

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara**

BÁRBARA GONÇALVES MARINI

**UMA INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES DE RECIPROCIDADE
ENTRE UM PAR DE TELETANDEM**

Araraquara
2025



BÁRBARA GONÇALVES MARINI

**UMA INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES DE RECIPROCIDADE
ENTRE UM PAR DE TELETANDEM**

Monografia de conclusão de curso
apresentada à Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras,
Araraquara, para obtenção do título de
Licenciado e Bacharel em Letras.

Orientador(a): Profª. Dra. Laura Rampazzo

Araraquara

2025

M339i Marini, Bárbara Gonçalves
Uma investigação das relações de reciprocidade entre
um par de Teletandem / Bárbara Gonçalves Marini. --
Araraquara, 2025
42 p. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Letras) -
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Laura Rampazzo

1. Teletandem. 2. Reciprocidade. 3. Alternância de
papéis. 4. Distribuição de papéis. I. Título.

BÁRBARA GONÇALVES MARINI

**UMA INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES DE RECIPROCIDADE
ENTRE UM PAR DE TELETANDEM**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Licenciado e Bacharel em Letras.

Data da defesa: ____/____/____

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Laura Rampazzo
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profª. Dra. Aline Gomes Garcia
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profª. Dra. Beatriz Gil
IFSP - Campus de Catanduva

Àquele que é capaz de fazer infinitamente mais
do que tudo o que pedimos ou pensamos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me capacitou e esteve comigo em todos os momentos da minha caminhada até aqui, e sei que sempre o fará.

À minha família, que sempre me apoiou em tudo o que fiz. Agradeço em especial aos meus pais, que me sustentaram durante os desafios da graduação, e à minha irmã, que esteve sempre ao meu lado trazendo alegria aos meus dias, mesmo quando passava por seus próprios desafios.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dra. Laura Rampazzo, por toda a dedicação e atenção minuciosas, ensinamentos e paciência ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos da ABU Araraquara, que me proporcionaram as melhores experiências da graduação. Agradeço por todo o amor e acolhimento que demonstraram ao longo desses quatro anos. Levarei vocês comigo para sempre em meu coração e memória.

RESUMO

O Teletandem é um programa de intercâmbio virtual que promove a conexão entre pares geograficamente distantes com o objetivo comum de aprendizagem de língua estrangeira. Um dos três princípios fundamentais é o “princípio de reciprocidade”. A partir de Cappellini, Elstermann, e Rivens Mompean (2020) e Moore e Rampazzo (2023), entende-se que a reciprocidade envolve diferentes dimensões, dentre as quais, a alternância de papéis (“tutor” e “aprendiz”). O objetivo desta pesquisa é analisar as relações de reciprocidade entre uma dupla participante do Teletandem e observar se há equilíbrio na distribuição dos papéis, além de sua relação com a língua utilizada nos momentos destacados. Realizou-se um estudo de caso, que analisou a transcrição de três sessões orais de teletandem entre um mesmo par - a primeira, a quarta e a última. A análise compreendeu a identificação e categorização dos momentos em que os participantes agem conforme os papéis assumidos. Os resultados mostram que não houve um equilíbrio na distribuição, e que os papéis não estiveram necessariamente conectados à língua-alvo ou materna dos participantes.

Palavras-chave: teletandem; reciprocidade; alternância de papéis; distribuição de papéis.

ABSTRACT

Teletandem is a virtual exchange program that fosters connections between geographically distant peers with the shared goal of learning a foreign language. One of the program's three fundamental principles is the "principle of reciprocity." Based on Cappellini, Elstermann, and Rivens Mompean (2020) and Moore and Rampazzo (2023), reciprocity involves different dimensions, including alternating roles ("tutor" and "learner"). The goal of this research is to analyze the reciprocity relationships between a pair participating in Teletandem and to observe whether there is a balance in the distribution of roles, as well as their relationship to the language used in the highlighted moments. A case study methodology was conducted to analyze the transcripts of three teletandem oral sessions between the same pair—the first, the fourth, and the last. The analysis included identifying and categorizing the moments in which the participants act according to their assumed roles. The results show that there was no balance in the distribution of roles, and that they were not necessarily connected to the target or native language of the participants.

Keywords: teletandem; reciprocity; alternating roles; role distribution.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO TELETANDEM.....	11
2.2 A RECIPROCIDADE.....	13
3. METODOLOGIA.....	16
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	16
3.2 CONTEXTO E DADOS.....	16
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	18
4. ANÁLISE.....	20
4.1 O TUTOR.....	20
4.1.1 Explica ou confirma o significado ou tradução de palavras ou frases.....	20
4.1.2 Negocia a compreensão (língua materna).....	21
4.1.3 Corrige a pronúncia, palavra ou estrutura da frase.....	22
4.1.4 Reformula ou simplifica a frase para a melhor compreensão do parceiro.....	22
4.1.5 Encoraja ou elogia o parceiro.....	23
4.1.6 Pergunta sobre / se ajusta às necessidades do parceiro.....	24
4.1.7 Oferece informação sobre questões culturais e/ou de vivência.....	24
4.2 APRENDIZ.....	25
4.2.1 Pergunta ou pede confirmação do significado ou tradução de palavras ou frases... 25	
4.2.2 Negocia a compreensão (língua-alvo).....	26
4.2.3 No caso de não compreensão, tenta de novo reformulando e/ou pedindo ajuda.....	27
4.2.4 Pede elaboração de um conceito.....	28
4.2.5 Pede que o parceiro se repita.....	28
4.2.6 Pede que o parceiro se ajuste às suas necessidades.....	29
4.2.7 Pede esclarecimento em relação a questões culturais e/ou de vivência.....	30
4.3 TRECHOS COMPLEXOS E/OU EM QUE AS CATEGORIAS SE MESCLAM.....	30
4.4 CONTAGEM DOS PAPÉIS E SUA DISTRIBUIÇÃO AO LONGO DAS SOTS.....	32
5. CONCLUSÃO.....	33
REFERÊNCIAS.....	35
APÊNDICE A - QUADROS.....	38

1. INTRODUÇÃO

O Teletandem (Vassallo; Telles, 2006) é um programa de intercâmbio virtual que promove a conexão intercultural *online* entre pares distantes geograficamente com um objetivo comum de aprendizagem de línguas. Durante os encontros síncronos entre aprendizes, aqui nomeados sessões orais de teletandem (SOTs), os pares se comunicam na metade do tempo em sua língua materna ou de proficiência, e na outra, na língua alvo que desejam aprender (Vassallo; Telles, 2006). Cada par deve trabalhar de acordo com três princípios básicos do programa: separação de línguas, autonomia e reciprocidade.

O princípio da separação de línguas dita que as duas línguas faladas numa SOT devem ter igual tempo de uso de modo que cada parceiro se beneficie igualmente. O princípio da autonomia refere-se à responsabilidade que o par tem de escolher o melhor modo de realizar as tarefas propostas, e decidir por si mesmos como conduzir as SOTs e seu processo de aprendizagem no teletandem. Por sua vez, o princípio da reciprocidade tem relação com o compromisso dos participantes com o processo de aprendizagem de sua dupla. Essa relação mútua tem a ver, também, com a distribuição dos papéis de “aprendiz” e “tutor”, que é intercambiável ao longo das sessões.

Aranha e Cavalari (2014) definem que, no princípio da reciprocidade, “cada participante exerce o papel de tutor da língua em que é proficiente e aprendiz da língua-alvo” (Aranha; Cavalari, 2014, p. 186), mas na prática, essa divisão precisa não parece ocorrer necessariamente. O papel de tutor pode ser assumido por um integrante no momento em que está falando em sua língua alvo, e o de aprendiz pelo participante que fala em sua língua materna. Por isso, este trabalho propõe-se a investigar, através da análise de três SOTs, como as relações de reciprocidade são estabelecidas entre um par de teletandem, atendo-se em especial à influência que a distribuição de papéis exerce sobre a relação.

São objetivos específicos:

- a) Identificar e categorizar os momentos em que as participantes agem como tutoras e como aprendizes;
- b) Verificar em que medida há equilíbrio (ou não) na distribuição desses papéis através da quantificação dos momentos;
- c) Determinar se o papel de “tutor” está estritamente conectado a momentos de uso da língua materna, enquanto o de “aprendiz”, a momentos de uso da língua-alvo;

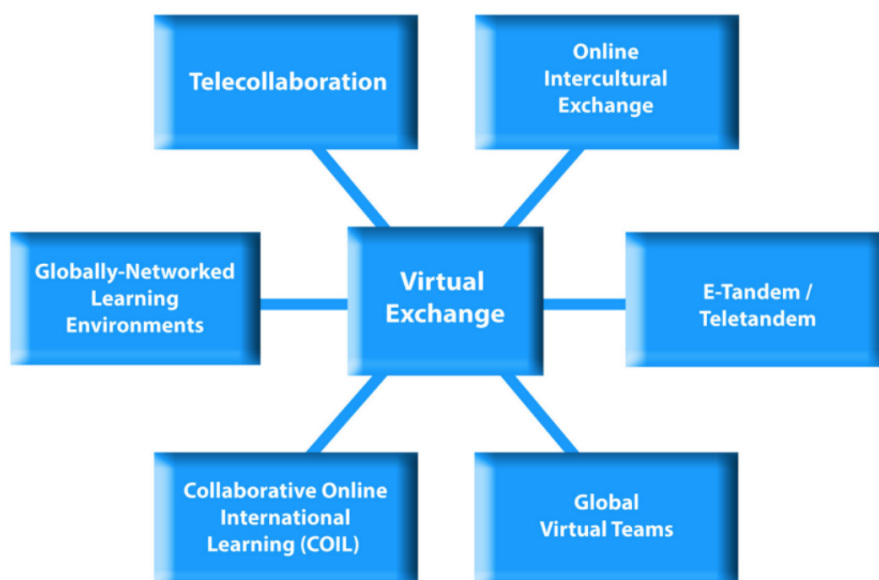
- d) Comparar as SOTs, identificando as diferenças entre a distribuição dos papéis de cada uma.

A seguir será discutido o embasamento teórico da análise realizada, dando especial atenção ao que a literatura do teletandem afirma sobre o princípio da reciprocidade. Esta seção será seguida da metodologia de pesquisa e procedimentos de análise, a análise propriamente dita, e os resultados e conclusões do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos, muitas iniciativas que promovem a conexão online foram estabelecidas em diferentes áreas do conhecimento. Muitos termos foram utilizados para descrever tais programas, mas O'Dowd (2018) favorece a expressão “intercâmbio virtual” por sua abrangência, além dos termos “telecolaboração” e “telecolaborativo”, que são muito utilizados em contextos de aprendizagem de língua (Dooley; O'Dowd, 2018; O'Dowd, 2018), e caracterizam contextos em que a colaboração entre os participantes é essencial. O'Dowd propôs que “intercâmbio virtual” passasse a ser utilizado como um termo guarda-chuva que abrange diferentes modalidades, de acordo com a figura abaixo:

Figura 1. Virtual Exchange



(Fonte: O'Dowd, 2018)

O autor defende que o termo descreve características unificadoras de todas as modalidades representadas. Segundo ele:

O intercâmbio virtual envolve o comprometimento de grupos de alunos em longos períodos de interação intercultural on-line e colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrante de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores especialistas. (O'Dowd, 2018, p. 5, tradução própria)¹

Como uma das modalidades de intercâmbio virtual, o teletandem (Vassallo; Telles, 2006) é um projeto que facilita o contato intercultural online entre pessoas de diferentes regiões do mundo com o objetivo compartilhado de aprender um novo idioma. Durante os encontros em tempo real mediados por tecnologias que permitem a conexão por áudio e vídeo, os participantes conversam ora em sua língua nativa (ou de maior domínio) e ora no idioma que estão aprendendo (Vassallo; Telles, 2006).

Ele pode ser promovido em diferentes modalidades, dependendo de seu contexto. O projeto pode acontecer de forma institucional não integrada (TTD), ou seja, sem nenhuma integração com a sala de aula de línguas, mas contando com o apoio de uma instituição para a organização; institucional semi-integrada (TTDsi), quando em apenas uma das instituições o teletandem é obrigatório como parte da aula de língua estrangeira; e institucional integrada (TTDii), quando o projeto faz parte do programa do curso de língua estrangeira das duas instituições (Aranha; Cavalari, 2014). As modalidades podem também ser classificadas como “não-institucionais”: isso ocorre quando o teletandem não é promovido por nenhuma instituição (Aranha; Cavalari, 2014). Não há, porém, na literatura, iniciativas de teletandem ocorrendo fora de contextos institucionais (Rampazzo, 2025).

Outro conceito pertinente nesse contexto e que vem sendo utilizado para descrevê-lo, é o de cenário pedagógico, inicialmente desenvolvido por Chanier e Wigham (2016), e utilizado por Aranha e Leone (2017) para descrever a situação de aprendizagem online do teletandem. As autoras usam o termo para se referir ao que foi idealizado a determinado grupo de participantes do teletandem, ou seja, cenário de aprendizagem descreve a) todo o ambiente, b) os diversos papéis dos participantes, c) as atividades e os papéis específicos dos participantes durante as mesmas, d) a sequenciação das atividades, e) os recursos usados e produzidos, f) as instruções que regem as atividades de aprendizagem.

¹ No original, “virtual exchange involves the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators.”

Quando realizado na prática, o cenário pedagógico se atualiza no cenário de aprendizagem, mostrando o que de fato ocorreu durante o teletandem. Nesse caso, o cenário pedagógico descreve também as macrotarefas do programa e suas tipologias, ou seja, se são SOTs ou sessões de mediação (Aranha; Leone, 2017; Rampazzo, 2025).

Segundo Aranha e Leone (2017), muitas vezes as informações descritas nos cenários de aprendizagem e pedagógicos passam a fazer parte de documentos detalhando metadados das parcerias e o que de fato aconteceu no teletandem. Isso ocorre, pois o cenário de aprendizagem inclui informações sobre os participantes, as tarefas realizadas e outros relatos dos acontecimentos.

Além desses conceitos fundamentais, é essencial compreender os princípios que regem o teletandem, pois a partir de um deles, a reciprocidade, foi estabelecido o questionamento que originou a presente pesquisa.

2.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO TELETANDEM

Os três princípios norteadores do programa (separação de línguas, autonomia e reciprocidade) foram explorados pelos autores na ocasião de sua proposição (Telles; Vassallo, 2006; Vassallo; Telles, 2006) com base nos dois princípios originais de Brammerts (1996) (autonomia e reciprocidade). Os três princípios são a base a partir da qual quase toda a literatura do projeto Teletandem Brasil foi construída.

O princípio da separação de línguas, de acordo com Vassallo e Telles (2006), estabelece que as línguas não devem ser misturadas e que a sessão deve ser dividida igualmente entre as duas línguas, para que ambos possam ter igual aproveitamento tanto na língua alvo como na língua de proficiência.

É interessante notar também, o modo como o princípio da separação das línguas muitas vezes é associado ao princípio da reciprocidade, principalmente na literatura publicada no exterior. Inicialmente, Brammerts (1996) propõe apenas dois princípios da aprendizagem em tandem, a reciprocidade e a autonomia. Cappellini, Elstermann e Rivens Mompean (2020) chegam a assumir a separação das línguas como uma das dimensões da reciprocidade.

No Brasil, os primeiros autores a determinarem a separação de línguas como um princípio por si só no contexto do teletandem foram Vassallo e Telles (2006). Os autores defendem a independência da separação de línguas como princípio, ao afirmar:

Acreditamos que este princípio básico tem sido frequentemente subestimado na literatura teórica. Nós, por outro lado, o consideramos bastante importante, pois acreditamos que ele incentiva e desafia os alunos a falar a língua-alvo. Isso se aplica

mesmo que o uso da língua de proficiência deles pudesse ser feito para atingir seus objetivos comunicativos de forma mais fácil e rápida. Além disso, este princípio básico garante que ambos os parceiros também tenham suas respectivas oportunidades de se comunicar na língua em que são proficientes, particularmente ao tentar atingir objetivos comunicativos que seriam muito difíceis ou muito desafiadores na língua-alvo. Em suma, acreditamos que este princípio prático tende a promover o comprometimento e o envolvimento dos alunos com a tarefa. (Vassallo; Telles, 2006, p. 87, tradução própria)²

A partir daí, muitos outros autores e pesquisadores do teletandem (Salomão; Silva; Daniel, 2009; Picoli; Salomão, 2020) passaram a assumir a separação de línguas como um dos princípios do programa. Apesar disso, essa divisão vem sendo questionada recentemente, e autores propõem a troca de nomenclatura do princípio. Satar *et al.* (2023), por exemplo, argumentam em favor do nome “princípio da translanguagem”, pois afirmam que os interagentes dispõe de, e utilizam muitos recursos semióticos (incluindo as línguas que sabem) para manterem uma comunicação em um contexto de telecolaboração, e que, no contexto do teletandem, momentos de translanguagem que seriam naturais em outros contextos, acabam sendo desencorajados e restringidos pela rigidez da separação das línguas (McAllister; Narcy-Combes, 2019 *apud* Satar *et al.*, 2023, p.3).

Por sua vez, o princípio da autonomia dita que o par tem independência para escolher como realizar as atividades e que estratégias utilizar para o melhor aproveitamento das interações. De acordo com o princípio, os alunos são responsáveis por avaliar a própria experiência e negociar com o parceiro a respeito dela. Os níveis de autonomia podem variar, dependendo se a modalidade do teletandem é institucionalizada ou não: naturalmente, a modalidade não-institucionalizada concede mais liberdade, e consequentemente, mais autonomia aos participantes (Vassallo; Telles, 2006; Salomão; Silva; Daniel, 2009).

Já o princípio da reciprocidade está relacionado ao comprometimento mútuo com a aprendizagem do outro, e com a distribuição intercambiável dos papéis de “aprendiz” e “tutor”. Essa definição é corroborada por Cavalari e Aranha (2016, p. 328), que, ao descrever o princípio, afirmam: “os participantes devem se revezar como o aprendiz de uma língua estrangeira e o especialista de sua língua nativa (ou língua de proficiência)” (tradução

² No original, “We believe that this basic principle has often been underestimated in theoretical literature. Differently, we consider it quite important, because we believe that it either encourages or challenges learners to speak the target language. This is so even if using their language of proficiency could be more easily and more quickly done in order to attain their communicative goals. Furthermore, this basic principle assures that both partners will also have their respective chances to communicate in the language in which they are proficient, particularly when trying to attain communicative goals that would be too difficult or too challenging in the target language. In sum, we believe that this practical principle tends to promote learners’ commitment to and involvement with the task.”

própria)³. Moore e Rampazzo (2023, p. 187) também reiteram: “a reciprocidade acontece quando os estudantes usam sua agência para desempenhar seus papéis como alunos e tutores no teletandem” (tradução própria)⁴. A subseção a seguir é especificamente dedicada à revisão deste princípio.

2.2 A RECIPROCIDADE

Aqui são feitas conjecturas em especial em relação ao princípio da reciprocidade. Segundo Vassallo e Telles (2006), este é o princípio que inicialmente descreve os papéis alternantes dos participantes nas SOTs. No momento em que um integrante do par fala em sua língua materna, ele é o “tutor” enquanto seu parceiro é o “aluno”, e depois ocorre a troca de papéis quando ocorre a troca de língua. Nas palavras dos autores:

Ambos os papéis são desempenhados alternadamente, e essa mudança contribui para a dupla identidade do parceiro Tandem: ele/ela tem as características e desempenha os papéis de professor e de aluno, mas, ao mesmo tempo, difere-se substancialmente deles (Vassallo; Telles, 2006, p. 94, tradução própria)⁵

Os autores destacam que, no que diz respeito à reciprocidade, o contexto de aprendizagem do teletandem tem como implicação “compartilhar e revezar o papel de quem retém o poder do conhecimento”, além de “desafiar o papel do professor no processo de aprendizagem” (Vassallo; Telles, 2006, p. 92, tradução própria)⁶. Assim, o teletandem oferece um contexto de aprendizagem único e divergente de um contexto tradicional de sala de aula.

Segundo os autores, os papéis dos pares de teletandem são intrinsecamente mais complexos do que aqueles da sala de aula, que são normalmente descritos como assimétricos (aluno/tutor) ou simétricos (aluno/aluno). Vassallo e Telles (2006) propõem que tal balanceamento não descreve as relações recíprocas e alternadas dos pares: durante as SOTs, um par que assume o papel de tutor (mais poder) inicialmente durante a sessão, mais tarde assume o papel de aluno (menos poder). Isso neutralizaria os desequilíbrios das relações, o que os autores chamam de simetria global.

³ No original, “Participants should take turns as the learner of a foreign language and the expert of their native language (or language of proficiency).”

⁴ No original, “reciprocity happens when students use their agency to perform their roles as learners and tutors within teletandem.”

⁵ No original, “Both roles are carried out alternatively, and this shifting of roles contributes to the dual identity of the Tandem partner: he/she has the traits and plays the roles of both the teacher and the classmate but, at the same time, differs from them substantially.”

⁶ No original, “sharing and relaying the roles of who retains the power of knowledge” / “challenges the position of the teacher in the learning process”

Os autores assumem como ponto de partida, porém, que as interações são caracterizadas por uma troca de papéis ideal, e que não infringem os momentos designados para cada papel. Se na teoria, as relações entre os pares é sempre simétrica, na prática, pode ser que os papéis não sejam tão bem delimitados (Picoli; Salomão, 2020; Lima-Lopes; Aranha, 2023). Tomando como exemplo uma SOT em inglês e português: pode ser que, no momento designado à língua portuguesa, os pares utilizem inglês ou até mesmo espanhol (Oliveira, 2024) para esclarecer algum termo ou estrutura da frase. Consequentemente, os papéis de “tutor” e “aluno” podem não ser igualmente divididos, se se considera que os papéis estão atrelados à língua de uso. Pode ser que um integrante passe mais tempo no papel de “tutor” do que de “aluno”, por exemplo, mesmo se a separação de línguas for observada.

As dimensões do princípio da reciprocidade também são importantes. Foram propostas por Cappellini, Elstermann e Rivens Mompean (2020) que o princípio se manifesta em seis dimensões, a partir da análise de diários reflexivos de participantes do projeto. São elas:

1. Divisão de tempo e idioma (reciprocidade organizacional): o par decide com qual língua iniciar a SOT, e a como as línguas são divididas ao longo dela;
2. Tomada de decisão coletiva: os parceiros negociam suas opiniões em relação a uma situação específica e concordam em seguir certo procedimento;
3. Atendimento às necessidades dos parceiros: o aluno detecta alguma necessidade de aprendizagem e estabelece uma meta que deseja alcançar com a ajuda do parceiro;
4. Comparação de temas e competências (reciprocidade intercultural): o par compara, durante a SOT, diferentes tópicos, como diferenças interculturais e significados, além de questões de proficiência em língua estrangeira;
5. Expressão afetiva e emocional: os alunos expressam seus sentimentos em relação ao contato com o parceiro e demonstram empatia;
6. Discussão de interesses mútuos (reciprocidade comunicativa): os participantes discutem interesses comuns, principalmente nos estágios iniciais das SOTs. Interesses comuns são um elemento fundamental para apoiar o engajamento da dupla, permitindo a aprendizagem informal.

Leone, Aranha e Cavalari (2024) também realizaram uma pesquisa de métodos mistos de diários de aprendizagem de participantes do teletandem. Na pesquisa, as autoras afirmam que a reciprocidade é percebida pelos alunos como uma atitude que guia a prática do

teletandem, não apenas como um princípio teórico. Seus resultados corroboram as dimensões propostas por Cappellini et al (2020).

Apesar disso, a maior parte da literatura brasileira sobre teletandem concorda que a reciprocidade organizacional (1) faz parte do princípio da separação de línguas. Moore e Rampazzo (2023) propõem que, em seu lugar, fosse adicionada a dimensão da divisão dos papéis (reversed roles dimension). A proposta das autoras, que esta pesquisa seguirá, é que as seis dimensões do princípio da reciprocidade sejam:

1. Distribuição de papéis;
2. Tomada mútua de decisões;
3. Atendimento às necessidades um do outro;
4. Afeição e emoção;
5. Comunicação e discussão de interesses mútuos;
6. Interculturalidade e comparação de temas e competências.

A presente pesquisa se preocupa principalmente com a dimensão da distribuição dos papéis, que Moore e Rampazzo (2023) definem como momentos em que os participantes agem como tutores ou aprendizes. Especificamente, “momentos em que os estudantes confirmaram a compreensão, usaram perguntas para esclarecimentos ou reformularam suas palavras a fim de comunicar-se e apoiar sua aprendizagem, além de quando negociavam significado.” (Moore; Rampazzo, 2023, tradução própria).⁷ Ou seja, as autoras identificam momentos de apoio mútuo entre os participantes, estabelecendo categorias que enquadram comportamentos “recíprocos”.

As autoras mencionam que os participantes “negociavam significado”. O conceito de negociação também é importante para a análise das SOTs. Aranha e Rampazzo (2022) expandem a noção de negociação para além da "negociação de significado" (NoM). As autoras propõem uma definição funcional que entende a negociação como qualquer momento em que o fluxo principal da conversa é suspenso para resolver problemas, sejam eles internos à conversa (questões linguísticas de significado e forma) ou motivados por fatores externos (problemas técnicos, organização de tarefas, observação dos princípios do teletandem). Embora as autoras não discutam o conceito de negociação como parte do princípio da reciprocidade, é possível identificar uma intersecção entre o conceito e momentos identificados na análise, como aqueles de tomada de decisão, por exemplo.

⁷ No original, “[...] when students checked for confirmation of understanding, used clarifying questions, or reformulated their words to communicate and support their learning, as well as when they negotiated meaning.”

A próxima seção discute com mais detalhes os dados e procedimentos de análise da pesquisa, além de expandir as categorias de reciprocidade propostas por Moore e Rampazzo (2023) e Capellini et al (2020) para formar as novas categorias de análise utilizadas nesta pesquisa.

3. METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Foi proposto um estudo de caso analisando três transcrições de SOTs entre um mesmo par de teletandem, observando o comportamento dos alunos no que se refere à reciprocidade construída (ou não) entre eles, especificamente no que diz respeito à dimensão da distribuição de papéis. O método qualitativo de pesquisa foi escolhido por possibilitar um estudo mais aprofundado do uso prático do princípio da reciprocidade em uma instância particular, além de sua aplicabilidade de resultados em contextos semelhantes (Paiva, 2019).

3.2 CONTEXTO E DADOS

Os dados utilizados na pesquisa se encontram no *Multimodal Teletandem Corpus* (MulTeC) (Aranha; Lopes, 2019). O MulTeC contém dados já aprovados pelo Comitê de Ética e todos os alunos consentiram em ter os dados de suas interações utilizados para fins de pesquisa.

Os dados foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: que os participantes tivessem níveis de proficiência semelhantes, mesmo gênero e idades semelhantes. Tais critérios foram estabelecidos a fim de diminuir a influência de fatores externos na reciprocidade estabelecida entre o par. O objetivo da pesquisa é analisar a dimensão da distribuição dos papéis, portanto a escolha de uma dupla com características semelhantes minimiza a possibilidade da relação recíproca (ou não) de aluno e tutor ser impactada negativamente por fatores extrínsecos como questões de gênero e/ou proficiência desigual na língua alvo.

A turma de interagentes da dupla selecionada fez parte da terceira edição do Teletandem em 2014, na qual fizeram parceria com a Universidade da Georgia (UGA). O cenário de aprendizagem do TTD pode ser descrito através da tabela abaixo:

Modalidade	Teletandem Institucional Integrado (TTDii)	
Instituição	Unesp	UGA
Mediação (frequência)	Semanalmente	Não há informações, mas supõe-se que acontecia em sala de aula
Participantes	Graduação (tradução)	Graduação (diversos)
Espaço de Interação	Online Síncrono	
Ferramentas	Chamada de vídeo (Skype), chat, e-mail	
Duração	Tutorial + 6 semanas de SOTs (01/10/14 - 19/11/14)	
Dia	Quarta-Feira	
Hora	10h	8h
SOTs	6	
Tipo de discurso ⁸	Discussão de tema sugerido (pela Unesp e UGA de maneira intercalada) / Realização de tarefa específica (produção / correção de textos)	
Tipologia	Monolingualismo alternado	

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns dos metadados da turma disponíveis no banco de dados do MulTeC, se adicionados a dados coletados das transcrições das SOTs da dupla selecionada (2014_I8F6_U0F2), indicam que, no momento da interação com sua parceira, a participante brasileira tinha 25 anos de idade, e possuía uma proficiência autoavaliada de nível B2 na língua inglesa. Apesar de não ser possível o acesso aos dados da participante estadunidense,

⁸ Estrutura de atividades proposta: as SOTs tinham temas determinados pelo(a) professor(a) da Unesp ou UGA. Além disso, antes de cada SOT, os alunos deveriam enviar um texto por e-mail ao seu par (escrito em sua língua alvo no programa), e seu par deveria corrigi-lo. Isso ocorreria de maneira intercalada, as duplas se revezando para escrever e corrigir os e-mails. Ao final de cada SOT, o participante brasileiro deveria completar o diário de aprendizagem sobre a sessão.

podemos observar pelas gravações das SOTs e as informações discutidas pelas próprias participantes, que ela possui idade semelhante e possui uma proficiência semelhante que permite a fluidez da conversa também em português.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Foram analisadas transcrições das interações do par em três momentos: a primeira (SOTi⁹), quarta (SOTin3) e sexta/última (SOTf), destacando trechos que explicitam os papéis assumidos, a fim de determinar como é construída a relação de reciprocidade ao longo da parceria, procurando comparar as sessões e perceber se há alterações ou não no nível de reciprocidade do par, e se atingem ou não atingem equilíbrio na distribuição dos papéis.

É relevante notar que a SOTi foi conduzida inteiramente em português, não respeitando a separação de línguas. Na SOTin3, por sua vez, as participantes respeitaram o princípio e conduziram a sessão metade do tempo em português, e metade do tempo em inglês. A SOTf foi feita completamente inglês.

A identificação das categorias de análise se deu a partir da designação dos momentos em que os participantes atuaram como tutores e como aprendizes. A exemplo de Cappellini, Elstermann, Rivens Mompean (2020) e Moore e Rampazzo (2023), entende-se que o participante age como tutor quando:

1. Explica / confirma o significado ou tradução de palavras ou frases;
2. Negocia a compreensão (língua materna):
 - a. o tutor confirma se compreende ou não o que o aprendiz disse;
 - b. o tutor pergunta se o aprendiz compreende o que ele disse.
3. Corrige a pronúncia, palavra ou estrutura da frase;
4. Reformula ou simplifica a frase para a melhor compreensão do parceiro;
5. Encoraja ou elogia o parceiro;
6. Pergunta sobre / se ajusta às necessidades do parceiro.
7. Oferece informação sobre questões culturais e/ou de vivência (geografia, fauna e flora, estações do ano, etc.);

Entende-se que o participante age como aprendiz quando:

1. Pergunta / pede confirmação do significado ou tradução de palavras ou frases;
2. Negocia a compreensão (língua alvo):

⁹ Essa nomenclatura é a do MulTeC. Para descrição da nomenclatura adotada, ver Aranha e Lopes (2019).

- a. o aprendiz confirma se compreende ou não o que o tutor disse;
 - b. o aprendiz pergunta se o tutor compreende o que ele disse.
3. No caso de não compreensão, tenta de novo reformulando e/ou pedindo ajuda;
 4. Pede elaboração de um conceito;
 5. Pede que o parceiro se repita;
 6. Pede que o parceiro se ajuste às suas necessidades (falar mais devagar, esperar que formule a frase).
 7. Pede esclarecimento em relação a questões culturais e/ou de vivência (geografia, fauna e flora, estações do ano, etc.);

O excerto abaixo (SOTi) exemplifica um momento identificado como a instância (1) do papel tanto de tutor como de aprendiz:

Excerto 1

E¹⁰: porque eu sei que... eu sabia que era uma oportunidade para reconhecer a idioma... e hum... a minha meta... goal

B: uhum meta

(SOTi)

A participante estadunidense não tem certeza se está usando a palavra certa na sua língua alvo (português), e pede confirmação para a parceira utilizando a palavra equivalente em sua língua materna (inglês), agindo como aprendiz. A participante brasileira, por sua vez, confirma que a palavra utilizada em português estava correta, agindo como tutora.

Em todas as categorias, observou-se se os momentos de “tutor” estiveram conectados ao uso da língua materna da participante, enquanto os de “aprendiz”, ao uso da língua-alvo (Aranha; Cavalari, 2014), ou não necessariamente (Picoli; Salomão, 2020; Lima-Lopes; Aranha, 2023).

Todas as instâncias de papéis assumidos foram quantificadas de forma manual e organizadas em tabelas de dois tipos: 1. tabelas que separam os momentos de “aprendiz” e “tutor” da participante brasileira e estadunidense, permitindo mostrar de forma clara quantas vezes cada uma assumiu um papel e em qual das categorias descritas; 2. tabelas que mostram por SOT quantas vezes as participantes assumiram os papéis de “tutor” e “aprendiz”.

A seguir, observa-se na análise como esses procedimentos foram concretizados.

¹⁰ Nas indicações dos turnos, E se refere ao participante do exterior, enquanto B ao participante do Brasil.

4. ANÁLISE

Para fins de ilustração, a análise foi dividida de acordo com as categorias propostas anteriormente.

4.1 O TUTOR

O papel de “tutor” está relacionado àquele de par mais competente, que, por isso, é quem compartilha o que sabe com o outro. Para ilustrar este papel, foram incluídos trechos em que uma das participantes age como tutora em cada uma das categorias.

4.1.1 Explica ou confirma o significado ou tradução de palavras ou frases

Na categoria, foram identificados os momentos em que uma das participantes informa sua parceira sobre o significado ou tradução de palavras ou até frases inteiras, ou quando confirma que o significado ou tradução suposta pela outra está correta.

Excerto 2

E: sim! muitos anos atrás... that's not correct is it?

B: é tá certo... certinho

(SOTi)

No excerto, a brasileira confirma que a estrutura utilizada pela parceira está correta em seu significado, assumindo portanto, o papel de tutora, e correspondendo ao pedido de confirmação (em inglês) da estadunidense, que não tem certeza da frase que proferiu em português, e que assume o papel correspondente de aprendiz.

Esses momentos aconteceram em todas as SOTs, em todos momentos (conversando em português e em inglês), e foram os mais numerosos de todas as categorias. Por se tratar do significado das palavras, é de se esperar que eles fossem aparecer com frequência. Trata-se de uma categoria que lida com as dúvidas mais comuns das participantes, as de vocabulário. Como a dupla parece ter um bom conhecimento das respectivas línguas estrangeiras, dúvidas pontuais de vocabulário foram as mais prevalentes.

Ambas as participantes agiram como tutoras nesse âmbito, geralmente quando falavam sua língua materna, mas houve exceções, isto é, momentos em que a estadunidense agiu como tutora na quando falavam português e momentos em que a brasileira agiu como tutora quando falavam em inglês. Isso indica que, apesar de a maior parte das incidências da categoria seguirem o que foi proposto por Aranha e Cavalari (2014) de que o papel de tutor está conectado ao uso da língua materna do participante, as exceções mostraram que a divisão

não é sempre perfeitamente delimitada assim (Picoli; Salomão, 2020; Lima-Lopes; Aranha, 2023).

4.1.2 Negocia a compreensão (língua materna)

Esta instância de análise está relacionada à compreensão entre o par, especialmente no que está relacionado ao papel de “tutor” e à língua materna de quem o assume. A categoria foi dividida em duas: momentos em que o tutor confirma ou não se compreendeu o que o aprendiz disse (Excerto 3), e momentos em que o tutor pergunta se o aprendiz compreende o que ele disse (Excerto 4):

Excerto 3

B: Yeah ahm yeah it's really really popular around here but you don't see it on TV like open TV [incompreensível] you know?

E: you have to go on one of those paid... it's ok

B: yeah [[risos]] ahm... maybe

E: a pay per view?

B: not ah... not a pay per view because pay per view on here it's normally ah... just only are for new films you know?

E: uhum

B: like tha/that are being released... that maybe in like HBO or stuff like that you know?

E: ok I got you...

(SOTf)

No excerto, a brasileira tenta explicar porque não consegue assistir alguns filmes facilmente, e a estadunidense confirma que não compreendeu o que sua dupla quis dizer, assumindo o papel de tutora, pois se trata da língua materna da estadunidense, e a sua dupla tem dificuldades para expressar-se nela.

Este trecho mostra a única incidência encontrada da categoria, realizada pela estadunidense em um momento em que elas conversavam em inglês na SOTf. Não é possível concluir que a categoria está relacionada a uma determinada parte da SOT em razão de sua única ocorrência. É interessante notar, porém, que ela não desafia a divisão regular proposta (Aranha; Cavalari, 2014), pois a estadunidense assumiu o papel de tutora quando falava em inglês.

A segunda parte da categoria é exemplificada com o trecho:

Excerto 4

B: ah sim... os meus pais são aposentados sabe... aposentado você conhece a palavra?

E: não não

B: retired

E: oh ok

(SOTi)

A brasileira utiliza uma palavra que ela imagina não fazer parte do vocabulário de sua

parceira, portanto, pergunta se a estadunidense conhece a palavra, assumindo assim, o papel de tutora. A estadunidense, ao confirmar que realmente não conhece a palavra, assume o papel correspondente de aprendiz.

Foram encontradas apenas três ocorrências da categoria. A participante brasileira é a única que age como tutora neste âmbito, somente em momentos em que elas falam em português (SOTi e SOTin3). Novamente, é possível perceber que a divisão proposta por Aranha e Cavalari (2014) foi observada nos momentos categorizados.

4.1.3 Corrige a pronúncia, palavra ou estrutura da frase

Aqui se encaixam momentos em que uma das participantes praticou a corrigiu a parceira quando se tratava de sua língua materna (língua alvo da parceira).

Excerto 5

E: é mais fácil ahm... focus enfocar ah no trabalho

B: é não... é se concentrar

E: concentrar sim thank you [[risos]]

(SOTin3)

No excerto, a estadunidense não tem certeza da equivalência correta de “focus” no português, e tenta formular uma palavra baseando-se nos seus conhecimentos prévios de português. A brasileira corrige a tentativa errada de formulação da palavra (“enfocar”) e oferece a palavra correta (“concentrar”), assumindo o papel de tutora.

A categoria é intrinsecamente conectada ao conhecimento da língua, portanto é de se esperar que todos em os momentos encontrados para ela, a participante que assume o papel de tutora o faz quando conversam em sua língua materna. Dos cinco trechos encontrados na presente categoria, quatro excertos dizem respeito a momentos em que a brasileira assume o papel de tutora na SOTi e na SOTin3 (falando em português), e um se refere à estadunidense na SOTf (falando em inglês). Portanto, a divisão regular se repete (Aranha, Cavalari, 2014).

4.1.4 Reformula ou simplifica a frase para a melhor compreensão do parceiro

Nesta categoria, foram identificados trechos em que uma participante simplifica ou reformula sua fala para que a dupla a compreenda melhor.

Excerto 6

B: nossa! mas que horas que cê acorda?

E: ahm?

B: que horas você acorda?

(SOTin3)

A estadunidense não compreende o que a brasileira perguntou e pede indiretamente que ela se repita, ao produzir um som de questionamento. A brasileira, por sua vez, reformula a frase (pronunciando, inclusive, a palavra “você” por completo, ao invés da simplificação “cê”, usual na fala) para a melhor compreensão da parceira, assumindo o papel de tutora.

Essa categoria do papel de “tutora” é assumida por ambas as participantes. É curioso perceber, apesar disso, que esses momentos só ocorreram quando a conversa era conduzida em português. Tanto a brasileira como a estadunidense reformularam suas frases para que a outra a compreendesse melhor somente em momentos de conversa em português. Contudo, uma das incidências da participante estadunidense ocorreu quando ela se apoiou no inglês para explicar um conceito que tentava formular em português. Isso mostra que a divisão regular esperada das línguas, em sua maior parte, não ocorre na categoria.

4.1.5 Encoraja ou elogia o parceiro

Momentos em que uma participante preocupa-se com as emoções da outra ou responde a inseguranças expressadas pela parceira, e elogia ou encoraja sua dupla.

Excerto 7

E: não... eu... eu me sinto ahn... vergonha quando falo português

B: por que?

E: porque eu sei que... eu nunca posso conseguir o nível de falar como uma pessoa do Brasil de Portugal

B: ah mas é só questão de treino sabe... de praticar e ir conversando... porque acho que qualquer... sempre que a gente aprende uma segunda língua é complicado assim no começo... falar bastante... quanto tempo faz que você tá estudando português?

(SOTi)

No trecho, a participante brasileira encoraja sua parceira a não sentir vergonha de seu processo de aprendizagem, dando dicas e sugestões de como praticar a língua estrangeira. Ela assume, assim, o papel de tutora.

Apenas a brasileira agiu como tutora neste âmbito. Os momentos categorizados ocorreram enquanto a dupla falava em português (SOTi e SOTin3). Nessa categoria, é esperado que o papel de tutora esteja relacionado à língua materna da participante que o assume, pois se trata de uma categoria que depende daquela que detém mais conhecimento da língua. A estadunidense não agiu na categoria, talvez pela brasileira não ter demonstrado nem verbalizado qualquer tipo de insegurança quando falavam em inglês. Portanto, é possível verificar que o papel de tutor está relacionado ao uso da língua materna da participante neste caso (Aranha; Cavalari, 2014).

4.1.6 Pergunta sobre / se ajusta às necessidades do parceiro

Esta categoria está relacionada principalmente a questões de organização e tomada de decisão em relação ao modo de andamento das SOTs.

Excerto 8

B: [[risos]] ok... você prefere que eu fale mais devagar? como que é o seu português?

E: ahn... meu português não é tão bom como o seu inglês mas... eu não acho que é preciso... ahn falar muito devagar

(SOTi)

O excerto encontra-se no início da primeira sessão entre a dupla. A língua portuguesa foi escolhida como a primeira a ser utilizada. A participante brasileira, então, imediatamente pergunta à estadunidense sobre as suas necessidades linguísticas, a fim de se ajustar, e a estadunidense as esclarece. Neste momento, a brasileira assume o papel de tutora, enquanto a estadunidense, de aprendiz.

A brasileira foi a única a assumir o papel de tutora na categoria. Todas as incidências foram encontradas na primeira SOT (SOTi), quando as participantes falavam em português. Não é surpreendente que a categoria tenha sido observada no início das SOTs, já que é comum que a dupla discuta questões de andamento e proficiência quando se encontram pela primeira vez. Como a SOTi foi conduzida em português, faz sentido que a brasileira tenha sido quem assumiu o papel de tutora nesta instância, quando se tratava de questões de ajuste linguístico.

É importante destacar, porém, que a categoria não é intrinsecamente relacionada à língua, mas os excertos identificados nos dados estão conectados a esse contexto. É possível inferir, então, que a categoria seguiu também o que foi proposto por Aranha e Cavalari (2014) a respeito do papel do tutor estar relacionado à língua materna do participante.

4.1.7 Oferece informação sobre questões culturais e/ou de vivência

Essa categoria diz respeito a diferenças culturais entre o par, o que é frequentemente discutido nas SOTs, já que se trata de um intercâmbio virtual que assume uma distância geográfica significativa entre as participantes.

Excerto 9

B: entendi... o nordeste dos Estados Unidos é o que? é a Flórida ou é mais pra cima?

E: ah é como Nova Iorque e

B: ah sim ok

E: yeah

B: eu sou... a gente não fica sabendo né... que nem eu vejo muita coisa dos Estados Unidos eu vejo

filmes americanos série mas a gente não fica sabendo nada da geografia daí... aí eu fico super perdida sabe... eu não sei o que que é onde [[risos]]

E: é engraçado porque a Flórida é o estado mais do sul dos Estados Unidos

B: ah é? olha eu achava que era pra cima

E: não... é o estado imediatamente debaixo do nosso estado Geórgia (SOTi)

No excerto, as participantes conversam em português, e discutem uma questão relacionada à geografia dos Estados Unidos. A estadunidense, portanto, assume o papel de tutora. O papel de tutor está sendo assumido pela estadunidense no momento em que fala em sua língua alvo, e o de aprendiz, pela brasileira que fala em sua língua materna.

Ambas as participantes agiram como tutoras na categoria. Ela foi a segunda maior em número de dados coletados, as duas integrantes agiram como tutoras em todos os momentos, seja falando em português, seja em inglês. É possível notar que esta categoria não esteve conectada a nenhuma língua, mas teve mais a ver com o assunto que estava sendo discutido no momento. Ou seja, questões culturais foram explicadas à medida que iam surgindo, sem restrição em relação à língua materna ou alvo. Por isso, conclui-se que este âmbito é o que menos respeita a distribuição de papéis proposta por Aranha e Cavalari.

Esta categoria provou-se a mais flexível em relação à divisão das línguas, pois não permaneceu conectada à língua materna da tutora, mas, sim, com o assunto que estava sendo discutido no momento. Essa distribuição de papéis desafia o que foi proposto por Aranha e Cavalari (2014) a respeito dos papéis, comprovando, ao invés disso, que essa divisão não ocorre sempre.

4.2 APRENDIZ

O papel de “aprendiz” está relacionado com o de “aluno”. Ele implica em uma posição de menor poder na relação, pois está conectado primariamente à aprendizagem de uma língua estrangeira, à falta de um conhecimento específico, inicialmente. Para ilustrar este papel, foram incluídos trechos em que uma das participantes age como aprendiz em cada uma das categorias.

4.2.1 Pergunta ou pede confirmação do significado ou tradução de palavras ou frases

Na categoria, foram identificados os momentos em que uma das participantes pergunta a sua parceira sobre o significado ou tradução de palavras ou até frases inteiras, ou quando pede confirmação de que o significado ou tradução suposta pela outra está correta.

Excerto 10

E: tudo isso eu fui... eu fui ao museu louvre e... e... e também ao arco e ahn... como se diz? eiffel tower

B: uhum torre eiffel
(SOTi)

No trecho, a estadunidense não tem certeza de como dizer “tower” em português, e pergunta para sua parceira, a assumindo o papel de aprendiz. A brasileira automaticamente assume o papel correspondente de tutora ao informar a equivalência da palavra em português (torre).

Ambas as participantes agiram como aprendiz nesse âmbito. Elas assumiram esses papéis em quase todas as SOTs: a brasileira agiu como aprendiz na categoria na SOTin3 e SOTf, enquanto a estadunidense o fez nas três SOTs, apesar de o fazer só uma vez na SOTf. A distribuição dos momentos parece estar relacionada com a divisão das línguas. Por ser uma categoria muito ligada ao conhecimento da língua, foram prevalentes momentos em que a brasileira agiu como aprendiz quando falavam inglês (SOTin3, SOTf), e a estadunidense, quando conversavam em português (SOTi, SOTin3).

É possível concluir, portanto, que assim como quando se tratava do âmbito de tutor, o papel de aprendiz na presente categoria é majoritariamente distribuído de acordo com momentos em que se fala a língua-alvo da participante, mas houve exceções que mostram que nem sempre a dupla se comporta dentro do padrão previsto.

4.2.2 Negocia a compreensão (língua-alvo)

A categoria de análise está relacionada à compreensão entre o par, especialmente no que diz respeito ao papel de “aprendiz” e à língua alvo de quem o assume. A categoria foi dividida em duas: momentos em que o aprendiz confirma se compreende ou não o que o tutor disse (Excerto 11), e momentos em que o aprendiz pergunta se o tutor compreende o que ele disse (Excerto 12):

Excerto 11

B: é: eu acho que sim... aí eu tava... hoje... a faxineira sabe o que é a faxineira?

E: uhum... sim
(SOTin3)

No trecho, a brasileira interrompe o que estava dizendo para perguntar à parceira se compreende uma palavra que disse, pois imagina que a estadunidense talvez não tenha essa palavra em seu vocabulário. A estadunidense, porém, confirma que compreendeu o que a outra disse, assumindo o papel de aprendiz.

As duas integrantes da dupla assumem o papel de aprendiz nesta categoria, apesar de a brasileira o fazer somente uma vez. Elas sempre o fazem quando conversam em sua língua-alvo, seguindo a divisão esperada das línguas e papéis.

Excerto 12

E: me... me encantei?

B: uhum

(SOTi)

A estadunidense não tem certeza se a palavra que utilizou está correta, e por meio de seu tom de pergunta faz um questionamento indireto da compreensão da parceira, assumindo o papel de aprendiz.

Houve apenas uma incidência de tal âmbito, realizada pela estadunidense na SOTi, em um momento em que a dupla falava em português. Não é possível conectar a categoria a um momento específico em razão de sua única ocorrência, mas o dado coletado mostra um comportamento de acordo com a divisão regular das línguas e papéis, a participante age como aprendiz quando fala sua língua-alvo (Aranha; Cavalari, 2014).

4.2.3 No caso de não compreensão, tenta de novo reformulando e/ou pedindo ajuda

Esta categoria está relacionada a momentos em que a participante que assume o papel de aprendiz tem dificuldades com sua língua alvo. Ela, portanto, tenta dizer o mesmo de outra forma, ou simplesmente pede ajuda para reformulação de sua frase.

Excerto 3

B: yeah [[risos]] ahm... maybe

E: a pay per view?

B: not ah... not a pay per view because pay per view on here it's normally ah... just only are for new films you know?

E: uhum

B: like tha/that are being released... that maybe in like HBO or stuff like that you know?

E: ok I got you...

(SOTf)

O mesmo excerto (Excerto 3) foi escolhido para exemplificar a categoria, pois a única outra incidência desta instância faz parte de um trecho mais complexo que se mescla com outras categorias e vai ser trabalhado mais à frente.

No excerto, a brasileira tenta explicar porque não consegue assistir alguns filmes facilmente. Diante da não compreensão imediata de sua parceira, a brasileira reformula sua frase para tentar se fazer entender. Ela assume, assim, o papel de aprendiz.

Como já explicitado, houve apenas dois momentos categorizados nesse âmbito, um realizado pela brasileira, e outro, pela estadunidense. Eles ocorreram quando a participante

que assumiu o papel de aprendiz na categoria falava sua língua-alvo, o que está de acordo com o proposto por Aranha e Cavalari (2014): o papel de aprendiz está conectado com momentos de língua-alvo do participante.

4.2.4 Pede elaboração de um conceito

Momentos em que uma das participantes pede que a outra explique um conceito não familiar a ela.

Excerto 13

E: eu amo muito lugares assim porque é um exemplo muito bom do... like... não sei como dizer em português... melting pot

B: melting pot?

E: é uma expressão em inglês que significa... hum... ahn... um lugar onde muitas pessoas de... hum... lugares diferentes se misturam

B: ah entendi... eu nunca tinha ouvido essa expressão... eu já tinha ouvido a palavra melting e a palavra pot mas eu nunca tinha ouvido elas juntas... eu não sabia que existia isso... é eu acho que a gente não tem uma expressão para isso em português realmente

(SOTi)

Em um momento em que estão conversando em português, a estadunidense assume inicialmente o papel de aprendiz ao perguntar como se diz “melting pot” em português. A brasileira, porém, não corresponde à parceira assumindo o papel de tutora. Ao invés disso, assume ela mesmo o papel de aprendiz na presente categoria, ao pedir que a estadunidense elabore o conceito, já que não está familiarizada com ele.

Ambas as participantes agiram como aprendizes nessa categoria, apenas na SOTi e SOTin3. Nos momentos registrados neste âmbito, não foi possível determinar uma divisão de línguas regular (o papel de aprendiz conectado com o uso da língua-alvo da participante).

Apesar disso, o conceito sendo elaborado sempre estava, curiosamente, na língua alvo da aprendiz, seguindo a divisão esperada. Isso parece indicar que apesar de não se aterem ao princípio da separação de línguas, as participantes sempre tinham dificuldades em compreender conceitos de sua língua-alvo e não, naturalmente, de sua língua materna.

4.2.5 Pede que o parceiro se repita

A categoria inclui momentos em que aquela que assume o papel de aprendiz pede que sua parceira se repita pois não compreendeu o que foi dito.

Excerto 14

B: [...] agora eles estão planejando uma viagem para Portugal... ano que vem

E: eu não ouvi as últimas palavras

B: agora eles estão planejando uma viagem para Portugal

E: oh cool

(SOTi)

A estadunidense assume o papel de aprendiz ao pedir que sua parceira se repita, pois não compreende o que ela disse. A brasileira corresponde ao seu pedido, assumindo papel de tutora e se ajustando às necessidades da parceira ao repetir mais uma vez o que havia dito.

Apesar de as duas integrantes da dupla terem agido como aprendizes neste âmbito, a brasileira o fez apenas uma vez. Todos os momentos ocorreram quando a dupla conversava em português (SOTi e SOTin3). Portanto, não se pode afirmar que essa categoria seguiu a divisão esperada, pois o momento em que a brasileira assumiu o papel de aprendiz nesse âmbito ocorreu quando ela conversava em sua língua materna, não em sua língua-alvo.

4.2.6 Pede que o parceiro se ajuste às suas necessidades

Trata-se de momentos em que a integrante da dupla que assume o papel de aprendiz no momento pede que sua parceira siga suas orientações em relação a suas necessidades linguísticas na língua alvo.

Excerto 8

B: [[risos]] ok... você prefere que eu fale mais devagar? como que é o seu português?

E: ahn... meu português não é tão bom como o seu inglês mas... eu não acho que é preciso... ahn falar muito devagar

(SOTi)

O mesmo trecho já utilizado para exemplificar a categoria no âmbito do “tutor” também é um excelente exemplo para mostrar o papel de aprendiz na categoria correspondente. Por tratar-se de um trecho inicial, que se encontra no início da primeira sessão entre a dupla, num momento em que foi decidido iniciar a conversa em português, é possível identificar que a estadunidense assume o papel de aprendiz quando informa sua parceira sobre suas necessidades linguísticas no momento.

Esse papel foi assumido uma única vez e somente pela estadunidense, no trecho exemplificado acima. Faz sentido que o papel seja assumido pela estadunidense quando ela fala em português, pois se trata de um momento em que ela informa a parceira sobre suas necessidades linguísticas em sua língua alvo. Mas, a falta de mais incidências da categoria limita a afirmação de que isso sempre ocorre de acordo com a distribuição dos papéis esperada (o papel de aprendiz está conectado com o uso da língua alvo).

4.2.7 Pede esclarecimento em relação a questões culturais e/ou de vivência

De modo semelhante à categoria correspondente no âmbito do “tutor”, esta categoria é extremamente flexível e está conectada apenas com o assunto sendo tratado e não com a língua sendo utilizada no momento.

Excerto 15

B: uhum... e neva aí onde você mora ou não?

E: tipicamente não mas ano passado... é... foi muito estranho porque havia uma semana que não tive aula porque havia tanta neve

(SOTi)

No excerto, as participantes conversam em português e discutem uma questão relacionada ao clima dos Estados Unidos. A brasileira, portanto, assume o papel de aprendiz, pois pede informações de vivência da cultura de sua parceira. Neste momento, o papel de aprendiz está sendo assumido pela brasileira que fala em sua língua materna.

Esta categoria, assim como a categoria correspondente no âmbito do papel do tutor, é mais flexível em relação à conexão da língua usada com a distribuição dos papéis. Não parece haver nenhuma relação entre as duas coisas e esses momentos ocorrem em todas as SOTs. As duas participantes assumem o papel de aprendiz nesta categoria quando conversam tanto em inglês quanto em português. Portanto, a categoria é um exemplo de momentos que fogem do esperado e provam que a divisão de papéis e línguas não é perfeita.

4.3 TRECHOS COMPLEXOS E/OU EM QUE AS CATEGORIAS SE MESCLAM

Em alguns trechos identificados, a classificação em categorias não foi tão simples ou direta. Em certos momentos, as participantes participaram de trocas que foram classificadas em diversas categorias, que incluíram mais trocas de papéis em rápida sucessão.

Excerto 16

B: ah mas você só precisa lembrar então... se você já aprendeu uma vez sabe

E: yeah

E: mas quando eu... oh gosh

B: tudo bem... calma [[risos]] fica tranquila

E: eu sempre esqueço... o... a conjugação do verbo haver no passado

B: haver? eu vim

E: eu vim?

B: é

E: vim right?

B: é uhum

E: ok obrigada

B: magina

E: mas quando eu vim aqui [...]

(SOTi)

No exemplo, a brasileira assume inicialmente o papel de tutora na instância “encoraja

ou elogia o parceiro”, encorajando a parceira a seguir em frente quando ela hesita. A estadunidense, por sua vez, responde assumindo o papel de aprendiz na instância “no caso de não compreensão, tenta de novo reformulando e/ou pedindo ajuda”, pedindo ajuda para a formulação da frase. A brasileira então, responde assumindo novamente o papel de tutora, dessa vez no âmbito da categoria “explica / confirma o significado ou tradução de palavras ou frases”, ao explicar a conjugação do verbo, enquanto a estadunidense também continua a assumir o papel de aprendiz quando pede a confirmação da conjugação, na instância “pergunta / pede confirmação do significado ou tradução de palavras ou frases”.

É interessante notar que “vim” não é a conjugação do verbo “haver” em nenhum tempo verbal, mas a primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo do verbo “vir”. A brasileira parece entender pelo contexto a palavra que a estadunidense está procurando, e informa-lhe da melhor maneira de dizer o que ela parece querer dizer. Ao invés de corrigir a estadunidense e informar-lhe que o verbo “haver” não tem o significado que ela procura, ela apenas apresenta-lhe a melhor forma de completar sua frase. Essa atitude parece relacionar-se com o aspecto emocional da conexão entre as duas. A participante brasileira poupa sua parceira de uma explicação que só serviria para constrangê-la, o que parece indicar que ela assume o papel de tutora na instância “pergunta sobre / se ajusta às necessidades do parceiro”, ajustando-se às necessidades da estadunidense.

É relevante notar, também, que, apesar de as participantes agirem em diferentes níveis no trecho, os papéis se mantêm. Os papéis nunca são deixados de lado, ocorre apenas uma troca rápida e sucessiva deles em várias categorias.

O excerto abaixo traz mais um exemplo de passagens desse tipo

Excerto 17

E: você sabe? é: foi... o segundo segundo dia de novembro something e ah... e eu acho que isso é... a neve é um o mais ahm... how do you say like the earliest snow? have you ever seen

B: [incompreensível] a maior neve? assim a maior quantidade de neve

E: no no it's like... I've never seen a snow this early in the year

B: ah earliest

E: yeah sorry

B: eu entendi realliest achei que era a mais real... é cê fala foi a vez que eu vi neve mais cedo ou coisa assim

E: ok

B: a vez

E: foi a vez... ok

B: aham...

(SOTin3)

No trecho, as participantes estão conversando em português. A estadunidense pede ajuda para formular uma frase, apoiando-se no inglês para ser compreendida. Isso indica o

papel inicial de aprendiz (pergunta / pede confirmação do significado ou tradução de palavras ou frases). A brasileira, porém, não assume imediatamente o papel de tutora, mas ela mesmo assume também o papel de aprendiz (pergunta / pede confirmação do significado ou tradução de palavras ou frases), pois não compreende exatamente o que a estadunidense disse, e responde com outra pergunta, pedindo uma explicação. A estadunidense, por sua vez, passa a assumir o papel de tutora (reformula ou simplifica a frase para a melhor compreensão do parceiro) a fim de explicar o conceito que estava querendo formular em português, ainda se apoiando na língua inglesa. A brasileira, então, ainda no papel de aprendiz (negocia a compreensão (língua-alvo): o aprendiz confirma se compreende ou não o que o tutor disse), confirma que agora compreendeu o que sua parceira estava dizendo. Ela assume, então, o papel de tutora (explica / confirma o significado ou tradução de palavras ou frases), finalmente correspondendo ao início do trecho, quando sua parceira assumiu o papel de aprendiz e explica que não há uma única palavra equivalente ao conceito, mas utiliza uma frase inteira para expressar o mesmo significado.

Os trechos são um exemplo de como as participantes não necessariamente respeitam os momentos designados a cada um dos papéis, e não seguem a divisão de línguas como um guia para a distribuição dos papéis várias vezes durante as SOTs.

4.4 CONTAGEM DOS PAPÉIS E SUA DISTRIBUIÇÃO AO LONGO DAS SOTS

Como anteriormente detalhado, a contagem dos momentos de assunção dos papéis foi organizada em dois tipos de tabelas (APÊNDICE A). O primeiro tipo (Quadros 1-4), explicita as categorias dos papéis assumidos e o seu número de incidências em cada SOT, enquanto o segundo (Quadros 5-7) indica o número de vezes em que cada participante assume qual papel por SOT.

A organização dos dados nas tabelas disponíveis no Apêndice permitiu a visualização clara das incidências de cada participante ao longo das sessões. É possível notar que a participante brasileira assumiu o papel de tutora muito mais frequentemente (cerca de 65% das vezes, ou 60 vezes) do que sua parceira estadunidense (cerca de 35% das vezes, ou 32 vezes). O contrário também pode ser observado: a estadunidense agiu como aprendiz 56 vezes (quase 66% dos momentos), enquanto a brasileira somente 29 (cerca de 34% dos momentos). Isso indica uma clara falta de equilíbrio na distribuição dos papéis da dupla.

Na SOT_i observa-se uma clara predominância da brasileira no papel de tutora,

presumivelmente em razão do uso do português durante toda a SOT. Curiosamente, o mesmo ocorreu na SOTin3, embora, nesta, a dupla tenha respeitado a separação das línguas e dado espaço a ambas. Apesar disso, o número de incidências da estadunidense como tutora (e da brasileira como aprendiz) foi muito mais alto do que na SOTi, provavelmente em razão dos momentos de fala em inglês. Na SOTf foram registrados poucos momentos em que as participantes assumiram papéis, talvez em razão da conversa fluir mais em inglês, sem a necessidade de muita comunicação sobre seu processo de aprendizagem. Provavelmente por isso também, uma grande parte (64%) dos momentos registrados na SOTf foram categorizados na instância “oferece informação sobre questões culturais e/ou de vivência” ou “pede informação sobre questões culturais e/ou de vivência”, que não estão relacionadas com questões linguísticas, como já indicado. Apesar da estadunidense ter assumido o papel de tutora mais vezes que sua parceira, o número de incidências não foi muito discrepante entre elas, presumivelmente pela mesma razão.

Apesar de ter-se concluído que nem todos os momentos em que a dupla assumiu papéis estiveram conectados ao uso da língua, grande quantidade deles esteve. A distribuição de papéis geral desigual pode indicar uma maior proficiência da língua-alvo por parte da brasileira, por exemplo.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa propôs-se a identificar e categorizar os momentos em que as participantes agem como tutoras e como aprendizes, o que foi realizado através da categorização e contagem manual dos momentos nas transcrições das SOTs disponíveis no MulTec (Aranha; Lopes, 2019).

Além disso, os momentos identificados foram então quantificados e organizados em quadros. Isso permitiu visualizar a falta de equilíbrio na distribuição dos papéis que as participantes, com a brasileira ocupando o papel de tutora muito mais que a estadunidense e a estadunidense assumindo mais frequentemente o papel de aprendiz do que a brasileira.

A categorização dos momentos em sete instância diferentes para cada papel assumido pela dupla permitiu determinar que o papel de “tutor” não está necessariamente conectado com o uso da língua materna nem o de “aprendiz” com o uso da língua-alvo, como proposto por Aranha e Cavalari (2014, p. 186). Os dados coletados mostraram que, apesar de uma grande quantidade de momentos seguirem esta divisão, foram encontradas muitas exceções à regra, o que mostra que o que foi afirmado pelas autoras nem sempre acontece. Os resultados

mostram, portanto, que os papéis não são sempre bem delimitados (Picoli; Salomão, 2020; Lima-Lopes; Aranha, 2023), como exemplificado claramente pelos trechos mais complexos.

A distribuição dos papéis em cada SOT também corroboram essa afirmação. O fato da SOTi ter sido conduzida em português, a SOTin3 ter tido momentos para as duas línguas e a SOTf ter sido feita interinamente em inglês traz certa expectativa de equilíbrio na distribuição de papéis, o que acaba não ocorrendo na prática.

O motivo para tal desequilíbrio pode ser a maior proficiência da brasileira em sua língua estrangeira. Ou talvez à medida que a relação de reciprocidade é estabelecida entre as duplas as questões linguísticas vão deixando de ser o foco, que passa para questões culturais que não tem ligação direta e necessária com a língua, e, conseqüentemente, com o papel de tutor ser assumido pela falante de língua materna. Afinal, foram encontrados poucos momentos na SOTf de assunção de papéis.

A pesquisa realizada foi um estudo de caso específico que, por um lado, permite a observação em detalhe do fenômeno, mas, por outro, possui limitações por ser particular. Portanto, não é possível fazer afirmações categóricas a respeito da razão do desequilíbrio da distribuição dos papéis da dupla analisada. Seriam necessárias futuras pesquisas que analisassem, por exemplo, mais duplas e comparassem os resultados de análise de cada uma, a fim de descobrir o motivo de uma dupla de Teletandem atingir (ou não) o equilíbrio na distribuição dos papéis. Além disso, a presente pesquisa só dá conta de um dos aspectos da reciprocidade, e ainda existem outros a serem explorados na literatura do Teletandem. Assim, investigações futuras podem tanto voltar-se aos mesmos dados analisados nesta pesquisa para observar a reciprocidade em suas outras dimensões, como ampliar o escopo desta análise mobilizando dados de mais participantes.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. *A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade Institucional Não-Integrada à Institucional Integrada*. The ESPECIALIST, v. 35, n.2, p. 183-201, 2014.
- ARANHA, S.; LEONE, P. The development of DOTI (Databank of oral teletandem interactions). In: FISHER, Darja; BEIBWENGER, Michael (ed.). Investigating computer-mediated communication: corpus-based approaches to language in the digital world. [S. l.]: Ljubljana University Press, Faculty of Arts, 2017. p. 172–190.
- ARANHA, S.; LOPES, Q. B. *Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case*. The ESPECIALIST, [S. l.], v. 40, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/41127>.
- ARANHA, S. ; RAMPAZZO, L. *Towards a Working Definition of Negotiation in Telecollaboration: Analysis of Teletandem Oral Sessions*. Colomb. Appl. Linguistic. J., 24(2), pp. 234-245, 2022.
- BENEDETTI, A. M. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. In: TELLES, J. A. (org.). Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, p. 9-21, 1996.
- BRAMMERTS, H. *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito*. In: DELILLE K.H. & CHICHORRO A. (Eds.), 2002, Aprendizagem autónoma de línguas em tandem. Lisboa: Edições Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.
- CAPPELLINI, M.; ELSTERMANN, AK.; RIVENS MOMPEAN, A. *Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of learners' logs*. In HORGUES, C.; TARDIEU C. (ed.). Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education, Paris: Routledge, 2020.
- CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. *Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom*. Acta Scientiarum: Language and culture, v. 38, n. 4, 327-336, 2016.
- CHANIER, T; WIGHAM, C. A scientific methodology for researching CALL interaction data: Multimodal LEarning and TEaching Corpora. In: CAWS, Catherine; HAMEL, Marie-Josée (ed.). Language-Learner Computer Interactions: Theory, methodology and CALL applications. [S. l.]: John Benjamins, 2016.

DOOLY, M.; O'DOWD, R. Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origin and its application to language teaching practice. In: DOOLY, M.; O'DOWD, R. (ed.) *In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*. Bern: Peter Lang, p. 15-16, 2018.

DUFF, P. A. *Case study research: Making language learning complexities visible*. In: MCKINLEY, J.; ROSE, H. (Eds.). *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. Nova Iorque: Routledge Handbooks, 2020. p. 144.

GONTIJO, V.; C. BIONDO SALOMÃO, A. *Students' voices on learning in Teletandem: expectations and self-assessment*. Portuguese Language Journal, [S. l.], v. 13, 2023. Disponível em: <https://portugueselanguagejournal.com/index.php/home/article/view/36>.

LEONE, P., ARANHA, S., CAVALARI, S.. *Exploring reciprocity in Teletandem. A quantitative and qualitative lexical analysis of student diaries*. *Lingue e Linguaggi*, North America, 67, dec. 2024. Disponível em: <http://siba-esu.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/28136>.

LIMA-LOPES, R. E.; ARANHA, S. *Language Separation in Teletandem: What corpus analysis can tell us*. *Ilha Desterro*, v. 76, n. 3, p. 329-351, 2023.

LOPES, Q. B. *MulTeC: A construção de um corpus multimodal em teletandem*. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/27ac4bd2-4cd8-447d-ba12-28a27f7dcece>.

MOORE, V. K.; RAMPAZZO, L. *Princípios do Teletandem em discussão: documentando como os aprendizes agem durante as sessões orais*. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 17, n. 38, p. 182-202, 2023.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, v. 1, p. 1-23, 2018.

OLIVEIRA, R. A. D. de. *The use of Spanish in oral Portuguese-English Teletandem sessions in the MulTeC corpus: a study in light of the concept of translanguaging*. *The ESPecialist*, [S. l.], v. 45, n. 3, p. 154–182, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/65912>.

PAIVA, V. L. M. O. *Métodos de pesquisa qualitativa*. In: ____ (Ed.). *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 65.

PICOLI, F.; SALOMÃO, A. C. B. *O princípio da separação de línguas no Teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática*. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 3, p. 1605-1623, 2020.

RAMPAZZO, L. *Teletandem no Brasil: uma descrição dos cenários de aprendizagem em instituições brasileiras*. *Texto Livre*, v. 18, p. 1-16, 2025.

SALOMÃO, A. C. B., Silva, A. C., & DANIEL, F. G. (2009). *A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios*. In: TELLES, J. A.. *Teletandem: um contexto*

virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes.

SATAR, M.; ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S.; ALMIJIWL, W. *Low proficiency level learners' translingual and transmodal practices in teletandem: Challenging the separation of languages principle*. System, v. 120, p. 1-17, 2023.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. *Foreign Language Learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives*. The ESpecialist, v. 27, n. 1, 2006.

APÊNDICE A - QUADROS

Quadro 1. Momentos em que a brasileira age como tutora

B (tutora)	SOTi	SOTin3	SOTf	TOTAL
Explica / confirma o significado ou tradução de palavras ou frases	12	15	1	28
Negocia a compreensão (língua materna): o tutor confirma se compreende ou não o que o aprendiz disse	-	-	-	-
Negocia a compreensão (língua materna): o tutor pergunta se o aprendiz compreende o que ele disse	1	2	-	3
Corrige a pronúncia, palavra ou estrutura da frase	2	2	-	4
Reformula ou simplifica a frase para a melhor compreensão do parceiro	2	2	-	4
Encoraja ou elogia o parceiro	4	2	-	6
Pergunta sobre / se ajusta às necessidades do parceiro	3	-	-	3
Oferece informação sobre questões culturais e/ou de vivência (geografia, fauna e flora, estações do ano, etc.)	2	7	3	12
Fonte: Elaborado pela autora				60

Quadro 2. Momentos em que a brasileira age como aprendiz

B (aprendiz)	SOTi	SOTin3	SOTf	TOTAL
Pergunta / pede confirmação do significado ou	-	8	2	10

tradução de palavras ou frases				
Negocia a compreensão (língua-alvo): o aprendiz confirma se compreende ou não o que o tutor disse	-	1	-	1
Negocia a compreensão (língua-alvo): o aprendiz pergunta se o tutor compreende o que ele disse	-	-	-	-
No caso de não compreensão, tenta de novo reformulando e/ou pedindo ajuda	-	-	1	1
Pede elaboração de um conceito	1	1	-	2
Pede que o parceiro se repita	1	-	-	1
Pede que o parceiro se ajuste às suas necessidades (falar mais devagar, esperar que formule a frase)	-	-	-	-
Pede esclarecimento em relação a questões culturais e/ou de vivência (geografia, fauna e flora, estações do ano, etc.)	3	6	5	14

Fonte: Elaborado pela autora

29

Quadro 3. Momentos em que a estadunidense age como tutora

E (tutora)	SOTi	SOTin3	SOTf	TOTAL
Explica / confirma o significado ou tradução de palavras ou frases	1	8	2	11
Negocia a compreensão (língua materna): o tutor confirma se compreende ou não o que o aprendiz disse	-	-	1	1
Negocia a compreensão (língua materna): o tutor pergunta se o aprendiz compreende o que ele disse	-	-	-	-

Corrige a pronúncia, palavra ou estrutura da frase	-	-	1	1
Reformula ou simplifica a frase para a melhor compreensão do parceiro	1	1	-	2
Encoraja ou elogia o parceiro	-	-	-	-
Pergunta sobre / se ajusta às necessidades do parceiro	-	-	-	-
Oferece informação sobre questões culturais e/ou de vivência (geografia, fauna e flora, estações do ano, etc.)	3	9	5	17
Fonte: Elaborado pela autora				32

Quadro 4. Momentos em que a estadunidense age como aprendiz

E (aprendiz)	SOTi	SOTin3	SOTf	TOTAL
Pergunta / pede confirmação do significado ou tradução de palavras ou frases	13	15	1	29
Negocia a compreensão (língua-alvo): o aprendiz confirma se compreende ou não o que o tutor disse	1	2	-	3
Negocia a compreensão (língua-alvo): o aprendiz pergunta se o tutor compreende o que ele disse	1	-	-	1
No caso de não compreensão, tenta de novo reformulando e/ou pedindo ajuda	1	-	-	1
Pede elaboração de um conceito	2	3	-	5
Pede que o parceiro se repita	2	3	-	5
Pede que o parceiro se ajuste às suas necessidades	1	-	-	1

(falar mais devagar, esperar que formule a frase)				
Pede esclarecimento em relação a questões culturais e/ou de vivência (geografia, fauna e flora, estações do ano, etc.)	2	6	3	11
Fonte: Elaborado pela autora				56

Quadro 5. Distribuição dos papéis na SOTi

SOTi	Aprendiz	Tutora
Brasileira	5	26
Estadunidense	23	5

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 6. Distribuição dos papéis na SOTin3

SOTin3	Aprendiz	Tutora
Brasileira	16	30
Estadunidense	29	18

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7. Distribuição dos papéis na SOTf

SOTf	Aprendiz	Tutora
Brasileira	8	5
Estadunidense	4	8

Fonte: Elaborado pela autora