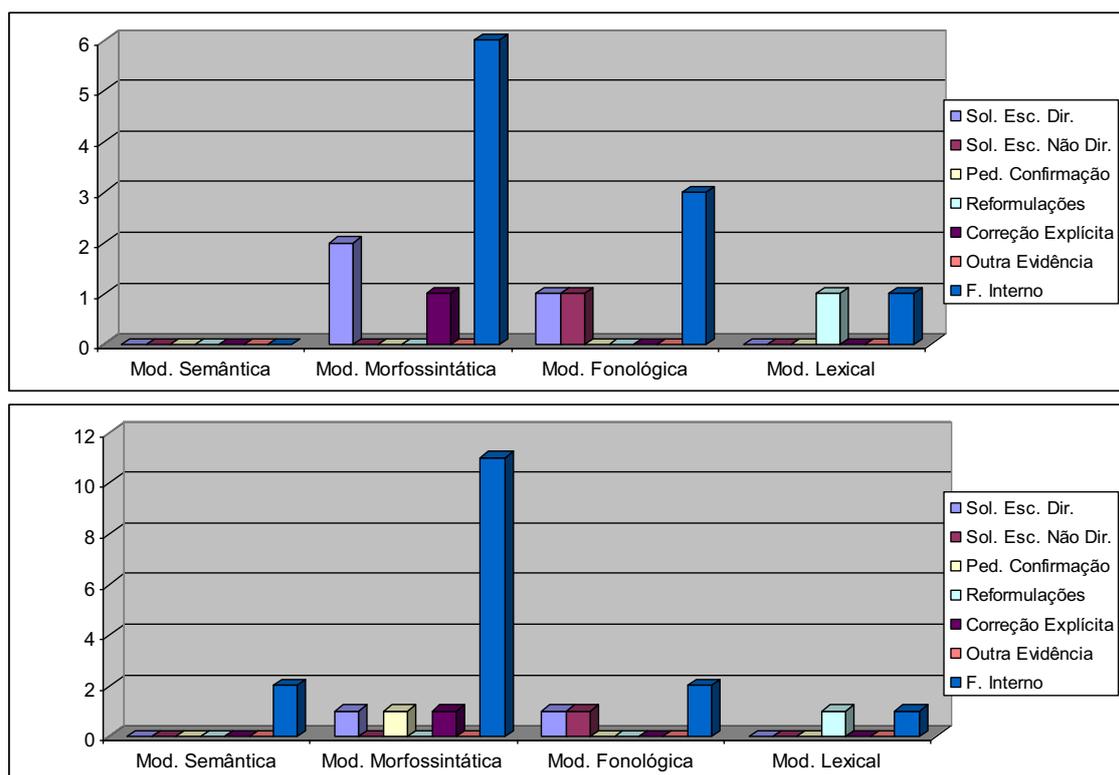
Como é observável no gráfico da figura 15, os índices de tratamento de lacunas aumentam ao longo do período, sendo que o uso da metalinguagem é sempre presente e, em geral, predominante. Uma outra informação importante observável é a adoção do recurso de envio de material digital on-line (por exemplo, uma imagem encontrada na rede) que possa suprir a falha de comunicação, apenas no final do período.

No que diz respeito ao tratamento de falhas de compreensão do insumo e desvios de produção, os gráficos a seguir mostram uma variação pouco significativa entre o início e o final do período de interações:



**Figura 16: Comparação entre níveis de modificação do insumo em relação ao tipos de feedback.**

Na figura 16, o gráfico superior corresponde a dados sobre o insumo extraídos da interação de 29-09-06, e o gráfico inferior equivale a informações obtidas na interação de 17-11-06. Conforme se observa, o Int2 manteve seu padrão de preferência pelas modificações semânticas e as solicitações de esclarecimento não direcionadas mantêm-se responsável pelo maior índice de modificações, tanto de ordem semântica quanto de ordem morfossintática. Com relação à produção, por sua vez, a Int1 demonstra ter mantido seu foco sobre a forma lingüística pela predominância de modificações em sua produção em nível morfossintático quer no início ou no fim do período, como ilustra a figura 17:



**Figura 17: Comparativo entre níveis de modificação da produção do aprendiz em relação ao tipos de feedback.**

Nesta figura, os dois gráficos mostram, a princípio, que a quantidade de eventos envolvendo a produção do aprendiz aumentou de um índice máximo de 6 ocorrências (eixo vertical) na primeira interação, para um índice máximo de 12 ocorrências na última interação do período. Contudo, os padrões de comportamento interativo se mantiveram: a maioria das modificações na produção da Int1 são de ordem autônoma, via feedback interno, com predominância pela decisão de realizar modificações morfossintáticas e, em menor grau, fonológicas.

Essa análise, portanto, ajuda-nos a compreender alguns aspectos relacionados à interação no contexto in-tandem. Entre eles, podemos sintetizar:

- a) a taxonomia de eventos interativos abrange, simultaneamente, os movimentos conversacionais resultados da busca por compreensibilidade bem como

estratégias variadas para a cobertura de lacunas de conhecimento (ou de acesso ao conhecimento) de natureza diversa;

- b) entre os movimentos conversacionais, reconhecemos, a partir deste corpus, que os eventos de solicitação de esclarecimento podem se apresentar sob duas formas: direcionadas e não direcionadas, e que o segundo corresponde ao tipo de feedback gerador de insumo e produção mais recorrentes e diversificados e, portanto, mais favoráveis ao tratamento lingüístico;
- c) a saliência perceptual de uma falha, lacuna ou desvio, ou seja, o quanto mais passível de percepção (*noticing*) esses eventos se mostrarem, depende de dois fatores: o tipo de feedback externo e o exercício da atenção individual do interagente. Podemos dizer que formatos de feedback como solicitações de esclarecimento, pedidos de confirmação e repetição, e correções explícitas tendem a tornar as lacunas na produção mais salientes e, portanto, perceptíveis para que sejam efetuados ajustes. Por outro lado, movimentos conversacionais menos explícitos, como as reformulações (ou *recasts*) tendem a não tornar a lacuna, falha ou desvio perceptualmente salientes para o aprendiz, o que reduz as possibilidades de tratamento lingüístico do problema. A atenção individual do aprendiz representa uma segunda variável nesse caso: a maneira como o falante exerce sua atenção sobre os fatos lingüísticos que emergem do diálogo também influi sobre a saliência de algumas lacunas. Por exemplo, aprendizes cujo cerne de aprendizagem corresponde a aprimorar o aspecto da pronúncia tendem a perceber mais facilmente falhas relacionadas a esse item, mesmo mediante um tipo de feedback menos explícito, e, ao mesmo tempo, não estarem atentos a falhas na sintaxe da língua mesmo quando recebem formas de feedback mais explícito;

- d) entre as estratégias de cobertura de lacunas de conhecimento (ou de acesso ao conhecimento), identificamos cinco tipos, a saber: apoio escrito, soletração, apoio bilíngüe, metalinguagem e envio de material on-line. Desses usos, destacamos a metalinguagem como a estratégia mais favorável ao tratamento lingüístico e, portanto, à aprendizagem, em detrimento do envio de material on-line. Este último consiste em um procedimento desenvolvido à medida em que os parceiros aprendem a utilizar o meio teletandem e, embora se apresente eficaz na garantia de compreensibilidade, tende a não impulsionar os falantes ao tratamento da língua propriamente pelo uso da mesma, o que reduz as oportunidades de produção e revisão dessa produção bem como do fornecimento de insumo e enriquecimento do mesmo;
- e) ao conceito de atenção individual acrescenta-se um segundo: o da atenção orientada pela parceria. Os dados revelam que à medida em que a parceria se desenvolve, o interagente mais proficiente tende a identificar como o interagente aprendiz exerce sua atenção e procura direcioná-la para outros aspectos que considera importante. No caso de Juliana e Phillip, à medida em que as interações tornaram evidente a atenção predominante de Juliana sobre aspectos fonológicos e morfossintáticos, Phillip, na função de falante especialista na língua inglesa, adquire o hábito de direcionar a atenção da aprendiz para o componente lexical;
- f) a força do contexto digital específico da aprendizagem teletandem sobre o comportamento interativo dos participantes pode impulsiona-los à utilização de “atalhos” para garantir compreensibilidade por meio dos recursos digitais (como envio de imagens, sons e vídeos) que substituem outros eventos de ajuste

conversacional mais propensos a favorecer a aprendizagem, como a metalinguagem, por exemplo;

- g) o trabalho colaborativo entre os parceiros está propenso a subdivisões com características interativas diferentes. Contudo, a subdivisão em que os participantes se comprometem a cumprir uma meta apresenta índices mais elevados de aproveitamento das oportunidades de produção.

Com base nessas informações podemos tecer uma série de asserções e discutir alguns pressupostos, tal como é apresentado no capítulo seguinte.

## **CONCLUSÃO**

Baseando-se nos dados e asserções discutidos no capítulo anterior, reconhecemos alguns pressupostos e intravisiões a respeito da interação no contexto de aprendizagem in-tandem, o que nos ajudou a responder às perguntas de pesquisa propostas, a saber:

- 1) Como ocorre a interação entre participante aprendiz e participante professor de língua inglesa em contexto de aprendizagem in-tandem?
  - a. Há ocorrências de oportunidades de modificação da produção durante as interações? Quais são elas e como ocorrem no meio in-tandem?
  - b. Há evidências de que o aprendiz desenvolva habilidades que possam favorecer sua competência na língua alvo ao longo do período de interações?

### **5.1. Respostas às Perguntas de Pesquisa**

Respondendo à pergunta 1.a., no contexto de aprendizagem teletandem, embora os participantes tenham aberto mão do recurso de exibição da imagem mútua, que consiste em um dos princípios do TTB, a interação por áudio adquire uma configuração muito semelhante à interação face-a-face no que diz respeito às oportunidades de modificação da produção e conseqüente revisão de hipóteses de uso da língua pelo aprendiz. Tecnicamente falando, o meio oferece oportunidades de ajustes na conversação em tempo real, de maneira que os participantes possam decidir entre solucionar problemas de uso da língua pontualmente ou não, e quais problemas procurar solucionar. No que diz respeito ao trabalho colaborativo estabelecido entre os participantes, a autonomia assegurada aos participantes reduz o grau de controle sobre a atividade, o que os impulsiona a adotarem focos pessoais, bem como a se adaptarem às

necessidades um do outro. A título de exemplo, o foco de atenção da Int1, Juliana, é explicitamente morfossintático e fonológico, o que é revelado por meio da análise de dados. O contexto in-tandem aqui descrito assegurou a Juliana oportunidades de produção e de testagem de hipóteses de uso da língua, em maior parte autonomamente e com foco na forma, mediante esforços de auto-monitoramento. Assumindo o pressuposto de que a atenção individual do aprendiz não é o único fator com força sobre a saliência perceptual de aspectos problemáticos no fluxo do diálogo, compreende-se que o foco de atenção do aprendiz pode ser avaliado e discutido entre os parceiros, especialmente durante as sub-seções de feedback, a fim de que redirecionar essa atenção sobre aspectos lingüísticos variados e, desta forma, garantir que o aprendiz se beneficie mais do processo. Um emprego de sucesso do que denominamos aqui “atenção orientada pela parceria” compreende que, após identificados os estilos de aprendizagem dos parceiros entre si e, portanto, de como cada um exerce a atenção individual, sejam tomadas decisões para que o parceiro aprendiz se atente para aspectos da linguagem a que não está predisposto, a fim de melhorar seu repertório lingüístico de maneira menos restrita aos componentes da linguagem relacionados aos seus objetivos de aprendizagem imediatos. Na experiência de teletandem contida no corpus deste estudo, a atenção individual da aprendiz, com foco na forma, é ampliada pela ação do parceiro-professor para aspectos lexicais por meio da utilização de eventos de verificação de compreensão, por parte do Int2, cada vez mais freqüentes. Alguns dados demonstram que não se trata de um exercício individual, mas que as características da colaboração entre os participantes também podem influenciar sobre esse aspecto. É notável que ao longo das interações, o Int2 torna-se mais consciente sobre as características do repertório lingüístico da Int1, quer no âmbito morfossintático ou lexical, de maneira que fica evidente a tentativa de direcionamento da atenção da aprendiz, por parte do Int2, para

informações lingüísticas novas haja vista do crescente número de tratamento de lacunas iniciadas por Phillip, com índices mais elevados no final do período.

Também é importante ressaltar que as sub-divisões a que o trabalho mostrou-se propenso têm certo grau de impacto sobre as características dessa interação.

A sub-seção em que os participantes se engajam em um feedback tende a ser baseada em seqüências de turnos do tipo “comentário-avaliação”, padrão que inibe a ocorrência de ajustes conversacionais que promovam formas modificadas da linguagem.

A organização da atividade, outra sub-seção, apresenta dados que demonstram uma distribuição de turnos mais equilibrada entre Juliana e Phillip, de maneira que a aprendiz aproveite suas oportunidades de fala com mais freqüência. Um dos aspectos que diferem esta sub-seção das outras consiste em que esta apresenta uma meta comunicativa além da discussão propriamente dita: a de alcançar um acordo prático sobre os procedimentos da atividade. Este aspecto específico tende a influenciar sobre o maior ou menor índice de aproveitamento de oportunidades de produção por parte da aprendiz.

Contudo, durante a sub-seção de maior predominância, correspondente à discussão de tópicos temáticos, a aprendiz se comporta distintamente no que diz respeito às oportunidades de produção, reduzindo sua participação em comparação à sub-seção de “organização da atividade”. Sabe-se que, em contextos formais de aprendizagem de línguas, é comum que a interação seja baseada em tarefas e que, portanto, os interagentes recebam uma meta a cumprir. Isso implica em que, em caráter experimental, os parceiros se engajassem no cumprimento de tarefas para estabelecer comunicação e resolver problemas juntos durante esta etapa predominante da interação. Um outro aspecto, ainda sobre esta subdivisão, refere-se à atenção exercida pela aprendiz sobre aspectos formais da língua, que permite a ela, de maneira autônoma,

testar hipóteses sobre o uso da língua bem como procurar por feedback sobre sua produção. No entanto, como os objetivos de aprimoramento lingüístico da aprendiz referem-se a questão de ordem formal, ela depende de feedback externo para se aprimorar em um leque de outros aspectos da língua sobre os quais sua atenção não é voltada. Pelo princípio da reciprocidade, o papel do parceiro mais proficiente, neste caso, é de grande importância: o de direcionar a atenção do aprendiz fazendo com que outros aspectos da linguagem se tornem salientes a ele, tanto por meio do tratamento pontual de sua produção como de uma administração mais abrangente das seções de feedback.

Intervenções externas de um mediador podem ser bem-vindas em vários sentidos para que a aprendiz se beneficie mais das interações, entre eles:

- 1) orientando a própria aprendiz a direcionar sua atenção sobre aspectos diversificados da língua e procurar por feedback;
- 2) orientando o parceiro mais proficiente a fornecer feedback adequado, quer pontual ou ao final das sessões. No caso do tratamento do desvio ao final das sessões, a recuperação do contexto em que o desvio ocorreu é fundamental.
- 3) conscientizar os parceiros sobre o grau de prioridade que algumas estratégias detêm sobre as outras em favor da aprendizagem. Por exemplo, a utilização da metalinguagem para solucionar uma lacuna antes de recorrer a outras estratégias pode ser mais favorável tanto à comunicação quanto à aprendizagem. Ao mesmo tempo, como observado, a utilização de solicitações de esclarecimento não direcionadas tende a conduzir a um índice mais elevado de modificação da informação lingüística e da produção, o que também favorece a aprendizagem.

Com base nessas asserções, pressupomos que o exercício da atenção orientada pela parceria possa receber a contribuição de um terceiro participante – o conselheiro ou mediador.

Por se tratar de um contexto multimedial de aprendizagem, verifica-se que o teletandem pode proporcionar uma experiência de interação específica que se distingue tanto da interação em contextos formais de ensino, em que as atividades tendem a ser mais controladas e simuladas, quanto dos contextos assim chamados naturalísticos (como os de imersão) baseados em comunicação autêntica. Isso porque reúne, ao mesmo tempo, características de meios presenciais de aprendizagem no que diz respeito à oportunidade de comunicação autêntica, e recursos que ampliam as possibilidades de tratamento do significado quando os parceiros estão on-line, por meio de atalhos de garantia de compreensibilidade (como envio de imagens e vídeos, por exemplo) que não favorecem tanto à aprendizagem por constituírem substitutos de ajustes lingüísticos propriamente ditos.

Assim, tendo em vista que parceiros precisam conhecer suas necessidades de aprendizagem individuais, bem como as do outro, para exercer autonomia e reciprocidade de maneira favorável ao trabalho colaborativo, esses participantes podem requerer serem preparados para isso. Talvez resida neste ponto o papel do especialista em linguagem em contextos de aprendizagem autônoma como o teletandem: o de proporcionar ao aprendiz in-tandem um exercício consciente e eficaz de sua autonomia em benefício próprio e do outro.

Uma outra consideração importante acerca das oportunidades de modificação da interação diz respeito à relação entre ajustes conversacionais, compreensão e aprendizagem. Primordialmente, os ajustes conversacionais consistem em eventos para garantir compreensão. Contudo, a aprendizagem encontra seu espaço à medida em que

esses ajustes possam impulsionar o aprendiz a fazer uso da língua para solucionar problemas em estágio de interlíngua e obter informação lingüística, isto é, insumo de qualidade que possa ajudar a enriquecer seu repertório lingüístico. Observamos que o tipo de feedback externo que tende a conduzir a índices de modificação da produção mais altos consiste nas solicitações de esclarecimento não direcionadas. Isso porque elas apresentam um caráter aberto que deixa o interlocutor livre para fazer suas próprias escolhas ao realizar a modificação.

Respondendo à pergunta 1.b., o aspecto metodológico não longitudinal deste estudo não favorece uma apreciação sobre competências de uso da língua. Os altos índices de deficiências de compreensão registrados no início das interações seguidos de quedas e baixos índices ao final dos diálogos evidenciam que a tarefa ocorre sob forças afetivas e decorrentes da relação colaborativa, o que contempla o nível do desempenho pontual dos falantes. Desta forma, é possível afirmar que os dados coletados durante o período de três meses não são favoráveis a um estudo dirigido à competência lingüística dos participantes.

Contudo, baseando-se no pressuposto de que constituem variáveis essenciais à aprendizagem a exposição a um insumo lingüístico passível de modificações, o acesso a um ambiente de comunicação autêntica, a oportunidades de uso da língua e, ainda, de rever hipóteses sobre esse uso por meio de oportunidades de ajustes conversacionais, o contexto teletandem evidencia proporcionar uma experiência de aprendizagem que favorece a construção de competências uma vez que dispõe de todos os componentes mencionados.

## **5.2. Restrições deste Estudo**

Um dos aspectos metodológicos que restringem o âmbito no qual os dados são realizados consiste no fato de se tratar de um estudo de caso conduzido não longitudinalmente. Não é possível relacionar eventos observados na análise dos dados a uma apreciação da qualidade da produção da aluna ao final do período de interações.

A análise das interações em língua inglesa isoladamente, desconsiderando as interações em língua portuguesa e, portanto, a troca de funções entre os participantes constitui uma segunda limitação. Pressupõe-se que a experiência de atuar como aprendiz em um momento e como professor ou parceiro mais proficiente em outro momento possa ser uma variável de impacto sobre a prática do participante, já que a dupla experiência em um mesmo contexto pode influenciar tanto a prática do interagente como aprendiz como na função de professor.

## **5.3. Sugestões e Encaminhamentos para Futuras Pesquisas**

Considerando as limitações deste estudo, sugiro que uma pesquisa conduzida longitudinalmente sobre os aspectos da interação entre os parceiros do trabalho in-tandem e suas relações com o desenvolvimento de competências seja um estudo interessante e uma contribuição de grande valor científico.

Combinado a isso, a observação da evolução dos comportamentos e práticas do interagente tanto na função de professor como na função de aprendiz pode colaborar com informações importantes sobre o contexto in-tandem, meio em que essa situação de aprendizagem é exclusiva.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALKMIM, T. Sociolingüística – parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-48.
- ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2. 1984. p. 156-169.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. D. A. *Etnografia na prática escolar*. SP: Papyrus, 1995. p. 27-33.
- BAKHTIN, M. A interação verbal. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1994. p.110-128.
- BRAMMERTS, H. & CALVERT, M. Learning by communication in-tandem. In: LEWIS, T & WALKER, L. (Orgs.) *Autonomous language learning in-Tandem*. Sheffield, UK, 2003, p. 13-26.
- BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in-tandem. In: LEWIS, T & WALKER, L. (Org) *Autonomous language learning in-Tandem*. Sheffield, UK, 2003. p 27-36
- BURNS, A. *Collaborative research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 20-44.
- BYGATE, M. *Speaking*. Oxford University Press, 1<sup>st</sup> edition, 1987.

CARIONI, L. Aquisição de Segunda língua: a teoria de Krashen. In: H. BOHN & VANDRESSEN (Orgs.) *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Editora da UFSC, 1988

CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: CUP, 1988.

CORREA, L. M. S. Aquisição da Linguagem: Uma Retrospectiva dos Últimos Trinta Anos. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, 1999.

DILLENBOURG P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG P. (Org.) *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1999. p 1-19

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In J. LYONS. *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1970.

KRASHEN S. D. *Principles and practices in second language acquisition*. New York, Pergamon Press, 1982.

KRASHEN S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon, 1981.

KRASHEN S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. London, Longman, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LEWIS, T. The case for tandem learning. In: LEWIS, T & WALKER, L. (Org) *Autonomous language learning in-Tandem*. Sheffield, UK, 2003. p. 13-26

LITTLE, D. Tandem language learning and learner autonomy. In: LEWIS, T & WALKER, L. (Org) *Autonomous language learning in-Tandem*. Sheffield, UK, 2003. p. 37-44

LONG, M. H. Input and second language acquisition theory. In S. GASS and C. MADDEN (Orgs.), *Input in second language acquisition*, Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1985.

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.

MARCUSCHI, L. A.. *Análise da Conversação*, 4 ed. São Paulo: Ática, 1986.

MITCHELL, R., MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, 1998

MUSSALIM, F. Análise do discurso. *Introdução à Lingüística: domínio e fronteiras*.

São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142.

O'MALEY, J, CHAMOT, A. *Learning strategies in second language acquisition*.

Cambridge: Cambridge University Press, 1990

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F.C. (Org.)

*Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora

Clara Luz, 2005. p. 23-36

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.

POSSENTI, S. Discurso: objeto da lingüística. *Sobre O Discurso*. Minas Gerais:

Instituto das Letras e Faculdades Integradas São Tomás de Aquino, 1979. p. 9-19.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*.

Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

SALTIEL, I. M. Defining collaborative partnerships. In: SALTIEL, I. M.; SGROL, A.

& BROCKETT, R (Orgs.) *The Power and Potential of Collaborative Learning*

*Partnerships*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998. p. 5-11.

SHEHADEH, A. Self- and other-initiated modified output during task based interation.

*Tesol Quarterly*. v. 35, n. 3. 2001. p. 433-457.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 1998. p. 320-336.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In GASS, S. & MADDEN, C. (Orgs.), *Input in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House, 1985. p. 235-256

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.

TELLES, J. A. & VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, 2006, v.27, n.2. p. 189-212

TSUI, A. B. M. Introducing classroom interaction. Londres: Penguin, 1995. p. 55-80.

VAN den BRANDEN, K. Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, v. 47, n. 4. 1997. p. 589-636.

VASSALLO, M.L. & TELLES, J.A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, v 27, n1, 2006. p. 83-118.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, 1997.

WHITE, L. Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence. In: *Applied Linguistics*, v. 2, n. 2, 1987. p. 95-110.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press, 1978.

**ANEXOS**

**ITEM 1:  
AMOSTRA DE UMA TRANSCRIÇÃO**



Unesp – Universidade Estadual Paulista  
Ibilce – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas  
PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos / Área de concentração em Linguística Aplicada  
Mestrando: Gerson Rossi dos Santos  
Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
Transcrição de interação no escopo do Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos



Interação-aula n°:  
Data: 17/11/2006  
Língua Alvo: Inglês  
Parceiro Interagente 1 (Int1):  
Identificação: Juliana, brasileira  
Função nesta interação: aluna

Parceiro Interagente 2 (Int2):  
Identificação: Phillip, norte-americano  
Função nesta interação: professor / mediador  
Tipo de registro: áudio digital em formato Windows  
Media Audio  
Tipo de mídia: CD  
Nome do arquivo: Juliana171106.wma

<b>Tur no</b>	<b>Fala nte</b>	<b>Produção</b>
8	Int2	((sons de pássaros ao fundo)) hello?
9	Int1	hello
10	Int2	((6 s)) ((sons de pássaros ao fundo)) what is that noise?
11	Int1	no... w/ what?
12	Int2	what is that noise... in the background?
13	Int1	((5 s)) I don't know
14	Int2	it sounds like an animal
15	Int1	((5 s)) (( ))
16	Int2	oh
17	Int1	((risos))
18	Int2	I have a question... for you
19	Int1	yeah?
20	Int2	are you saving... our conversations?
21	Int1	yes
22	Int2	how/ how do you do that?
23	Int1	((3 s)) I use a:... program called easy free recorder
24	Int2	could you... could you send me?
25	Int1	yes
26	Int2	[ahm... do you have our conversations?
27	Int1	yes
28	Int2	because we have to:... we have to turn in some conversations for a grade
29	Int1	ahm ((sinalizando compreensão))
30	Int2	and I don't have the program to record
31	Int1	ah ok... I will send you
32	Int2	[does it/ does it record audio... as well?
33	Int1	((3 s)) uhm... I record RADIO? uh?
34	Int2	AUDIO... like when we/ when we are talking
35	Int1	yes
36	Int2	they rec/ oh
37	Int1	((5 s)) now?
38	Int2	no... just sometime... whenever you can
39	Int1	ah ok ((5 s)) did you (( )) have class... did you?... today?
40	Int2	yes I had... I had a (( )) again this morning
41	Int1	((3 s)) [[yes?
42	Int2	[[it was/ yes it was... it was ok... it wasn't very exciting... I was really tired during class so:... I couldn't pay attention very well
43	Int1	ahm ((sinalizando compreensão))

44	Int2	did you have class?
45	Int1	yeah
46	Int2	how was it?
47	Int1	ah it was good
48	Int2	good?
49	Int1	yeah
50	Int2	((risos))
51	Int1	it was about english literature
52	Int2	did you:... you did/ you did read it o:r... you just talked about something?
53	Int1	ah it was a presentation... er of a student
54	Int2	did you have to do your presentation?
55	Int1	yes
56	Int2	in english?
57	Int1	in english
58	Int2	and how did it go?
59	Int1	((risos)) ahm ((2 s)) I think it's not so bad
60	Int2	you read the best... in class?
61	Int1	the best? in english?
62	Int2	yeah
63	Int1	no
64	Int2	no?
65	Int1	no... in english no
66	Int2	what? ((risos))
67	Int1	((risos)) ((5 s)) there are some people who... who... who live:... abroad
68	Int2	o:h
69	Int1	so they speak very well
70	Int2	aham ((sinalizando compreensão)) ((3 s)) do they normally go to america... or do they go... to england or somewhere else?
71	Int1	ah there/ there's one... who goes to england
72	Int2	uhum ((sinalizando compreensão))
73	Int1	and another one... went to canada
74	Int2	oh... do they have... ahm... different accents when they speak in english?
75	Int1	((3 s)) ah... ye/ yes
76	Int2	yeah?
77	Int1	((4 s)) your portuguese te/ teacher has a different accent... of me? from me? ((auto percepção - correção de forma: of/from))
78	Int2	a::hm
79	Int1	ok
80	Int2	no:t really... a little
81	Int1	yeah?
82	Int2	aham
83	Int1	because: if she... where/ is a portuguese uhm/ is portuguese... they have a different accent ((auto percepção - correção de forma: artigo))
84	Int2	yeah she... I found out she is... she was... I think born in portugal but she moved to brazil... very shortly after she was born so:
85	Int1	[u:hm
86	Int2	she does have more a brazilian accent ((4 s)) but we listened to a song... by... someone from portugal... in class... and the accent is very different
87	Int1	[uhm ((sinalizando compreensão))
88	Int2	very different

89	Int1	((10 s)) what did you do... ahm... during the week? ((2 s)) anything special?
90	Int2	uhm... I'm trying to think ((2 s)) I watched a movie with... my roommate carol and my friend brad
91	Int1	[[(( ))]
92	Int2	[[it was a french movie
93	Int1	uhm ((sinalizando compreensão))
94	Int2	do you know any french movies?
95	Int1	no... (( )) not
96	Int2	I think it was called ((3 s)) I/ I don't know how to pronounce it because it was french but the title in english means russian dolls
97	Int1	uhm
98	Int2	do you know what russian dolls are?
99	Int1	((3 s)) I don't know what is doll but I don't know what is rushing dolls
100	Int2	ahm... they're ((4 s)) I'm trying to think how to explain them... it's like... a:hm... difficult to explain... there's like one doll... and then inside it there's another smaller doll... and then inside that there's another smaller doll
101	Int1	u:hm ((sinalizando compreensão))
102	Int2	and inside there are more and more smaller dolls... and you just open more and more
103	Int1	uhm ok
104	Int2	do you know what I'm talking about? ((risos))
105	Int1	I think so ((risos))
106	Int2	it's re/ it's kinda hard to explain... but... it was/ it was a good movie... and I'm trying to think if I did anything else... special
107	Int1	uhm
108	Int2	I went/ yesterday... (( )) and I did an experiment for psychology
109	Int1	uhm really?
110	Int2	[ahm... yes they made/ I had to look at a bunch of pictures... and then try to remember faces that matched the pictures
111	Int1	uhm
112	Int2	and they showed me a lot of pictures of dead bodies and... bloody hands and... bad images
113	Int1	oh
114	Int2	((risos))
115	Int1	((risos))
116	Int2	yes it was interesting ((2 s)) how is your week? (( )) been good?
117	Int1	ah last wednesday I/ I watched jigsaw three
118	Int2	oh yes?
119	Int1	yeah
120	Int2	and? what did you think?
121	Int1	ahm... I think... the...the two first... were better
122	Int2	oh really?
123	Int1	yeah
124	Int2	was it scary? or... not really?
125	Int1	yes scary
126	Int2	yeah? [[[risos]]]
127	Int1	[[[risos]]]
128	Int2	did you go with your boyfriend?
129	Int1	yeah
130	Int2	was he scared as well?

131	Int1	no
132	Int2	no ((risos))
133	Int1	((risos)) he like it
134	Int2	that's good
135	Int1	do you like this kind of mo/ mo/ this kind of movie?
136	Int2	yeas... I like them... they're very good because... they're not... uhm... how to explain they're not like a regular scary movie because... they don't have monsters or someone scary that kills people
137	Int1	ah yeah
138	Int2	it usually... the people kill themselves
139	Int1	yeah
140	Int2	so that is interesting ((6 s)) did you do anything else?
141	Int1	u:hm... I/ I watched lost ((risos))
142	Int2	uhm... of course ((risos))
143	Int1	((risos)) ((3 s)) yeah
144	Int2	there was a... I/ I think this season is... taking a break right now
145	Int1	[[yeah
146	Int2	[[in america... is that true?
147	Int1	yeah
148	Int2	ok ((3 s)) I don't/ do you know why?
149	Int1	no:... it will be... start... in (( )) next year
150	Int2	ahm... when you/ I don't remember whether I asked you before... when you watch... do you what it in english or in portuguese?
151	Int1	((3 s)) in english
152	Int2	ok good ((risos))
153	Int1	((risos)) but I ((3 s)) I put the... subtitle
154	Int2	uhm... that's good that's re/ that's really a good way to learn... english... or any language ((4 s)) oh... I thought of something else... this week I did another experiment... I got to do a lot of experiments for some reason... but... I went/ it was all in spanish... and... ((risos)) portuguese is... messing up my spanish I can't speak spanish as well because I mix portuguese
155	Int1	((risos))... really? ((risos))
156	Int2	yeah I felt/ felt very silly because I was... I don't remember what I said then I was speaking and... then I started using portuguese words
157	Int1	ahm
158	Int2	and... the person did not understand what I was saying
159	Int1	((risos))
160	Int2	((3 s))but that's good that means/ that means that I'm learning portuguese
161	Int1	yes it's good ((4 s)) so what are we talking about (( ))?
162	Int2	a:hm... I don't know... what do you think?
163	Int1	u:hm ((5 s)) sexism or some/ something like thata
164	Int2	like what?
165	Int1	sexism
166	Int2	uhm... well we can talk about that ((3 s)) what/ what do you think about it?
167	Int1	((risos)) ah... I think it's a bad thing
168	Int2	uhm... are/ are you a feminist? do you know what that is?
169	Int1	no... uhum ((negativo))
170	Int2	no you don't know what it is or no you're not?
171	Int1	no I'm not a feminist
172	Int2	[ok

173	Int1	I think they are very... how can I say?... radical? yes?
174	Int2	yeah... yeah... they're very radical
175	Int1	((3 s)) [[and what do you
176	Int2	[[(( ))... oh ((3 s)) what were you going to say?
177	Int1	ah what do you think... about it
178	Int2	oh... ahm... I have a lot of my girlfriends... the girls that I'm friends with... are... they're not feminist but they're very... they're close ((risos)) to being a feminist
179	Int1	uhm
180	Int2	one of my best friends... is a... her/ she studies women's studies in ahm the university
181	Int1	uhm
182	Int2	which is... they just talk about the problems with women in the world pretty much... and
183	Int1	[ahm
184	Int2	I also think it's very bad... and... I think there's a lot of it
185	Int1	yeah
186	Int2	((3 s)) is it very common in brazil?
187	Int1	ah yes ((2 s)) (( ))
188	Int2	[in... oh go ahead
189	Int1	you can say... you can say
190	Int2	I was just going... I was just going to ask you... if it's still very normal for a woman to not have a job and stay in a house and cook and take care of the kids... in brazil
191	Int1	ahm ((3 s)) I think is still common... here
192	Int2	it is pretty common so
193	Int1	yeah there are many woman who don't work
194	Int2	uhm ((sinalizando compreensão))
195	Int1	but the numbers of woman who works is increasing
196	Int2	it is increasing or it is not?
197	Int1	is increasing
198	Int2	that's good ((4 s)) yes and it's... in america it seems like it's (( )) a problem but... it's still/ it's still kind of a big problem
199	Int1	uhm
200	Int2	but we also have a lot of working women and a lot of... a lot of important women in the (( ))/ in our country
201	Int1	ahm ((3 s)) are there many housewives?
202	Int2	((2 s))uhm... there's not/ there are not as many as there used to be... but... there are still a good amount MY MOM... has never had a job before
203	Int1	u:hm
204	Int2	she... for example she never went to college... and she's always just staying at home and taking care of the kids
205	Int1	ahm
206	Int2	but/ but she likes it some people like... like that... but a lot I think a lot of women don't... like it ((4 s)) does your/ does your mom has/ have a job?
207	Int1	yes... but when I was younger she was a... a hou/ housewife
208	Int2	uhm... [[I think
209	Int1	[[I think ((risos))
210	Int2	oh go ahead
211	Int1	I think she likes she prefers to stay home and cook and clean in the house

		((modificação semântica))
212	Int2	uhm yeah
213	Int1	but... but she needs to/ to work
214	Int2	do you think so?
215	Int1	uhum ((positivo))
216	Int2	ahm (( )) I... it was very I really liked having my mom at home all the time when I was younger... I thought it was very good
217	Int1	yeah
218	Int2	it's also good for... if a woman wants to work to go to work and... I g/ I don't know... you think... in brazil... when both parents work... what do the kids do during the day?
219	Int1	ah... ((balbucios)) or they go to:... to a nursery or/ or they have a... a babysitter
220	Int2	ok... is the babysitter usually someone older or is it teenagers?
221	Int1	a:hm ((elaborando)) I think they are... young
222	Int2	uhum ((sinalizando compreensão))
223	Int1	normally
224	Int2	I don't know... I don't know if I would like to have... when I/ when I have kids I don't know if I would like to have a babysitter watch my kids all the time... I think it's better for a parent... don't you?
225	Int1	yeah... but what do d'you do?
226	Int2	aham
227	Int1	((risos))
228	Int2	I don't know because... now in america it's... it's very very very common that both parents work
229	Int1	yeah
230	Int2	and so I don't know that's a very good question ((2 s)) what would you do?
231	Int1	ah I think: it's better to/ to take them to a nursery... I think they can learn very much ((auto percepção – correção de forma: they/them))
232	Int2	that's true... and then they will be... interacting with other children so
233	Int1	yeah
234	Int2	it's good ((2 s)) oh man... I never thought about that
235	Int1	((risos))
236	Int2	I wished that... either I or my wife would be able to stay home and watch the kids but that's not going to be possible
237	Int1	yeah
238	Int2	((2 s)) it's sad ((risos))
239	Int1	ah I think you are a bit sexist ((risos))
240	Int2	no I want to stay home and watch the kids
241	Int1	((risos))
242	Int2	[[(( ))]
243	Int1	[[you?
244	Int2	yeah I want to
245	Int1	ah ok
246	Int2	because we also have... that's/ that's pretty common as well in america now... is that the wife works... and the husband stays at home and watches the kids
247	Int1	ahm
248	Int2	but... if I like if I was in trouble finding a job... and my wife was working in a good job I would stay at home and cook and watch the kids and... clean the house

249	Int1	would you like to?
250	Int2	yeah... I don't have a problem with that... but I lot of men do have a problem
251	Int1	yeah
252	Int2	staying at home ((3 s)) would that be ok for you?
253	Int1	yeah... I think it's/ it's good
254	Int2	uhum
255	Int1	how is your father? do you think they... they would you do this? if your mother worked?
256	Int2	yeah my/ my dad would stay home (( ))
257	Int1	yeah?
258	Int2	yeah he's... he like/ he likes to be at home and do... not to clean the house but to do the/ wash the dishes and... help out the children and cook food... my father does that
259	Int1	uhm
260	Int2	would your/ would your father ever stay at home?
261	Int1	no
262	Int2	((risos))
263	Int1	my/ my father helps my mother to/ to do the/ the houseworks but I think if my/ if only my mother works... I/ I think he woulda stay home
264	Int2	((risos)) it's interesting... it would be very different though to be... like when we were little if our father had been at home instead of our mother... things would be very different now I think
265	Int1	yeah
266	Int2	I think we would be a lot closer are you very/ are you really ahm are you closer towards your mother or your father?
267	Int1	my mother
268	Int2	uhm... I think that's
269	Int1	[and you?
270	Int2	a::hm... probably my mother as well... but I think that's just because she was always there when we were little
271	Int1	yeah
272	Int2	((5 s)) ((balbucios)) when I/ when I was in spain... spain is a very very sexist country still
273	Int1	oh really?
274	Int2	uhum ((positivo)) I saw... I saw many... many men hitting their girlfriends
275	Int1	really? oh my god
276	Int2	yes... slapping them in the face... pushing them... and
277	Int1	[oh (( ))
278	Int2	the woman is supposed to stay in the house she's not supposed to get a job
279	Int1	u:hm ((sinalizando compreensão e surpresa))
280	Int2	it's/ it's very bad
281	Int1	yes... I didn't know
282	Int2	uhum... yeah I did not like that that was the one thing I did not like at all in spain
283	Int1	[[(( ))
284	Int2	[[(( )) oh go ahead
285	Int1	here in brazil there are some cases like that
286	Int2	uhum... is it common to see a man hit a woman in brazil?
287	Int1	ahm ((4 s)) I... I don't think so... I/ I saw on TV... I normally see on TV but
288	Int2	in the news or the a movie? ((risos))

289	Int1	in the news
290	Int2	oh ok ((risos)) ((3 s)) you've never seen it yourself?
291	Int1	((balbucio)) no
292	Int2	yeah it's... it's very very bad ((4 s)) here if... if someone were to hit their girlfriend... in public... everybody else would help out and fight the guy that did it
293	Int1	uhm
294	Int2	so you/ no one ever does that here in america... in public but they do/ they do it in their own house
295	Int1	ah yeah... in spain ahm... was it common people do d'it/ do this ahm... on the street? in public?
296	Int2	ahm ((risos)) I/ I guess so because that's why I always saw it... it was always in/ on the street... and so I guess
297	Int1	ahm ((sinalizando compreensão))
298	Int2	it might not... it might not have been really common... but since I had never seen... seen someone hit the girlfriend before in public in person I think I realized it a lot more than I would have if I saw all the time
299	Int1	uhm
300	Int2	((9 s)) and/... so... (( )) you... it sounds like... is it pretty sexist in schools as well in brazil?
301	Int1	ahm ((4 s)) what do you mean?
302	Int2	because you said that there was only a couple of males in your class in your... where you study right?
303	Int1	((3 s)) in/ in my... no my class... has just ahm woman/ women ((auto percepção – correção de forma: woman/women))
304	Int2	is that a rule or is that just by/ just because women like it more?
305	Int1	no it's just because women like m/ like m/ like much
306	Int2	uhum... do you think it would be... would you consider it sexist if... if a guy were to take that course would you... would you looks differently at him?
307	Int1	ahm can you repeat?
308	Int2	ahm... because you can al/ you can also be sexist towards males... and so if there was a guy in your class... would... would the women look differently at him?
309	Int1	ahm I don't know
310	Int2	do you understand what I
311	Int1	[I don't understand your qestion/ your question ((*)
312	Int2	a:hm I'm trying to think how to... how to ask you... would it be strange for a male to take your class?
313	Int1	(( )) ((interjeição confusa))
314	Int2	it would be? would that... would you consider that being sexist?
315	Int1	((3 s)) if... if a:... because... here in my/ in my major... ahm... ah... for example.. there are thirty women and just only ahm five mans
316	Int2	uhum
317	Int1	ahm you/ we can/ can ahm choose what/ what discipline do you understand?
318	Int2	you can or you can not?
319	Int1	you can not
320	Int2	how/ how do those men that are in your discipline... get that discipline?
321	Int1	five ((incompreensão da pergunta))
322	Int2	ahm would/ would they assign... to study english or how did that happen?
323	Int1	I think/ ah... for exam/... in/ in brazil ahm the cour/ my major ((*)) for example...

324	Int2	uhum
325	Int1	you have to do some disciplines you can't choose do you understand?
326	Int2	yeah ((compreensão semântica assegurada, mas o Int2 parece não compreender a função que a informação anterior desempenha no diálogo))
327	Int1	so you have to do language... literature... and linguistics
328	Int2	uhum
329	Int1	I/ I don't understand what/ what your question yet
330	Int2	((risos)) ahm... because normally when... someone says something that's sexist... it means that it is sexist against women
331	Int1	uhm
332	Int2	but... it sounds like your school or your major might be sexist towards men
333	Int1	ah yeah
334	Int2	do you understand?
335	Int1	yeah
336	Int2	do you think that's true?
337	Int1	yeah uhum ((positivo))
338	Int2	so it is ((2 s)) so the men that are taking your classes... ahm... do the other men make fun of them or laugh at them because they're studying that?
339	Int1	ah yeah
340	Int2	uhum
341	Int1	people think they are gay
342	Int2	yeah... yeah we/ we also have that type of sexism as well... it's not very bad... no:w... but it used to be really bad
343	Int1	uhm
344	Int2	if... for example the men that are trying to become teachers... was very bad
345	Int1	ahm
346	Int2	((3 s)) is it/ is it ok for a man to be a teacher... in brazil? or is it common?
347	Int1	ahm depends of the discipline: they will will teach... for example portuguese normally there are many... male teachers no no female teachers
348	Int2	uhm
349	Int1	and for example physic/ physics mathematics are normally males teach it
350	Int2	uhum... are more females starting to study those... those subjects now?
351	Int1	yeah
352	Int2	that's good
353	Int1	in the united states people... are sexist in relating to... to teachers in general?
354	Int2	it er it used to be... it was not very common for a male to teach... unless like/ like you said it was mathematics or... or science sometimes
355	Int1	uhm
356	Int2	but now it's very common for... both sexes to teach everything
357	Int1	ah
358	Int2	which is good that's how it always should be
359	Int1	((6 s)) when you start to do your mater... what do you... do you want to do? for example you are not/ you are not going to be a teacher... yeah?
360	Int2	uhum ((positivo)) yeah
361	Int1	so... why did you choose this mater?
362	Int2	because... ahm when I was in school... er... when I first started spanish... when I was/ I was thirteen years old and (( )) started teaching it at school... I really really liked it... and in america... spanish is very very common ((risos))
363	Int1	ahm
364	Int2	(( )) we have more spanish speakers in america than in all of spain

365	Int1	ah ((risos))
366	Int2	so it's very common to speak spanish and I thought that it would be... very helpful if I were to study that... and so when I started it... when I started it out in the university (( )) ((falha de áudio - incompreensível)) do you know what that is?
367	Int1	no
368	Int2	it's... it basically is... the science of sports... I guess
369	Int1	[ahm ((sinalizando compreensão))
370	Int2	you help out with athletes and... you just/ you work with sports
371	Int1	ahm
372	Int2	and so I hoping to be... to work on a sports team or... as kind f a/ a doctor for a sports team
373	Int1	uhum
374	Int2	that's (( )) a lot of spanish speaking players with my goal ((2 s)) but then I went o study abroad and I could not major in (( )) after studying abroad
375	Int1	ahm
376	Int2	so now that's/ that's why I/ I don't really have a lot of options for a good job... because I'm not going to be a teacher... and I only have one major
377	Int1	ahm
378	Int2	but most language people are teachers is it the same way in brazil?
379	Int1	yeah
380	Int2	((3 s)) I don't know... I would/ I think it would be fun to be a teacher but... I don't think I would (( )) be around children all the time
381	Int1	ah yeah... I think it's not a easy job ((*))
382	Int2	you don't think it's a good job?
383	Int1	no I/ I/ I/ don't know easy I don't think it's a easy job... do you understand? ((*))
384	Int2	[oh no... yeah it's/ it's not very easy ((2 s)) does it/ in brazil th teachers get paid very well?
385	Int1	no
386	Int2	no... it's the same in america... it's very... it's a very bad thing that teachers don't get a lot of money for what they do
387	Int1	yeah ((4 s)) university teachers... get... paid... well ((*))
388	Int2	in brazil they do?
389	Int1	yeah
390	Int2	yeah here too... but it's very hard to get/ to get a job as a professor in the university
391	Int1	yeah
392	Int2	((10 s)) are the... are the teacher at your er... at your university ((tosse)) excuse me... are they very... ahm I guess kind of famous do they write books and things like that?
393	Int1	yeah
394	Int2	they do
395	Int1	uhum
396	Int2	do you have any famous teachers in any of your classes
397	Int1	aham ((positivo))
398	Int2	yeah
399	Int1	there are some who... who wrote books... yeah
400	Int2	uhum ((3 s)) I think that's very ((risos)) I really like that... that teachers... once they get to college... in the university level... the teachers are very very

		smart
401	Int1	yeah
402	Int2	((3 s)) did you someday hope to... become a professor in the university?
403	Int1	yeah... I'd like to
404	Int2	that would be good ((4 s)) does your boyfriend also go to college or university?
405	Int1	no
406	Int2	what/ what does he do for work?
407	Int1	he's a... salesman
408	Int2	uhm... so he works with business
409	Int1	yeah... ah with... it's a kind of... ah ((3 s)) he sells things... do you understand?
410	Int2	yeah... by himself/ does he work for a company or does he do it on his own?
411	Int1	no he... he works for a company
412	Int2	ok ((5 s)) do you know what the... the english word is for someone who starts their own business
413	Int1	((2 s)) sorry?
414	Int2	I'm just curious if you know the word in english for someone that starts their own business
415	Int1	yeah? ((*))
416	Int2	it's entrepreneur ((3 s)) have you heard that word before?
417	Int1	uhum ((negativo)) no
418	Int2	uhm... it's/ it's entrepreneur... I don't know how to spell it so I can't write it down for you... but... it's someone th/ that starts their own business
419	Int1	ahm
420	Int2	they usually make a lot of money... if it's a good business
421	Int1	ah ok ((4 s)) what's your father does?
422	Int2	ahm... do you/ do you know wal mart is?
423	Int1	yes
424	Int2	you do?
425	Int1	yeah... we have one here in my city
426	Int2	really?
427	Int1	yeah
428	Int2	wow... I / I knew that they had some in south and latin-america but I didn't know that in brazil they had some
429	Int1	yeah... there are
430	Int2	here is... ahm... I'm trying to think how to describe his job... ahm... I guess I'll just say that he is a very import/ important person... for wal mart ((risos))
431	Int1	ahm
432	Int2	he's... he/ he's kind of like... the boss of... like forty stores... I guess
433	Int1	uhm... a kind of manager?
434	Int2	yeah... he's kid of/ yeah... he's a manager for... many stores
435	Int1	ah ok
436	Int2	I can't believe there's ( ) do you shop there ever?
437	Int1	uhm?
438	Int2	do you ever go to wal mart?
439	Int1	yeah
440	Int2	((risos))
441	Int1	it's really big
442	Int2	yeah ((risos)) it's very big

443	Int1	[and there are many/ many stores... and it's a big supermarket
444	Int2	uhum... do you have other/ other stores that are similar to that in brazil... or is it kind of special?
445	Int1	no... carrefour... do you know?
446	Int2	yeah... oh so you have carrefour?
447	Int1	yeah
448	Int2	((risos)) they also have that in spain as well
449	Int1	ah
450	Int2	we don't have it in america
451	Int1	no?
452	Int2	no... do you have more than those two big ones?
453	Int1	hu::m ((5 s)) not in my city... I/ I don't know if there are others in/ in brazil in another ci/ another city
454	Int2	right... what/ what does your father do?
455	Int1	he/ he has a small business
456	Int2	so he... it's/ it's his own?
457	Int1	yeah
458	Int2	so he's an entrepreneur ((risos))
459	Int1	((risos))
460	Int2	he was an entrepreneur... does he... he sell things what does he do?
461	Int1	ah he do:... ( ) you know?
462	Int2	what is it?
463	Int1	( ) it's a/ I don't know if this word is correct ((3 s)) let me see
464	Int2	((risos))
465	Int1	((8 s)) ah ( ) ( ) is it correct?
466	Int2	I/ I don't know/ how is it spelled?
467	Int1	v a s e ((soletração))
468	Int2	base yeah that's I/ I don't understand what it means ah... oh VASE... I thought you said b a s e ((soletração)) ((3 s)) I thought you were saying base
469	Int1	[a::h
470	Int2	so he... he sells vases?
471	Int1	he: he:... he make vases and sell
472	Int2	really? he makes his own
473	Int1	uhum ((positivo))
474	Int2	wow... are they/ are they nice?
475	Int1	yeah... I like it... I think
476	Int2	do you have a lot in your house?
477	Int1	what?
478	Int2	do you have a lot in your house?
479	Int1	I/ I don't understand the word... la?
480	Int2	A LOT ((pronunciado 'ay lot')) many do you have many?
481	Int1	ah yeah ((risos)) my mother loves plants... there are many plants in my house
482	Int2	((risos))
483	Int1	((risos))
484	Int2	you don't/ you don't know that/ that word or those two words a lot ((pronunciado 'ay lot'))?
485	Int1	yeah
486	Int2	ok
487	Int1	((balbucios)) I/ I don't understand
488	Int2	yeah that's hard

489	Int1	because we normally said a lot ((pronunciado 'a lot' – 'a' como fonema simples))
490	Int2	aham
491	Int1	I d/ I didn't know you can say a lot ((pronunciado 'ay lot'))
492	Int2	oh... yeah you know it/ my accent... it depends on who you're talking to
493	Int1	ahm
494	Int2	and you mother?
495	Int1	my mother... helps my father... e: it's a kind of salesperson
496	Int2	uhum
497	Int1	she/ she sells the/ the vases
498	Int2	so he:... is the business ( ) I'm trying to think how to say this... is the business in your house or he has a separate building where he sells the vases?
499	Int1	ah it's a separate: building
500	Int2	uhm
501	Int1	but it's near my house
502	Int2	((balbucios)) is it big?
503	Int1	no... it's a small
504	Int2	((3 s)) how much does... the average vase cost?
505	Int1	a:hm... ah depends of the... the size
506	Int2	uhum
507	Int1	there are... for exam/ there are one that is a very cheap... size... five reais
508	Int2	oh
509	Int1	and... there are others... which cost one hundred... and... reais
510	Int2	[ ( ) so there's a... a lot of different sizes
511	Int1	yeah
512	Int2	and prices I guess ((3 s)) it's interesting... and does your... does your sister have a job?
513	Int1	no
514	Int2	no?
515	Int1	he/ he only study
516	Int2	is it/ is it normal to... have a job and study or... is that rare?
517	Int1	ah it's normal... some people works during the day and... and go to university at night
518	Int2	oh... we have that too... carol... my roommate... works a lot she has three jobs
519	Int1	((4 s)) dree jobs?
520	Int2	three yeah
521	Int1	THREE JOBS?
522	Int2	yeah... and then she... goes to the university
523	Int1	oh my god
524	Int2	yeah she's very busy all the time ((4 s)) but that's good... kind of
525	Int1	and... what she/ what... does she do?
526	Int2	ahm... for one she works at... she works at/ like a secretary... kind of
527	Int1	uhm
528	Int2	at a... at a... it's a/ it's a place for asian-american people to go and... just do anything
529	Int1	ahm
530	Int2	and then... she... works at a place where...for example if you're having a/ a big party... you can call the company to make all the food for you and serve

		all the food
531	Int1	[[ahm
532	Int2	[[and she helps out with all the food... it's called catering
533	Int1	[ahm
534	Int2	do you know that word?
535	Int1	no
536	Int2	((enviando por escrito: "catering": 4 s)) it's basically where... like I said for a big party or a big event
537	Int1	[[ahm
538	Int2	[[ ( ) and make all the food for you ((3 s)) and then... during the summers... she goes from house to house selling books ((risos))
539	Int1	ahm
540	Int2	which/ it pays a lot of money... and then during the school year she has to... she has to try to get more workers... for the next year and things like that
541	Int1	ah ok
542	Int2	((4 s)) not very fun jobs ((risos))
543	Int1	((risos)) ((5 s)) does she have a comfortable life?
544	Int2	uhm... in... in the sense that she has money or that she's very busy?
545	Int1	[[ ( )
546	Int2	[[what/ what do you mean?
547	Int1	money
548	Int2	uhm... well she has to/ a lot of it is to pay for school... a lot of the money she makes
549	Int1	ahm
550	Int2	since we don't get free university school in... here ((3 s)) but it's ok I guess
551	Int1	she have to/ to work to/ to pay the university?
552	Int2	uhum yeah
553	Int1	((3 s))ah it's/ this is common in brazil too
554	Int2	is it? ((4 s)) we... since the university is a very expensive here usually... low people cannot... ah they cannot pay for it so... we/ we have to ways to pay there's financial aid you know... what that is?
555	Int1	no
556	Int2	financial aid is when... your/ your family does not have enough money to pay for you to go to school
557	Int1	uhm
558	Int2	so the government gives you money
559	Int1	ah ok
560	Int2	that's financial aid... and then we also have loans... which is what I'm/ what I am doing right now... you ask a bank or the government for money... and then they give you all of the money... but... after you're done with school you have to pay them back
561	Int1	uhm
562	Int2	but you have to pay them more than what they gave you
563	Int1	uhm
564	Int2	so... it's very/ it's very expensive ((risos))
565	Int1	there is something... similar in brazil
566	Int2	where/ where/ you can get money and then you have to pay back?
567	Int1	yeah
568	Int2	uhum ((3 s)) it's good but... it's very expensive... in the end
569	Int1	[yeah ((risos)) ((4 s)) do you ahm... do you have ahm a public universities or not?

570	Int2	we do but they're not free
571	Int1	ahm
572	Int2	like my university... university of illinois is public but it's not free
573	Int1	uhm
574	Int2	and then we also have private which cost/ they're even more expensive than the public ones
575	Int1	ahm... public is... usually better than private?
576	Int2	uhm ((elaborando)) the best... I'm trying to think... we have... a lot of really good public schools... and then we have a couple more of really good private schools
577	Int1	uhm
578	Int2	but I think our best are probably public... I think
579	Int1	here in brazil the public university are better than the private... the private
580	Int2	[the publics are better?
581	Int1	yeah
582	Int2	really? ((3 s)) are/ aren't the public/ the public schools free?
583	Int1	yeah
584	Int2	wow... why/ why would anybody go to a private school... then?
585	Int1	why?
586	Int2	yeah
587	Int1	because they... they don't... they can't... ahm... how can I say? they can go to the public school... do you understand?
588	Int2	like they're not smart enough?
589	Int1	yeah... do you understand?
590	Int2	ok... they can't get in ((enviando por escrito: "get in": 3 s)) they can't get into the public school
591	Int1	ah get in... ok
592	Int2	((2 s)) that's/ that's right you/ for us... you have to take... ahm... the test to get in for/ for any school... any college
593	Int1	yeah... ah the private needs a test too but... it's not so difficult it's/ it's a easy test
594	Int2	we also/ are... all of your universities four-year universities or there are shorter ones?
595	Int1	((3 s)) ah there are shorter ones
596	Int2	like you have to/ you do have two years... universities?
597	Int1	yeah
598	Int2	uhum
599	Int1	or three sometimes
600	Int2	ahm... ( ) we also have those
601	Int1	anda: some courses... that are five years
602	Int2	like... are they ahm... like doc/ to be a doctor and things like that?
603	Int1	yeah
604	Int2	uhum ((4 s)) I think it's ( ) here
605	Int1	how/ how can I... say the... the major who... which people study laws... how ca I say in english?
606	Int2	a:hm... I would just say law
607	Int1	law?
608	Int2	yeah they/ they study law
609	Int1	uhm
610	Int2	or they're going to law school

611	Int1	so here this/ this major normally ((2 s)) are five years... how can I
612	Int2	[more usually
613	Int1	yeah
614	Int2	[[what were you gonna ask?
615	Int1	[[how can I s/ how can I... uhm... this structure is not correct I stay/ what I stay ( )
616	Int2	what did you/ which one?
617	Int1	ahm... there are this course have five years not correct or yes?
618	Int2	[no... ahm... this course... TAKES
619	Int1	ah ok
620	Int2	five years ((enviando por escrito: "takes": 3 s)) I'm trying to think of... another way to... another example ( )
621	Int1	ahm
622	Int2	ahm like you can say... it takes five years to graduate from law school
623	Int1	uhm
624	Int2	or something like that
625	Int1	ok
626	Int2	do you understand?
627	Int1	yeah
628	Int2	((4 s)) then we ah... we would just say to study law... or to go to law school... or something like that
629	Int1	uhm ((15 s)) ah the most american women drives? ( ) drives?
630	Int2	oh... drive? yeah... ahm yeah ((risos)) every woman drives
631	Int1	ahm
632	Int2	because... in/ in our schools... ahm in our... second year of high school... we HAVE to take a course where we learn how to drive
633	Int1	uhm
634	Int2	we don't have other choice... men and women have to take it
635	Int1	ah
636	Int2	and so they/ we all learn at the same time
637	Int1	((3 s)) [[ahm in brazil
638	Int2	[is that/ isn't that common in brazil?
639	Int1	ah there are many woman who/ who do/ who don't drive
640	Int2	uhum no?
641	Int1	[my mother... ah?
642	Int2	women there don't drive?
643	Int1	yeah... no s/ there are many... who don't
644	Int2	[really?
645	Int1	my mother don't/ doesn't drive
646	Int2	really?
647	Int1	because she:... she is scared
648	Int2	really/
649	Int1	from drive
650	Int2	wow that' very interesting ((3 s)) I g/ I guess/ I guess that makes sense now that I'm/ as I think about other brazilian women that I know they actually also don't drive.. you/ you
651	Int1	[ah there are... many who drive but there are some... who don't ( )/ who don't drive
652	Int2	you do drive... right?

653	Int1	yeah
654	Int2	uhum ((3 s)) but... it's very true when... ahm... ( ) the brazilian girl who lived with us... when I was in high school
655	Int1	aham
656	Int2	her... her mother did not drive... and she... she never was going to learn... but we took her... and then we let her drive our car several times ((risos))
657	Int1	((risos))
658	Int2	we taught/ we taught her how to drive
659	Int1	ah
660	Int2	she was ( )/ she was very scared to drive to
661	Int1	((4 s)) ah my/ my/ at university... the most women drives... drive
662	Int2	[most of them do?
663	Int1	uhum ((positivo))
664	Int2	do they... do they drive cars or do they drive little ahm... like motorcycles or mopeds
665	Int1	((3 s)) ah I don't understand the last word you said
666	Int2	ah it's ((enviando por escrito: "moped": 2 s)) we say moped... it's kind of like.. they're like motorcycles... kind of... but they're usually slower... kind of scooter do you know the word scooter?
667	Int1	aham yeah
668	Int2	they're kind of like scooters... I guess
669	Int1	ah here there are
670	Int2	d/ do the women drive them?
671	Int1	uhum yeah... cars and motorcycles and... this... mopeds
672	Int2	you can ( ) moped or scooter... I guess ((2 s)) I/ I usually say moped... but it's/ it's very/ that's very interesting because here... there are a lot of/ a lot of women that drive motorcycles ( ) or mopeds but in spain there was... a lot of ahm very many women ( ) motorcycles ((3 s)) have you ever?
673	Int1	yeah
674	Int2	((risos)) really?
675	Int1	really
676	Int2	did you like it?
677	Int1	yeah... but my/ my mom doesn't like
678	Int2	yeah... ( )
679	Int1	[because my/ my sister suffered a/ an accident
680	Int2	oh really?
681	Int1	we have a moped... but you/ we can't use it
682	Int2	because she got hurt?
683	Int1	yeah... no/ it's not... ahm... serious but
684	Int2	uhum
685	Int1	my mom... he's scared
686	Int2	was she/ was she driving or did someone else hit her?
687	Int1	she was driving
688	Int2	uhm... yeah... it's very common ( ) motorcycles it's very easy to get injured
689	Int1	yeah
690	Int2	accidents ((2 s)) we have/ we have a/ a motorcycle in my house
691	Int1	uhm
692	Int2	we/ do you know ((risos)) do you know a harley davidson's... ( )?
693	Int1	no

694	Int2	a harley you don't... you don't have a word like that for... motorcycles that are very big?
695	Int1	no
696	Int2	I'm trying to think of how to ( )... in spain the would call them ( ) ((risos))
697	Int1	((risos))
698	Int2	they/ they're not/ they're fast... but they're very/ they're very big motorcycles... and usually two people ride them at the same time
699	Int1	uhum
700	Int2	this is wha/ this is what we have in my house
701	Int1	((3 s)) do you know to drive... this kind yeah?
702	Int2	[yes... uhum... when I was... I would say when I was eight my parents bought me a motorcycle
703	Int1	ahm... and do you like to/ to drive:
704	Int2	( ) when I was little it was very very fun because.. we/ we lived on a farm... and I could drive around as fast as I wanted and I could go off ( ) it's a lot of fun... but now it's/ now I'm kind of scared
705	Int1	uhm
706	Int2	I don't know... I think I might have hurt myself or something I don't know ((8 s)) they're fun ( ) I like motorcycles ((2 s)) does you/ does your family also have a car or you just have a moped?
707	Int1	((3 s)) no/ have/ we:... we have... a car
708	Int2	is it/ is it a big one or is it smaller?
709	Int1	ahm I don't know
710	Int2	regular?
711	Int1	[what's/ what's a small? ((risos)) what is a big car?
712	Int2	ahm ((risos)) in america almost of the vehicles are big
713	Int1	ahm
714	Int2	like/ it's/ you know what trucks are right?
715	Int1	uhum
716	Int2	and then do you know what an suv ((soletração)) is?
717	Int1	((2 s)) no
718	Int2	[[ahm
719	Int1	[[how can I spell it?
720	Int2	ahm ((enviando por escrito: "SUV")) suv ((soletração)) stands for standard utility vehicle ((risos)) ((enviando por escrito: "standard-utility-vehicle"))
721	Int1	ahm
722	Int2	they're/ it's what/ it's what I drive... ahm... hold on... ( ) picture ( ) like... like this thing ((enviando link: <a href="http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg">http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg</a> ))
723	Int1	uhm... ahm... ok ((visualizando imagem do link <a href="http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg">http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg</a> ))
724	Int2	do you/ do you have those in brazil as well?
725	Int1	yeah
726	Int2	wha/ what do you call them? do you know?
727	Int1	((2 s)) uhm... I don't know
728	Int2	but you have... you have just a regular car right?
729	Int1	yeah
730	Int2	ok ((2 s)) so I would/ I would cons/ I would probably say it was small but... it's probably regular... size
731	Int1	this is/ this car is small? for you?
732	Int2	no no no no no no no ((risos)) well... we have a bigger car than that yes but I

		would say that your car... that your family has... I would probably say it was small
733	Int1	ah yes
734	Int2	but it's probably just regular size... I guess
735	Int1	((12 s)) does your brother drive?
736	Int2	yes... he ( ) and Sue my sister ( ) as well... my brother has a very ((falha de áudio)) do you know what a mustang is?
737	Int1	no
738	Int2	((3 s)) ahm... I'm trying to think ( ) describe it... ok I found/ I found a picture of it ((digitação: 4 s)) this is what/ what my brother drives... it's very nice ((enviando link: <a href="http://www.moddedmustangs.com/wp-content/uploads/2006/06/96-gt-1024x768.jpg">http://www.moddedmustangs.com/wp-content/uploads/2006/06/96-gt-1024x768.jpg</a> ))
739	Int1	((8 s)) uhm... ah yeah ((visualizando imagem do link: <a href="http://www.moddedmustangs.com/wp-content/uploads/2006/06/96-gt-1024x768.jpg">http://www.moddedmustangs.com/wp-content/uploads/2006/06/96-gt-1024x768.jpg</a> ))
740	Int2	it's like that but it's blue
741	Int1	[[ ( )
742	Int2	[[and it's very fast ((risos))
743	Int1	very beautiful
744	Int2	uhum ((3 s)) and... it's weird because my mom my mother has the biggest vehicle of everybody
745	Int1	((risos))
746	Int2	so she likes to drive the very big one
747	Int1	((27 s)) this car is a ford?
748	Int2	[[aham ((positivo))
749	Int1	[[your car?
750	Int2	uhum ((positivo))
751	Int1	ford is an american... company?
752	Int2	yes ((risos))
753	Int1	ahm
754	Int2	do you know it?
755	Int1	yeah there are in bra/ there is a... in brazil
756	Int2	really?
757	Int1	yeah
758	Int2	that is... all of our cars are ford cars... my father really likes ford
759	Int1	ahm
760	Int2	the mu/ the mustang... the one that my brother drives ((ruído de campainha de telephone)) ops... sorry ((risos))
761	Int1	no problem
762	Int2	that i/ that is my dad's... favorite car... and my sister... her name shelby is actually the name of the car
763	Int1	ah ((risos))
764	Int2	that's why her name is shelby
765	Int1	interesting
766	Int2	uhum
767	Int1	((4 s)) her name is very different
768	Int2	ahm... it's/ it's also a girl's name... because the/ the man that made the car had a girlfriend named shelby that's why it's called that
769	Int1	ahm
770	Int2	but it's still very... there's not a lot of girls named shelby
771	Int1	uhm

772	Int2	I don't/ I don't know one
773	Int1	((29 s)) ah look at this site... our car is like this ((enviando link: <a href="http://www.aguadoce.com.br/images/cartaofid/carro.jpg">http://www.aguadoce.com.br/images/cartaofid/carro.jpg</a> )
774	Int2	((7 s)) oh no that's... is that really like your car?
775	Int1	uhm?
776	Int2	that/ that is really like your car?
777	Int1	no my... my car is white... but it's... the same
778	Int2	wow that's/ that's not small that's a/ let's say that's a re/ that's a/ it' even bigger than a regular-size car I'd say
779	Int1	ah it's a regular size yeah?
780	Int2	yeah... I like it ((4 s)) does it have... a lot of room? how many people can ( ) fit this?
781	Int1	five
782	Int2	five? oh yeah ((4 s)) it's a nice/ it's a nice car
783	Int1	and this is... another one
784	Int2	((5 s)) who/ who makes it? what company ((falha de áudio))
785	Int1	uhm?
786	Int2	what company makes it? volkwagen?
787	Int1	volkwagen
788	Int2	aham ((risos)) ((4 s)) it/ it reminds me of the cars in spain
789	Int1	yeah?
790	Int2	uhum... because they're not... as big as everything and other cars in america but... they're still pretty big ((3 s)) I like them
791	Int1	do you know the/ the other? 01 05
792	Int2	which/ which one?
793	Int1	the other site... I send you
794	Int2	aham... I think so
795	Int1	ahm ((4 s)) this car... the second is exactly like our car
796	Int2	oh really?
797	Int1	yeah
798	Int2	is ((3 s)) is gas in brazil very expensive?
799	Int1	no ((3 s)) they're popular cars
800	Int2	((3 s)) ah but ahm... to put/ to put gas in your car... to make it go... is it very expensive?
801	Int1	ah... yes... in/ in brazil you... use another kind of... how can I say?
802	Int2	of/ of gasoline? it's not gasoline?
803	Int1	no... actually yes but... another one... alcohol
804	Int2	ok
805	Int1	and alcohol is very... it's/ it's cheaper than gasoline
806	Int2	oh that's good
807	Int1	[[do you use?
808	Int2	[[ ( )... I don't think we use that... ((balbucios)) I usually use gas... gasoline
809	Int1	uhum
810	Int2	it's very expensive now
811	Int1	((3 s)) how much is it?
812	Int2	ahm we go buy... buy gallons... you go buy liters right?
813	Int1	aham yeah
814	Int2	uhum... ahm... right now... it is... about two dollars and twenty cents for one gallon which doesn't probably make any sense at all to you ((risos))... ahm

815	Int1	how many liters there are a gallon?
816	Int2	I have no idea ((risos))
817	Int1	((risos))
818	Int2	all/ all I know is... for me to/ to put as much gasoline in my car as possible it cost around sixty dollars
819	Int1	uhm
820	Int2	which is very expensive
821	Int1	in brazil... ah... a liter of gasoline is... two fifty
822	Int2	two fifty or two fifteen?
823	Int1	two fifty
824	Int2	uhum... I'm trying to/ I/ that's a lot more expensive
825	Int1	yeah
826	Int2	I'm pretty sure
827	Int1	aham
828	Int2	((risos))
829	Int1	and alcohol is one... one eight
830	Int2	oh really?
831	Int1	yeah
832	Int2	it's very much cheaper
833	Int1	yeah
834	Int2	wow ((2 s)) that's good that you have at least another type of gasoline to use
835	Int1	((28 s)) and alcohol don't pollute
836	Int2	oh it doesn't pollute either
837	Int1	no
838	Int2	wow ((3 s)) so you ((risos)) in brazil you know what you're doing
839	Int1	((risos))
840	Int2	that's very good ((3 s)) we pollute a lot... with our cars
841	Int1	yeah ((10 s)) ahm... in brazil... ahm... mans are very sexist in relation to... woman drivers
842	Int2	really?
843	Int1	yeah
844	Int2	they think they're very slow or what?
845	Int1	yeah they think they are slow or they don't/ don't know to drive very well
846	Int2	ahm... we/ I guess we are too... kind of... it's/ it's not as ( ) as it used to be... but... usually everyone says that old people and asian people are really bad drivers
847	Int1	uhm
848	Int2	and then woman/ woman I guess are ( )
849	Int1	((risos))
850	Int2	but... it's not so bad... we/ we make fun of my mom when she drives... because she really is a bad driver
851	Int1	really? ((risos))
852	Int2	yeah she ahm... makes me sick when I ride in the car with my mom
853	Int1	is she very slow?
854	Int2	no she drives very fast
855	Int1	((risos))
856	Int2	and not very safe ((2 s)) I'm/ I'm very scared when I ride the car with her ((3 s)) but I also drive fast so I can't yell at her too much
857	Int1	((risos)) yes... my father drives very very fast
858	Int2	((risos))

859	Int1	((risos))
860	Int2	d/ does your car go pretty fast?
861	Int1	ahm... not much
862	Int2	ahm not too much? ((2 s)) my... my dad has a special car that he only uses to drive fast and to go to races
863	Int1	uhm
864	Int2	he races it sometimes ((5 s)) but he is a good driver
865	Int1	reces are legal?
866	Int2	ahm the ones he goes to yes
867	Int1	uhm
868	Int2	he goes to a/ a race/ a race track... where they/ they pay money to race other cars
869	Int1	ah ok
870	Int2	((2 s)) but I think my brother does something illegal races
871	Int1	((risos))
872	Int2	it's very dangerous
873	Int1	((15 s)) is tody thanksgiving?
874	Int2	no.. it is thursday next week
875	Int1	a::hm
876	Int2	but today the break starts so... we don't have school until monday the twenty-eighth I think ((3 s)) we don't have school until november twenty seventh then
877	Int1	u:hm
878	Int2	which is very good... ten days
879	Int1	((risos)) yes
880	Int2	very excited
881	Int1	what do you normally eat? in these days? something special?
882	Int2	yeah we/ we have turkey... it's the most important thing to eat
883	Int1	uhm
884	Int2	you/ you know what turkey is?
885	Int1	yeah
886	Int2	and then... we usually have... mashed potatoes
887	Int1	ahm
888	Int2	ahm... yams... you don't know what yam is?
889	Int1	no
890	Int2	ok I don't either ((risos))
891	Int1	((risos))
892	Int2	I'm just trying to think of... what a typical thanksgiving food is and I/ I know that/ that's very typical but I don't know what it is
893	Int1	how can I sp/ how can I spell it?
894	Int2	uhm... yam ((soletração))
895	Int1	uhm
896	Int2	((enviando por escrito: "yam")) I really... I've no idea what it is... I guess it's... I think it's/ all of it looks like sweet potatoes
897	Int1	ahm
898	Int2	do you know sweet potatoes?
899	Int1	yeah
900	Int2	and the:n...
901	Int1	is it good?
902	Int2	a:hm... kind of... I don't like it really but... it's alright ((2 s)) and then there

		are also... a/ afterwards there's usually a big pie
903	Int1	[[uhm
904	Int2	[[dessert
905	Int1	uhm
906	Int2	we have like/ I think six pies usually
907	Int1	six?
908	Int2	yeah my grandmother makes a lot
909	Int1	((risos))
910	Int2	but we have a very big family
911	Int1	ahm
912	Int2	((4 s)) I think that's about it... for thanksgiving
913	Int1	pie is very common in america
914	Int2	yeah ((risos)) always/ always have a pie ((2 s)) are they/ are they common in brazil?
915	Int1	no
916	Int2	no?
917	Int1	no ((2 s)) there are but... it's not
918	Int2	[( )
919	Int1	uhm?
920	Int2	have you had one before?
921	Int1	((3 s)) yeah
922	Int2	what/ what kind of pie was it?
923	Int1	ah it's made... made of... chicken or ((4 s)) ah... how can I s/ a kind of fish
924	Int2	fish?
925	Int1	yeah
926	Int2	( ) ((interjeição)) we're not supposed to put fish in a pie
927	Int1	((risos)) yeah... I/ I don't know what is the name of the fish in english
928	Int2	what/ what is it in portuguese?
929	Int1	sardinha
930	Int2	ok sardines ((enviando por escrito: "sardines"))
931	Int1	ahm ok
932	Int2	pretty similar ((2 s)) but... usually on thanksgiving we have pumpkin pie
933	Int1	punky?
934	Int2	pumpkin ((enviando por escrito: "pumpkin"))
935	Int1	ahm
936	Int2	do you know what pumpkins are?
937	Int1	uhum ((negativo))
938	Int2	ahm... they're... for halloween... they're the orange... vegetable that in america we cut eyes out we make faces with
939	Int1	uhm
940	Int2	d/ do you know?
941	Int1	what?
942	Int2	do you know what/ what I'm talking about?
943	Int1	((3 s)) pumpkin?
944	Int2	aham ((positivo))
945	Int1	no
946	Int2	I'm trying to... my computer is going very slow I'm trying to find a picture ((2 s)) on halloween in america... everyone buys a bunch of pumpkins... they're big... round and orange... and then we cut faces into them ((2 s)) and then on thanksgiving

947	Int1	[a:hm
948	Int2	we usually ((falha de audio)) in the pies
949	Int1	ah ok I know
950	Int2	you know?
951	Int1	uhum
952	Int2	((3 s)) but you only eat the inside you don't eat the outside
953	Int1	uhm
954	Int2	and it tastes very good when it's a pie
955	Int1	((35 s)) are you going to eat this... this ahm... this kind of food today?
956	Int2	no we usually only eat it on thanksgiving day... so... next thursday will
957	Int1	uhm
958	Int2	we have... usually we only eat one big meal on thanksgiving... and it's supper well... ( ) I say/ I say supper which people in illinois don't say ever do you know what supper is? if I say that?
959	Int1	yeah
960	Int2	ok it's/ it's the last meal that you eat
961	Int1	aham
962	Int2	ok cause... in Illinois people don't say that they say dinner
963	Int1	a:hm
964	Int2	but anyway it's/ usually it's the last meal on thanksgiving they ((2 s)) but since I have/ my mom's family is very big and my dad's family is very big... we go to one and have a big thanksgiving lunch... and then we go to the other family and have a big thanksgiving supper
965	Int1	u:hm
966	Int2	so we eat a lo:t of food
967	Int1	((risos))
968	Int2	that's very good
969	Int1	((38 s)) u:hm ((elaborando)) ((5 s)) ( ) what do you think about my mistakes?
970	Int2	uhm let's see ((2 s)) I'm trying to see where I wrote down ( ) one point... when you/ you meant to talk about a single woman... and you said woMEN
971	Int1	((3 s)) [[uhm
972	Int2	[[you/ do you know the difference?
973	Int1	yeah
974	Int2	ok ((2 s)) it's a very small difference... you can only tell if you're really listening ((2 s)) but it's a... one woMAN and woMEN
975	Int1	ahm
976	Int2	a::hm... and you said... what/ what's your father does... and you would say what's father do
977	Int1	ahm
978	Int2	just the verb to do... and then you said something else incorrectly with the same verb but I don't remember exactly what that was ((2 s)) but... it's a stupid verb anyway... it's very different... it's different forms ((3 s)) and then... when you said... do you know... to drive... and you need to put in HOW... do you know how to drive
979	Int1	ah ok
980	Int2	just making sure that when you use infinitive... of the verb... ahm when it's follow/ when it's following something like do you know or... I have... oh wait no it doesn't work like that just when you know
981	Int1	ahm

982	Int2	yet the know how to do something
983	Int1	ah ok
984	Int2	so we always say that... and there's pretty much yet ((3 s)) what did you think? was it pretty easy? ((5 s)) was it easy talking?
985	Int1	uhm?
986	Int2	was it EASY... talking?
987	Int1	yes
988	Int2	yeah? ((2 s))do you/ do you think you've gotten better?... or do you think you you're more comfortable speaking in english?
989	Int1	((3 s)) I think I am m/ I am more comfortable to speak in english
990	Int2	you think so?
991	Int1	yeah
992	Int2	that's good ((2 s)) yeah when/ today you're ( ) you're saying a bunch a complex things and ((falha de audio)) having to stop and think about it too often ((3 s)) which is good
993	Int1	uhm
994	Int2	[[do you have
995	Int1	[[do you think I
996	Int2	oh go ahead
997	Int1	do you think I'm better?
998	Int2	ahm like I s/ I think today you... you just seem like you ((?)) or just talking needed which is good... it seems like there's a lot less having to think... about what you were saying ((4 s)) so that's good
999	Int1	uhum
1000	Int2	what/ did you have ( ) about anything?
1001	Int1	no ((14 s)) so... what are you going to do? ahm... this/ this weekend?
1002	Int2	well... after we get done talking I'm gonna pack all of my stuff and then drive home again ((risos))
1003	Int1	((risos))
1004	Int2	I'm always going home... and the:n... I think tonight I'll probably just... ahm hangout with my brother and sister
1005	Int1	uhm
1006	Int2	[I miss them ((?)) ((risos)) ((3 s)) so... it's probably a ( ) weekend... I'll probably go to the skatepark... do you know what it is?
1007	Int1	no
1008	Int2	skatepark (enviando por escrito: "skatepark") it's where... it's where I go to rollerblade but the skateboarders and the people that ride bikes... we all go there to do tricks and... all that other stuff... remember?
1009	Int1	uhum yes
1010	Int2	so I'll probably go there because there's one very close to my house... that is very fun ((3 s)) that's/ probably/ I have to write a paper for portuguese... even though we are on break we still have to do it
1011	Int1	uhum
1012	Int2	but it should be easy weekend... what are you doing?
1013	Int1	ahm... tomorrow I'm going to são paulo to visit some museums
1014	Int2	some what?
1015	Int1	ahm ((3 s)) museums... I don't know if I pronounce correctly
1016	Int2	((4 s)) say it again I'm trying to think ((ruído de digitação))
1017	Int1	((3 s)) ahm ((risos))
1018	Int2	((3 s)) don't worry just say that
1019	Int1	((5 s)) museum... mus/

1020	Int2	[museums?
1021	Int1	yeah
1022	Int2	o:h... what/ which ones?
1023	Int1	((4 s)) ahm ((4 s)) ah we say museu da lingua portuguesa
1024	Int2	uhum
1025	Int1	do you know?
1026	Int2	I don't know I/ I understand what it means but I don't know which museum it is
1027	Int1	and pinacoteca... do you know?
1028	Int2	I don't know what that is
1029	Int1	[and
1030	Int2	[is it ((3 s)) go ahead
1031	Int1	and a... a kind of... how can I say? ((3 s)) exposição
1032	Int2	an exposition
1033	Int1	an exposition of... gre/ greeke/ greeke gods
1034	Int2	of ( ) gods? ((Int2 não compreendeu "greeke" do turno anterior))
1035	Int1	yeah
1036	Int2	really?
1037	Int1	uhum
1038	Int2	it's interesting... what is/ what is a pinacoteca?
1039	Int1	ahm... ((risos)) I don't know to explain ((risos))
1040	Int2	((risos)) ((3 s)) is it art?
1041	Int1	ahm... don't know
1042	Int2	((riso)) a:hm... is it about history? ((36 s)) I'm trying ( ) to see ( ) what it is
1043	Int1	no?
1044	Int2	it's sculptures? ((2 s)) no
1045	Int1	uhm?
1046	Int2	is it an art museum?
1047	Int1	I don't know exactly
1048	Int2	but it has a bunch of different things?
1049	Int1	probably
1050	Int2	((risos)) who are you going with?
1051	Int1	ah with my classmates
1052	Int2	ah it's from school
1053	Int1	yeah
1054	Int2	((2 s)) it sounds interesting
1055	Int1	yeah ((3 s)) and... and nexte wednesday I'm going to/ to a congress in salvador bahia
1056	Int2	really?
1057	Int1	do you know?
1058	Int2	( ) yeah what is it for?
1059	Int1	((2 s)) ah?
1060	Int2	what/ what you/ what is it for? what is the congress for?
1061	Int1	ah ahm... portuguese... as a s/ a ((4 s)) for for eng/ as a foreign language
1062	Int2	really?
1063	Int1	yeah
1064	Int2	is ana coming for this or what?
1065	Int1	((3 s)) what?
1066	Int2	do you know is ((risos)) is ana... from my university going to be there? ((5 s)) you don't know who I'm talking about?

1067	Int1	no
1068	Int2	the ahm... the woman who is in charge of teletandem
1069	Int1	ah I don't know
1070	Int2	it sounds like something she would go too
1071	Int1	ahm
1072	Int2	and since we don't have school she might/ she might be there ((3 s)) are... are you just going to listen? or are you going to participate?
1073	Int1	I/ I'm... I'm going to present a paper
1074	Int2	oh really?
1075	Int1	yeah
1076	Int2	wow ((3 s)) that's exciting ((4 s)) so do you not have school that day then or do you miss school?
1077	Int1	I will miss school
1078	Int2	uhm... that's also exciting ((risos))
1079	Int1	yeah yeah ((risos)) s/ salvador is/ is very good place... there are beaches... very good beaches
1080	Int2	really?
1081	Int1	yeah
1082	Int2	how/ are you just staying for one day?
1083	Int1	no... one week
1084	Int2	a week?
1085	Int1	yeah
1086	Int2	wow... that's so... we are both be on/ a little bit of a break but... your break is going to be a lot better
1087	Int1	((risos))
1088	Int2	wow you're so lucky
1089	Int1	((risos)) yeah
1090	Int2	it's v/ it's very cold here ((3 s)) at night even snow
1091	Int1	a:hm... here's very very very hot
1092	Int2	((risos)) not fair ((3 s)) wow that's gonna be amazing
1093	Int1	((3 s)) so ((3 s)) on ((trecho de música ao fundo: duração de 3 s)) sorry
1094	Int2	((risos))
1095	Int1	((5 s)) you... will be on... in your house on monday... yeah?
1096	Int2	ahm I... I have to check to make sure I'll be there on time because... I'm going in to my ahm... my brother and sister's school and... going to talk to the spanish classes... the teacher wants me to do a... kind of like a mini presentation
1097	Int1	uhm
1098	Int2	so I have to go in and talk to them... and I don't remember what time it is that ((3 s)) so... I'll look ( ) I'll let you know I'll email you... when I find out
1099	Int1	ah ok
1100	Int2	my sister has to tell me
1101	Int1	so ah... next friday I cannot/ I can't talk and... how can I say? the following monday I can't too because I... I will be on salva/ in salvador
1102	Int2	((risos))
1103	Int1	((risos))
1104	Int2	well I guess ((risos)) I guess that's ok cause you'll probably on the beach
1105	Int1	( )
1106	Int2	swimming or something... so that's fine... and then... will we talk that friday then?
1107	Int1	uhm?

1108	Int2	we will then talk the following friday?
1109	Int1	no
1110	Int2	not/ not that friday either?
1111	Int1	ah ahm... which d/ ahm ( )
1112	Int2	[not... not next friday... the friday after that
1113	Int1	ah yeah
1114	Int2	aham
1115	Int1	((25 s)) I'm looking for a pinacoteca... to show you
1116	Int2	are you finding anything
1117	Int1	pinacoteca ((33 s)) I/ I find/ I found... this site ((enviando link: <a href="http://www.sampa.art.br/saopaulo/pinacotecal.htm">http://www.sampa.art.br/saopaulo/pinacotecal.htm</a> ))
1118	Int2	did you?
1119	Int1	uhum... it's a kind of museum... how is ((balbucios)) the pronunciation?
1120	Int2	museum ((pronunciado com bastante clareza))
1121	Int1	museum
1122	Int2	aham ((3 s)) like mu:se... which is also a word in english (enviando por escrito: "muse")... I don't know what it means ((risos)) and then eeum
1123	Int1	ah ok
1124	Int2	like ((enviando por escrito: "eeum")) eeum
1125	Int1	museum
1126	Int2	uhum... ( ) have you been before... to pinacoteca? ((distorção de áudio sem prejuízo à compreensibilidade))
1127	Int1	no... first time
1128	Int2	that/ that will be good... is it your first time to salvador?
1129	Int1	yeah
1130	Int2	oh really? ((2 s)) so then it will be very fun
1131	Int1	yeah... I'm going to a/ to a friend... and
1132	Int2	[to where?
1133	Int1	uhm?
1134	Int2	you doing what?
1135	Int1	I'm going with a friend... and my professor
1136	Int2	oh just two/ just two other people?
1137	Int1	yeah
1138	Int2	wow ((3 s)) that/ that's gonna be a lot of fun
1139	Int1	((45 s)) look at this/ this pictures... from bahia salvador ((enviando link: <a href="http://www.bahia.com.br/fotosCategoria.asp?i=1#nogo">http://www.bahia.com.br/fotosCategoria.asp?i=1#nogo</a> ))
1140	Int2	oh the pictures from bahia
1141	Int1	uhum
1142	Int2	am I going to be jealous?
1143	Int1	((risos))
1144	Int2	((12 s)) is it close to the jungle as well?
1145	Int1	((3 s)) ah yeah ((6 s)) it's far from my city
1146	Int2	you going by train?
1147	Int1	by plane
1148	Int2	oh you're flying?
1149	Int1	yeah
1150	Int2	wow ((4 s)) it's a very special trip
1151	Int1	yeah and... because we don't train/ train for/ to/ to bahia... just bus
1152	Int2	[( )
1153	Int1	bus and plane... by bus it's very/ takes a/ a long time... like two days
1154	Int2	really?

1155	Int1	in a bus... yeah
1156	Int2	((risos)) I guess flying will be the best way then
1157	Int1	yeah ((risos))
1158	Int2	how/ how long is it... flying?
1159	Int1	a:h... two hours
1160	Int2	aham... as I would say it's probably difficult to drive because of... ahm... the way brazil is right the land and everything
1161	Int1	yeah... ahm land?
1162	Int2	like the way the/ the country is... just the hills an forests and
1163	Int1	no
1164	Int2	there's nothing?
1165	Int1	uhum ((negativo))...the/ there are some but it's not very common
1166	Int2	why does it take so long to drive there? just because it's very far?
1167	Int1	yeah
1168	Int2	uhm
1169	Int1	((5 s)) do/ do/ do you think the/ the streets are...
1170	Int2	[uhm?
1171	Int1	the streets are ( ) how can I say? are pavement
1172	Int2	they are or they are not?
1173	Int1	uhm?
1174	Int2	the streets are paved or they're not?
1175	Int1	yes they/ they are
1176	Int2	yeah ((3 s)) so you just say that they are paved
1177	Int1	((4 s)) so ahm... I need to go now
1178	Int2	ok
1179	Int1	and... you... are you g/ you send me a email? yeah? talking about if you... if you can talking on monday
1180	Int2	uhum
1181	Int1	uhum so
1182	Int2	and... could you... whenever you get the chance... send me a couple of our conversations
1183	Int1	ah ok
1184	Int2	[[whenever you can
1185	Int1	[[a:h... do/ do you want the/ the conversations or the program?
1186	Int2	ahm the conversations can you just send ( )
1187	Int1	ah yes... because it's/ it's very/ there are some which are very big
1188	Int2	oh really?
1189	Int1	because... I/ I record some in... wave do you know?
1190	Int2	aham
1191	Int1	some wave is very big... and... wma ((soletração em português)) ma ((soletração em inglês)) it's very/ it's smaller... so I don't know if I/ if I will... can to/ to send you all of them
1192	Int2	ok I don't need all of them
1193	Int1	uhum
1194	Int2	I only need... I only need one actually
1195	Int1	in portuguese?
1196	Int2	it/ I don't think it matters
1197	Int1	ah ok
1198	Int2	I just have to... send it in to ana... to show her that I'm doing teletandem
1199	Int1	ah ok

1200	Int2	((3 s)) so if you want her... if you want her to hear you speak in english... you can send an english one... and if you want her to hear me speak in portuguese ((risos)) then you can do one of those
1201	Int1	ah ok ((risos))
1202	Int2	anyway
1203	Int1	ok ((9 s)) so ((4 s)) have a nice weekend
1204	Int2	you too... and I/ I should be ( ) ((falha de áudio)) but I'll double-check my email to make sure
1205	Int1	ah ok ((5 s)) see you later... I don't know
1206	Int2	yep
1207	Int1	[( )]
1208	Int2	probably one day
1209	Int1	yeah ((risos))
1210	Int2	right... bye
1211	Int1	((3 s)) by bye

### I) Interação escrita que antecede o início da interação com áudio:

Juliana diz:

hello

Phillip diz:

hey

Juliana diz:

how are you today?

Phillip diz:

pretty good, how are you?

Juliana diz:

pretty good too

Juliana diz:

Can we start?

Phillip diz:

yeah

Juliana diz:

what is "booyah"?

Phillip diz:

haha, um, it's kind of difficult to explain

Phillip diz:

it's an expression to show excitement

Phillip diz:

but people don't say it anymore, it was popular in the mid-1990's

Phillip diz:

I still say it as a joke though

Juliana diz:

hummm

Juliana diz:

ok

Phillip diz:

like, if I got an A on a test, I would say "booyah"

Juliana diz:

ok, now I understand

Chamando Phillip...

Desligar (Alt+Q)

Phillip está atendendo sua chamada.

Desligar (Alt+Q).

A ligação foi finalizada.

Phillip diz:  
sorry, I don't know why my computer does that sometimes

Phillip diz:  
can we try again?

Juliana diz:  
yes, we can.

Chamando Phillip...  
Desligar (Alt+Q)

Phillip está atendendo sua chamada.  
Desligar (Alt+Q).

Juliana diz:  
vase

Phillip diz:  
base

Phillip diz:  
a lor

Phillip diz:  
a lot

Phillip diz:  
catering

Phillip diz:  
get in

Phillip diz:  
takes

Phillip diz:  
moped

Phillip diz:  
SUV

Phillip diz:  
standard-utility-vehicle

Phillip diz:  
<http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg>

Phillip diz:  
<http://www.moddedmustangs.com/wp-content/uploads/2006/06/96-gt-1024x768.jpg>

Juliana diz:  
<http://www.aguadoce.com.br/images/cartaofid/carro.jpg>

Juliana diz:  
<http://j.i.uol.com.br/capas/h160806.jpg>

Phillip diz:  
yam

Phillip diz:  
sardines

Phillip diz:  
pumpkin

Phillip diz:  
skatepark

Juliana diz:  
pinacoteca

Phillip diz:  
exposition

Juliana diz:  
<http://www.sampa.art.br/saopaulo/pinacotecal.htm>

Phillip diz:  
muse

Phillip diz:  
eeum

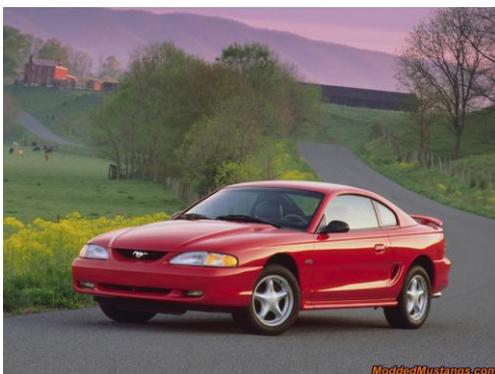
Juliana diz:  
<http://www.bahia.com.br/fotosCategoria.asp?i=1#nogo>

## II) Imagens compartilhadas por meio de links:

a) <http://www.arabadergisi.com/cf/ford/explorer-01.jpg>



b) <http://www.moddedmustangs.com/wp-content/uploads/2006/06/96-gt-1024x768.jpg>



c) <http://www.aguadoce.com.br/images/cartaofid/carro.jpg>



d) <http://j.i.uol.com.br/capas/h160806.jpg>



**ITEM 2:  
TABELA DE DADOS**

Referências de Análise: Transcrição 17-11-06 Insumo
---

Repetição

Sol. Esc. Dir.	657
Sol. Esc. Não Dir.	470, 766, 977
Ped. Confirm.	26, 512, 924
Outra Evidência	
Reformulação	
Correção Explícita	
F. Interno	

Modificação	Semântica	Morfossintática	Fonológica
Sol. Esc. Dir.	657	472	
Sol. Esc. Não Dir.	003, 292, 304, 428, 1036, 1056, 1125	1050, 1098	
Ped. Confirm.	26, 1152		
Outra Evidência	313, 790		
Reformulação			
Correção Explícita			
F. Interno			

Não Reprocessamento

Sol. Esc. Dir.	
Sol. Esc. Não Dir.	
Ped. Confirm.	576
Outra Evidência	
Reformulação	
Correção Explícita	
F. Interno	

Referências de Análise: Transcrição 17-11-06 Produção do Aprendiz

Repetição

Sol. Esc. Dir.	155, 453, 1005
Sol. Esc. Não Dir.	
Ped. Confirm.	187, 309, 373, 813
Outra Evidência	
Reformulação	
Correção Explícita	
F. Interno	

Modificação	Semântica	Morfossintática	Fonológica
Sol. Esc. Dir.		1123	
Sol. Esc. Não Dir.			
Ped. Confirm.		163	
Outra Evidência			
Reformulação			
Correção Explícita			
F. Interno	203, 315	69, 75, 141, 223, 295, 637, 653, 747, 1087, 1093, 1143	183, 287

Não Reprocessamento

Sol. Esc. Dir.	
Sol. Esc. Não Dir.	
Ped. Confirm.	
Outra Evidência	
Reformulação	184, 621, 653, 827
Correção Explícita	
F. Interno	

Referências de Análise: Transcrição 17-11-06 Tratamento de Lacunas de Conhecimento

Solicitação de Esclarecimento

Turno	Metalinguagem	A. Escrito	Soletração	Bilingüismo	Envio Mat.
165	√				
455		√	√		
597	√				
607	√				
919				√	
1023				√	
1163	√				

Verificação de Compreensão

Turno	Metalinguagem	A. Escrito	Soletração	Bilingüismo	Envio Mat.
90	√				
160					
302					
358	√				
375					
528	√				
548	√				
708	√	√			√
728					√
880	√		√		
998		√			√

**ITEM 3:  
QUESTIONÁRIO**

## **Questionário 1**

Nome: Juliana

Data: 14/07/07

Prezada participante,

Este questionário constitui um instrumento para os trabalhos de investigação científica conduzidos pelos pesquisadores do PPGEL – Ibilce / Unesp. Por princípios de ética científica, seu nome não será mencionado e sua participação será mantida impessoal. Esteja à vontade para esclarecer quaisquer questões a este respeito com seu mediador.

- 1) Por que você se interessou, em um primeiro momento, por participar do Projeto Teletandem Brasil?

*O meu interesse em participar do Projeto Teletandem Brasil surgiu, primeiramente, porque este projeto se utiliza de uma proposta inovadora de ensinar e aprender língua estrangeira. O contato com pessoas de outra nacionalidade via MSN facilita o ensino-aprendizagem, uma vez que não há a necessidade de se deslocar de um espaço para outro para aprender uma língua estrangeira. E, por este motivo, eu tenho a possibilidade de aprender e ensinar língua estrangeira num contexto real de comunicação, sem a necessidade de sair do meu país de origem.*

- 2) Como você classificaria seu nível de proficiência em língua inglesa nas quatro habilidades abaixo?

a) Produção oral (falar):

- Baixa
- Média
- Boa
- Excelente

b) Produção escrita (escrever):

- Baixa
- Média
- Boa
- Excelente

c) Compreensão oral (ouvir):

- Baixa
- Média
- Boa
- Excelente

d) Compreensão escrita (ler):

- Baixa
- Média
- Boa
- Excelente

- 3) O que você espera de um professor de língua inglesa altamente proficiente nessa língua? Aponte suas expectativas mais fortes.

*Um professor, ainda que seja altamente capacitado e proficiente em língua inglesa, não deve vangloriar-se disso. Na maioria das vezes, os professores de inglês que fazem questão de parecerem superiores, inibem os alunos, principalmente no momento de realizar a produção oral. É importante que o aluno se sinta a vontade em uma aula de língua estrangeira. Por outro lado, se o professor mostrar-se inferior, pode haver um rompimento na credibilidade por parte dos alunos no que diz respeito ao domínio do conteúdo ministrado pelo professor.*

*Uma característica relevante em um professor de língua inglesa é a capacidade de se utilizar de estratégias didáticas. Tais estratégias tendem a tornar a aula mais dinâmica e menos maçante.*

*Outra característica, na minha opinião, é que os professores devem sistematizar a gramática. Eu aprecio quando os professores esclarecem a gramática, pois assim me sinto mais segura na hora de produzir oralmente. Não defendo o ensino da gramática como um fim em si mesma, mas sim com propósitos comunicativos.*

- 4) Você pretende se dedicar mais ao desenvolvimento de uma das habilidades acima? Se sim, qual delas?

*Sim, pretendo me dedicar mais à compreensão oral.*

- 5) Você já teve algum contato com falantes nativos antes? Se sim, descreva como isso acontece(ia).

*Sim. Tive contato com jogadores americanos de futebol que vieram até o Ibilce. Tive pouca oportunidade de me comunicar, no entanto, a experiência foi muito interessante porque foi possível ouvir eles se comunicarem na língua materna deles.*

*Um outro contato que vivenciei foi com dois professores ingleses. Um é professor da minha faculdade e o outro é o meu professor de curso de inglês. Algo interessante que pude notar é que qualquer “erro” de pronúncia dificulta a compreensão do que está sendo dito. Diferentemente, os professores não nativos de inglês que tive conseguiram entender o que era dito mesmo diante de um “erro” de pronúncia.*

- 6) Você pretende usar alguma estratégia para melhor aproveitar o contato com o interagente por meio das interações? Se sim, qual estratégia e de qual maneira?

*Acredito que será interessante valer-se de perguntas, pois elas iniciam a comunicação e também reavivam a conversa quando esta está se retraindo.*

- 7) Você espera que haja diferenças culturais a serem contempladas durante as interações? Se sim, como você acredita poder tratar dessas diferenças?

*Sim. Essas diferenças podem ser tratadas por meio da negociação entre os interagentes.*

*Assuntos polêmicos, por exemplo, devem ser desenvolvidos com muita cautela, por ambas as partes, para que não venha a ocorrer um mal entendido que prejudique a comunicação.*

8) De acordo com suas experiências de interação em língua inglesa em aulas presenciais, em quais dos formatos de interação listados a seguir você se sente mais confortável em participar?

1 = muito confortável;

2 = confortável;

3 = pouco confortável;

4 = desconfortável a ponto de preferir não participar.

( 2 ) Conversas em duplas (com um colega de classe) cujo tópico é sugerido pelo professor;

( 1 ) Conversas em duplas (com um colega de classe) cujo tópico é mais livre de orientações do professor;

( 2 ) Conversas em grupos com dois ou mais colegas de classe cujo tópico é orientado pelo professor;

( 2 ) Conversas em grupos com dois ou mais colegas de classe sobre um tópico mais aberto;

( 3 ) Conversas que envolvem todos os integrantes da sala, incluindo o professor;

( 3 ) Conversas apenas com o professor.

9) Como você gostaria de ser corrigida no caso de eventuais erros?

*Prefiro ser corrigida depois da minha produção oral, uma vez que a correção durante a produção provoca constrangimento, além de fazer com que a conversa não flua tão bem como seria caso tal correção não ocorresse.*

O que é língua(gem) para você?

*Para mim, língua é um instrumento de comunicação.*

10) Qual é o papel do aluno na sala de aula?

*O aluno deve mostrar interesse na aprendizagem, além de buscar aprofundar-se no conteúdo que foi trabalhado em sala de aula.*

11) Na sua opinião, o aluno ganha um papel diferente em aulas e-tandem? Se sim, em que ponto(s)?

*Sim, principalmente em relação à autonomia. No Teletandem, os alunos têm a possibilidade de escolher o tópico da aula, de acordo com o objetivo a ser alcançado, o que, na minha opinião, facilita a aprendizagem. Por intermédio da autonomia, há a possibilidade de negociação entre o professor e o aluno. Além disso, no Teletandem os papéis de professor e aluno se invertem, e isto faz com que*

*cada uma das partes repense seu papel de professor quando colocados no papel de aluno.*

12) Qual é o papel do professor na sala de aula?

*O professor tem o papel de transmitir o conteúdo de ensino de forma clara e objetiva, no entanto, o seu ponto de partida deve ser o saber e os interesses do aluno. Cabe ao professor também motivar o aluno a fim de que ele se interesse pelo que será ministrado em aula.*

13) O papel do professor muda em algum aspecto em uma aula *e-tandem*? Se sim, em que aspecto(s)?

*Sim, pois, ao mesmo tempo em que o professor assume este papel, ele também assume o papel de aluno. Isto faz com que o professor reflita sobre seu comportamento como professor quando é colocado no papel de aluno.*

14) Os trechos abaixo foram extraídos de conversas entre um falante nativo e um falante não nativo, ambos colegas de classe, em contexto de sala de aula, e representam negociações. Como aluna, avalie cada uma das seguintes negociações em:

1 – muito favorável à aprendizagem da língua alvo;

2 – favorável à aprendizagem da língua alvo;

3 – pouco favorável à aprendizagem da língua alvo.

( 1 )

A: He was wearing a mass.

B: Huh? What? What is he wearing? A ma... ?

A: A mask.

B: Oh I see.

( 2 )

A: He goed out at eight o' clock.

B: I see.

A: And then he...

B: But uhm, goed, goed, is that correct?

A: No... uhm, went. He went out.

( )

A: She was pushing her bike with the flat tire.

B: And was it still raining?

A: Yes.

(Van den Branden, 1997)