

# O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto virtual do Teletandem: aspectos linguístico-discursivos

(The teaching of Portuguese as a foreign language in the virtual context of Teletandem: linguistic and discursive aspects)

**Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

karin.amos1@gmail.com

**Abstract:** The project Teletandem, linked to the *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* UNESP/Assis, promotes the interaction between undergraduates students in Languages and undergraduates students from foreign universities in order to promote the teaching of Portuguese for those who do not speak Portuguese and give an opportunity to Brazilian students to learn a foreign language. Therefore there is a different context that can result in new forms of statements produced in this specific area of human activity. The present paper aims to present a description of Teletandem sessions as a discursive gender according to the gender theory, showing the multiplicity of discursive genders that emerge during an interaction. We also intend to verify the levels of Critical Language Awareness among Brazilian participants according to the Critical Discourse Analysis.

**Keywords:** Discursive genders; Teletandem; Critical Language Awareness; Portuguese as foreign language

**Resumo:** O projeto *Teletandem*, vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, da UNESP de Assis, promove a interação entre alunos do curso de Letras e estudantes de universidades estrangeiras, com o objetivo de divulgar o ensino do português para falantes de outras línguas e proporcionar o aprendizado de um outro idioma para os interagentes brasileiros. Têm-se, portanto, um contexto diferenciado que pode resultar em novas formas de enunciados produzidos nessa área específica da atividade humana. O presente estudo tem como objetivo descrever a sessão de Teletandem, sob a perspectiva da teoria dos gêneros, destacando a multiplicidade de gêneros discursivos que emergem durante uma interação. Além disso, à luz da Análise Crítica do Discurso, procuramos verificar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes brasileiros.

**Palavras-chave:** Gêneros Discursivos; Teletandem; Conscientização Crítica da Linguagem; Português para Falantes de Outras Línguas.

## Introdução

A aprendizagem de línguas em contexto virtual tem se tornado uma importante ferramenta para o desenvolvimento, entre os seus participantes, de habilidades linguísticas, discursivas e interacionais que fazem parte do domínio de um idioma. Por meio da utilização de recursos tecnológicos e de maneira colaborativa, novas gerações de falantes de português no mundo podem vivenciar situações de uso real da língua, interagindo com um falante nativo ou de domínio fluente. Do mesmo modo, professores de português em formação podem ter a experiência de ensinar sua língua materna a falantes de outras línguas, em um contexto que difere muito da sala de aula tradicional. Nesse sentido, o projeto *Teletandem*

*Brasil: línguas estrangeiras para todos*,<sup>1</sup> vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores,<sup>2</sup> da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP/SP/Brasil, promove a interação entre alunos do curso de Letras e estudantes de vários cursos em universidades estrangeiras, com o objetivo de divulgar a língua portuguesa entre falantes de outras línguas e, em contrapartida, proporcionar o aprendizado de um outro idioma de domínio de seus parceiros.

Considerando-se esses novos e variados contextos de interação, os estudos sobre a linguagem têm focado sua estreita relação com as práticas sociais e os processos culturais, evidenciando o papel central dos usos linguísticos nas transformações históricas. Dessa maneira, entende-se que os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, mas as constroem, constituindo-se em elementos-chave para o posicionamento das pessoas como sujeitos sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Nesse sentido, o objetivo da Educação passa a ser não só o domínio de certos conteúdos, mas o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo, por meio, principalmente das reflexões sobre a linguagem. Essa atitude gera um conhecimento tanto operacional quanto descritivo das práticas linguísticas e estabelece uma consciência crítica de como essas práticas são constituídas e também constituem as relações sociais e de poder. Fairclough (1992) argumenta a favor da constituição de uma Conscientização Crítica da Linguagem para o ensino de línguas, que poderia fornecer aos aprendizes um conhecimento capaz de produzir mudanças em suas próprias práticas discursivas e nas práticas discursivas de sua comunidade.

Portanto, para os professores de língua, que estão em formação, desenvolver uma postura reflexiva e crítica sobre a linguagem e seus usos é condição imprescindível para uma prática social de ensino e aprendizagem que resulte em efetivas transformações na sociedade. Essa atitude leva ao que Fairclough denomina de Conscientização Crítica da Linguagem, cujo objetivo é:

[...] recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e ideologias que a investem; seus efeitos sobre as entidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 292)

Muitas dessas mudanças sociais refletidas nas práticas discursivas podem ser indicações de que a linguagem tem um papel fundamental na transformação da sociedade e que, muito provavelmente, tentativas de definir a direção das mudanças cada vez mais devem incluir tentativas de mudar as práticas de linguagem. Uma dessas mudanças ocorridas nas práticas

---

1 O *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* é um projeto colaborativo entre curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP/São José do Rio Preto, desenvolvido como o apoio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. <http://www.teletandembrasil.org>

2 O *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* é um projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, com o apoio da PROEX - Pró-Reitoria de Extensão e da AREX - Assessoria de Relações Externas da Universidade Estadual Paulista. <http://unespassiscentrododelinguas.weebly.com>

de linguagem que tem estreita relação com transformações do contexto histórico e social diz respeito à mediação do computador no processo de ensino-aprendizagem. O computador mudou a maneira de ler, construir e interpretar textos e é um exemplo de como tecnologia e cultura interagem de forma significativa para interferir nos usos linguísticos os mais variados, estando imbuídos de conflitos ideológicos, modelados por forças da economia, história e política (MARCUSCHI, 2001b, p. 80).

Fundamentado nessas transformações, o *Projeto Teletandem Brasil* surge como um novo contexto para o ensino e aprendizagem de línguas, com a mediação do computador. Trata-se de um modelo que transporta para a realidade virtual os princípios do tandem, uma forma de intercâmbio de conhecimento com fins educativos que surgiu na Alemanha no final da década de 1960 e se difundiu por vários países.

O ensino-aprendizagem em tandem está baseado em princípios de autonomia e reciprocidade, em níveis que podem variar de acordo com as propostas e finalidades das interações. No caso em estudo, trata-se de interações em um modelo institucional, em que a presença de mediadores impõe um certo controle pedagógico, determina alguns procedimentos diretivos e propõe formas de avaliação, o que, em certa medida, tem repercussão direta nos princípios de autonomia e de reciprocidade, uma vez que, quando se trata de interações em um modelo independente, os parceiros têm muito mais autonomia e os níveis de responsabilidade variam de acordo com as características dos interagentes. Têm-se, portanto, tanto em um modelo institucional quanto em um modelo independente, o desenvolvimento de contextos diferenciados para o ensino e aprendizagem de línguas, que podem resultar em novas formas de enunciados produzidos nessa área específica da atividade humana.

No modo tradicional de aprendizado de línguas por meio de *tandem*, dois falantes, nativos ou não, de línguas diferentes, intercambiam seus conhecimentos, considerando os princípios de: a) colaboração e reciprocidade entre os participantes, os quais estabelecem um acordo mútuo de ensinarem a língua que sabem a seus parceiros e receberem deles os ensinamentos sobre a língua que querem aprender; b) autonomia sobre o processo, pois são os participantes que ditam o ritmo e o conteúdo a ser estudado; e c) independência entre as línguas, uma vez que, a princípio, as línguas não devem ser misturadas durante a sessão (TELLES, 2009). Na versão brasileira do Teletandem, a aprendizagem é realizada à distância, em um contexto virtual, mediada pelo computador, em uma comunicação síncrona, utilizando-se recursos de escrita, leitura, videoconferência e aplicativos de mensagens instantâneas, tais como, Skype, Windows Live Messenger, OoVoo e Talk and Write.

De acordo com Vassalo (2010), o projeto apresenta algumas especificidades que merecem destaque: é realizado em várias línguas, com contatos internacionais com universidades de vários países; propõe-se a realizar parcerias diretamente entre alunos, independentemente de acordos entre professores; está centrado exclusivamente no trabalho colaborativo em duplas e não entre turmas; no lado brasileiro, a maioria dos participantes brasileiros envolvidos é composta de futuros professores de língua materna ou estrangeira; tem um enfoque particular na conversação e na livre escolha de atividades por parte dos alunos. Ainda segundo Vassalo, como o projeto surgiu no Brasil, uma das línguas intercambiadas é sempre o português, o que denota a relevância da língua materna dos participantes do lado brasileiro, nesse novo contexto de aprendizagem de língua. Além disso, a maioria dos participantes brasileiros prefere ensinar sua língua materna, por sentirem-se mais seguros

quanto ao domínio das suas estruturas e conhecimento vivenciado de seus usos nas mais variadas situações de interação. Assim, o português tem sido o idioma mais compartilhado pelos usuários do projeto e, em se tratando de futuros professores de língua, é essencial analisar a relação que esses usuários têm com sua língua materna.

Recentemente, algumas dessas especificidades têm sofrido alterações, com vistas ao aprimoramento das parcerias. O Teletandem independente, em que os parceiros tinham total autonomia para definirem os rumos do processo, tem dado lugar ao Teletandem institucional, baseado em acordos entre instituições. Nesse novo modelo, as turmas são pareadas e interagem simultaneamente, em um mesmo local, no caso, o laboratório de Teletandem, equipado com computadores, webcams e uma boa conexão de Internet. As interações são controladas por um mediador, responsável pelo pareamento dos parceiros e pelo acompanhamento das sessões. A observação dessa nova prática de Teletandem tem revelado que, embora os interagentes percam um pouco da autonomia, pois têm de se submeter às intervenções e diretrizes do mediador, tem-se um ganho nos resultados obtidos, uma vez que as parcerias são mais constantes e duradouras e os objetivos são alcançados com mais êxito.

Tendo em vista essas considerações iniciais, nosso trabalho está sendo norteadado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) quais os gêneros discursivos que emergem mais comumente durante uma sessão;
- b) como os participantes interagem no domínio desses gêneros;
- c) de que forma podemos evidenciar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes.

A análise dos dados permite relacionar a importância do conhecimento dos gêneros discursivos que emergem durante uma sessão e uma boa percepção das dimensões linguísticas, discursivas e sociais dos enunciados produzidos com a eficácia do processo. Tal fato tem implicações para o desempenho dos participantes, assim como para a pedagogia que adota o Teletandem.

## **Fundamentação teórica**

As sessões de Teletandem configuram um novo contexto diferenciado para o ensino e aprendizagem de línguas, que pode resultar em novas formas de enunciados produzidos nessa área específica da atividade humana, segundo a concepção de Bakhtin (2010). O presente estudo tem como objetivo, primeiramente, descrever a sessão de Teletandem sob a perspectiva da teoria dos gêneros bakhtiniana, destacando a multiplicidade de gêneros discursivos que emergem durante a interação e como esses gêneros se reorganizam para compor o que pode ser classificado como um gênero híbrido. Tal descrição insere-se em um trabalho analítico mais amplo, fundamentado nos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso que prevêem uma abordagem tridimensional do evento discursivo: um enfoque linguístico, um enfoque discursivo e um enfoque social. Essa análise nos permitirá evidenciar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os alunos participantes de Teletandem, entendendo que essa constatação poderá trazer subsídios para melhor se trabalhar a formação desses alunos, futuros professores de línguas.

A definição bakhtiniana estabelece o gênero do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados dentro de um campo de utilização da língua (BAKHTIN, 2010, p. 262). Entretanto, definir uma natureza geral dos enunciados e, desse modo, estabelecer determinadas características que configurem um gênero discursivo é uma tarefa difícil, tanto pela heterogeneidade dos enunciados produzidos quanto pela multiplicidade de campos de atividade humana em que podem circular. Bakhtin (2010, p. 263) sugere que se atente para uma “diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e gêneros secundários (complexos)”. Os gêneros discursivos secundários surgem e se realizam em condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, incorporando e reelaborando diversos gêneros primários, os quais se transformam e adquirem um caráter especial. Nesse sentido, novos contextos de realização de enunciados concretos podem favorecer o surgimento de gêneros discursivos complexos. Machado (2010, p. 154) destaca que a teoria dos gêneros proposta por Bakhtin possibilita examinar a “insurreição de uma forma dentro da outra, no mais autêntico processo dialógico. Nela os discursos e processos de transmissão das mensagens se deixam contaminar, permitindo o surgimento dos híbridos”.

Essa estreita relação entre mudanças sociais e discursivas é objeto de estudo da Análise Crítica do Discurso, um instrumental teórico desenvolvido inicialmente por pesquisadores em Lancaster, na Grã-Bretanha (FAIRCLOUGH, 1992; KRESS, 1989; MEY, 1985). Segundo essa visão, o objetivo da educação é o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo, incluindo principalmente o ensino e a aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras. De acordo com esses estudos, existe uma relação intrínseca entre discurso, conhecimento e as transformações que acontecem em uma sociedade pós-moderna baseada na informação e é necessário que se reflita sobre essas questões e suas implicações.

Como os usuários se relacionam com o conhecimento e avaliam as situações comunicativas nas quais estão inseridos; como produzem discursos a partir do contexto histórico e cultural; e de que maneira esses discursos estão associados a diferentes perspectivas e relacionados com interesses diversos nas mais variadas relações sociais de poder, são reflexões que embasam a Análise Crítica do Discurso.

A conscientização crítica sobre práticas linguísticas e sociais torna-se, portanto, um pré-requisito para o exercício efetivo da cidadania, em uma sociedade cada vez mais interligada. É preciso reconhecer de que maneira as ideologias dominantes perpassam os discursos nas diferentes atividades humanas, estabelecendo jogos de poder e dominação. Essa atitude crítica deve fundamentar as práticas pedagógicas, principalmente no ensino de língua materna e línguas estrangeiras. A necessidade dos interlocutores de reconhecer o valor e o poder da comunicação, a fim de desenvolverem uma atitude política, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Mas essa reflexão sobre os discursos necessita de um suporte teórico de pesquisa, principalmente no campo da Educação, para que possa verificar o impacto desse conhecimento nos aprendizes.

Com a proposta de analisarmos as sessões de Teletandem como um gênero discursivo, temos um espaço para refletir sobre a capacitação crítica dos futuros professores, bem como podemos subsidiá-los com considerações sobre a importância desse conhecimento para o campo do ensino de língua materna no qual estarão prestes a atuar. Dessa forma, pretendemos contribuir para a formação de profissionais autônomos, críticos e reflexivos sobre as práticas sociais da linguagem e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Portanto, descrever essa nova forma de utilização da linguagem, conforme a teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana e, a partir dessa descrição, avaliar a competência dos alunos participantes do *Projeto Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos*, na unidade da UNESP – Campus de Assis, no que diz respeito à Conscientização Crítica da Linguagem, mais especificamente quanto à língua portuguesa ensinada como língua estrangeira, poderá trazer contribuições significativas para o processo de formação de professores.

Conforme Osório e Ito (2008), a partir da relação existente entre contexto social e discurso, é importante se considerar o estudo das práticas e dos acontecimentos sociais, bem como do conjunto de gêneros discursivos que atualizam esses usos. Portanto, nesse novo contexto discursivo, é fundamental que se caracterize o gênero, relacionando-o com formas linguísticas e as práticas sociais.

A necessidade dos usuários da língua de reconhecer o valor e o poder de sua língua materna tem recebido papel de destaque na teoria crítica. A reflexão sobre as implicações socioeconômicas e políticas que contextualizam o letramento e o desenvolvimento das práticas sociais da linguagem é uma questão a ser trabalhada na sociedade pós-moderna. O impacto dessa conscientização nos aprendizes é fundamental na educação do século 21 (PURCELL-GATES, 1995).

Nessa mesma linha, Resende e Ramalho (2006) chamam a atenção para a importância do discurso na transformação social e nas lutas de classe. Segundo as autoras:

Questões de luta pela identidade são parcialmente questões de discurso [...] e uma das funções da ciência crítica é tentar desvelar aspectos negativos da “nova ordem mundial” hegemônica e mostrar que podem ser mudados pela agência humana, dado que não são naturais, mas são, pelo menos em parte, o resultado de estratégias particulares engendradas por meio de decisões políticas de acordo com interesses determinados. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 201)

Nesse sentido, é importante que professores de língua materna em formação desenvolvam uma atitude reflexiva sobre as práticas de linguagem, a fim de não incidirem em um ensino baseado apenas em questões estruturais e exercícios de gramática em uma versão mais tradicional, sem enfatizar os usos sociais da língua nas diversas áreas de atividade humana e sem focar o discurso como um campo de exercício de poder.

Segundo Telles (2002), a prática de pesquisa no campo da Educação deve ser emancipatória, no sentido de produzir contextos para aquisição de instrumentos e possibilitar o desenvolvimento de uma prática reflexiva, com o intuito de promover ações voltadas para a melhoria do trabalho em sala de aula.

Para o desenvolvimento desta investigação utilizamos um paradigma de pesquisa baseado nas teorias críticas que, de acordo com Guba e Lincoln (2005), consideram a realidade em termos sociais, históricos e políticos, propondo-se a aprofundar as ideologias e as razões que estão na origem das práticas sociais, com vistas à conscientização.

Nessa linha metodológica, tomamos por base a materialidade linguística do evento discursivo, entendendo a linguagem como uma forma de reforçar e contestar as estruturas sociais vigentes (OSÓRIO; ITO, 2008). Dessa maneira, a Análise Crítica do Discurso visa a desconstrução ideológica das produções linguísticas de um determinado contexto,

considerando as relações complexas entre texto, práticas discursivas, práticas sociais, jogos de poder e fatores sócio-histórico-culturais.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, nos moldes explicitados por Lüdke e André (1986), quando afirmam que neste tipo de pesquisa há ênfase no processo, preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes, além do ambiente natural ser a fonte direta dos dados.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto das sessões de Teletandem realizadas no Laboratório do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, em interação com alunos de cursos variados de uma universidade norte-americana. O laboratório dispunha de boa conexão de Internet e de computadores e das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das sessões, tais como *web cams*, microfones e fones de ouvido, além de programas de edição de texto e mensagens instantâneas.

Para compor o corpus, foram selecionados 10 (dez) alunos cujas sessões de interação semanais foram gravadas, utilizando-se um aplicativo disponível que permite efetuar esse tipo de registro, durante o período de setembro a novembro de 2010. Entretanto, desse *corpus*, foram destacados, para análise, os fragmentos que apresentaram dados significativos para o objetivo do trabalho. Após a gravação, as sessões foram transcritas e submetidas aos procedimentos de análise.

As sessões gravadas e transcritas foram, primeiramente, submetidas a uma descrição linguístico-discursiva, a fim de se averiguar sua configuração estrutural, bem como detectar os gêneros que emergem durante uma sessão, de acordo com a teoria fundamentada nos pressupostos do círculo bakhtiniano. Em um segundo momento, o material das sessões transcritas serviu para a análise das práticas discursivas de interação, com vistas à compreensão dos papéis dos interagentes. A seguir, foram estudadas as relações de poder e as estruturas sociais que constituem a prática de linguagem em questão e as implicações dessa prática para a formação do professor de línguas.

## **Análise e discussão dos resultados**

De acordo com o inventor da Internet, Berners-Lee (apud CRYSTAL, 2006), a rede mundial de computadores interligados é mais uma criação social do que técnica. Apesar da relevância de todo o suporte tecnológico que sustenta a Internet e permite as interações, o que fez com que tivesse essa expansão acelerada e essa infinidade de utilizações foi justamente o seu caráter social de proporcionar a conexão entre seus participantes, anulando obstáculos tais como distância e barreiras étnicas, etárias, econômicas, políticas, etc.

Nesse sentido, nossa proposta de verificar como ocorrem as trocas linguísticas nesse contexto, visando ao ensino-aprendizagem de idiomas fundamenta-se exatamente nessa premissa de que os avanços tecnológicos foram fundamentais para possibilitar esse alargamento das fronteiras, mas o seu valor reside no fato de que novas redes de relacionamento social são possíveis. Interessa-nos entender como a rede social do Teletandem tem funcionado.

Após a coleta dos dados, procedemos à análise, a fim de responder às perguntas que propusemos no início do trabalho. A primeira diz respeito aos gêneros discursivos

que emergem mais comumente durante uma sessão de Teletandem; a segunda se propõe a discutir como interagem discursivamente os interlocutores no domínio desses gêneros, durante a parte da sessão que utiliza a língua portuguesa; e a terceira avalia os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes brasileiros que ensinam o português a falantes de outras línguas, neste contexto específico.

Com relação à organização textual e discursiva, podemos concluir que as sessões de Teletandem são um evento discursivo em que emergem gêneros diversos. Utilizando uma classificação proposta por Marcuschi (2001a, p. 41), encontramos os seguintes gêneros: conversa espontânea, relatos, aula de línguas; e segundo a proposta de Crystal (2006), temos as mensagens instantâneas.

Entretanto, dadas as especificidades do contexto de Teletandem, nossa proposta é de se deva classificar o evento linguístico-discursivo concreto, sessão de Teletandem, como um gênero discursivo. Em primeiro lugar, porque se trata de uma situação de uso delimitada, que lança mão de alguns recursos tecnológicos de vídeo conferência, no caso, o Skype e seus aplicativos, com o objetivo pré-estabelecido de se aprender e ensinar línguas de uma forma natural e espontânea, sem as implicações de uma aula tradicional, que tem métodos a serem seguidos e controle do professor quanto às atividades a serem desenvolvidas, as quais sempre, em maior ou menor escala, remetem às situações artificiais de uso.

Em segundo lugar, porque uma sessão de Teletandem pode configurar um gênero, de acordo com a definição bakhtiniana que estabelece o gênero do discurso por meio de uma relativa estabilidade de enunciados produzidos dentro de um campo específico de utilização da língua. Nesse sentido, podemos evidenciar que os enunciados produzidos nas sessões apresentam essa relativa estabilidade dentro do campo do ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se, portanto, de um gênero discursivo secundário, o qual, como já foi mencionado anteriormente, advém de um contexto interativo mais complexo, muito desenvolvido e organizado, em um processo de formação que incorpora e reelabora diversos gêneros primários mais simples.

Com relação ao estilo, no sentido bakhtiniano, podemos afirmar que uma sessão de interação de Teletandem retrata um modo particular de se tomar o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Embora haja um jogo de poder entre os interagentes, o qual se configura na disputa pelo comando da sessão, por meio, por exemplo, da escolha dos temas e da troca de turnos, pode-se perceber um processo dialógico em que os envolvidos participam muito mais ativamente na produção de saberes, tanto linguístico-discursivos quanto histórico-culturais das línguas que intercambiam.

Vejamos, portanto, quais são as especificidades que configuram a estrutura das sessões de Teletandem, em seu modelo institucional:

- a) têm como objetivo principal, conforme já salientado, o ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com a proposta do Projeto em que está inserido (TELLES, 2006);
- b) acontecem mediante um acordo prévio entre Instituições parceiras, as quais comprometem-se em oferecer o suporte tecnológico de laboratórios equipados com computadores, webcams e boa conexão de Internet;



- c) as interações são realizadas em tempo real, sincronicamente, entre dois parceiros pareados pelos mediadores;
- d) supõem a presença de um mediador que supervisiona as sessões, intervindo quando solicitado e conduzindo a sessão;
- e) têm a duração média de 50 minutos, divididos entre duas línguas, escolhidas previamente para serem intercambiadas entre os parceiros;
- f) os interagentes lançam mão recursos de áudio e vídeo, extraídos da Internet, compartilhando essas informações entre si;
- g) tem-se a utilização de diversas linguagens – verbal, não verbal, gestos, olhares, pausas – que contribuem para a construção de um ambiente favorável à interação.

Cada parceiro escolhe a língua que quer aprender e sugere uma língua em que seja fluente para ensinar, não necessariamente a sua língua materna. No caso em estudo, os alunos da instituição brasileira, sempre ensinam o português, mas os alunos da instituição americana, por serem oriundos de vários países, principalmente de países da América Hispânica, ou então pela forte influência do espanhol nos Estados Unidos, optam por ensinar inglês ou espanhol.

A escolha dos temas a serem abordados durante as sessões é bem variada. Por vezes, o mediador sugere tópicos para serem pesquisados anteriormente e trazidos para a interação. Outras vezes, os próprios interagentes combinam entre si um tema a ser discutido na próxima sessão. Entretanto, o que se tem notado, na maioria das interações, é que os temas surgem nas conversas preliminares, desencadeando um diálogo espontâneo sobre questões que interessam aos participantes naquele momento específico.

Além disso, como as interações em teletandem no modelo institucional servem de suporte às aulas de língua, por vezes, tópicos discutidos em sala com o professor surgem no diálogo, o que não quer dizer que as interações caracterizem uma aula, no sentido tradicional do termo. A autonomia para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem é muito maior no teletandem do que na sala de aula.

Uma das principais formas de desenvolvimento desses temas é a marcação da diferença. Os interagentes relatam como fazem em seu país ou em seu contexto sócio-cultural e querem saber como o fenômeno em questão se dá no contexto de seu parceiro. Essa questão tem sido estudada por pesquisadores do Projeto Teletandem sob a ótica da transculturalidade (WELSCH, 1994), em uma tentativa de se refletir sobre as questões de marcação de diferenças, identidade cultural, fronteiras, etc.

Nossa preocupação, nesse trabalho, também foi avaliar como o Teletandem pode contribuir com os alunos brasileiros do curso de Letras em sua a formação para serem professores de Português, tanto como língua materna quanto como língua estrangeira, por meio de um processo de reflexão sobre a própria língua, levando ao que Fairclough (2001) denominou de Conscientização Crítica da Linguagem. Nesse sentido, pudemos evidenciar que o contexto do Teletandem foi extremamente favorável à constituição dessa conscientização, uma vez que os alunos se viam impedidos pelas circunstâncias e, na maioria das vezes, sem nenhuma preparação prévia sobre o que seria abordado, a pensarem sobre questões do Português que já estavam sedimentadas pelo uso. Ao se depararem com essas situações em que tinham de dar explicações sobre algum evento linguístico específico

do Português, os interagentes brasileiros lançavam mão ora de explicações gramaticais que aprenderam na escola ou na universidade, ora se valiam de sua intuição de usuário da língua, ora recorriam ao senso comum.

Vejamos um exemplo de interação, em que surge a questão da pronúncia dos róticos<sup>3</sup> em português:

**Interação entre Antônio (cubano, morando nos EUA) e Luciana<sup>4</sup> (brasileira), 25/10/2010<sup>5</sup>**

A: (risos) a:: você fala a:: com erre de/ de São Paulo? por exemplo carro (pronuncia caro, como um tepe)

L: é:: o erre de São Paulo é tipo assim ó português (pronuncia o erre vibrante, alveolar sonora)

A: hu hum vo/ você fala assim?

L: às vezes

A: porque eu não notei::

L: ah às vezes eu falo direitinho às vezes eu falo meio interior depende (demonstra incômodo com a pergunta)

A: meio interior (risos)

L: é que a gente fala que quem fala o erre assim é

A: purta? (com erre vibrante, alveolar sonoro)

L: é porta (com erre retroflexo, posterior) é o interior

A: porta

L: porta (vibrante, alveolar sonora) é São Paulo (+) porta (vibrante, uvular sonora) é Minas é Rio de Janeiro eh Bahia

A: [o professor] sempre fala disso e ele diz a o/ o/ a/ a gente vai a purta purta

L: porta

A: eu acho que é cômico

L: o/ o/ os americanos que vêm pra cá falam o português falam igual de/ de/ igual de/ da gente do interior de São Paulo

A: olá meu nome é A. (pronuncia pausadamente imitando um aprendiz iniciante)

3 Para a classificação dos fonemas, utilizamos a tabela proposta por Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 126). Como nosso objetivo é ilustrar o processo de Conscientização Crítica da Linguagem em participantes de Teletandem, não discutiremos, na presente análise, os critérios de classificação da referida tabela, nem as características dos fonemas em questão.

4 Nomes fictícios.

5 NORMAS DA TRANSCRIÇÃO (adaptadas de MARCUSCHI, 1991):

Pausa breve (0,5 seg.)	(+)
Pausa média (1seg.)	(++)
Pausa longa (1, 5 seg.)	(+++)
Mais de 1,5 seg.	números
Alongamento de vogal	a:::
Trecho incompreensível	((incomp))
Dedução de trecho incompreensível	((dedução))
Comentários	(risos)
Truncamentos	d/de
Ênfase	CAIXA ALTA

- L: A. (risos)
- A: e/ (+) e eu falo português (continua com a mesma entonação, pausada)
- L: português (retroflexo, posterior) (risos) eles vão rir do seu sotaque
- A: eu vou abrir a porta (retroflexo, posterior) (++)
- L: porta (retroflexo, posterior)
- A: assim/ assim é que os/ os americanos não a:: não utilizam muito o erre
- L: hu hum
- A: nós sim (+) nós temos palavras como carro (espanhol/vibrante, alveolar sonora) (+) a:: a:: ferrocarril (espanhol/vibrante, alveolar sonora) (+) I mean nós/ nós/ nós usamos muito a/ a erre
- L: é é que a pronúncia de carro em português é erre erre então a gente fala com o som de agá do americano (++) carro (fricativa, velar)
- A: ha ham ha ham L: mas quando for um erre só aí cê vai falar ou erre de porta (retroflexo, posterior) (+) do interior
- A: sim
- L: ou cê vai falar igual o paulista (+) porta (vibrante, alveolar sonora)
- A: porta purta (vibrante, alveolar sonora)
- L: porta (vibrante, alveolar sonora) ((incomp))
- A: eu gosto a:: (+) eu gos/ (+) eu prefiro falar porta (vibrante, alveolar sonora)
- L: porta (vibrante, alveolar sonora)
- A: porta (vibrante, alveolar sonora) (+) com um erre (+) carro (velar)
- L: português (vibrante, alveolar sonora)
- A: português (vibrante, alveolar sonora) portugueses (++)

A questão é desencadeada pelo aluno da universidade americana e pode ter sido motivada pelo fato de o seu professor de português ter mencionado esse tópico em sala de aula, pois explica: “[o professor] sempre fala disso e ele diz a o/ o/ a/ a gente vai a purta purta”. O interessante é que a ênfase dada ao professor à pronúncia vibrante leva o aprendiz a assimilar a abertura da vogal precedente (“purta”). Aqui, tem-se um exemplo de como temas tratados em sala de aula surgem espontaneamente nas interações, como mais um tópico da conversa e não como uma imposição do professor ou do mediador.

Ao ser interpelada sobre a sua pronúncia, a interagente brasileira, que é do interior paulista, demonstra um constrangimento inicial, atribuindo um juízo de valor sobre esse uso: “ah às vezes eu falo direitinho às vezes eu falo meio interior depende”, como se a pronúncia paulistana fosse a correta (“direitinho”) e a pronúncia do interior não fosse.

Quanto a esses usos, há toda uma discussão sociolinguística sobre as realizações fonéticas de maior prestígio social. Segundo Gnerre (1985, p. 4), “uma variedade linguística vale o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Portanto, do ponto de vista linguístico essas diferenças de realização são aceitáveis, mas o estigma social sempre está presente. E, no português, a pronúncia do rótico em final de sílaba interna tem sido um alvo de constantes discussões sobre a questão do preconceito linguístico.

Fica evidente, no exemplo em estudo, que as explicações não estão muito sistematizadas, pois os interagentes não distinguem entre a realização em posição inicial do segmento fônico (“carro”, “ferrocarril”) da realização em posição de final de sílaba

(“porta”, “português”). No entanto, embora as explicações sejam fundamentadas em uma visão empírica de intuição de falante, não sendo consideradas questões de ordem linguística ou sociolinguística, especificamente, nota-se um empenho por parte do interagente em tentar entender essas realizações e suas implicações. Nesse sentido, o contexto de ensino-aprendizagem de línguas proporcionado pelo Teletandem torna-se um dispositivo que pode vir a desencadear um trabalho de conscientização crítica da linguagem a partir de situações reais de uso das línguas, as quais dificilmente surgiriam em um contexto de aula de línguas mais tradicional.

Surgem também comentários a respeito das diferenças fonéticas e fonológicas entre as línguas: “os americanos que vêm pra cá falam o português falam igual de/ de/ igual de/ da gente do interior de São Paulo”; “é que os/ os americanos não a:: não utilizam muito o erre”; “nós sim (+) nós temos palavras como carro (espanhol/vibrante, alveolar sonora) (+) a:: a:: ferrocarril (+) I mean nós/ nós/ nós usamos muito a/ a erre”; “é que a pronúncia de carro em português é erre erre então a gente fala com o som de agá do americano (++) carro”; “mas quando for um erre só aí cê vai falar ou erre de porta (retroflexo, posterior) (+) do interior”.

É interessante notar que o aprendiz de português escolhe a pronúncia do erre em posição final de sílaba de maior prestígio social: “eu gosto a:: (+) eu gos/ (+) eu prefiro falar porta (vibrante, alveolar sonora)”, talvez influenciado pelo professor ou por uma maior facilidade de realização, tendo em vista que sua primeira língua é o espanhol, ou simplesmente por uma preferência pela sonoridade. O fato é que, ao interagirem com falantes nativos ou muito fluentes, os participantes de Teletandem podem vivenciar questões diversas relacionadas com as dimensões linguístico-discursivas e sócio-culturais das línguas em foco.

Para os alunos brasileiros de Letras que estão se preparando para serem professores de línguas estrangeiras ou de língua portuguesa, as interações podem levar a um amadurecimento sobre a relação que mantém com as línguas estrangeiras e com a própria língua, proporcionando o que Fairclough (2001, p. 292) denomina Conscientização Crítica da Linguagem, uma vez que, lançando mão de sua experiência discursiva, tornam-se mais atentos às práticas em que estão inseridos como produtores e consumidores de textos. Além disso, vivenciam os jogos de poder e as forças sociais que permeiam os discursos carregados de ideologias, possibilitando o surgimento de um processo de ruptura, com vistas à transformação social.

## **Conclusões**

Em primeiro lugar, acreditamos que um estudo que vise a investigar a Conscientização Crítica da Linguagem em professores de português para falantes de outras línguas e aprendizes de português como língua estrangeira pode ser de extrema relevância quando se assume uma perspectiva crítica e quando se entende que essa conscientização é a base para um processo de mudanças na sociedade a partir da educação e, mais especificamente, do ensino de língua.

Em segundo lugar, destacamos a importância de se voltar a atenção para os fatores de ordem linguística, discursiva e social que estão presentes nesse contexto específico de ensino e aprendizagem, quando se almeja a formação de cidadãos críticos e atuantes nas

diversas áreas de atividade humana, nos mais variados contextos. De igual modo, a caracterização desse uso específico da linguagem como um gênero discursivo poderá auxiliar no aperfeiçoamento dessa prática social.

Conforme Bakhtin:

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 285)

Também é importante registrar esse momento de transição pelo qual passam as práticas educativas à distância, mediadas pelo computador. Trata-se de um período em que muitos questionamentos são feitos acerca da eficácia desses novos instrumentos e da validade desses novos contextos de ensino-aprendizagem de línguas. É preciso investigar os múltiplos fatores que se interpõem nessa mediação, a fim de que possam ser averiguadas quais são as vantagens e desvantagens desse novo modelo, quais as principais dificuldades que apresenta aos seus usuários e quais a sua efetiva contribuição para o multilinguismo e a transculturalidade de uma sociedade que se diz globalizada.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar o papel de destaque que a linguagem ocupa na produção dos discursos e nas práticas sociais e, por conseguinte, enfatizar que a formação do profissional que se ocupa de tentar entender esses processos a fim de ensiná-los de forma consciente é imprescindível quando se pretende uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. New York: Sage, 2005. p. 191-215.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Critical Language Awareness*. Londres: Longman, 1992.

KRESS, G. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 151-166

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, 2001b. p. 79-111.

\_\_\_\_\_. *Análise da Conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 105-146

MEY, J.L. *Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1985.

OSÓRIO, P.; ITO, I. M. A teoria linguística da Análise Crítica do Discurso e o manual didático de PLE. In: OSÓRIO, P.; MEYER, R. M. (Orgs.). *Português segunda língua e língua estrangeira*. Lisboa: Lidel, 2008. p. 85-107.

PURCELL-GATES, V. Research for the 21st century: a diversity of perspectives among researches. *Language Arts*, Atlanta, v. 72, n. 1, p. 56-60, 1995.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

TELLES, J. A.. *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Projeto apresentado ao CNPq nº 061/2005 (Seleção pública de projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). Assis: Unesp - Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Educação, 2006. Disponível em [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf). Acesso em: 15 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

WELSCH, W. Transculturality – the puzzling form of cultures today. *California Sociologist*, Los Angeles, v. 17, 19-39, 1994.