



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

Sidnei Antonio Pereira Filho

**A correção por pares nas sessões orais de
teletandem em língua inglesa: um estudo
longitudinal**

São José do Rio Preto
2022

Sidnei Antonio Pereira Filho

**A correção por pares nas sessões orais de
teletandem em língua inglesa: um estudo
longitudinal**

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

Orientadora: Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari

São José do Rio Preto
2022

P436c

Pereira Filho, Sidnei Antonio

A correção por pares nas sessões orais de teletandem em língua inglesa: um estudo longitudinal / Sidnei Antonio Pereira Filho. – São José do Rio Preto, 2022

92 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari

1. Teletandem. 2. Ensino-aprendizagem de línguas. 3. Produção oral. 4. Correção por pares/Correção de erros. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Sidnei Antonio Pereira Filho

**A correção por pares nas sessões orais de teletandem
em língua inglesa: um estudo longitudinal**

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

Orientadora: Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari

Comissão Examinadora Prof^a. Dr^a. Suzi
Marques Spatti Cavalari

UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Solange Aranha
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Queila Barbosa Lopes
UFAC – Acre

São José do Rio Preto
2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai (in memoriam) e à minha tia Nena (in memoriam), pessoas mais que especiais; à minha mãe, sensata e justa, e à minha irmã, companheira de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é, sem dúvidas, fruto da participação e envolvimento de outras pessoas que tanto contribuíram para que este sonho fosse concretizado. Um professor (ou um pesquisador) nunca está sozinho, sendo assim, eu agradeço, primeiramente,

à Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, minha estimável orientadora, que acreditou em mim e que dedicou tempo de sua vida para que eu pudesse me dedicar à pesquisa e concluir meu trabalho. Sou muito grato por todos os momentos de conversa, desabafo e ajuda, não somente no que diz respeito ao trabalho, mas também ajuda pessoal, que foi tão relevante e significativa por conta de tantos acontecimentos ao longo deste percurso.

à Profa. Dra. Solange Aranha que, da mesma forma, não mediu esforços para que minha pesquisa caminhasse. Além de ter aceitado fazer parte da banca de defesa, sempre esteve pronta para sugestões e apontamentos dos quais não poderia me esquecer jamais. Muito obrigado por contribuir não somente ao meu, mas a muitos trabalhos. Sua ajuda é preciosa.

a todos os professores que tive ao longo de minha formação no IBILCE. Muito obrigado por terem me ajudado a descobrir a pessoa que estava escondida dentro de mim.

à Profa. Dra. Queila Barbosa Lopes por ter aceitado fazer parte deste momento ímpar de minha vida, participando da banca de defesa deste trabalho.

aos meus grandes parceiros e colegas do Laboratório de Teletandem, de um modo geral, pelos encontros muito descontraídos, pelas sugestões e aprendizados para que eu pudesse caminhar com a pesquisa.

especialmente, às amigas Ana Carolina Freschi e Laura Rampazzo, que tanto me ajudaram, sem medir esforços, sempre que eu tinha algum questionamento. Sou muito agradecido.

às amigas Bárbara Paschoal e Luciana Octaviano por estarem comigo sempre, me apoiando e me dando força. Muito obrigado, amigas! Vocês foram muito importantes para esta grande realização.

à minha mãe, base de minha família, que sempre me incentivou e fez de tudo para que eu realizasse meus sonhos.

ao meu pai (in memoriam) que, da mesma forma, me incentivou e me deu forças, mesmo em meio a uma doença que, infelizmente, tirou sua vida.

à minha irmã, que sempre me apoiou e me ofereceu ajuda em todas as situações, sejam elas quais fossem.

ao grande Wagner, que contribuiu à beça para que eu continuasse este estudo, mesmo que, às vezes, eu estivesse desmotivado por conta dos inúmeros problemas durante o trajeto, me dando forças e me fazendo enxergar que tudo na vida é possível, basta ter um objetivo em mente e segui-lo.

à Marcelina, grande parceira e amiga, obrigado por tudo.

à grande parceira e ex-aluna, Maria Catherine, que sempre atendeu às demandas do trabalho relacionadas à ABNT e à correção ortográfica bem como alinhamentos e demais solicitações. Muito obrigado!

a todos que direta e indiretamente me ajudaram nesta caminhada. Muito obrigado.

“Não importa o que aconteça, continue a nadar.”
(PROCURANDO NEMO, 2003).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado parte do conceito de que a correção por pares é definida como o oferecimento de *feedback* corretivo pelo parceiro mais competente (FRESCHI, 2017). Com base nas categorias de *feedback* corretivo propostas por Freschi (2017) no contexto teletandem, o objetivo desta pesquisa é investigar como a correção por pares é caracterizada nesse contexto durante as sessões orais síncronas e, mais especificamente, descrever como um aprendiz americano corrige a produção oral em inglês de seu parceiro brasileiro. Conforme Lewis (2020) e Akiyama (2017), a correção de erros pelo parceiro mais proficiente na língua estrangeira, que atua como informante cultural e linguístico, é um elemento essencial para a aprendizagem em (tele)tandem. O projeto Teletandem (TTD) é caracterizado como um contexto telecolaborativo que vem sendo implementado na UNESP (Assis, São José do Rio Preto e Araraquara) desde 2006 para a promoção do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de sessões síncronas entre falantes de línguas e países diferentes. Nesse contexto de aprendizagem telecolaborativa, duplas de universitários interagem semanalmente por meio de ferramentas de comunicação síncrona, como o Skype, a fim de aprenderem a língua um do outro. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa-interpretativista, que utiliza como dados gravações de sessões orais de TTD que estão armazenadas no MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) (Aranha e Lopes, 2019). A partir de um recorte longitudinal, analisam-se os dados gerados por um estrangeiro que participou do TTD em dois semestres de 2012. Os resultados apontam que, quando o parceiro mais competente oferece *feedback*, há preferência pela reformulação com incorporação da expressão, correção explícita com interrupção da fala do aprendiz, correção explícita com indicação linguística de dupla função e pedido de esclarecimento com informação metalinguística.

Palavras-chave: Teletandem. Ensino-aprendizagem de línguas. Produção oral. Correção por pares/correção de erros.

ABSTRACT

This master's thesis begins with the concept of peer correction being defined as the provision of corrective feedback by the most competent partner (FRESCHI, 2017). Based on the corrective feedback categories proposed by Freschi (2017) in the teletandem context, the objective of this research is to investigate how peer correction is characterized in this context during synchronous oral sessions, more specifically, to describe how an American learner corrects oral production in English from their Brazilian partner. According to Lewis (2020), and Akiyama (2017), error correction by the most proficient partner in the foreign language, who acts as a cultural and linguistic informant, is an essential element for (tele)tandem learning. The Teletandem project (TTD) is characterized as a telecollaborative context that has been implemented at UNESP (Assis, São José do Rio Preto and Araraquara) since 2006 to promote the teaching and learning of foreign languages through synchronous sessions between speakers from different countries. In this context of telecollaborative learning, pairs of university students interact weekly through synchronous communication tools, such as Skype, in order to learn each other's language. This is a case study, of a qualitative-interpretative nature, which uses as data recordings of oral TTD sessions that are stored in the MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) (Aranha and Lopes, 2019). From a longitudinal perspective, the data generated by a foreigner who participated in the TTD in two semesters of 2012 are analysed. The results show that, when the most competent partner offers feedback, there is a preference for reformulation with incorporation of the expression, explicit correction with interruption of the learner's speech, explicit correction with linguistic indication of dual function and request for clarification with metalinguistic information.

Keywords: Teletandem. Language teaching-learning. Oral production. Peer correction/error correction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo de avaliação no TTDii.....	32
Figura 2: Continuum de explicitude de feedback corretivo (adaptado de Lyster et al (2013).	42
Figura 3: Continuum de explicitude dos tipos de feedback linguístico encontrados nos pares focais.	46
Figura 4: Continuum de explicitude dos tipos de feedback corretivo.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definições De Tandem	22
Quadro 2: Modalidades De (Tele)Tandem De Acordo Com As Características Do Contexto	26
Quadro 3: Organização Das Interações De Teletandem:.....	29
Quadro 4: Características Das Atividades Ttdii	31
Quadro 5	36
Quadro 6	37
Quadro 7	38
Quadro 8	38
Quadro 9	39
Quadro 10	39
Quadro 11: Tipos De Feedback Corretivo Conforme Categorias De Lyster Et Al (2013).....	41
Quadro 12	47
Quadro 13	48
Quadro 14	49
Quadro 15	49
Quadro 16	50
Quadro 17	51
Quadro 18: Participantes Recorrentes	56
Quadro 19: Caracterização Do Participante Focal E Seus Parceiros Em Dois Semestres	58
Quadro 20: Organização Das Atividades De Teletandem Do 1º Semestre De 2012	59
Quadro 21: Organização Das Atividades De Teletandem 2º Semestre De 2012	60
Quadro 22	65
Quadro 23	66
Quadro 24	67
Quadro 25	68
Quadro 26	69
Quadro 27	70
Quadro 28	71
Quadro 29: Quantidade De Feedbacks Corretivos Pelo Participante Focal	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TTD – Teletandem

PB – Participante brasileiro

PE – Participante estrangeiro

TTDii – Teletandem institucional integrado

SOT – Sessão Oral de Teletandem

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	O TANDEM, O TELETANDEM E A TELECOLABORAÇÃO	21
2.1.1	As Modalidades De Teletandem.....	25
2.2	FEEDBACK CORRETIVO E CORREÇÃO POR PARES.....	34
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	52
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	53
3.1.1	Os Dados Seleccionados, Os Participantes Da Pesquisa E O Contexto	56
3.1.2	Procedimentos De Análise De Dados.....	61
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	63
4.1	FEEDBACK CORRETIVO EM LÍNGUA INGLESA: 1º E 2º SEMESTRE DE 2012.....	64
4.1.1	Discussão Dos Dados	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
5.1	LIMITAÇÕES DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	79
	ANEXOS	88

1 INTRODUÇÃO

O termo telecolaboração, também conhecido como “troca virtual”, faz referência à participação dos alunos em interações virtuais inter e/ou multiculturais e projetos colaborativos com alunos de outros contextos culturais ou ainda com alunos distantes geograficamente. Normalmente esses projetos são integrados ao programa educacional do qual fazem parte (O'Dowd, 2018). Entre os diferentes modelos de projetos telecolaborativos implementados ao redor do mundo, destaca-se o Projeto *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos*, (TELLES, 2015) (www.teletandembrasil.org), que vem sendo implementado na Unesp desde 2006 e que promove ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de sessões regulares virtuais (por Skype, por exemplo) entre falantes de línguas e países diferentes. A prática de teletandem se baseia nos princípios de tandem, modalidade presencial realizada na Europa desde a década de 1960 (BRAMMERTS, 1996; VASSALO e TELES, 2006), a saber: separação de línguas, reciprocidade e autonomia.

Dependendo das especificidades das parcerias estabelecidas entre a UNESP e as universidades estrangeiras, o teletandem pode ser implementado em diferentes modalidades. Quando a prática de teletandem é integrada a uma disciplina de língua estrangeira, temos a modalidade teletandem institucional integrado (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2016), que é o contexto em que se insere o presente estudo¹.

Muitas pesquisas realizadas em contexto telecolaborativo bilíngue, como o (tele)tandem, (WARE; O'DOWD, 2008; FURTOSO, 2009; BROCCO, 2009; CONSOLO, 2010; MESQUITA, 2010; LEE, 2011; BROCCO, 2014; FRESCHI, 2017; LEWIS, 2020) apontam que um elemento essencial para a aprendizagem é a correção por pares que, segundo Freschi e Cavalari (2018a), ocorre por meio do oferecimento de *feedback* corretivo pelo parceiro linguisticamente mais competente durante as interações entre os participantes.

Há vários estudos (BROCCO, 2009; FURTOSO, 2009; BENEDETTI e GIANINI, 2010; FURTOSO, 2011; BROCCO, 2014; 2015; FRESCHI, 2017; FRESCHI e CAVALARI, 2020; CAVALARI, FRESCHI e PEREIRA FILHO,

¹ Uma discussão detalhada das modalidades de implementação do teletandem na UNESP será feita na seção de fundamentação.

2021) que têm enfoque na correção por pares nas sessões orais de teletandem (SOTs). A maioria desses estudos, no entanto, têm foco na correção durante a prática em língua portuguesa sob perspectiva transversal. Os resultados desses estudos revelam que o *feedback* corretivo tende a focalizar principalmente na forma linguística. Em relação ao tipo de *feedback* oferecido, Benedetti e Gianini (2010) e Freschi (2017), que utilizam as categorias de *feedback* corretivo propostas por Lyster e Ranta (1997) como base para suas análises, apontam que os únicos tipos de *feedback* oferecidos pelos participantes que foram objeto de suas investigações são a correção explícita (indicação clara de um erro seguida do oferecimento explícito da forma adequada) e a reformulação (reformulação de uma frase sem o erro). O estudo de Freschi (2017) ainda apresenta como resultado, a partir das especificidades do contexto teletandem, uma reconfiguração das categorias originalmente propostas por Lyster e Ranta (1997). A autora propõe um *continuum* de explicitude que abarque, em vez da dicotomia *feedback* explícito *versus* não explícito, uma gradação de categorias mais e menos explícitas. Uma vez que a investigação de Freschi (2017) se baseou em um estudo de caso, a pesquisadora ressalta, como encaminhamento, que outras pesquisas sejam realizadas a partir de sua proposta de um *continuum* de categorias de *feedbacks* oferecidos por participantes do Teletandem.

Vale destacar ainda o trabalho de Akyiama (2017), uma pesquisa em contexto telecolaborativo bilíngue entre inglês e japonês sobre correção por pares sob perspectiva longitudinal. O estudo investigou a eficácia do fornecimento de *feedback* corretivo em um contexto em que os participantes foram treinados para isso e revelou que as reformulações eram a maneira mais frequente de fornecer *feedback* por serem consideradas pelos participantes um tipo de *feedback* imediato, não intrusivo e fácil de fornecer. A autora salienta que esse resultado está relacionado à questão de salvamento de face dos parceiros, pois os participantes se consideram amigos de seus pares e não tutores (professores).

Com base no que foi exposto, a presente pesquisa busca preencher as seguintes lacunas de pesquisa: escassez de estudos sobre correção por pares (i) em língua inglesa, e (ii) sob perspectiva longitudinal. O objetivo do

estudo é analisar como um aprendiz americano (que participou do TTD em mais de um semestre) corrige a produção oral em inglês de seu parceiro brasileiro, durante as SOTs. Busca-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se caracteriza a correção por pares durante as SOTs em língua inglesa por um mesmo participante, em dois semestres diferentes?
 - Quais categorias de *feedback* corretivo são utilizadas pelo participante americano em cada semestre?
 - Quais mudanças (se houve alguma) se observam no tipo de *feedback* oferecido de um semestre para o outro?

Para responder a essas perguntas, serão utilizadas as categorias de *feedback* corretivo propostas por Freschi (2017), sem deixar de levar em consideração as contribuições de estudos realizados em ambientes telecolaborativos (BENEDETTI e GIANINI, 2010; FRESCHI, 2017; AKIYAMA, 2017; CAVALARI e FRESCHI, 2018) e os estudos precursores realizados em outros contextos de ensino-aprendizagem (Lyster e Ranta, 1997; Lyster e Saito, 2010; Lyster et al, 2013).

1.1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação se organiza em quatro capítulos. Na introdução, apresentamos o tema da pesquisa e a justificativa para sua realização a partir da relevância do tema. Explicitamos, ainda, o objetivo e as perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento deste trabalho.

O primeiro capítulo trata da exposição da fundamentação teórica e de sua discussão e está dividido em duas subseções. Na primeira, expomos o Teletandem, seus princípios e suas modalidades, sobretudo a institucional integrada, contexto da presente pesquisa, atrelados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Na segunda subseção, discorreremos sobre a relação teórica entre correção por pares e *feedback* corretivo bem como as categorias de *feedback* encontradas na literatura, principalmente aquelas resultantes de estudos realizados em contexto telecolaborativo.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa sob uma perspectiva qualitativa, que se caracteriza como um estudo de caso com dados observados longitudinalmente. Apresentamos, ainda, o MulTec (Multimodal Teletandem Corpus) (Aranha e Lopes, 2019), de onde os dados foram extraídos. Também elucidamos as especificidades do contexto de pesquisa bem como informações sobre os participantes do projeto Teletandem e os procedimentos de análise dos dados.

O terceiro capítulo é destinado à análise e discussão dos dados com o objetivo de responder às perguntas norteadoras da investigação.

Com relação ao último capítulo, discorreremos sobre os achados da pesquisa, respondemos à pergunta de pesquisa orientadora do trabalho e evidenciamos as limitações da investigação com encaminhamentos para propostas de investigações futuras.

Finalmente, apresentamos as referências, bem como os anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento deste trabalho, a fundamentação teórica se divide em duas subseções. São apresentadas as relações que se estabelecem entre o tandem e as modalidades do Teletandem, sobretudo a modalidade institucional integrada, dentro da área de telecolaboração. Posteriormente, apresentamos o conceito de correção por pares e *feedback* corretivo e, finalmente, a evolução das categorias de *feedback* corretivo encontradas na literatura a partir de contextos regulares de sala de aula até ambientes telecolaborativos, em especial, o teletandem.

2.1 O TANDEM, O TELETANDEM E A TELECOLABORAÇÃO

A palavra “tandem” vem do Latim e pode ser utilizada para se referir a uma bicicleta usada por duas pessoas que pedalam, de forma simultânea, rumo a um objetivo em comum. Pelo fato de haver (pelo menos) dois assentos, sua movimentação se baseia no esforço colaborativo executado por cada pessoa que está pedalando, estabelecendo uma parceria com a outra. Segundo Telles (2009), tais aspectos justificam a comparação com a proposta de aprendizagem autônoma e colaborativa de línguas estrangeiras conhecida como Tandem. Brammerts (1996) salienta que somente na década de 1970, na Europa, o nome tandem obteve seu uso como sinônimo para essa modalidade de aprendizagem de língua estrangeira de forma autônoma e colaborativa. Esse contexto de aprendizagem envolve pares de falantes competentes ou nativos com o objetivo de que cada um aprenda a língua do outro por meio de sessões bilíngues de conversação (BRAMMERTS, 1996; TELLES e VASSALO, 2006a, p. 1).

Desde o início de sua implementação, o termo “tandem” é definido de maneiras distintas por diferentes pesquisadores interessados nessa proposta para fins de aprendizagem de línguas. A seguir são apresentadas algumas dessas definições, compiladas por Salomão, Carvalho da Silva e Gênova Daniel (2009).

Quadro 1: Definições de tandem

AUTOR	DEFINIÇÕES DE TANDEM
Brammerts (2002)	Dentro da aprendizagem de línguas em tandem, dois interlocutores de línguas maternas diferentes se comunicam para guiarem juntos e mutualmente suas aprendizagens , segundo princípios de reciprocidade e de autonomia . Isso é feito com o objetivo de aperfeiçoar sua competência comunicativa na língua materna do parceiro; aprofundar seus conhecimentos sobre a pessoa e a cultura do parceiro; e para aproveitar de tais conhecimentos para si próprio, seja profissionalmente ou para sua vida pessoal (p.19).
Panichi (2002)	Um encontro entre dois ou mais indivíduos que querem aprender uma língua estrangeira e que concordam em atingir a sua meta fazendo o que é, provavelmente, a resposta mais instintiva para essa questão: encontrar-se e comunicar-se com um falante nativo da língua a qual ele ou ela quer aprender ou praticar (não paginado).
Cziko e Park (2003)	Contexto no qual os participantes se tornam aprendizes de uma segunda língua e professores de sua língua nativa (p.1).
Kotter (2003)	O conceito de aprendizagem <i>tandem</i> (...) configura-se predominantemente em duas doutrinas: reciprocidade e autonomia (p.147).

Souza (2006)	Por <i>tandem learning</i> entende-se a colaboração, entre falantes de duas línguas distintas, que tem como objetivo a aprendizagem da língua do outro. Trata-se de uma abordagem eminentemente colaborativa, o que se evidencia em sua denominação, que evoca, entre outras imagens de parcerias, o <i>tandem bicycle</i>, ou seja, uma bicicleta de dois assentos, cujo movimento é obtido pelo esforço conjunto e sincronizado de dois ciclistas (p. 274).
Vassalo e Telles (Capítulo 1, neste volume)	(...) um contexto de aprendizagem que: oferece oportunidades tanto de socialização como individação; está fundamentado na autonomia; esta entendida como uma responsabilidade ao se tomar as próprias decisões, não em isolamento, mas “com” ou “em relação ao” outro (o parceiro do tandem); implica em compartilhar e alternar os papéis de quem retém o poder do conhecimento; e desafia a posição do professor durante o processo de aprendizagem – uma posição que requer atitudes alternativas da parte do professor com relação a aconselhamento (p. 10-11).

Fonte: Adaptado de Salomão, Carvalho da Silva e Gênova Daniel (2009, p. 77).

Com base em Brammerts (2002), Panichi (2002), Czico e Park (2003), Kotter (2003) e Souza (2006), notamos características específicas na aprendizagem em tandem: o uso de duas línguas diferentes, o ensino e a aprendizagem de modo colaborativo, a autonomia e a reciprocidade. De modo convergente a essas concepções, Vassalo e Telles definem o Teletandem (TTD) como

um novo contexto virtual, autônomo e colaborativo de línguas estrangeiras o qual traz as imagens por *webcam* como a característica mais inovadora para unir-se aos trabalhos dos aprendizes com a conversação, a leitura e a produção escrita” (VASSALO & TELLES, apud TELLES org., 2009, p. 41-42).

Vale salientar que o tandem ocorre, principalmente, de modo presencial, enquanto o teletandem, como destacado pelos autores, é viabilizado por tecnologias que permitem comunicação síncrona, com recursos de imagem e som, como o Skype, por exemplo.

Segundo Vassalo e Telles (2006), o TTD segue os princípios norteadores do tandem descritos no estudo de Brammerts (1996) como:

- (1) separação de línguas: há momento para prática de cada língua, assim havendo um equilíbrio entre ambas;
- (2) reciprocidade: cada participante se compromete com a aprendizagem do parceiro;
- (3) autonomia: cada um dos participantes gerencia e se responsabiliza pela própria aprendizagem.

No tocante à relação entre os princípios, Vassalo e Telles (2009) salientam que a autonomia se relaciona com a responsabilidade de tomada de decisões próprias, porém não de forma isolada, pois leva em consideração a interação com o outro.

Durante o atual período de implementação do TTD na UNESP, destaca-se uma proliferação de projetos de aprendizagem de línguas ao redor do mundo que se embasam na colaboração e na interação mediada por tecnologias entre estudantes de países e culturas diferentes. Essa proliferação resultou no estabelecimento de uma abordagem pedagógica e de uma área de pesquisa reconhecidas pelos termos de “telecolaboração” ou “intercâmbio virtual” (O'DOWD, 2018). A telecolaboração é compreendida como um termo abrangente que é agora bastante utilizado na área de ensino de línguas estrangeiras para fazer referência à comunicação intercultural institucionalizada e mediada pela tecnologia com apoio de um professor com vistas ao aprendizado de língua estrangeira (WARSHAWER, 1996; BELZ, 2003; GUTH & HELM, 2010).

Segundo O'Dowd (2018), o intercâmbio virtual (HELM, 2018 e O'DOWD, 2019) surgiu como uma expressão alternativa para elucidar

o envolvimento 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 especializados (O'Dowd, 2018, p.5).

Para o autor, telecolaboração e intercâmbio virtual se referem ao mesmo conceito e são considerados termos guarda-chuva. Nesse sentido, segundo Telles (2006), o Teletandem se caracteriza como um modelo de projeto telecolaborativo bilíngue que se baseia em ferramentas de videoconferência. As características desse projeto telecolaborativo variam de acordo com a integração da prática de teletandem à disciplina de língua estrangeira e às políticas institucionais das universidades envolvidas no projeto (ARANHA e CAVALARI, 2014).

2.1.1 As Modalidades De Teletandem

O projeto Teletandem Brasil vem sendo implementado na UNESP desde 2006 e, com o passar dos anos, a prática de teletandem vem sofrendo ajustes, conforme aponta Cavalari (2018), em cada campus em que é implementado (Assis, São José do Rio Preto, e Araraquara). Segundo Cavalari e Aranha (2016) e Cavalari (2018), esses ajustes também dependem das especificidades das parcerias estabelecidas, o que pode levar a prática de teletandem a se caracterizar em diferentes modalidades de implementação, conforme mostra o quadro:

Quadro 2: Modalidades de (tele)tandem de acordo com as características do contexto

Modalidades de Tandem		
Institucional	Semi-institucional	não-institucional
Desenvolvido dentro das instituições para ambos os lados e existe o reconhecimento	É reconhecido pela instituição por apenas um lado	A atividade em tandem é praticada pelos participantes sem vínculo institucional
integrado Há reconhecimento pelas instituições e a atividade em tandem faz parte da disciplina do curso	semi-integrado A atividade em tandem faz parte da disciplina do curso para apenas uma das instituições	não-integrado Tem aval das instituições, que auxiliam em vários aspectos (encontrar a parceria etc.) mas não faz parte da disciplina

Fonte: Cavalari (2018).

Como mostra o Quadro 2, a prática é chamada institucional quando ocorre dentro de instituições de ensino, que a reconhecem. O (tele)tandem semi-institucional é reconhecido por apenas uma instituição e, no não-institucional, não há envolvimento de instituições de ensino na telecolaboração.

Quando a modalidade é institucional e integrada significa que a prática de teletandem é reconhecida pela instituição e está incorporada à disciplina de um curso. Nesse caso, a participação do aluno na atividade telecolaborativa não é facultativa, pois se trata de uma atividade inerente ao curso, sendo a participação avaliada pelos professores das disciplinas. Em se tratando da modalidade semi-integrada, a atividade acontece de forma independente para um dos lados da parceria, ou seja, é integrada à disciplina em apenas uma das instituições. Na modalidade não-integrada, há apoio pela instituição, mas a prática não é integrada a disciplinas em nenhum dos lados da parceria.

A modalidade alvo desta investigação é o teletandem institucional integrado (TTDii), conforme implementado no campus da UNESP de São José do Rio Preto e caracterizado por Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016). Conforme apontam Aranha e Cavalari (2014), o TTDii apresenta as seguintes características:

(i) os alunos fazem, todos ao mesmo tempo, as sessões de TTD durante o horário regular de aula em ambientes apropriados para as

interações e com o apoio de monitores, que ajudam a sanar possíveis problemas com a tecnologia;

(ii) os professores organizam um calendário de interações (em geral oito) e de temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos poderão discutir. Obviamente, outros assuntos poderão fazer (e efetivamente fazem) parte das interações. O objetivo de haver um assunto proposto pelo professor de uma disciplina é oferecer uma sugestão de tema àqueles aprendizes que são mais tímidos, servir de “gatilho” para a interação, funcionar como um aquecimento;

(iii) as atividades de TTD são utilizadas como um instrumento de avaliação, uma vez que se relacionam de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas;

(iv) os alunos escrevem um texto em língua estrangeira, relacionado ao tema expresso em (ii), que é corrigido por seu parceiro;

(v) os alunos participam de um tutorial antes de iniciarem as interações com seu parceiro, tanto do lado brasileiro quanto do lado estrangeiro; o pareamento é feito aleatoriamente, ou seja, um aluno brasileiro é pareado com um aluno estrangeiro dependendo do computador no qual se senta na primeira interação, a qual ocorre sempre no mesmo espaço físico (no Laboratório Teletandem, no caso dos alunos da UNESP-SJRP), com todos os alunos presentes (ARANHA e CAVALARI, 2014, p. 189-190).

As autoras reforçam que a organização dessas atividades garante a incorporação do TTD às aulas de língua estrangeira, proporcionando um ambiente híbrido em que há integração entre (1) tarefas presenciais de sala de aula regular e sessões orais de teletandem, em que um aluno brasileiro está em contato com um aluno de uma universidade estrangeira, (2) presença de diferentes recursos tecnológicos para que esse ambiente virtual possa ser implementado e (3) abordagens variadas para promoção do ensino-aprendizagem a fim de oferecer aos alunos experiências diversificadas (ARANHA e CAVALARI, 2014). Para as autoras, essa iniciativa também promove uma oportunidade para que os alunos vivenciem a aprendizagem autônoma e colaborativa viabilizada pela tecnologia e, ao mesmo tempo, possibilita apoio tecnológico e pedagógico, o que pode

auxiliar o participante a compreender o que pode fazer para aprender e ao mesmo tempo colaborar com o parceiro no contexto de TTD.

Entre as tarefas que podem apoiar os participantes do TTDii, Aranha e Cavalari (2014) apresentam o tutorial, o qual é caracterizado como uma reunião de orientação inicial em que se abordam os procedimentos para o desenvolvimento e sucesso das interações, em relação aos princípios teóricos da prática de TTD. Outra forma de apoio são as sessões de mediação, que ocorrem após as sessões orais de teletandem. Segundo Salomão (2012), que desenvolveu sua pesquisa no ambiente não integrado, a sessão de mediação são encontros entre os professores-mediadores (que podem ser pesquisadores do projeto) e os participantes do TTD em que se discutem dúvidas, impasses ou problemas de ensino-aprendizagem, bem como de aspectos culturais, que possam ocorrer durante a interação. Considerando as especificidades do TTDii, Cavalari e Aranha (2019) apontam que a sessão de mediação é realizada durante as aulas de língua estrangeira e, portanto, o professor da disciplina adquire função dupla (papel de professor e mediador²).

Aranha e Cavalari (2014) também explicam que a prática de teletandem institucional integrado dura cerca de oito semanas e cada sessão oral tem uma hora. Durante esse período, há, ainda, a tarefa de troca de textos, em que os participantes se revezam na escrita de textos na língua-alvo e no oferecimento de correções a textos escritos na língua materna (ou de proficiência).

O Quadro 3 a seguir apresenta a organização das interações assim como o processo de revezamento entre LE e a revisão em LM, de acordo com as autoras.

² Vide Cavalari e Aranha (2019) para mais detalhes sobre o papel do professor no TTDii.

Quadro 3: Organização das interações de teletandem:

Semana	Atividades desenvolvidas
1 ^a	• Interação I: fase de apresentações. Foco: troca de informações pessoais (endereço de e-mail, usuário pessoal de Skype, Facebook, etc.); • um dos alunos (aluno X) deverá enviar um texto escrito (t1) em sua língua estrangeira para o parceiro (aluno Y), que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação II;
2 ^a	• interação II: inicia-se na língua de (t1). Foco: comentário das revisões de (t1), seguido de discussão do tema de (t1) – sugerido; • aluno Y envia um texto escrito (t2) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação III;
3 ^a	• interação III: inicia-se na língua de (t2). Foco: comentário das revisões de (t2), seguido de discussão do tema de (t2) – sugerido; • aluno X envia um texto escrito (t3) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação IV;
4 ^a	• interação IV: inicia-se na língua de (t3). Foco: comentário das revisões de (t3), seguido de discussão do tema de (t3) – sugerido; • aluno Y envia um texto escrito (t4) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação V;
5 ^a	• interação V: inicia-se na língua de (t4). Foco: comentário das revisões de (t4), seguido de discussão do tema de (t4) – sugerido; • aluno X envia um texto escrito (t5) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação VI;
6 ^a	• interação VI: inicia-se na língua de (t5). Foco: comentário das revisões de (t5), seguido de discussão do tema de (t5) – sugerido; • aluno Y envia um texto escrito (t6) em sua língua estrangeira para o parceiro, que irá revisá-lo e enviá-lo de volta antes da interação VII;
7 ^a	• interação VII: inicia-se na língua de (t6). Foco: comentário das revisões de (t6), seguido de discussão do tema de (t6) – sugerido;
8 ^a	• interação VIII: fase de avaliação e ajustes da parceria.

Fonte: (ARANHA e CAVALARI, 2014, p. 194).

Conforme mostra o quadro, o contato inicial entre os alunos acontece na primeira sessão, considerada uma sessão de aquecimento para que eles se apresentem. Nas sessões intermediárias, ocorre discussão dos textos escritos e revisados pelos participantes por meio de um sistema de revezamento. Vale mencionar que os textos escritos abrangem temas trabalhados nas aulas da disciplina de língua estrangeira, sendo o professor

dessa disciplina quem sugere o gênero e o assunto da produção escrita. As interações não necessariamente devem abordar o assunto relacionado ao texto, porém é desejável que comecem a partir de uma discussão a respeito da revisão realizada pelo parceiro. A última sessão é a fase de avaliação da atividade telecolaborativa. De acordo com Aranha e Cavalari (2014), os alunos podem ou não manter a parceria, porém de forma não institucional e não integrada.

Vale lembrar que, seguindo o princípio de separação de línguas, em uma sessão oral de TTDii, idealmente, os participantes devem usar metade do tempo para a prática de inglês e a outra metade para a prática do português, normalmente, cerca de 25 a 30 minutos cada língua. Outro aspecto a ser mencionado é a língua que vai iniciar a sessão em cada semana: propõe-se revezamento para que não haja prejuízos na aprendizagem de ambos os parceiros (ARANHA e CAVALARI, 2014).

Além de participar do tutorial, das sessões de mediação e das sessões orais (em que há troca de textos), os alunos ainda devem: (1) responder ao questionário inicial³ para decidirem a respeito de suas metas de aprendizagem, (2) escrever, após cada sessão oral, diários de aprendizagem⁴, e (3) responder ao questionário final⁵, para que, desse modo, avaliem sua experiência na atividade telecolaborativa.

Luvizari-Murad (2014) apresenta um quadro que sumariza as características do TTDii:

³ Vide questões referentes ao questionário inicial no anexo 1

⁴ Vide propostas para escrita dos diários de aprendizagem no anexo 2.

⁵ Vide questões referentes ao questionário final no anexo 3.

Quadro 4: Características das atividades TTDii

Modalidade TTDii	
Local e horário das interações	As sessões são sempre realizadas no laboratório de Teletandem da universidade no horário da aula de língua inglesa (no lado brasileiro) e língua portuguesa (nos Estados Unidos).
Temas sobre os quais os pares conversam	As sessões podem se iniciar com o oferecimento de <i>feedback</i> dos textos escritos pelos aprendizes e corrigidos pelos seus parceiros. Após fazê-lo, os pares podem continuar conversando sobre o tema do texto ou partirem para a conversação livre.
Tarefas para serem desenvolvidas fora da interação	Produções escritas sobre temas discutidos nas aulas de LE. Os pares enviam-nas aos parceiros, os quais são responsáveis por corrigi-las. Na interação seguinte, eles podem discutir as correções feitas. Além de desenvolver a habilidade escrita, essa atividade tem por intuito fornecer insumo para as discussões durante a interação. Nem sempre a correção linguística é o único foco, afinal as questões culturais advindas dos trabalhos escritos também podem ser assunto das conversas.
Avaliação do processo	Realizada por meio da autoavaliação, da avaliação do professor e da avaliação por pares.
Suporte aos alunos-participantes	Devem reportar-se ao professor da disciplina de língua inglesa (e, eventualmente, aos monitores que o auxiliam). O docente acompanha e organiza a atividade de TTDii para todo o grupo, embora, obviamente, não tenha acesso à interação em si, nem tampouco “controle” dela.
Coleta de dados	Realizada coletivamente. Todos os pares fazem TTD no laboratório, no período da aula de língua inglesa e todos os computadores são preparados para gravar as interações em áudio e vídeo por meio do programa Evaer®.

Fonte: (FRESCHI, 2017, p. 32) baseado Luvizari-Murad (2014).

O quadro revela que a avaliação, no TTDii, se subdivide em autoavaliação, avaliação do professor da disciplina e avaliação por pares, considerando-se os parceiros de TTD (BROCCO, 2014; CAVALARI e ARANHA, 2016, FRESCHI, 2017).

Segundo Aranha e Cavalari (2016), ao se referirem à avaliação nessa modalidade de teletandem, nota-se que:

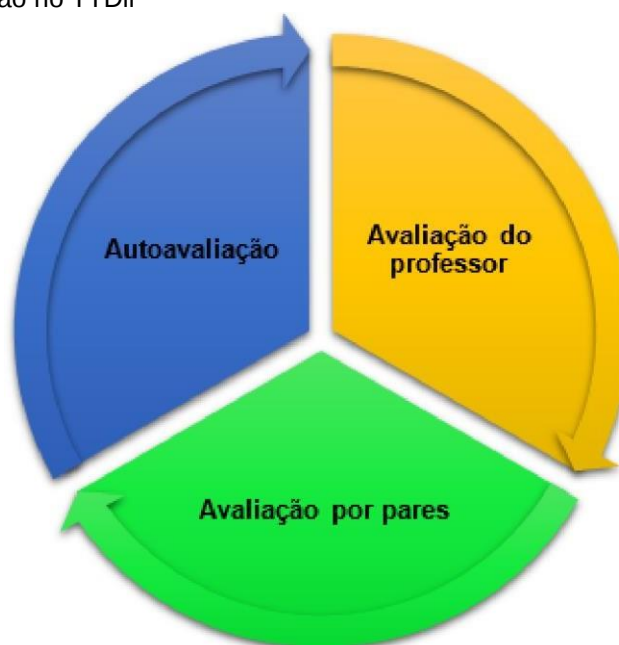
(1) a autoavaliação é realizada pelos alunos-participantes e durante essa prática orienta-se que reflitam acerca de seus objetivos de aprendizagem para o sucesso da atividade;

(2) a avaliação do professor é realizada pelo professor-mediador que, nesse caso, é o professor da disciplina à qual a prática de teletandem foi integrada. O objetivo dessa forma de avaliação é possibilitar que os alunos atinjam seus objetivos de aprendizagem que, geralmente, ocorre por meio das sessões de mediação. Também, vale mencionar que há a atribuição de uma nota ao final da prática telecolaborativa e, talvez, mesmo não parecendo coerente com um contexto autônomo de aprendizagem, segundo Cavalari e Aranha (2016), nota-se que os alunos se sentem gratificados com a nota atribuída;

(3) a avaliação por pares é feita pelos alunos-participantes do projeto telecolaborativo e é voltada aos interesses da parceria.

Conforme a Figura 1 apresenta, apoiamo-nos nas palavras de Freschi (2017) que, com base em Brocco (2014) e Aranha e Cavalari (2016), argumenta que, em um contexto de TTDii, os diferentes tipos de avaliação se relacionam, mesmo que sejam realizadas em momentos diferentes.

Figura 1: Processo de avaliação no TTDii



Fonte: (FRESCHI, 2017, p. 33).

No que concerne às oportunidades para a autoavaliação, Aranha e Cavallari (2016) indicam que algumas tarefas do TTDii podem auxiliar o participante, a saber:

- (1) questionário inicial e tutorial: reconhecimento do nível linguístico de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas⁶;
- (2) diários reflexivos escritos logo após cada sessão oral de teletandem;
- (3) organização do portfólio (TelEduc)⁷;
- (4) questionário final.

No tocante à avaliação do professor, esta se relaciona à participação e ao desempenho dos alunos-participantes ao realizarem as atividades. Segundo Freschi (2017), que se apoiou nas palavras de Luvizari-Murad (2015), os alunos recebem uma nota após a participação no TTDii. Essa nota, segundo as autoras, é parte da avaliação da disciplina de língua estrangeira e compreende (1) assiduidade nos encontros, (2) escrita dos textos (produção escrita), (3) correção dos textos do parceiro de TTDii, (4) resposta aos questionários e escrita dos diários reflexivos e, por fim, (5) armazenamento desses documentos de acordo com a organização estabelecida pelo grupo, como, por exemplo, a inserção dos documentos no *Google Drive*®. Ainda, considerando as palavras de Freschi (2017), os critérios de avaliação são definidos pelo professor da disciplina de língua estrangeira, considerando a proposta pedagógica do curso.

A correção por pares ocorre por meio do oferecimento/fornecimento de *feedback* (FRESCHI, 2017) e estudos realizados no TTDii mostram que essa forma de correção pode ser realizada pelo fornecimento/oferecimento de *feedback* na modalidade escrita, por meio da troca de textos, conforme

⁶ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é um marco internacional de descrição das competências linguísticas numa escada de seis níveis, partindo do A1 (iniciantes) ao C2 (quem já domina a língua). Vale mencionar que o parceiro estrangeiro não tem conhecimento acerca do nível de proficiência, uma vez que são declarados no questionário inicial que é direcionado a cada aluno, de maneira específica.

⁷ Desde o primeiro semestre de 2015, o TelEduc foi substituído pelo *Google Drive*® e o armazenamento dos documentos deixou de ser chamado de “portfólio”.

abordado por Brocco (2014) e Aranha e Cavalari (2015), bem como na modalidade oral, como investigado por Freschi (2017). Neste trabalho, a atenção é voltada à correção por pares na modalidade oral durante as partes das sessões dedicadas à prática de língua inglesa.

Na seção seguinte, apresenta-se o referencial teórico a respeito de tipos de *feedback* que podem caracterizar a correção realizada pelo professor em contexto de sala de aula e também pelos participantes de projetos telecolaborativos como o TTD.

2.2 FEEDBACK CORRETIVO E CORREÇÃO POR PARES

O *feedback* corretivo é tema recorrente nos estudos de ESL (English as a Second Language) e muitos pesquisadores investigaram e investigam sua natureza e seu papel no processo de ensino-aprendizagem (VIGIL e OLLER, 1976; ELLIS, 1985; ALLWRIGHT e BAILEY, 1991; UR, 1996; LYSTER e RANTA, 1997; Doughty e Varela, 1998; HAVRANEK, 1999; OHTA, 2000; OLIVER, 2000; PANOVA e LYESTER, 2002; RANTA e LYSTER, 2007; BATTISTELLA, 2015).

Esses estudos mostram que o oferecimento de *feedback* faz parte da aprendizagem de línguas uma vez que os alunos podem obter informações a respeito de suas lacunas de aprendizagem para que, assim, aprendam com seus erros.

De modo semelhante, segundo Panova e Lyster (2002), esse campo de estudo é motivado pelo fato de que os aprendizes, em alguns momentos, precisam receber evidência negativa quando não são capazes de perceber um erro. Desse modo, o *feedback* corretivo é compreendido como uma reação que visa à modificação da produção linguística do aprendiz, contribuindo com sua aprendizagem (Lyster e Ranta, 1997).

Há muitas pesquisas acerca do *feedback* corretivo que focalizam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em sala de aula regular na modalidade oral (ELLIS, 1985; VIRGIL e OLLER, 1976; WALLWRIGHT e BALLEY, 1991; UR, 1996; LYSTER e RANTA, 1997; PANOVA e LYESTER, 2002; RANTA e LYSTER, 2007; BATTISTELLA, 2015). Assim, com o intuito de traçar um breve histórico da evolução das propostas que visam a elucidar

as diferentes formas de provimento de *feedback*, apoiamo-nos nos resultados encontrados nesse tipo de contexto antes de apresentar as categorias propostas a partir de pesquisas em contexto de aprendizagem telecolaborativa.

Nesse sentido, o trabalho de Lystar e Ranta (1997) é de extrema relevância, uma vez que são citados até hoje por estudiosos da área. Os autores investigaram a prática corretiva em salas de aula regulares durante a disciplina de francês, envolvendo alunos com idades entre 9 e 11 anos, em um contexto de imersão no Canadá. Trata-se de um estudo descritivo em que os autores utilizaram um modelo interacional para analisar como ocorrem o *feedback* corretivo e a negociação da forma. Os autores observaram os tipos de *feedback* corretivo que fizeram parte da prática dos professores, a frequência com que eles foram utilizados e quanto *uptake* (reação ou resposta imediata do aluno após o fornecimento de *feedback* pelo professor) cada tipo de *feedback* suscitou. Com o intuito de apresentar tais tipos de *feedback*, os autores propuseram as seguintes categorias: (1) correção explícita, (2) *recast*⁸, (3) pedido de esclarecimento, (4) *feedback* metalinguístico, (5) elicitación e (6) repetição corretiva. As seis categorias são apresentadas a seguir, em francês, tais como no trabalho dos autores, uma vez que dessa maneira elas são ilustradas de forma mais original.

A **correção explícita é um tipo de *feedback*** em que se evidencia que há um problema na produção oral seguido de uma solução. Há sinais explícitos de que a produção do aluno apresenta um equívoco e essa indicação é seguida do oferecimento da forma correta. No exemplo (1), a sentença “euh, David, excuse- moi” explicita o erro antes de que a forma correta seja oferecida pelo professor. Da mesma forma, no exemplo (2), “Oh, pour la, oh, pour c,a. Tu veux dire pour la piquêre. Piquêre” evidencia um problema na produção do aluno seguida do oferecimento da forma correta, como se pode notar no Quadro 5 a seguir:

⁸ Recast é entendido como reformulação neste trabalho.

Quadro 5

(1) (T4—Science—Mar. 17) St: Démarche: Nous coupons les pailles en six différents grosseurset attache les pailles avec le ruban gommé. [Error-multiple] T4: Euh, David, excuse-moi. Je veux que tu te serves du mot “longueur.” Vous avez coupé les pailles en différentes longueurs. Pas grosseurs. [FB-explicit] (2) (T6—Science—Apr. 27) St: La note pour le shot. [Error-L1] T6: Oh, pour la, oh, pour ça. Tu veux dire pour la pique. Piqûre. Oui? [FB-explicit]

Fonte: (LYSTER; RANTA, 1997, p. 46)⁹.

A **reformulação** é definida pelos autores como um tipo de *feedback* fornecido de maneira mais implícita, uma vez que se caracteriza pela repetição da produção do aluno, eliminando-se o equívoco. No exemplo (3), o erro de ordem gramatical foi corrigido de forma implícita, ao repetir o que o aluno disse, substituindo a produção do aluno por aquela que considera adequada. A mesma situação acontece no exemplo (4), que apresenta um problema de natureza gramatical na produção do aluno, como denota o exemplo retirado do excerto “Parce que il veut juste lui pour e`tre chaud” e o professor reformula dizendo “Oh. Quelqu’un qui veut juste avoir la chaleur pour lui-me`me”, como vemos no quadro 6 abaixo:

⁹ Todos os exemplos são retirados de Lyster e Ranta (1997) e estão em francês (L1), embora o trabalho dos autores esteja em inglês. As letras “ST” substitui a palavra *student*, aluno (A) em português, e a letra “T”, a palavra *teacher*, professor (a) (P) em português. Grifos nossos. (1) Em português: A: Processo: Cortamos os canudos em seis tamanhos diferentes e amarramos os canudos com fita adesiva. [erro-múltiplo] / P: Uh, David, me desculpe. Eu quero que você use a palavra “comprimento”. Você cortou os canudos em comprimentos diferentes. Não tamanho. (Correção explícita) (2) Em português: A: A nota para a injeção. [Erro-L1] / P: Oh, para isso, oh, para isso. Você quer dizer a injeção, não é? (correção explícita)

Quadro 6

(3)

(T6—Language Arts—Apr. 3)

St: L'eau érable? [Error-grammatical]

T6: **L'eau d'érable.** [FB-recast] C'est bien.

(4)

(T4—Science—Mar. 17)

St: Parce que il veut juste lui pour être chaud. [Error-grammatical] T4: Oh. **Quelqu'un qui veut juste avoir la****chaleur pour lui-même.** [FB-recast]Fonte: (LYSTER; RANTA, 1997, p. 47)¹⁰.

Pedidos de esclarecimentos se caracterizam pela solicitação, por parte do professor, que o aluno reformule ou até mesmo repita sua produção. Ao considerar as palavras de Spada e Fröhlich (1995, p. 25), pedidos de esclarecimentos evidenciam para os alunos que houve um problema em sua produção ou até mesmo que tenha sido interpretado erroneamente por parte do professor e que uma repetição ou até mesmo uma reformulação se fazem necessárias. Geralmente, esse tipo de *feedback* vem acompanhado com expressões como “Hein?”. Ainda, pode acrescentar uma repetição do erro cometido pelo aluno, como “O que você quer dizer com X?”. No exemplo a seguir, a solicitação do professor com a expressão “Pardon?” evidencia que houve um problema na produção do aluno e, mediante esse problema, o professor pede esclarecimento. Vejamos no Quadro 7:

¹⁰ (3) Em português: A: seiva bordo? [erro gramatical] / P: Seiva de bordo. Está certo. (reformulação)

(4) Em português: A: porque ele só quer que ele seja quente. [erro gramatical] / P: Oh, alguém que só quer o calor parasi. (reformulação)

Quadro 7

- (5)
 (T6—Language Arts—Apr. 3)
 St: Est-ce que, est-ce que je peux fait une carte sur le... pour monpetit frère sur le computer? [Error-multiple]
 T6: **Pardon?** [FB-clarification]

Fonte: (LYSTER; RANTA, 1997, p. 47)¹¹.

O **feedback metalinguístico**, segundo os autores, acontece quando o professor fornece algum tipo de informação metalinguística relacionada à produção do aluno, sem o oferecimento da forma correta. Geralmente, essa informação fornecida se refere à natureza do erro. O excerto a seguir, no quadro 8, ilustra essa situação quando o professor oferece a informação por meio de uma questão metalinguística que, por sua vez, aponta para a natureza do erro, procurando retirar a informação do aluno.

Quadro 8

- (6)
 (T5—Science—Mar. 28)
 St: Euhm, le, le éléphant. Le éléphant gronde. [Error-multiple]
 T5: **Est-ce qu'on dit le éléphant?** [FB-metalinguistic]

Fonte: (LYSTER; RANTA, 1997, p. 47)¹².

Segundo Lyster e Ranta (1997), a **elicitação** refere-se a pelo menos três técnicas que os professores usam para obter diretamente a forma correta do aluno. Em primeiro lugar, os professores obtêm a conclusão de seu próprio enunciado ao pausar estrategicamente para permitir que os alunos “preenchem a lacuna”, por assim dizer (por exemplo, “C’est un . . .”). Esses movimentos de “conclusão elicitada” podem ser precedidos por algum comentário metalinguístico como “Não, isso não. É um . . .” ou pela repetição do erro como mostra o exemplo a seguir:

¹¹(5) Em português: A: Eu posso faz um mapa para meu irmão mais novo no computador? (erro múltiplo) / P:Perdão? (pedido de esclarecimento)

¹² (6) Em português: A: O, o elefante. O elefante grunhe. [erro múltiplo] / P: Nós dizemos o elefante? (feedbackmetalinguístico)

Quadro 9

(07)

(T5—Science—Mar. 28)

St: Le chien peut court. [Error-grammatical]

T5: **Le chien peut court? Le chien peut...** [FB-elicitation]Fonte: (LYSTER; RANTA, 1997, p. 48)¹³.

Os excertos relativos às categorias *feedback* metalinguístico e elicitación mostram que, na primeira categoria, há uma explicação metalinguística e, na segunda, por sua vez, dá ao aluno a oportunidade de refletir a respeito de sua produção para que forneça a forma correta, como no excerto 7, em “Le chien peut court? Le chien peut...”.

Finalmente, a **repetição** refere-se à repetição por parte do professor, de forma isolada, da produção errada do aluno. Segundo Lyster e Ranta (1997), os professores, geralmente, ajustam a entonação para que haja destaque no erro. Como apresentada essa categoria no excerto a seguir, nota-se que o professor evidencia o erro para que o aluno perceba o equívoco, mas não fornece a forma correta.

Quadro 10

(08)

(T3—Science—Jan. 16)

St: Le . . . le girafe? [Error-gender]

T3: **Le girafe?** [FB-repetition]Fonte: (LYSTER; RANTA, 1997, p. 48)¹⁴.

Lyster e Ranta notaram a predominância de momentos corretivos (principalmente as reformulações) que não possibilitaram ao aluno a correção do próprio erro. É relevante observar que nesse e em outros estudos (PANOVA e LYSTER, 2002; RANTA e LYSTER, 2007), os professores optaram por momentos corretivos mais reformuladores (reformulações e correção explícita) do erro do aluno em relação a categorias mais elicitativas (pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição corretiva). Isso é justificado no trabalho de autoria de Lyster e Panova (2002),

¹³ (7) Em português: A: O cachorro pode corre. [erro gramatical] / P: O cachorro pode corre? O cachorro pode...(elicitación)

¹⁴ (8) Em português: A: O...o girafa? (erro de gênero) / P: O girafa? (repetição)

que relata resultados muito parecidos, mesmo em um contexto diferente de sala de aula. Trata-se de um estudo realizado com alunos adultos de inglês, em Montreal, e segue o modelo de Lyster e Ranta (1997). Foram consideradas 6 horas de gravação em uma sala de 25 aprendizes, com o francês sendo a língua comum a todos. Os resultados evidenciaram, da mesma forma, predominância pelo uso das reformulações por parte da professora, o que reduziu a chance de os alunos gerarem suas próprias correções.

Em contexto brasileiro, levando em consideração as investigações anteriores (LYSTER e RANTA, 1997; PANOVA e LYSTER 2002), Lima (2002) verificou a prática corretiva de uma professora e as atitudes dos alunos em uma classe de inglês como LE no sul do Brasil. Esse estudo contou com 6 horas de interação gravadas em vídeo e áudio de uma turma pré-intermediária cujos participantes (adolescentes) tinham entre 14 e 16 anos de idade e eram alunos de uma escola privada de ensino de línguas estrangeiras. Da mesma forma como no estudo de Panova e Lyster (2002), os achados indicaram preferência da professora brasileira pelo uso de técnicas de correção mais reformuladoras do erro do aluno do que elicitativas. Geralmente, tipos reformulativos de *feedback* não permitem aos aprendizes adquirirem um papel mais ativo na correção dos próprios erros ou até mesmo negociá-los com os colegas.

Em trabalho posterior, Ranta e Lyster (2007) e Lyster et al. (2013) reorganizaram essas categorias em relação às distinções entre:

- dois grandes grupos de *feedback* corretivo: reformulações (tipo de *feedback* que fornece aos alunos a reformulação de suas produções) e *prompts* (tipo de *feedback* que sinaliza a forma tida como errada e leva os alunos a se autocorrigirem);
- duas formas de fornecer *feedback* corretivo: implícita e explicitamente.

O quadro a seguir mostra um resumo dessa proposta:

Quadro 11: Tipos de feedback corretivo conforme categorias de Lyster et al (2013)

	Implícitos	Explícitos
Reformulações	Reformulação conversacional • reformulação da produção do aluno na tentativa de resolver um problema de comunicação; • geralmente assumem a forma de verificações de confirmação.	Reformulação didáticas • reformulação da produção do aluno na ausência de um problema de comunicação; Correção explícita • reformulação da produção do aluno mais uma indicação clara do erro. Correção explícita com explicação metalinguística • além de sinalização do erro, existe comentário metalinguístico.
Prompts	Repetição • repetição literal da produção do aluno, com uma entonação ajustada a fim de destacar o erro. Pedido de esclarecimento • uma frase como “Perdão?” e “Eu não compreendo” seguida da produção do aluno para indiretamente sinalizar o erro.	Pista metalinguística • breve comentário metalinguístico com a intenção de fornecer pistas para que o aprendiz se corrija. Elicitação • provoca diretamente no aluno uma autocorreção, frequentemente na forma de uma pergunta. Sinal paralinguístico • uma tentativa de, não verbalmente, obter do aluno a forma correta.

Fonte: (Lyster, Saito e Sato, 2013, p. 4, tradução nossa).

Essa proposta indica que há um *continuum* de explicitude no que tange aos dois grupos (reformulações e *prompts*). Em ambos os grupos, esse *continuum* abarca desde as características mais implícitas até as mais explícitas, conforme aponta a Figura 2.

Figura 2: Continuum de explicitude de feedback corretivo (adaptado de Lyster et al (2013).

Prompts (categorias mais explícitas)

Pedido de esclarecimento Repetição Pistas paralinguísticas Elicitação *Feedback* metalinguístico



Reformulação Correção explícita Correção explícita + *feedback* metalinguístico

Reformulações (categorias mais implícitas)

Fonte: (Lyster, Saito e Sato, 2013, p. 5, tradução nossa).

No grupo das reformulações, a categoria mais implícita é a reformulação conversacional e a mais explícita é a correção explícita com pista metalinguística; as formas intermediárias são reformulação didática e correção explícita. Já no que diz respeito ao grupo dos *prompts*, o mais implícito é o pedido de esclarecimento e o mais explícito é a pista metalinguística; repetição, sinal paralinguístico e elicitación são formas intermediárias.

Conforme mencionado, essas categorias foram estabelecidas em contexto de sala de aula regular, em interações entre o professor e o aluno. Elas, no entanto, embasaram inúmeros trabalhos sobre *feedback* corretivo que utilizam dados orais de outros contextos em que, por exemplo, o *feedback* ou a correção é oferecida pelos pares (SWAIN, 2000; FIGUEIREDO, 2001, 2005, 2015; LESSER, 2004; FOSTER e OHTA, 2005; HYLAND e HYLAND, 2006, WARE e CAÑADO, 2007; WARE e O'DOWD, 2008; BENEDETTI e GIANINI, 2010; SHEEN, 2011; WIGHAM e CHARNIER, 2015; AKIYAMA, 2017; FRESCHI, 2017; SATO, 2017; CAVALARI e FRESCHI, 2018).

Muitos desses estudos partem do pressuposto vygotskyano de que, na interação, aprendizes com conhecimento em um nível superior podem colaborar com os pares que estão em um nível inferior de conhecimento (SWAIN, 2000; LESSER, 2004; FOSTER; OHTA, 2005; SATO, 2017). Nesse sentido, Sato (2017) realizou um estudo sobre o *feedback* corretivo na modalidade oral no qual são discutidos diferentes referenciais teóricos. Segundo o autor, no âmbito da pesquisa interacionista, o foco principal tem sido o impacto que diferentes interlocutores podem ter no oferecimento/fornecimento de *feedback*. Observou-se que o *feedback* corretivo tende a ser mais frequente na interação do falante L1-L2 do que nos outros tipos de díades (L1-L1 e L2-L2). Do ponto de vista sociocultural, por

outro lado, os estudos têm se concentrado no processo de aprendizagem que surge durante a interação entre pares e que se baseia no apoio que os aprendizes oferecem uns aos outros. Considerando as palavras de Sato (2017), esse suporte, que é chamado na literatura de andaime, pode ser caracterizado como *feedback* corretivo. Desse modo, o pesquisador afirma que uma característica especial desse tipo de correção é que ela é recíproca, ou seja, aprendizes de L2 tanto recebem quanto fornecem/oferecem *feedback* durante a interação entre pares. O pesquisador conclui que o *feedback* corretivo na modalidade oral “é um fenômeno de interação dinâmica devido à sua natureza inerentemente afetiva e social” (Sato, 2017, p. 19)¹⁵. Nesse sentido, Sato (2017, p. 23) se embasa na perspectiva sociocultural de aprendizagem para propor que o *feedback* corretivo pode estar relacionado a essa teoria de andaime, por meio do qual os aprendizes fornecem conhecimentos uns aos outros.

Essas diferentes perspectivas teóricas são relevantes para compreender os resultados encontrados em ambientes de aprendizagem de línguas telecolaborativos bilíngues, como o TTD. As investigações em ambiente de (tele)tandem (WARE e CAÑADO, 2007; WARE e O'DOWD, 2008; LINA LEE, 2011; AKYIAMA, 2017; FRESCHI, 2017; CAVALARI e FRESCHI, 2018; LEWIS, 2019; FRESCHI e CAVALARI, 2020) mostraram que, por conta de os participantes alternarem os papéis (de aprendiz de uma língua estrangeira e tutor da própria língua nativa) durante as interações orais, parecem estabelecer uma relação empática, simétrica e colaborativa que, talvez, possa impactar no oferecimento de *feedback*.

Um dos primeiros estudos nesta área foi conduzido por Ware e Cañado (2007), que investigaram dados na modalidade escrita, de forma assíncrona. Os autores pesquisaram como ajudar os aprendizes a desenvolverem consciência metalinguística sobre a gramática para que pudessem fornecer *feedback* de forma mais precisa. O estudo aponta para a necessidade de diferenciar erros globais (questões estilísticas e de uso da língua) de erros locais (formas linguísticas), de fornecer *feedback* de maneira indireta, por meio de reformulações, e de abordar aspectos linguísticos com

¹⁵ Tradução do original: “is a dynamic interaction phenomenon due to its inherently affective and social nature” (Sato, 2017, p. 19).

foco na forma, ao pedir esclarecimento, fornecer exemplos e abordar temas gramaticais de forma simplificada.

O estudo de Ware e O'Dowd (2008) também tratou do *feedback* corretivo na modalidade escrita da língua, de forma assíncrona. Os participantes foram divididos em dois grupos (um grupo treinado para o modo como oferecer *feedback* e outro não). O trabalho apontou para duas formas de fornecer *feedback*, uma mais reformulativa, ao fornecer sugestões mediante os erros cometidos e a outra mais explícita, ao fornecer a resposta correta. Os autores salientam que o oferecimento de *feedback* foi mais frequente no grupo cujos participantes foram instruídos a fornecê-lo.

Lee (2011) explorou tipos de *feedback* corretivos e estratégias que aprendizes em contexto assíncrono de telecolaboração na modalidade escrita utilizam ao corrigir possíveis inadequações linguísticas em uma parceria entre espanhóis e americanos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os americanos forneciam *feedback* de maneira mais constante mediante as imprecisões morfosintáticas e lexicais, enquanto, do outro lado, os espanhóis forneciam um tipo de *feedback* mais afetivo. Os espanhóis tinham tendência a utilizar o *feedback* do tipo reformulação por ser uma maneira mais rápida, enquanto os americanos faziam uso do *feedback* metalinguístico a fim de que seus parceiros compreendessem estruturas linguísticas.

Akiyama (2017), ao investigar a eficácia do fornecimento de *feedback* em um ambiente (tele)tandem de interações orais síncronas, identificou dois tipos de *feedback* mais comuns: reformulação e correção explícita, que são os que caracterizam o grupo das reformulações (mais implícitas ou mais explícitas), de acordo com a proposta de Lyster et al. (2013). Akiyama (2017) afirma ainda que a maior parte dos participantes preferiu tipos de reformulações mais implícitos (reformulação) e evitou correções mais explícitas na tentativa de salvar a face dos parceiros, já que se veem como amigos e não tutores. Escolhemos, no entanto, apoiarmo-nos nos estudos de Freschi (2017), pois utiliza o mesmo par de língua que será abordado nesta pesquisa.

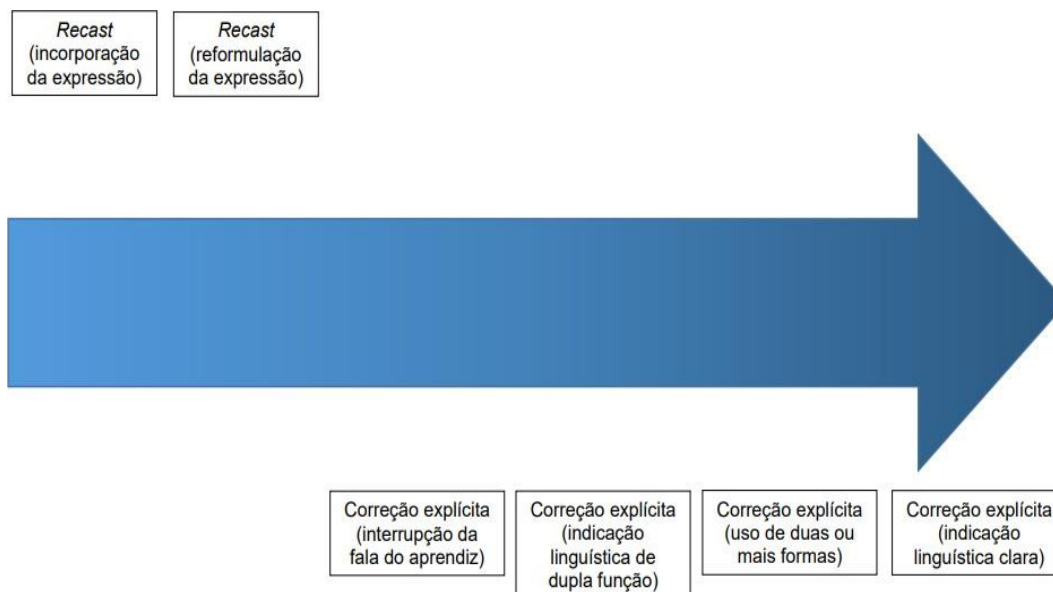
Existem, ainda, trabalhos (BENEDETTI e GIANINI, 2010; FURTOSO, 2011; FRESCHI, 2017; CAVALARI e FRESCHI, 2018) voltados ao *feedback* sobre a produção oral no contexto teletandem, conforme implementado na

UNESP. O estudo de Benedetti e Gianini (2010) enfocou o *feedback* em que parte dos dados foi gerada na modalidade oral. De acordo com as autoras, os resultados demonstraram que a correção explícita foi a categoria de *feedback* mais utilizada, seguida da reformulação e do pedido de esclarecimento.

A pesquisa de Freschi (2017), que se baseou nas categorias de Lyster e Ranta (1997), teve como objetivo caracterizar a correção por pares nas sessões orais de teletandem na língua portuguesa. Segundo a autora, os resultados evidenciam que a categoria reformulação (quando há reformulação da inadequação sem indicação do erro) e a correção explícita (quando há indicação explícita do erro mais a reformulação) são os únicos tipos de *feedback* utilizados pelos brasileiros com seus parceiros americanos.

A partir da análise dos dados, e seguindo a proposta de Lyster *et al* (2013), a autora sugere um *continuum* de explicitude dos tipos de *feedback* linguístico que abarca desde as categorias menos explícitas até as mais explícitas no contexto teletandem. A Figura 3 representa as diferentes maneiras de fornecimento da correção explícita e da reformulação de acordo com a proposta da autora.

Figura 3: Continuum de explicitude dos tipos de feedback linguístico encontrados nos pares focais.



Fonte: (Freschi, 2017, p. 92).

Segundo Freschi, à esquerda da figura temos o *feedback* corretivo do tipo *recast*¹⁶ apresentando duas variações que vão (1) das menos explícitas, quando os parceiros incorporam a expressão que apresentou uma inadequação de forma correta em suas sentenças, e (2) às mais explícitas, quando há reformulação somente da parte que apresentou a inadequação.

A reformulação com incorporação da expressão ocorre quando o parceiro incorpora a expressão que apresentou uma inadequação de forma correta em suas sentenças. Segundo Freschi (2017), tal categoria é um movimento menos explícito em que muitas vezes se torna difícil afirmar se houve ou não o oferecimento do *feedback* pelo parceiro mais competente. O excerto a seguir, em que os participantes conversam sobre um episódio de uma série que assistem, nos mostra um momento em que isso acontece.

O excerto, de acordo com a autora, mostra que o participante estrangeiro comete um equívoco de ordem vocabular ao mencionar o verbo “conhecer” em outra língua (espanhola – “*conocer*”) nas linhas 3 e 5. Aparentemente, ao reconhecer o problema de sua parceira, o participante brasileiro oferece *feedback* do tipo reformulação por meio da incorporação

¹⁶ Mantivemos o nome *recast*, conforme Freschi (2017), mas, ao longo do trabalho, tratamos por reformulação, que é a tradução mais utilizada para o termo.

da forma correta do verbo “conhecer” (linhas 7, 8, 12 e 14).

Quadro 12

1	PE: sim é como how I met your mother sim agora penso que este
2	esta:: temporada não é muito bem mas quero saber como ele finalmente
3	conoce
4	PB: [é
5	PE: conhece a:: a mãe ((risos))
6	PB: ((risos)) eu também...é...todo mundo quase todo mundo já
7	conhece/ acho que...a:: hum...o Marshall já conheceu...a Lilly já
8	conheceu...hum o Barney acho a Robin já conheceu ela?... eu não
9	lembro agora
10	PE: não penso que...Robin não mas
11	PE: [só falta a Robin e o Ted
12	PB: pra conhecerem
13	PE: sim
14	PB: todo conhece/todo mundo conheceu a mãe e menos o
15	Ted
16	PE: sim...é interessante mas não sei ...então hum qual é seu...livro
17	favorito?

(FRESCHI, 2017, p. 84-85)¹⁷.

Em se tratando da reformulação da expressão, conforme apresenta a autora, o parceiro forneceu a forma tida por ele como correta, conforme consta na linha 4 do excerto a seguir, em que conversam sobre a cor dos olhos do par estrangeiro. Como se nota, no excerto, não existe uma indicação de que há um problema na produção do participante estrangeiro; existe apenas a parte da sentença ou toda a sentença reformulada que foi dita por ele. Em se tratando deste trecho, o problema está relacionado à palavra “colorado” (linha 3). Assim, no trecho, como argumenta a autora, há a reformulação da palavra “colorados” (linha 3) para a palavra “coloridos” (linha 4).

¹⁷ Todos os exemplos foram retirados de Freschi (2017) e estão em português. As letras “PB” substitui aluno-participante estadunidense e as letras “PE” substitui aluno-participante brasileiro. A fim de manter as características nos excertos do trabalho da autora, as falas dos alunos-participantes brasileiros estão em preto, e as falas dos alunos-participantes estadunidenses estão em cinza. Tal como afirma a autora, os trechos destacados em negrito são os momentos nos quais se considera que há *feedback*.

Quadro 13

1	PE: são...os meus são/são verdes sim
2	PB: muito comum aí no seu país né
3	PE: até certo ponto eles/ os olhos colorados pelo menos
4	PB: coloridos
5	PE: coloridos...Colorado é um estado ((risos))
6	PB: é e é espanhol também
7	PE: sim um estado onde quero vi/ quero morar depois de formar-me
8	daqui sim

(FRESCHI, 2017, p.70)

Ainda segundo a autora, a correção explícita se apresenta com quatro variações, sendo (1a) o parceiro interrompe a fala do aprendiz para reformular a parte da sentença em que houve alguma inadequação fornecendo, dessa maneira, a forma correta, (1b) quando há indicação linguística de função dupla, podendo ser uma repetição da forma correta ou até mesmo uma alteração de voz, (1c) uma combinação de alteração de voz e indicação linguística da existência de um problema e (1d) uma indicação linguística clara acerca da inadequação cometida pelo aprendiz.

No excerto que segue, em que os parceiros discutem sobre esportes nas escolas estadunidenses e brasileiras, o par brasileiro reconhece uma inadequação fonológica relacionada à dificuldade do par estrangeiro de pronunciar a palavra “obrigatório”. Para oferecer o *feedback*, o par brasileiro faz uma tentativa de interrupção da fala do aprendiz, movimento tal que segundo a autora, se classifica como uma correção explícita com indicação clara de interrupção da fala do aprendiz (1a). Segundo a Freschi (2017), a interrupção da fala do participante estrangeiro parece ser uma indicação de forma não linguística de que se trata de uma inadequação linguística. Dessa forma, faz sentido compreender que, ao interromper a fala de sua parceira, o brasileiro indica a existência de um problema.

Quadro 14

1	PE: hum...quando eu estava em ensino médio? ((B balança a cabeça afirmativamente))... hum:: eu
2	
3	PB: era obrigatório?
4	PE: não não não é obriga/ ga-tó-rio
5	PB: [obrigatório
6	PE: eu:: o-bri-ga-tó-rio assim hum::... eu que/ queria fazer
7	too...hum...mas...eu hum:: é:: começava:: ou começ/... começava a nadar
8	quando eu eu tinha::

(FRESCHI, 2017, p.83)

Freschi (2017) considera *feedback* corretivo com dupla função aquele em que há uma repetição da forma correta acompanhada de uma alteração de voz, por exemplo. No excerto a seguir, o participante brasileiro reconhece dois problemas de ordem gramatical na fala do par estrangeiro. De acordo com a autora, o primeiro se relaciona à concordância de pessoa e número do verbo “ouve” da frase (linha 1) e o segundo está relacionado à concordância de gênero em “notícias novos” (linha 1). Entretanto, ainda segundo a autora, por conta da repetição da forma “ouvimos” (linha 2), argumenta-se que o enfoque da correção explícita se relaciona, principalmente, à concordância verbal (“nós não ouve” – linha 1) (1b).

Quadro 15

1	PE: audiência audiência hum nós não ouve o notícias novos
2	PB: ouvimos nós não ouvimos notícias novas
3	PE: porque todo parece o mesma coisa

(FRESCHI, 2017, p.77)

Na correção explícita é necessário mostrar a existência de uma falha. Geralmente, segundo a autora, tal explicação aparece antes da indicação da forma correta ou após ela, como mostra o excerto a seguir, em que os participantes conversam sobre a música *country* nos Estados Unidos. Ao considerar esse momento corretivo como correção explícita com uso de duas ou mais formas, percebe-se que há uma combinação da alteração de voz com o uso do “a gente fala” (linha 11). Tal fato é verificado ao oferecer, primeiramente, a forma adequada “cantores” (linha 11) e, logo após, a indicação da existência de uma inadequação “a gente fala...e não cantantes” (linha 11). Existe também uma alteração de voz ao enfatizar a forma correta,

assim como mostra a transcrição em “canTORES” (linha 11) (1c).

Quadro 16

1	PE: sim até certo ponto...é música é/não é a música mais popular no sul
2	mas é:: o sul é o lugar onde o <i>country</i> é mais popular de qualquer outra
3	parte do país...então muitos dos hum dos cantantes hum de <i>country</i>
4	são/são de Geórgia
5	PB: hum...que bom
6	PE: mas não são em geral da cidade como essa...são das...das áreas
7	rurais
8	PB: hum hum
9	PE: então é:: eles em geral tem lidado vidas de muito
10	((incompreensível))
11	PB: entendi...canTORES...a gente fala...não cantantes
12	PE: cantores? Ok sim
13	PB: cantores...cantantes é espanhol é cantador ou cantor é:: de
14	flamengo não é? Espanhol. eu acho que é ((A levanta os ombros,
15	dando a entender que não sabe)) eu acho que é...cantador é:: só de
16	flamengo
17	PE: não sei...cangtor...cangtor...cangtor é uma palavra no inglês
18	também então deve/devo lembrar

(FRESCHI, 2017, p.66)

Seguindo com a correção explícita com indicação linguística clara do erro, podemos encontrar um exemplo desse tipo de *feedback*, em que os pares discutiam sobre a revisão do texto escrito pelo brasileiro. Segundo a autora, os participantes discutiam sobre a existência de inadequações linguísticas no texto escrito pelo participante brasileiro, que, por sua vez, havia sido revisado pelo participante estadunidense. Quando o par estrangeiro diz “há poucos erros” (linha 1), o par brasileiro reconheceu um problema linguístico relacionado ao vocábulo, uma vez que não faz parte da língua portuguesa. O par brasileiro, ao perceber a falha, oferece *feedback* do tipo correção explícita com indicação clara do erro, no trecho marcado por “é” (linha 3), seguida da forma adequada – “há poucos erros” (linha 3) (1d).

Quadro 17

1	PE: tenho sua carta cá...de frente de mim agora...há poucos erros
2	mas...mas há/há alguns
3	PB: é há poucos erros
4	PE: erros sim erros <i>all right</i>
5	PB: erros é... <i>errores</i> são espanhois
6	PE: errores? ((risos)) ok
7	PB: é ((risos))

(FRESCHI, 2017, p.65)

De acordo com a autora, as categorias de *feedback* encontradas nos dados se assemelham às categorias identificadas em estudos provenientes de contextos regulares de sala de aula, mas apresentam características do contexto telecolaborativo em que se inserem, sobretudo, no que se refere ao oferecimento de *feedback* de forma menos explícita, o que, talvez, possa estar relacionado à questão da preservação de face do parceiro. A autora se apoia nas palavras de Zourou (2009) para justificar a questão da importância da preservação de face do parceiro.

Segundo Freschi (2017), mesmo tendo encontrado apenas as duas categorias, seus resultados sugerem outros elementos (como tom de voz, por exemplo) que indicam níveis de explicitude que caracterizam o oferecimento de *feedback* no TTD. Segundo a autora ainda, existe, aparentemente, a necessidade de se mostrar a forma correta para o parceiro no TTD, porém, as estratégias utilizadas para isso parecem indicar uma preocupação com a manutenção da face do parceiro.

As considerações realizadas neste capítulo tiveram como propósitos (1) apresentar o contexto teletandem de ensino-aprendizagem de línguas. De forma mais específica, caracterizamos a modalidade institucional integrada de acordo com Aranha e Cavalari (2014) que acontece na UNESP de São José do Rio Preto, e (2) discutir as categorias de *feedback* corretivo, com ênfase naquelas que foram encontradas em ambiente de ensino-aprendizagem de tele(tandem), identificando particularidades do processo de correção.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que norteou a pesquisa. Na subseção 3.1, expomos a caracterização da pesquisa, qualitativa-interpretativista, definida como um estudo de caso sob perspectiva longitudinal. A subseção 3.1.1 é destinada à descrição do contexto e dos participantes da pesquisa, dando ênfase aos aspectos sobre o MulTec (*Multimodal Teletandem Corpus*) (Aranha e Lopes, 2019). Na subseção 3.1.2, explicitamos os aspectos relacionados aos procedimentos de análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa (ANDRÉ, 1995; BURNS, 1999) de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 1995). Segundo André (1995, p. 17), a pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. De acordo com Erickson (1998), a finalidade da abordagem qualitativa é documentar, em detalhes, eventos corriqueiros e verificar o que tais eventos significam para as pessoas ou participantes que presenciam esses eventos.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Burns (1999) afirma ser essencial:

(1) compreender que fatos sociais não são fixos, mas, sim, socialmente construídos, (2) descrever e interpretar dados provenientes de contextos reais de uso, (3) verificar os dados a fim de se compreender o comportamento humano no contexto de pesquisa, (4) tratar o contexto de pesquisa naturalmente sem intenção de controlar as variáveis, (5) coletar os dados e analisar o fenômeno e (6) considerar a possibilidade de triangulação dos dados.

A natureza interpretativista desta pesquisa se dá uma vez que se relaciona diretamente com o contexto real da língua em uso, a construção de sentidos acontece entre os indivíduos, e o observador tem uma posição histórica atuando como observador da condição humana.

E se caracteriza como um estudo de caso (ANDRÉ, 2005), pois

examina um caso específico ou descreve uma unidade em particular no contexto em que ele ocorre. De acordo com Hartley (2004 *apud* KOHLBACHER, 2005), os estudos de caso investigam detalhadamente um fenômeno, fornecendo bases teóricas para questões estudadas dentro de um contexto. O objetivo de um estudo de caso é identificar padrões que auxiliem no desenvolvimento das conclusões (PATTON; APPELBAUM, 2003 *apud* KOHLBACHER, 2005). Sob a visão de Yin (2001, p.32), denomina-se estudo de caso “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Da mesma forma, Given (2008) caracteriza essa abordagem por investigar uma ou poucas instâncias de um determinado fenômeno de um modo mais robusto.

Sendo assim, considerando as palavras de Given (2008), tal caracterização justifica o presente trabalho por realizar-se a observação detalhada de duas parcerias e, mais especificamente, a correção por pares, por meio do oferecimento/fornecimento de *feedback* corretivo, de apenas um indivíduo. Sendo assim, na presente investigação, enfocam-se os dados gerados por um aprendiz (e seus parceiros) que participou do teletandem em dois semestres diferentes. Por esse motivo, trata-se de um estudo de caso sob perspectiva longitudinal. Segundo Dornyei (2007), as pesquisas desse tipo proporcionam uma avaliação contínua dos fenômenos ou até mesmo de pessoas ao longo de um período. Ainda segundo o autor, estudos longitudinais podem ter longos períodos de coleta de dados ou podem ter apenas uma onda de coleta de dados, existindo, assim, a possibilidade de trazerem resultados esclarecedores sobre um determinado contexto. Da mesma forma, o autor salienta que, em linguística aplicada, pode ser significativo analisar os microprocessos que acontecem dentro de um dado contexto de ensino-aprendizagem em um tempo relativamente curto.

Menard (2002), ao se referir à perspectiva longitudinal, aponta que os dados podem ser obtidos em, pelo menos, dois períodos de tempo, e que os casos ou sujeitos a serem analisados são os mesmos, considerando o período de tempo. O autor ressalta que esse modo de fazer pesquisa torna possível comparar os dados entre esses períodos e revelar possíveis diferenças e

semelhanças de um período para o outro.

Esta investigação não tem interesse em fazer generalizações, mas, sim, interpretar e descrever uma situação concreta cujos dados são trabalhados longitudinalmente, uma vez que um dos parceiros analisados participou da atividade telecolaborativa mais de uma vez.

A perspectiva adotada foi possibilitada por meio da organização do MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) (ARANHA; LOPES, 2019), o qual será apresentado na próxima seção.

3.1.1 Os Dados Selecionados, Os Participantes Da Pesquisa E O Contexto

Os dados utilizados neste estudo foram gerados no TTDii e são provenientes de 10 sessões orais de teletandem gravadas realizadas entre dois brasileiros e seu parceiro americano e que estão armazenadas no Multec (Multimodal Teletandem Corpus) (ARANHA e LOPES, 2019)¹⁸. Os dados foram coletados no 1º semestre de 2012 (contabilizando seis gravações das SOTs) e 2º semestre de 2012 (contabilizando quatro gravações das SOTs). Foi analisada apenas a parte das sessões em que os participantes falavam inglês, que totalizou, aproximadamente, três horas e quarenta e quatro minutos de conversa. Apresentamos, a seguir, a descrição do processo de seleção dos dados.

A princípio, selecionamos todos os participantes que tinham se envolvido mais de uma vez com a atividade telecolaborativa, conforme mostra a tabela:

Quadro 18: participantes recorrentes

1º sem 2012	2º Sem 2012	1º Sem 2013 ¹⁹	1º Sem 2013 ²⁰	2º Sem 2013	2º Sem 2015
U0M23	U0F16	U0F3	U0F13	U0F21	U0M3
U0F24	U0F17	U0M21	U015	-	U0F13
U0M28	U0F28	U0MF25	-	-	-

Fonte: (elaboração própria).

Observa-se no quadro 18 a Identificação no Teletandem (IT) (ARANHA e LOPES, 2019), que é um código específico criado para cada participante. Esse código é formado pela combinação de informações sobre a instituição da qual o aluno faz parte, de seu curso, de seu gênero e de seu número de Skype (ARANHA e LOPES, 2019). Assim, em U0M23 “U” significa University of Georgia, “0” significa a não identificação do curso do participante, “M”, a identificação do sexo masculino e “23”, o número de usuário do Skype.

A partir dessa primeira seleção, assistimos aos vídeos das SOTs,

¹⁸ Lopes (2019) explica como os nomes dos participantes são anonimizados no MulTeC por meio do IT (“Identidade de Teletandem” - *Teletandem identity*, em inglês), que é formado por uma letra para a universidade onde estudaram (U=universidade estrangeira; I =universidade brasileira), um número para o programa do curso, F (feminino) ou M (masculino) para sexo e o número do computador que usaram.No MulTeC, nossos participantes são: 1º semestre de 2012: U0M28 e I9M18; 2º semestre de 2012: U0M28 e I8F18.

buscando os pares que atendessem os seguintes critérios: (1) maior número de sessões em que o princípio de separação de línguas é respeitado (pois nos interessa a parte da SOT em língua inglesa) para garantir que houvesse dados falados em língua inglesa, (2) áudio e vídeo apresentam ótima qualidade para a transcrição, e (3) todas as sessões são realizadas pelos mesmos participantes, visto que um voluntário pode substituir alunos ausentes ocasionalmente. Assim, a partir desses critérios, selecionamos o seguinte participante estrangeiro (e seu parceiro brasileiro) como participante focal:

- (a) UOM28: 1º semestre de 2012, contabilizando seis gravações de SOTs;¹⁹
- (b) UOM28: 2º semestre de 2012, contabilizando quatro gravações, já que a primeira sessão de gravação estava inteiramente em português.²⁰

Dessa forma, os participantes desta pesquisa foram selecionados conforme os seguintes critérios: (1) que façam parte de um grupo cuja atividade telecolaborativa está integrada à aula de língua estrangeira da universidade brasileira e integrada a disciplina de Português como Língua Estrangeira na universidade parceira, *University of Georgia*, USA, e (2) que um dos participantes tenha participado mais de uma vez.

Neste estudo, investigamos os momentos em que os parceiros interagem em língua inglesa, contabilizando dez SOTs (seis na primeira participação e quatro na segunda). Selecionamos também os diários dos participantes brasileiros a fim de verificar se haveria alguma informação que corroborasse a análise realizada a partir dos dados das SOTs. A fim de obtermos informações mais detalhadas a respeito da caracterização do participante focal e do parceiro de cada semestre apresentamos o quadro 19 e quadro 20 a seguir:

¹⁹ A letra “a” indica que no semestre citado houve mais de um grupo de teletandem.

²⁰ A letra “b” indica que no semestre citado houve mais de um grupo de teletandem.

Quadro 19: Caracterização do participante focal e seus parceiros em dois semestres

Participante focal e seu parceiro 1º sem. 2012	U0M28: americano, 18 anos, é de Indiana, mas está morando na Geórgia por conta de estudos. Estuda <i>International Affairs</i> , estuda espanhol, português e francês.
	I9M18: brasileiro, 23 anos, mora em São José do Rio Preto. Estuda Licenciatura em Letras (Português e Inglês) e quer muito ir para fora do Brasil. Na autoavaliação feita por meio do questionário inicial, classificou seu nível de proficiência linguística como B1.
Participante focal e seu parceiro 2º sem. 2012	U0M28: o mesmo interagente que no 1º semestre de 2012.
	I8F18: brasileira, não é de São José do Rio Preto. Viaja todos os dias para estudar. Faz curso Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor. Classificou seu nível de proficiência linguística como C1 na autoavaliação realizada no questionário inicial.

Fonte: (elaboração própria com base no MulTeC).

No quadro 19, apresentamos os participantes desta investigação a partir de informações das próprias SOTs durante o momento de interação, com exceção dos nomes, criados por nós.

Depois de feita a seleção dos dados, a transcrição das interações orais em língua inglesa foi realizada *verbatim* por meio da versão grátis do programa *Transana*²¹, conforme as diretrizes descritas no MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (ARANHA e LOPES, 2019).

No quadro 20, que faz parte do MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (ARANHA e LOPES, 2019), expomos o calendário das interações referentes ao 1º semestre de 2012 a fim de compreender como acontece a organização das SOTs.

²¹ <http://www.transana.org/>. Para este estudo, utilizamos a versão gratuita do programa disponível no site.

Quadro 20: Organização das atividades de teletandem do 1º semestre de 2012

Mês	Data/Descrição				
Fevereiro			14-18	20-24	27/02-03/03
			Tutorial com alunos da UGA	Carnaval	Tutorial com alunos da UNESP
Março	05-09	12-16	19-23	26-30	
	Interação I (teste: alunos se conhecem) Alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	Spring Break - UGA	Interação II (discussão do tema sugerido pela UGA) Alunos da UNESP enviam uma redação para alunos da UGA	Interação III (discussão do tema sugerido pela UNESP) Alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	
Abril	01-06	09-13	16-20	23-27	
	Interação IV (discussão do tema sugerido pela UGA) Alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	Interação V (discussão do tema sugerido pela UNESP) Alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	Interação VI (discussão do tema sugerido pela UGA) Alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	Interação VII (discussão do tema sugerido pela UNESP) Alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	Obs.: a interação VIII deverá ocorrer fora do horário de aula – a qualquer momento, conforme horário mais conveniente para os parceiros

Fonte: MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (ARANHA e LOPES, 2019).

Da mesma forma, no quadro 21, que faz parte do MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (ARANHA e LOPES, 2019), expomos o calendário das interações referentes ao 2º semestre de 2012 a fim de compreender como

acontece a organização das SOTs.

Quadro 21: Organização das atividades de teletandem 2º semestre de 2012

Mês	Data/Descrição			
Setembro	5	12	19	26
	Interação I (teste: alunos se conhecem) Até sexta: alunos da UGA enviam redação a alunos da UNESP	Semana de Letras – UNESP (cancelar interações)	Interação II (discussão do tema sugerido pela UGA) Até sexta: alunos da UNESP enviam redação a alunos da UGA	Interação III (discussão do tema sugerido pela UNESP) Até se xta: alunos da UGA enviam redação a alunos da UNESP
Outubro	03	10	17	24
	Interação IV (discussão do tema sugerido pela UGA) Até sexta: alunos da UNESP enviam redação a alunos da UGA	Interação V (discussão do tema sugerido pela UNESP) Até sexta: alunos da UGA enviam redação a alunos da UNESP	Interação VI (discussão do tema sugerido pela UGA) Até sexta: alunos da UNESP enviam redação a alunos da UGA	Interação VII (discussão do tema sugerido pela UNESP) + Avaliação da experiência

Fonte: MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (ARANHA e LOPES, 2019).

De acordo com a organização do calendário que faz parte do MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (ARANHA e LOPES, 2019), nota-se que, em se tratando do 1º semestre de 2012, as sessões foram realizadas entre março e abril, totalizando oito sessões (sete realizadas no laboratório de TTD durante horário de aula e uma realizada fora). Já no 2º semestre de 2012, as sessões foram realizadas entre setembro e outubro, totalizando sete sessões já que uma delas foi cancelada previamente por conta da semana do curso de Letras na UNESP. Ainda, ao considerar o calendário das interações referente ao 1º semestre de 2012, observa-se que cada aluno brasileiro escreveu três textos na LE e cada aluno estrangeiro escreveu quatro textos na LE. Vale mencionar que a troca de textos foi realizada a partir da primeira sessão.

Em se tratando do calendário das interações referente ao 2º semestre

de 2012, nota-se que cada aluno brasileiro escreveu três textos na LE e cada aluno estrangeiro, de maneira análoga, escreveu três textos em LE. Dessa forma, considerando as informações presentes no documento, cada aluno brasileiro revisou, pelo menos, três textos na sua língua de competência e cada aluno estrangeiro, revisou, pelo menos, três na sua língua de competência.

Conforme apresentado na fundamentação teórica do presente trabalho, antes das sessões orais de teletandem ocorrerem, realiza-se um tutorial com os participantes das duas universidades envolvidas. Durante esse momento, a professora-mediadora brasileira apresenta questões como: (i) a definição e questões mais teóricas relativas à aprendizagem de línguas no TTDii; (ii) os benefícios desta integração como instrumento de ensino-aprendizagem de línguas dentro da disciplina de língua estrangeira; (iii) o calendário das atividades a serem colocadas em prática pelos participantes durante o período da prática de TTD; (iv) questões atreladas ao *Google Drive* (portfólio e compartilhamento de documentos); e (v) o questionário inicial.

Ademais, durante o momento do tutorial, a professora-mediadora discorre sobre algumas questões, como a de os participantes do projeto telecolaborativo negociarem com seus parceiros a forma como prefeririam receber *feedback*. Desse modo, espera-se que os alunos compreendam que o oferecimento/fornecimento de *feedback* a todo momento pode prejudicar a interação entre os envolvidos; e que o não-oferecimento/fornecimento pode acabar impossibilitando momentos de crescimento/aprendizagem.

Na próxima subseção, apresentamos os procedimentos de análise dos dados empregados nesta pesquisa.

3.1.2 Procedimentos De Análise De Dados

Após realizada a transcrição dos dados²² em que os participantes interagem em língua inglesa, os procedimentos de análise foram:

- (a) identificar os trechos em que o parceiro americano faz algum tipo de correção aos erros durante a interação em língua inglesa;
- (b) descrever as correções em relação às categorias já descritas

²² Este pesquisador contribuiu com a transcrição dos dados que utilizou nesta pesquisa

em outros estudos, principalmente em relação às especificidades da proposta de Freschi (2017) (Reformulação – duas variações e correção explícita – quatro variações)²³;

(c) verificar a existências de novas categorias.

Analizamos os dados descrevendo o *feedback* corretivo em língua inglesa. Nesse sentido, é importante destacar que o foco da análise está na atuação do parceiro linguisticamente mais competente, ou seja, enfocamos quais erros o participante estrangeiro corrige e de que maneira.

Na próxima seção do trabalho, apresentamos a análise e a discussão dos dados.

²³ Reformulação – duas variações (incorporação da expressão e reformulação da expressão), Correção explícita –quatro variações (interrupção da fala do aprendiz, indicação linguística de dupla função, uso de duas ou mais formas e indicação linguística clara).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, analisamos e discutimos os dados a fim de obtermos indicativos às respostas para as perguntas de pesquisa:

- Como se caracteriza a correção por pares durante as SOTs em língua inglesa por um mesmo participante, em dois semestres diferentes?
 - Quais categorias de *feedback* corretivo são utilizadas pelo participante americano em cada semestre?
 - Quais mudanças (se houve alguma) se observa no tipo de *feedback* oferecido de um semestre para o outro?

A seção se organiza da seguinte maneira: apresentam-se os dados referentes à primeira e à segunda participação; em seguida, apresentamos, nos excertos, os momentos mais relevantes de cada tipo de *feedback* oferecido pelo participante estrangeiro no papel de par mais competente. Na sequência, analisamos tais excertos, tendo em vista o contexto de interação e as categorias de *feedback* encontradas na literatura.

Apresentamos a análise dos dados a partir da parceria nos dois semestres de 2012, com a intenção de explicitar as categorias encontradas no par do 1º semestre de 2012 e do 2º semestre de 2012. Escolhemos essa forma de apresentação dos dados por conta de uma melhor organização ao considerar os dados do presente trabalho, pois entendemos que cada um dos pares apresenta particularidades no que diz respeito à forma como fornecem/oferecem o *feedback*. Por fim, procuramos encontrar as particularidades e as semelhanças entre eles para que consigamos responder às perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho.

4.1 FEEDBACK CORRETIVO EM LÍNGUA INGLESA: 1º E 2º SEMESTRE DE 2012

Nesta seção, apresentamos os excertos mais significativos para a nossa pesquisa das sessões orais de teletandem entre o participante estrangeiro U0M28 e seu parceiro brasileiro I9M18 no 1º semestre de 2012 que, aqui, respectivamente, serão chamados de John e Vini. No tocante ao 2º semestre de 2012, o participante estrangeiro continua o mesmo U0M28

do 1º semestre de 2012, o qual denominamos John e sua parceira brasileira é I8F18 denominada Lara. Chamamos atenção para o fato de cada participante possuir sua denominação no MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) (ARANHA e LOPES, 2019), como mencionado na metodologia deste trabalho, porém, por uma questão de facilitar a redação dos dados, optamos por usar os referidos nomes fictícios.

Iniciamos a análise a partir dos excertos em que há o oferecimento de *feedback* corretivo de forma mais implícita. A análise se baseia em excertos em que há o oferecimento de *feedback* corretivo pelo participante americano. No excerto 1²⁴, em que podemos verificar esse tipo de *feedback*, os pares conversavam sobre fotos no Facebook.

Quadro 22

1	Vini: é...Did you see, have you seen my Facebook?
2	John: Yeah, I looked over your Facebook a while ago actually, you don't
3	have too many pictures out there
4	Vini: Oh yes, I took off some pictures... from there
5	John: Why did you take your pictures down?
6	Vini: Because...I don't know I...I don't have too...too many photos,
7	photos, photographs, you know, to put on Facebook
8	John: Yeah

Excerto 1 (sessão oral 2).

Vini menciona o fato de ter tirado algumas fotos do Facebook quando John reconhece uma imprecisão de ordem lexical relacionada à expressão “take off” (linha 4). Ele reformula e incorpora a expressão “take down” (linha 5), que é a correta naquele contexto.

Como a incorporação da expressão correta pelo par mais competente foi feita por meio de uma indagação do porquê de Vini ter retirado as fotos, o fluxo da conversa não foi quebrado, o que caracteriza o *feedback* como implícito. De acordo com as categorias propostas por Freschi (2017) (reformulações com quatro variações e correção explícita com duas

²⁴ Nos excertos, as falas dos alunos-participantes brasileiros estão em preto, e as falas do aluno-participante estrangeiro estão em cinza. Os trechos destacados em negrito são os momentos em que consideramos que existe *feedback*.

variações), esse *feedback* é chamado de reformulação quando há incorporação da expressão. Isso revela que John oferece a forma menos ameaçadora à face do parceiro, já que não há reconhecimento nem correção de forma direta do erro cometido.

No excerto 2, em que os parceiros conversam sobre hábitos, há outro exemplo de *feedback* implícito.

Quadro 23

1	John: [Yeah. And the...I don't like being up that early. I like my sleep.
2	Vini: <i>Éh...</i> me too. I... I wake, woke up six.
3	John: You wake up at six! (sorrindo)
4	Vini: Six thirty. Because when I, when I wake up...during the morning I'm
5	too slow

Excerto 2 (sessão oral 3).

O excerto mostra que John parece reconhecer um equívoco gramatical (ELLIS, BASTURKMEN, LOEWEN, 2001) relacionado à falta da preposição “at” em “I wake...woke up six” (linha 2). John, então, incorpora a versão corrigida da expressão em sua fala e indica surpresa relacionada ao fato de Vini levantar-se cedo também. Essa parece ser uma estratégia adotada para fornecer a forma correta de maneira implícita, mais uma vez, sem quebrar o fluxo da conversa, o que parece não ameaçar a face do parceiro. O dado revela que a correção se trata de uma reformulação com incorporação da expressão, ao nos referirmos às categorias propostas por Freschi (2017), em seu *continuum* de explicitude.

O excerto 3 se inicia com uma dúvida do aprendiz, em “I don’t know how to say...ends?” (linha 1).

Quadro 24

1	Vini: So I...I hope that...I don't know how to say...ends?
2	John: Ends?
3	Vini: The pain you know?
4	John: Wait. What are you trying to say?
5	Vini: I'm trying to say that I...I really wanted that the pain stopped.
6	John: Well, you want the pain to stop?! Okay.
7	Vini: Want to the pain stop. Yes!
8	John: I hope it ends...and then you get better.

Excerto 3 (sessão oral 4).

O desenrolar da conversa revela que John não compreende o que, de fato, o brasileiro quis dizer e, entre as linhas 2 e 5, verifica-se que eles buscam negociar o sentido. Na linha 6, John parece entender o que o brasileiro queria dizer e reformula a sentença que contém a inadequação “Well, you want the pain to stop?! Okay” (linha 6). O parceiro estrangeiro, no papel de par mais competente, fornece a forma que, para ele, é a mais adequada, incorporando a correção em sua fala, o que caracteriza uma reformulação com incorporação da expressão, considerando as categorias de Freschi (2017), que é uma forma mais implícita de corrigir o parceiro, ao nos referirmos ao *continuum* de explicitude.

No excerto 4, o parceiro estrangeiro oferece *feedback* a Vini ao conversarem sobre aspectos relativos à universidade, como férias e organização do período letivo, por exemplo.

Quadro 25

1	John: We have a break September. This is last year. We had a break in
2	September and when we went...like... Do you guys have semes...? You
3	don't have semesters. We have two different semesters. And::
4	Vini: [Ahn... we...we have...trimesters:: (erro fonológico: / ~traɪ'mɛstə/)
5	John: [Oh, tri? Okay.
6	Vini: Or bi, bi? Bimester.
7	John: Instead of being a semester. Is it divided in two or three?
8	Vini: It's...Let me see. No no no no. It's in the...in the school. It's..it's
9	trimester. In the university it's semester.

Excerto 4 (sessão oral 3).

Ao fornecer o *feedback*, John interrompeu a fala do parceiro, “Oh” como indicado na linha 5. Essa interrupção parece caracterizar a correção explícita com interrupção da fala do aprendiz, conforme denominado em Freschi (2017) em seu *continuum* de explicitude. A autora apresentou a correção explícita com quatro variações, sendo a correção explícita com interrupção da fala do aprendiz a menos explícita em relação às outras três (correção explícita com indicação linguística de dupla função, correção explícita com uso de duas ou mais formas, e, por fim, correção explícita com indicação linguística clara). Nota-se que tal interrupção pode ser entendida como indicação de um problema linguístico, aqui, no caso, de ordem fonológica (ELLIS; BASTURKMEN; LOEWEN, 2001). Porém, essa interrupção parece não ser uma indicação muito explícita do erro cometido, pois, ao adotar esse mecanismo de correção, o parceiro mais competente concorda com o parceiro, enquanto diz “Oh, trimester? Okay” (linha 5), evidenciando a pronúncia adequada da expressão. A interrupção revela o equívoco fonológico cometido por Vini, mas a maneira como John oferece o *feedback* se mostra sendo uma forma de dar sequência na conversa entre eles. Trata-se de correção explícita com interrupção da fala do aprendiz, tal qual apresentada por Freschi (2017).

De modo parecido ao excerto anterior, apresentamos o excerto 5, em que conversam sobre o término do relacionamento de um dos parceiros.

Quadro 26

1	John: Are you happy about it? Wait, was it your decision or hers?
2	Vini: It was her decision. I was kicked.
3	John: DUMped .
4	Vini: Dumped. Ok, I was dumped...but the word...the word...the word...
5	John: In Portuguese?
6	Vini: <i>O mundo dá voltas</i> .
7	John: Oh, your world is flipped upside down?

Excerto 5 (sessão oral 5).

Esse trecho da interação se encontra no meio da sessão em que os pares comentam, de forma informal, assuntos diversos relacionados ao *campus* universitário e de um possível relacionamento de Vini. Ao oferecer o *feedback*, não há indicação linguística, como as expressões “ah é” ou “é”, por exemplo, para marcar essa inadequação. Isso poderia caracterizar uma reformulação (Lyster e Ranta, 1997), conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho. Entretanto, faz sentido considerar que o uso da alteração de voz funciona como a indicação não-linguística de John de que existe um problema de ordem vocabular (ELLIS; BASTURKMEN; LOEWEN, 2001) na produção de Vini. A palavra “DUMped” (linha 3), da forma como é dita por John, nessa situação, pode assumir dupla função: (a) indicar a existência de um problema na produção linguística (sugerido pelo tom como foi dita) e (b) indicar a forma adequada a ser utilizada. Desse modo, reconhecemos que estamos diante de uma correção explícita com indicação linguística de dupla função (FRESCHI, 2017).

No excerto 6, os participantes estavam conversando e, ao mesmo tempo, vendo algumas fotos no *Facebook*.

Quadro 27

1	John: Which one is she?
2	Vini: Ahm... wait, wait. Which What picture? Which picture? Can you...
3	John: She's got red hair. I don't like people with red hair.
4	Vini: oh me neither. But her red hair it's artificial. My red hair is natural.
5	(Improving the pronunciation) Natural.
6	John: Oh, look at this video! It's hilarious! There's... Have you heard of
7	South Park and how they spread a rumor that people with red hair don't
8	have souls?
9	Vini: Ginger don't have souls? Ah ok I don't believe in souls... oh, wait a minute (singing) wait a minute! Hummmmm
10	John: This guy pricks out about it.
11	Vini: Let me see... (Pauses) We do!
12	John: No, you don't.
13	Vini: I don't mind being called ginger.
14	John: You don't mind it?
15	Vini: I don't mind it. I think it's fine, the girls use to like it, in Brazil.
16	John: Used to like it?
17	Vini: (Emphatically) Used to ...
18	John: They don't anymore?:: Past tense
19	Vini: [Used...And in the present tense? How can I say it? But how can I say?
20	John: I can't help you cause that would be a lie. We both know that
21	they don't like them.

Excerto 6 (sessão oral 5).

No trecho, Vini, ao afirmar que as garotas no Brasil, costumam gostar de meninos ruivos, comete uma inadequação de ordem gramatical em sua produção (ELLIS; BASTURKMEN; LOEWEN, 2001) “use to” (linha 15). De acordo com as categorias propostas por Lyster e Ranta (1997) (correção explícita, reformulação, pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição), pode-se caracterizar esse *feedback* como um pedido de esclarecimento “used to like it?” (linha 16). Lyster e Ranta (1997)

salientam que os pedidos de esclarecimentos indicam para os alunos que sua produção não foi compreendida pelo professor ou que a produção está mal formulada de alguma forma e que uma repetição ou reformulação é necessária. No caso do excerto 06, John, ao questionar Vini (“used to like it?” - linha 16), espera que ele responda ou reformule sua produção. Em seguida, John faz uma nova pergunta, seguida de uma explicação metalinguística (“they don’t anymore?::past tense - linha 18) , o que revela uma combinação entre as categorias pedido de esclarecimento com correção metalinguística. Observa-se, porém, que John, no papel de par mais competente, não fornece a forma correta.

No que diz respeito ao oferecimento de *feedback* no 2º semestre de 2012, uma forma menos explícita de se oferecer *feedback* está no excerto 8, em que John e Lara estavam conversando sobre cantores de estilo *country*.

Quadro 28

1	John: That’s what the south of United States is known for. Like, Georgia’s
2	state, lots of the famous country musicians of the United States come
3	from Georgia.
4	Lara: It’s very good, very good. I don’t know much singers of country
5	style but it’s good, I don’t listen all the day but sometimes...relax, it’s
6	relax, yeah
7	John: It’s relaxing, I agree.
8	Lara: Because people have a lot of prejudice because, “Oh, something for the ‘caipiras’.

Excerto 8 (sessão oral 4).

Nesse excerto, os dados indicam uma inadequação “It’s relax” (linhas 5 e 6). John, ao perceber o problema, de ordem gramatical, relacionado ao adjetivo, oferece o *feedback* do tipo reformulação por meio da incorporação da forma correta do adjetivo “relaxing” (linha 7), assim como descrito em Freschi (2017). No papel de par mais competente, o parceiro utiliza essa categoria menos explícita para reformular o que foi dito pelo aprendiz.

4.1.1 Discussão Dos Dados

A partir dos resultados encontrados, discutimos os tipos de dados que foram identificados e as possíveis mudanças de um semestre para o outro. Começamos a discussão com a apresentação dos tipos e da quantidade de *Feedbacks* Corretivos encontrados nos dados do participante focal durante os dois semestres abordados.

Quadro 29: Quantidade de Feedbacks Corretivos pelo participante focal

	1º semestre de 2012	2º semestre de 2012
Reformulação com incorporação da expressão	3	1
Correção explícita com interrupção da fala do aprendiz	1	0
Correção explícita (indicação linguística de dupla função)	1	0
Pedido de esclarecimento com informação metalinguística	1	0

Fonte: (elaboração própria).

Os dados indicam que há uma tendência para o fornecimento de *feedback* do tipo reformulação, seguido da correção explícita.

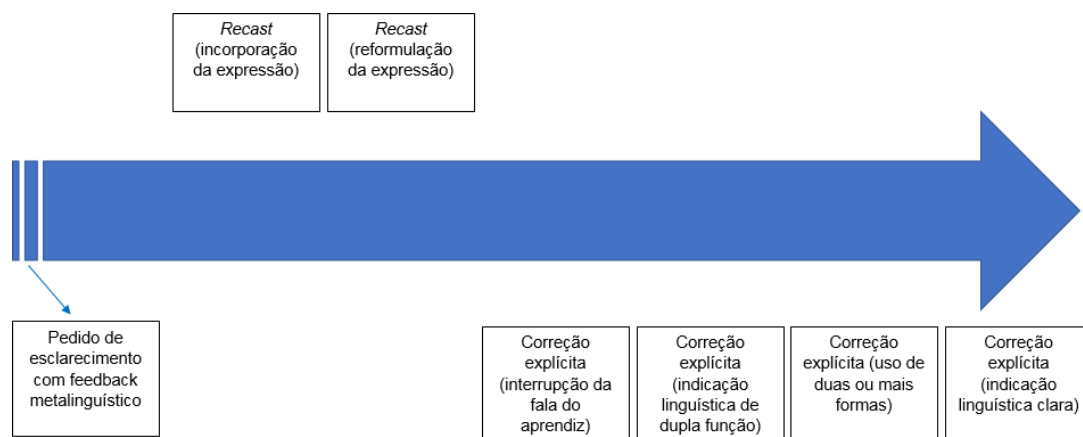
Os dados revelam que, durante o 1º semestre de 2012, há maior ocorrência de *feedback* do tipo reformulação (FRESCHI, 2017), com incorporação da expressão (três vezes). Na segunda sessão oral, tivemos uma ocorrência; já na terceira e quarta, os dados mostraram mais uma ocorrência. Na terceira sessão, tivemos uma ocorrência de correção explícita (FRESCHI, 2017), com interrupção da fala do aprendiz, e na quinta, mais uma ocorrência de correção explícita (FRESCHI, 2017), porém com

indicação linguística de dupla função. Na sexta sessão, observamos uma ocorrência de pedido de esclarecimento com informação metalinguística (LYSTER e RANTA, 1997). Considerando os dados referentes ao 2º semestre de 2012, encontramos apenas um caso de reformulação (FRESCHI, 2017), com incorporação da expressão na quarta sessão.

Uma alteração significativa no oferecimento de *feedback* de um semestre para o outro se mostra na quantidade e um dos motivos para que o parceiro americano não tenha oferecido número significativo de *feedback* pode estar ligado ao nível de proficiência declarados pelos brasileiros no questionário inicial: B1, no caso de Vini (no 1º semestre) e C1 no caso de Lara (no 2º semestre) – de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Vale mencionar que o parceiro estrangeiro não tem conhecimento acerca do nível de proficiência, uma vez que são declarados no questionário inicial que é direcionado a cada aluno, de maneira específica. Porém, é possível que o nível de proficiência mais alto reflita em um número menor de equívocos na produção de Lara ou, ainda, em equívocos de natureza diversa daqueles presentes na produção de Vini. Isso pode explicar não apenas a diferença na quantidade, mas também na qualidade (tipo) de *feedback*: John parece ter preferência por tipos de *feedback* mais implícitos ou, ainda, a não oferecer *feedback* nenhum. Esse resultado parece corroborar os achados de Akiyama (2017), Freschi (2017) e Zourou (2009), que indicam que os participantes se consideram parceiros (*peers*) e não professores (*tutors*) um do outro no teletandem e, por isso, buscam meios de preservar a face de seus parceiros.

A Figura 4 apresenta um *continuum* de explicitude dos tipos de *feedback* corretivo encontrados neste estudo (adaptado de Freschi, 2017).

Figura 4: Continuum de explicitude dos tipos de feedback corretivo



Fonte: (elaboração própria com base em Freschi, 2017)

A partir das descrições dessas categorias (FRESCHI, 2017), propomos um *continuum* de explicitude que corrobora os resultados da autora, com o acréscimo da categoria pedido de esclarecimento com *feedback* metalinguístico. Conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, Ranta e Lyster (2007) reconhecem que a descrição dos tipos de *feedback* corretivo evolui à medida que mais detalhes são acrescentados na definição das categorias e que tal fenômeno possibilita que elas sejam agrupadas em dois grupos: reformulações e *prompts*. Vale reiterar que no grupo das reformulações há o fornecimento da forma esperada (correta) e no grupo dos *prompts* não há o fornecimento da resposta correta, sendo assim, a categoria “pedido de esclarecimento com *feedback* metalinguístico” foi incorporada, conforme denota a Figura 4, por não ser fornecida pelo parceiro estrangeiro a forma correta, uma vez que o *continuum* de explicitude de Freschi (2017) abarca as categorias reformulações e correção explícita com o fornecimento da forma correta.

A partir do que foi discorrido, apresentamos as considerações finais desta dissertação. Algumas considerações serão feitas, respondendo à pergunta de pesquisa e discutindo as limitações da investigação e seus encaminhamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigamos como um aprendiz americano que participou do TTD em mais de um semestre corrige a produção oral em inglês de seu parceiro brasileiro, durante as SOTs, a fim de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se caracteriza o oferecimento de *feedback* corretivo durante as SOTs em língua inglesa por um mesmo participante, em dois semestres diferentes?
 - Quais categorias de *feedback* corretivo são utilizadas pelo participante americano em cada semestre?
 - Quais mudanças (se houve alguma) se observam no tipo de *feedback* oferecido de um semestre para o outro?

Os achados mostram que, no que se refere aos tipos de *feedback* oferecidos pelo participante focal nas sessões orais, as categorias mais recorrentes são as reformulações, seguidas das correções explícitas. Isso corrobora os resultados encontrados por outros estudos realizados em contexto telecolaborativo bilíngue, como o teletandem, e pode estar relacionado a estratégias de salvamento de face (AKIYAMA, 2017; FRESCHI, 2017; FRESCHI e CAVALARI, 2020; CAVALARI, FRESCHI e PEREIRA FILHO, 2022).

O participante focal no 1º semestre de 2012 ofereceu *feedback* do tipo (i) reformulação com incorporação da expressão (três ocorrências), (ii) correção explícita com interrupção da fala do aprendiz e com indicação linguística de dupla função (uma ocorrência de cada) e (iii) um pedido de esclarecimento com *feedback* metalinguístico, mas sem o oferecimento da forma correta. Já em se tratando do 2º semestre de 2012, a única categoria de *feedback* que ocorreu foi a reformulação com incorporação da expressão. Vale salientar que no 1º semestre de 2012, contávamos com seis gravações enquanto no 2º semestre de 2012, contávamos com quatro gravações. É possível que a diferença na quantidade e no tipo de *feedback* oferecido nos dois semestres se explique pela diferença no nível de proficiência dos parceiros brasileiros em cada semestre.

De um modo geral, a análise indica que os participantes não utilizaram

métodos que são categorizados como “*prompting*” (sem fornecimento da forma correta) (RANTA e LYSTER, 2007), com exceção de um pedido de esclarecimento seguido de *feedback* metalinguístico. A preferência por reformulações e uso limitado das categorias de *feedback* corretivo é relevante para uma análise qualitativa já que aparentemente os parceiros se comportam como amigos e não como tutores um do outro (KÖTTER, 2003) e isso faz com que acabem evitando a correção de erros por acharem ameaçador.

Ao caracterizar o oferecimento de *feedback* pelo mesmo parceiro, ao longo de dois períodos (1º semestre e 2º semestre de 2012), os dados revelaram que essa prática corretiva se apresenta como:

- (1) formativa, ao apropriar a produção oral do aprendiz por meio do oferecimento de *feedback* pelo parceiro estrangeiro, dando enfoque ao processo e não ao produto;
- (2) direta, uma vez que o *feedback* fornecido durante a SOT expõe a forma tida como correta pelo estrangeiro, na maioria das vezes;
- (3) voltada, em sua maioria, a aspectos envolvendo gramática, léxico e inadequação fonológica;
- (4) com características menos explícitas em relação a contextos formais de ensino, tal como aponta Freschi (2017), uma vez que envolve a questão da preservação de face do parceiro de teletandem.

5.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS

Nesta investigação, tivemos como objetivo analisar o oferecimento do *feedback* pelo parceiro mais competente. Um estudo mais aprofundado acerca do papel da solicitação de esclarecimentos pelo parceiro linguisticamente menos competente pode revelar aspectos da autoavaliação realizada pelo aprendiz em relação ao oferecimento de *feedback* por parte do parceiro mais competente, ou o que Cavalari (2009, 2011) chama de “*learner-initiated feedback*”.

Faz-se relevante, ainda, refletir sobre as possíveis implicações pedagógicas que esse tipo de *feedback* pode trazer para o contexto.

Conforme sugere Freschi (2017), as categorias mais recorrentes, a reformulação e a correção explícita, podem não permitir que o aprendiz reconheça a lacuna e reflita sobre sua produção e, assim, corrija-a quando necessário. Embora as categorias do tipo pedido de esclarecimento possam ser mais ameaçadoras à face, elas podem levar o aprendiz ao automonitoramento. Desse modo, seria crucial promover discussões com os participantes do teletandem acerca das diferentes maneiras de oferecer/fornecer *feedback* corretivo.

Da mesma forma, o resultado pode indicar a relevância de desenvolver novos estudos em que se considerem os recursos multimodais envolvidos no oferecimento de *feedback*, seguindo, por exemplo, o que foi realizado por Freschi e Cavalari (2021).

REFERÊNCIAS

- AKIYAMA, Y. Learner beliefs and corrective feedback in telecollaboration: A longitudinal investigation. **System**, vol. 64, p. 58-73, fev. 2017.
- ALLRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom**, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2005.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The Specialist**, v. 35, n. 2, p. 70-88, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122298>>.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. Institutional integrated teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback?. **D.E.L.T.A. Documentacao de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, p. 763-780, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/178215>>.
- ARANHA, S.; LOPES, Q. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. **The Specialist**, v. 40, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i1a8>. Acesso em: 02 de jun. de 2021.
- ARANHA, S.; LUVIZARI-MURAD, L.; MORENO, A. C. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDii). **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 9, n. 12, p. 274-293, 2015.
- BATTISTELLA, T. R.; LIMA, M. S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820155744>. Acesso em: 02 de abril de 2021.
- BELZ, J. *At the intersection of telecollaboration, learner corpus analysis, and L2 pragmatics: considerations for language program direction*. In: BELZ, J.; THORNE, S. (Eds.) **Internet-mediated intercultural foreign language education**. Boston: Heinle & Heinle, 2006.
- BENEDETTI, A. M.; GIANINI, F. 2010. O provimento de feedback no processo de ensino-aprendizagem de português/LE em telecolaboração. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. A. (Orgs.). 2010, **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil**: línguas

estrangeiras para todos: Campinas: Pontes, 2010. p.297-312.

BIAYSTOK, E. ***Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition***. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BOWER, J.; KAWAGUCHI, S. Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. ***Language Learning & Technology***, v. 15, n. 1, p. 41-71, 2011.

BRAMMERTS, H. *Tandem language learning via the internet and the international e-mail tandem network*. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. A guide to language learning in tandem via the internet. ***CLCS Occasional paper***, v. 46. Dublin: Trinity College, 1996, p. 9-21.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Orgs.) **Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem**. Coimbra: Colibri, 2016.

BROCCO, A. S. **A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira**. 2009. 249 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

BROCCO, A. S. **Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem**: contribuições para a formação de professores. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

BURNS, A. **Collaborative Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAMPS, A.; MILIAN, M. *Metalinguistic activity in learning to write: An introduction*. In: Camps, A.; Milian, M. (eds.), **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press. v. 6, 2000.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CAVALARI, S. M. S. **O tratamento do erro na oralidade**: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira. 2005. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. *Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom*. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 38, n. 4, nov. 2016.

CAVALARI, S. M. S. *Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice*. **BELT- Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 9, n. 2, p. 417-432, 2018.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. *The Teacher's Role in Telecollaborative Language Learning: The Case of Institutional Integrated Teletandem*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2019, v. 19, n. 3. Acesso em 10 maio 2022, p. 555-578. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398201913576>>. Epub 26 Aug 2019. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913576>.

CAVALARI, S. M. S.; FRESCHI, A. C. A correção de erros e as relações entre avaliação por pares e autoavaliação no ambiente teletandem. **Revista do GEL**, v. 15, n. 3, p. 194-213, dez. 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>. Acesso em: 15 de março de 2020.

CAVALARI, S. M. S., FRESCHI, A. C., & PEREIRA FILHO, S. A. Peer Corrective Feedback: Face-saving Strategies in Teletandem Oral Sessions. **The ESpecialist**, 2022, 43(1). DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i1a4> Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

CONSOLO, D. A. Princípios e procedimentos para avaliação em meios eletrônicos: implicações para aprendizagem de línguas em teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAÃO, M. H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 283-295.

CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 283-295.

DÍEZ-BEDMAR, M. B.; PÉREZ-PAREDES, P. *The types and effects of peer native speakers' feedback on CMC*. **Language Learning & Technology**, v. 16, n. 1, p. 62-90, fev. 2012.

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

ELLIS, R. **FEEDBACK**. In: **Encarta® Electronic Encyclopedia**. Retrieved May 24, 2002. Disponível em: http://encarta.msn.com/dictionary_/feedback.html Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Correção com os pares**: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Semeando a interação**: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia: Editora UFG, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 3 ed. Goiânia: Editora UFG, 2015.

FORTUNE, A. *Learner's use of metalinguage in collaborative form focused L2 output tasks*. **Language Awareness**, vol. 14, n 1, p. 21-38, jan. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09658410508668818>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2021.

FOSTER, P.; OHTA, A. *Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms*. **Applied Linguistics**, vol. 26, n. 3, p. 402-430, set. 2005.

FURTOSO, V. A. B. Para além do “gostei da conversa”: avaliação no contexto de aprendizagem em tandem. In: TELLES, J. A. **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 297-314.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. 2011. 285 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

FRANCO, G. R. **Aspectos linguísticos emergentes em sessões de Teletandem**: uma análise a partir da conscientização da linguagem. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/143924>>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

FRESCHI, A. C. **A avaliação por pares no Teletandem institucional integrado**: um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/149879>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

FRESCHI, A. C.; CAVALARI, S. M. S. *Corrective Feedback and*

Multimodality: Rethinking Categories in Telecollaborative Learning. **TESL Canada Journal**, Canada, vol. 37, n. 2, p. 154-180, dez. 2020.

GARCÍA MAYO, M. P. *Interaction in advanced EFL pedagogy: A comparison of form-focused activities*. **International Journal of Educational Research**, v. 37, n. 3-4, p. 323-341, 2002.

GONTIJO, V.; SALOMÃO, A. C. B. *Students' voices on learning in Teletandem: Expectations and Self-assessment*. **Portuguese Language Journal**, v. 13, p. 129-143, 2019.

HAYLAND, K.; HAYLAND, F. *Feedback on second language students' writing*. **Language Teaching**, v. 39, n. 2, p. 83-101, 2006.

KOHONEN, V. *Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education*. In: NUNAN, D. (Ed.), **Collaborative Language Learning and Teaching**, Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 14- 39.

LEE, L. *A study of native and nonnative speakers' feedback and responses in Spanish-American networked collaborative interaction*. In BELZ, J.; THORNE, S. (Eds.) **Internet-mediated intercultural foreign language education**. Boston: Heinle & Heinle, 2006, p. 147-176.

LEE, L. Focus-on-form through peer feedback in a Spanish-American telecollaborative exchange, **Language Awareness**, v. 20, n. 4, p. 343-357, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.592589>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

LESSER, M. J. Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. **Language Teaching Research**, v. 8, n. 1, p. 55-81, jan. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/0261362104lr134oa>. Acesso em: junho, 2021

LEVY, M.; KENNEDY, C. A task-cycling pedagogy using stimulated reflection and audio-conferencing in foreign language learning. **Language Learning & Technology**, v. 8, n. 2, p. 50-69, maio 2004.

LEWIS, T. *From tandem learning to e-tandem learning: how languages are learnt in tandem exchanges*. In: GOLA, S.; PIERRARD, M.; TOPS, E.; VAN RAEMDONCK, D. eds. **Enseigner et apprendre les langues au XXI^e siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement**. Vol. 47. Bruxelas: P.I.E. PETER LANG, 2020.

LOPES, Q. B. **A construção de um corpus multimodal em teletandem**. 2019. 162 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181353>. Acesso em: agosto, 2021

LOPES, M. L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a

linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, v. 1, n. 2, 1994.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. **Cambridge University Press**. Studies in Second Language Acquisition, n. 20, p. 37-66, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>

LYSTER, R.; SAITO, K. ORAL FEEDBACK IN CLASSROOM SLA: A Meta-Analysis. **Cambridge University Press**. Studies in Second Language Acquisition, v. 32, n. 2, p. 265-302, abr. 2010. doi:10.1017/S0272263109990520

LYSTER, R.; SAITO, K.; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classrooms. **Cambridge University Press**. Language Teaching, v. 46, p. 1-40, nov. 2012.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância**: um estudo de caso. 2008. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MESQUITA, A. A. F. Crenças e práticas da avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 313-328.

MENARD, S. **Longitudinal Research**, 2nd Edition. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329- 383, 1994.

MOTTERAM, G.; SHARMA, P. *Blending learning in a web 2.0 world*. **International Journal of Emerging Technologies & Society**. **Australian Journal of Emerging Technologies and Society**. Vol. 7, No. 2, p. 83-96, 2009.

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

PANOVA, I.; LYSTER, R. *Patterns of Corrective feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom*. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 4, p. 573-595, 2002.

PROCURANDO Nemo. Direção: Andrew Stanton. Produção de Graham Walters. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2003. DVD

PUNHAGUI, G. C; SOUZA, N. A. *A autoavaliação na aprendizagem de língua estrangeira: subsídio para reconhecimento da própria aprendizagem e gestão do erro.* **Revista Roteiro**, v. 37, n. 2, p. 265-294, 2012.

RAMPAZZO, L. **Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral teletandem inicial.** 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2017.

RANTA, L.; LYSTER, R. *A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: the Awareness-Practice-feedback Sequence.* In: DEKEYSER, R. M. (Ed.). **Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology.** Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007.

SALOMÃO, A. C. B; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. 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 Editores, 2009. p. 75-92.

SANTOS, G. R. **As características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem.** 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SATO, M. **Oral peer corrective feedback: Multiple theoretical perspectives, 2017.** 10.4324/9781315621432.

SOTILLO, S. *Corrective feedback via Instant Messenger Learning Activities in NS-NNS and NNS-NNs Dyads.* **CALICO Journal**, v. 22, n. 3, p. 467-496, 2005.

SOUZA, R. A. **Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador.** 2003. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

SWAIN, M. *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue.* In: J.P. Lantolf (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. *Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects.* In: M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (eds.), **Researching pedagogic tasks: Second language**, 2001, p. 99-118.

TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **D.E.L.T.A.** v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos - ensinando e aprendendo línguas estrangeiras** in tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006. Disponível em:
http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf

TOPPING, K. J. Peer assessment between students in colleges and universities. **American Educational Research Association**, v. 68, n. 3, p. 249-276, 1998. UR, P. A. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VASSALO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign Language Learning in-tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. **The ESpecialist**, v. 27, n.1, p. 23-59, 2006.

VIGIL, N. A.; OLLER, J. W. *Rule fossilization: a tentative model*. **Language Learning**. v. 26, p. 281-95, 1976.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. **Thought and language**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1986.

WARE, P. D.; CAÑADO, M. L. P. *Grammar and Feedback: Turning to Language Form in Telecollaboration*. In: O'DOWD, R. (Org.). **Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers**. Multilingual Matters, 2007, p. 107-126.

WARE, P. D.; O'DOWD, R. Peer feedback on language form in telecollaboration. **Language Learning & Technology**, v. 12, n. 1, p. 43-63, 2008.

WILLIAMS, J. *The effectiveness of spontaneous attention to form*. **System**, vol. 29, n. 3, p. 325-340, Set. 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZOUROU, K. Corrective *feedback* in telecollaborative L2 learning settings: reflections on symmetry and interaction. **Jalt Call Journal**, v.

5, n. 1, p. 3-20, 2009.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário Inicial



Teletandem: questionário inicial

O principal objetivo deste questionário é ajudá-lo a estabelecer suas metas para esta parceria de teletandem.

E-mail*

1) Nome Completo*

2) Número de telefone

3) Curso*

4) Gênero Declarado (M= masculino; F= feminino; Outro -- por favor, especifique)*

5) Quantos anos você tem?*

6) Qual é a sua data de nascimento?*

7) Qual é o seu primeiro idioma?*

8) Qual é a língua estrangeira que você está aprendendo no teletandem?*

9) Você fala uma terceira língua? (Se sim, por favor, especifique. Se não, por favor, escreva "Não aplicável")*

10) Qual é a sua cidade natal?*

11) Onde você fez a maior parte dos seus estudos no ensino médio?*

12) Você já teve alguma experiência anterior com teletandem? Por quanto tempo?*

13) Caso você tenha respondido "sim", por favor, conte-nos sua opinião a respeito. Como o teletandem te ajudou?*

14) Clique no link abaixo e leia a autoavaliação: grade.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb52>

Agora responda à seguinte pergunta: qual é o seu nível de proficiência na língua estrangeira (a língua que você está aprendendo no teletandem)?*

Depois de verificar a grade de autoavaliação acima, anote qual é o seu nível nas diferentes habilidades.

15) Com base em sua autoavaliação, estabeleça uma meta de aprendizado para sua

participação no teletandem. Pense nestas questões: (i) o que você precisa saber para ir para o próximo nível na grade de autoavaliação? (ii) como você pode aprender o que precisa (ou quer) com a ajuda de seu parceiro de teletandem?*

Tente escrever um objetivo realista e específico, considerando que você praticará teletandem por cerca de 6 semanas.

16) Você já estudou essa língua estrangeira em algum outro lugar antes da faculdade?*

17) Se você respondeu "sim" na pergunta anterior, por favor, diga-nos onde estudou e por quanto tempo.

Anexo 2 – Propostas para escrita dos diários de aprendizagem



Após cada sessão de teletandem, você deve escrever um diário reflexivo sobre o que aconteceu durante a interação. A produção dos diários tem o propósito de te ajudar a orientar sua aprendizagem no TTD. Ao escrever os diários, reflita sobre as seguintes questões:

- Que assunto(s) foi(ram) discutido(s) na sessão?
- O que você e/ou o seu parceiro aprendeu nessa sessão?
- Retome as metas de aprendizagem que você estabeleceu ao responder ao questionário inicial e explique de que maneiras sua participação no TTD está te ajudando a alcançar tais metas?
- Descreva (i) os momentos da interação em que houve algum conflito ou em que você enfrentou algum tipo de dificuldade; (ii) as causas para esse problema ter acontecido; (iii) como (ou se) o problema se resolveu.
- O que seu parceiro poderia fazer para apoiar sua aprendizagem? O que seu parceiro gostaria que você fizesse para apoiar a aprendizagem dele? Vocês negociaram essas questões durante a interação?

Anexo 3 – Questionário Final



Questionário final do Teletandem

Depois de participar do Teletandem, reserve um tempo para responder às perguntas abaixo.

E-mail*

Nome completo:*

1. Revise suas respostas às perguntas 15 e 16 do questionário inicial (QI) sobre sua autoavaliação e metas de aprendizado e reflita se você atingiu suas metas. Se necessário, verifique a grade de autoavaliação e comente sobre (possíveis) alterações.*
2. Durante este semestre, você participou de outras atividades de aprendizado de idiomas? Em caso afirmativo, liste-os abaixo e inclua o período de tempo. (Exemplos de atividades incluem: interações presenciais, aulas on-line, grupos de estudo, contato com falantes estrangeiros de inglês/português, participação em programas de imersão, viagens a países onde Inglês/Português é o primeiro idioma, uso de aplicativos, softwares e outras ferramentas tecnológicas como jogos online).*
3. Como você avalia sua experiência com Teletandem? Comente os aspectos positivos e negativos de cada um desses pontos: a) sessões de interação oral: b) diários de aprendizagem/registros do aluno c) orientação d) seu parceiro Teletandem.*
4. Você recomendaria o Teletandem para outros alunos do campus? Por quê? *



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

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 19/06/2022

Assinatura do autor