

EPISÓDIOS RELACIONADOS À LÍNGUA EM INTERAÇÕES DE TELETANDEM: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE

Language-related episodes in Teletandem sessions: implications on the education of teachers of Portuguese as a foreign language

Gabriela Rossatto FRANCO¹

Resumo | O projeto “Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam” (TELLES, 2011) possibilita que estudantes de universidades brasileiras interajam via Skype com alunos de universidades estrangeiras fornecendo explicações sobre a língua materna ou aquela em que são fluentes a seus parceiros. Desse modo, o presente artigo observa os episódios relacionados à língua (SWAIN; LAPKIN, 1998) emergentes nessas sessões, analisando a forma como os alunos brasileiros (professores de línguas em formação) esclarecem dúvidas sobre a língua portuguesa a seus parceiros. Metodologicamente, os dados foram analisados de acordo com a pesquisa qualitativa de caráter interpretativista. Como fundamentação teórica, este artigo se baseia nas teorias do Foco na Forma (LONG, 1991) e da Conscientização da Linguagem (HAWKINS, 1984), pois destaca a importância de que os praticantes de teletandem, futuros professores de língua estrangeira, desenvolvam uma atitude reflexiva sobre as práticas de linguagem. Os resultados mostram que o teletandem pode favorecer um contexto de discussão e reflexão a partir dos episódios relacionados à língua e, portanto, contribuir para a formação de professores de línguas, especialmente de português como língua estrangeira (PLE).

Palavras-chave | Teletandem. Episódios relacionados à língua. Conscientização da linguagem. Ensino-aprendizagem de línguas. Formação de professores.

Abstract | The project ‘Teletandem and transculturality in online foreign languages interactions via webcam’ (TELLES, 2011) promotes interaction through Skype between Brazilian students and students from various courses of foreign universities. During teletandem interactions, participants provide explanations about their mother tongue or about the language in which they are proficient. Therefore, this study focuses on the language-related episodes (SWAIN; LAPKIN, 1998) which emerge in teletandem sessions. It aims to investigate how Brazilian students (pre-service language teachers) answer questions about Portuguese as a foreign language. Methodologically, data were analyzed according to the interpretative-qualitative paradigm. Theoretically, the study is grounded on the concepts of Focus on Form (LONG, 1991) and Language Awareness (HAWKINS, 1984). This paper intends to show how important it is that teletandem practitioners - who are future teachers of foreign languages - develop a reflective attitude towards language practices. Through the analysis, it is possible to notice that teletandem may provide an environment to discuss and reflect upon the language because of the language-related episodes that emerge during the interactions. Thus, it may contribute to the education of language teachers, mainly for those who aim to work with Portuguese as a foreign language.

Keywords | Teletandem. Language-related episodes. Language awareness. Language learning and teaching. Teacher education.

¹ Franco. UEL. E-mail: gabriela.rf@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3129-6508>

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

Introdução

Mais do que o contato entre pessoas de espaços geográficos distintos, o avanço da tecnologia tem possibilitado a criação de contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tanto em cursos de ensino a distância quanto por meio da comunicação entre falantes de línguas distintas. Dentro dessa perspectiva, por meio de recursos tecnológicos, o projeto *Teletandem e transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam* (TELLES, 2011) possibilita interações entre falantes de português e falantes de outras línguas.

Os dados analisados neste artigo foram coletados de interações que ocorreram de acordo com um modelo de teletandem interinstitucional que “prevê um acordo entre instituições de ensino superior com interesse em aprender e ensinar línguas estrangeiras” (RAMOS; CARVALHO; MESSIAS, 2013, p. 4). Nesse modelo, há a presença de mediadores de teletandem (TTD) a fim de que as interações possam ser otimizadas pelos participantes no que concerne ao ensino-aprendizagem das línguas envolvidas bem como na relação com seus parceiros.

No que tange ao ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com Almeida Filho (1993), a sistematização de um novo código linguístico pode auxiliar o aluno a se conscientizar de seu próprio. Sendo assim, este artigo pretende mostrar que o teletandem, bem como uma aula de língua estrangeira (L2), pode auxiliar o participante a se conscientizar de sua própria língua. Ademais, além de aprendiz de L2, o interagente é deslocado para a posição de professor de sua língua materna (ou de proficiência) ao ensiná-la a seu parceiro. Por conseguinte, ele precisa fornecer correções e explicações, o que demanda uma reflexão que pode promover a conscientização sobre sua própria língua.

Para guiar este estudo, foram suscitadas duas perguntas: *Quais os episódios relacionados à língua que emergem nas interações de teletandem? Como esses episódios podem promover conscientização da linguagem?*

A análise de dados explorou como o teletandem pode promover um ambiente favorável à conscientização da linguagem a partir dos episódios linguísticos emergentes e quais as implicações disso para a formação de professores de português como língua estrangeira (PLE).

O presente artigo está dividido em cinco seções. A primeira trata do contexto do teletandem. As duas seguintes, sobre a fundamentação teórica, sendo uma a respeito da

conscientização da linguagem (HAWKINS, 1984) e a outra sobre episódios relacionados à língua (SWAIN; LAPKIN, 1998) e foco na forma (LONG, 1991). A seção posterior às fundamentações teóricas tratará da análise dos dados, sendo ela dividida em três subseções, cada uma explorando um par de interagentes. Por fim, nas considerações finais, serão respondidas as perguntas de pesquisa e expostas as conclusões alcançadas através da análise.

O contexto Teletandem

Segundo Vassallo e Telles (2009), o processo de ensino-aprendizagem em tandem teve início no final da década de 60, na Alemanha. O termo *Teletandem* foi utilizado pelo grupo de pesquisadores do programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP para denominar o tandem quando ocorrido em contexto virtual. Para Telles (2006), o teletandem é um tandem a distância que utiliza meios de comunicação oral, escrita e conferências em áudio e vídeo, e se caracteriza por ser um contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem (TELLES, 2006).

As sessões de teletandem permitem que alunos brasileiros interajam com estudantes de universidades estrangeiras a fim de divulgar a língua portuguesa entre falantes de outras línguas e, em contrapartida, proporcionar aos nossos alunos o aprendizado de outro idioma de domínio de seus parceiros.

O teletandem se caracteriza por três princípios que foram incorporados do tandem (BRAMMERTS, 1996, apud VASSALLO; TELLES, 2009): (1) *as línguas não devem ser misturadas* a fim de desafiar o interagente a falar na língua estrangeira e a incentivar seu parceiro quando ele falar a língua-alvo; (2) *reciprocidade*, a sessão é dividida igualmente em duas partes, cada uma destinada ao uso de apenas uma das línguas, e ocorre uma troca mútua de conhecimentos sobre a língua e cultura de cada participante (p. 24); (3) *autonomia*, ou seja, os interagentes podem escolher sobre *o quê* querem conversar, *o quê* e *como* querem aprender.

Atualmente, as interações de teletandem utilizam o Skype ou o Zoom que contam com recursos em áudio, vídeo e *chats* para comunicação. Logo, por possibilitarem aos participantes que vejam e ouçam um ao outro, essas ferramentas permitem uma comunicação simultânea (síncrona), assemelhando-se a um encontro face a face.

Os dados desta pesquisa foram coletados de interações que ocorreram de acordo com a modalidade de teletandem institucional não-integrado (ARANHA; CAVALARI, 2014),

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

que acontece dentro da universidade, em parceria com uma universidade estrangeira, mas que não adota o teletandem como atividade obrigatória no currículo do discente.

Sobre essa modalidade, Brammerts e Calvert (2002, p. 85) afirmam:

A participação neste tipo de programa é, na maioria das vezes, voluntária. Algumas universidades disponibilizam salas onde, em horários determinados, os aprendizes em tandem podem encontrar com seus parceiros [no caso do teletandem, se conectar a seus parceiros através da tecnologia] ou têm a possibilidade de utilizar a Internet e, onde também, com frequência podem obter aconselhamento e materiais específicos de trabalho; em princípio, são no entanto os aprendentes que determinam quando, onde e como é que vão desenvolver o seu trabalho tandem.

Ainda que o aluno não seja obrigado a participar do teletandem de acordo com essa modalidade, uma vez assumido o compromisso, ele deve se comprometer com relação aos horários e seguir os princípios propostos pelo projeto.

As interações de TTD têm duração de uma hora, sendo meia hora destinada a uma língua e meia hora a outra. Ao final, os alunos se reúnem para as sessões de mediação cujo objetivo é oferecer um espaço para que os alunos conversem sobre os aspectos interativos, linguísticos e culturais que vivenciaram durante suas interações (TELLES, 2015).

Cada sessão de mediação dura, em média, meia hora e é conduzida por um professor-mediador (professor da universidade e/ou pós-graduando e/ou pesquisador de teletandem). Sobre o papel do mediador, Little (2003, apud SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009) esclarece que, além do suporte técnico e operacional no tandem, ele também pode auxiliar o interagente com relação “aos aspectos complexos da língua em si e de ensino e aprendizagem de línguas” (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009, p. 81).

Destarte, o teletandem fornece um espaço para que os participantes discorram sobre a língua. Conforme será exposto na análise de dados, esse contexto pode favorecer reflexões e, conseqüentemente, promover implicações para a formação dos interagentes como futuros professores de línguas.

Conscientização da Linguagem

A Conscientização da Linguagem foi introduzida nos anos 80, na Inglaterra, por meio de um movimento denominado “Movimento Britânico de Conscientização da Linguagem” (*British Language Awareness Movement*). Em seu livro “Conscientização da Linguagem: uma Introdução” (*Awareness of Language: an Introduction*), Hawkins (1984) argumenta a favor da implantação da Conscientização da Linguagem (CL) no currículo escolar das escolas públicas britânicas por meio do estudo *sobre* a língua. O trabalho do autor se preocupava com os alunos que cresciam em cidades do interior, sobretudo da Inglaterra, que, por falarem um dialeto considerado fora do padrão, chegavam à escola sem as ditas “habilidades verbais essenciais” (HAWKINS, 1984, p. 1).

Além de auxiliar na transição da escola primária para a secundária, Hawkins (1984) acreditava que a CL também favorecia os estudos em línguas estrangeiras. Segundo o autor, o programa possibilitava aos alunos de diferentes línguas, dialetos, ou *backgrounds*, compartilharem suas experiências sobre a língua. A intenção dessa atividade era direcionar a atenção dos alunos a aspectos da língua, levando-os à reflexão, além de encorajá-los a fazerem perguntas sobre a mesma (HAWKINS, 1984).

Wright e Bolitho (1993) apresentam implicações dessa teoria para a formação de professores, uma vez que a conscientização da linguagem promoveria uma associação entre o conhecimento do professor sobre a língua e suas práticas ao ensiná-la. Segundo os autores, “quanto mais um professor é consciente da língua e de como ela opera, melhor”² (WRIGHT; BOLITHO, 1993, p. 292). Por conseguinte, tal conscientização o auxilia na preparação de suas aulas, na escolha dos materiais, na elaboração das provas e no ensino da língua.

De acordo com Wright e Bolitho (1993), falar sobre a língua pode elevar a confiança do aprendiz. Dessa forma, os autores acreditam que a CL pode ajudar o professor, bem como o usuário, a serem mais autônomos e a explorarem a língua, além de reconhecerem sua complexidade e sua diversidade. Ao fazê-los, refletirão sobre as descobertas e conhecimentos já adquiridos, o que os tornará mais sensíveis e possibilitará que avancem fronteiras estabelecidas pela gramática tradicional (WRIGHT; BOLITHO, 1993).

Hawkins (1984) ainda destaca a importância de considerarmos o fato de que as línguas diferem muito umas das outras. Sua proposta era criar um contexto que permitisse uma discussão sobre sua diversidade. Assim, seria possível desafiar o preconceito e o que

² No original “the more aware a teacher is of language and how it works, the better” (WRIGHT; BOLITHO, 1993, p. 292).

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

ele denomina de “paroquialismo linguístico” (HAWKINS, 1984, p. 4). Conforme afirma o autor (op. cit., p. 4), “a melhor arma contra o preconceito é uma discussão aberta e uma maior conscientização”³. Destarte, a Conscientização da Linguagem nos convida a repensar o ensino de línguas e a nos educar e superar esse preconceito linguístico, uma vez que direciona nossa atenção à língua e ao seu uso, e reitera a diversidade existente em uma ou entre mais línguas.

De acordo com Fairclough (1992), o conceito dessa teoria concebe o ensino de línguas como uma experiência fundamentada na “atenção consciente para as propriedades e para o uso da linguagem”⁴ (FAIRCLOUGH, 1992, p. 1). Essa abordagem defende, portanto, a importância de se refletir e conversar sobre a língua.

No teletandem, o participante fornece *feedback* a seu parceiro sobre a língua em que é proficiente. Ao corrigi-lo e ao fornecer explicações, o interagente pode ser estimulado a refletir sobre a língua. Os episódios relacionados à língua (SWAIN; LAPKIN, 1998) e os momentos de foco na forma (LONG, 1991) podem favorecer esse contexto de discussão e reflexão sobre a língua e, portanto, serão explorados a seguir.

Episódios relacionados à língua e foco na forma

Swain e Lapkin (1998) apresentam o uso da língua como uma atividade tanto comunicativa quanto cognitiva. Nessa perspectiva, a língua atua como uma ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem da L2 (língua estrangeira). Esse *output* é usado para uma função cognitiva. Segundo as autoras, os aprendizes se tornam capazes de usar a língua do outro para regular o próprio funcionamento cognitivo.

De acordo com Swain e Lapkin (1998), o diálogo colaborativo proporciona a oportunidade para o ensino de L2 proporcionando o aprendizado. Em um estudo em que examinam o diálogo entre dois aprendizes, as autoras observaram o surgimento de processos cognitivos que permeiam o processo de aprendizagem. Ao se corrigirem e ao corrigirem o outro, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre a língua estrangeira, estimulando esses processos cognitivos.

Na investigação, as autoras analisam os episódios relacionados à língua (*language-related episodes*) emergentes nos diálogos entre um desses pares de alunos na medida em que eles realizavam a tarefa proposta (a elaboração de uma narrativa). Segundo as

3 No original “The best weapon against prejudice is open discussion and greater awareness” (HAWKINS, 1984, p. 4).

4 No original “conscious attention to properties of language and language use” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 1)

autoras, os episódios relacionados à língua (ERLs) são os momentos do diálogo nos quais os aprendizes discorrem acerca da língua produzida, questionando-a, corrigindo suas próprias produções ou as de seu colega.

Em alguns excertos do estudo de Swain e Lapkin (1998), as autoras expõem como a língua atua no desempenho da tarefa proposta. Os alunos recorrem à língua materna (L1) para sanar dúvidas, refletir e propor algo na língua estrangeira. Há, ainda, momentos em que a L1 dá suporte à L2, não apenas para comunicação, mas para confirmar uma hipótese do aprendiz, além de funcionar como uma ferramenta para que os aprendizes regulem seus comportamentos, direcionem sua atenção às estruturas da L2 e para produzir e acessar alternativas (SWAIN; LAPKIN, 1998).

De acordo com as autoras, quando um aluno se depara com problemas relacionados ao léxico, à morfologia e à sintaxe, ele foca na forma linguística, aquela que é necessária para que consiga se expressar. Esse enfoque nas formas linguísticas nos remete à teoria do *foco na forma* (LONG, 1991) que, diferentemente da teoria do foco nas formas que apresentava uma abordagem estruturalista e sem considerar os aspectos funcionais da língua, defende a reflexão sobre aspectos formais da língua em contextos comunicativos.

De acordo com Long (1991), o foco na forma (FonF) direciona nossa atenção a itens lexicais e, sobretudo, a seus significados ao invés de sua forma gramatical. Nessa perspectiva, o aprendiz processa o significado da palavra em um contexto de compreensão de um texto escrito ou falado, ou seja, é um tipo de ensino que envolve forma e significado dentro de um contexto comunicativo (ver LONG, 1991; WILLIAMS, 2001). Nessa abordagem, o foco ocorre de maneira espontânea, incidental, no momento em que há um problema de produção ou compreensão.

Vidal (2007, p. 162) destaca que essa é uma abordagem essencialmente centrada no aprendiz e que respeita suas dificuldades em situações comunicativas durante interações “com o objetivo de fazê-lo notar aspectos linguísticos no insumo modificado e registrá-los na memória...”. Nesse viés, a teoria do foco na forma dialoga com o contexto do teletandem na medida em que, conforme apontam Rocha e Lima (2009), a abordagem centrada no aluno é uma das mais apropriadas para promover a autonomia dos aprendizes em tandem. Por conseguinte, os momentos em que os participantes de teletandem focam na forma, a fim de refletir sobre a língua, auxiliam o processo de autonomia deles.

Conforme exposto nesta seção, os episódios relacionados à língua promovem momentos de foco na forma que, por sua vez, auxiliam os aprendizes a refletir sobre a língua. Na análise de dados, buscarei explorar se essas teorias (ERLs e FonF) podem favorecer a conscientização da linguagem dos participantes e, conseqüentemente,

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

auxiliá-los tanto no processo de aprendizagem da língua estrangeira quanto no ensino da sua própria língua.

Procedimentos metodológicos

Os dados da presente pesquisa foram coletados de interações de teletandem que ocorreram durante o primeiro semestre de 2012, de acordo com a modalidade institucional não-integrada e provenientes de uma parceria entre uma universidade pública do estado de São Paulo e uma universidade particular dos Estados Unidos.

Foram selecionados três pares cujas interagentes brasileiras eram alunas do curso de Letras e, portanto, professoras de línguas em formação. As interações foram gravadas e, posteriormente, transcritas por um grupo de pesquisadoras com o consentimento de todas as participantes envolvidas. Por uma questão de recorte de dados (por serem muitas interações e com duração de uma hora cada) e enfoque na formação de professores de PLE, foram analisados apenas os momentos em que os pares falavam na língua portuguesa.

Os dados foram analisados de acordo com o paradigma qualitativo interpretativista. Tal escolha se deve ao fato de que, segundo Dörnyei (2007), os aspectos da aquisição e do uso da língua são determinados, ou significativamente moldados, por fatores sociais, culturais e situacionais. Com base nessa afirmação, o autor argumenta que a pesquisa qualitativa é ideal para promover a percepção dentro dessas condições e influências contextuais.

Nessa abordagem, o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa, podendo agir nesse mundo social, trazendo suas próprias experiências para esse campo bem como tendo a oportunidade de refletir sobre si mesmo e sobre suas ações. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) afirma que “o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles que observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa”. A autora ainda esclarece que o olhar do pesquisador age como uma espécie de “filtro” ao interpretar a realidade com a qual se depara.

Moita Lopes (1994) esclarece que, no mundo social, os significados que o caracterizam são construídos pelo homem, podendo ser (re)interpretados por ele. Dessa forma, não há uma única realidade, mas diversas realidades. Logo, o autor argumenta a favor de uma pesquisa interpretativista. Ao realizar a análise por meio do paradigma qualitativo-interpretativista, busquei observar como as crenças e experiências anteriores

dos alunos interferem nas atitudes referentes à língua e seu uso. Foram consideradas as diferentes realidades dos envolvidos: aprendizes da língua estrangeira, falantes nativos e professores da própria língua.

Para a pesquisa interpretativista, a investigação do mundo social deve considerar a visão dos participantes desse contexto (MOITA LOPES, 1994). Logo, a entrevista é uma ferramenta viável para acessar a perspectiva dos envolvidos. De acordo com Seidman (1991, p. 9), a entrevista visa a “compreender a experiência vivida por outras pessoas e qual significado elas atribuem a essa experiência”⁵. Desse modo, ao entrevistar os participantes desta pesquisa foi possível observar o que eles depreendiam das próprias interações e quais considerações apresentavam a respeito de suas experiências com o teletandem.

Para Fontana e Frey (2005), a entrevista não é considerada um método neutro, pois duas ou mais pessoas se envolvem nesse processo. As trocas entre os envolvidos promovem a criação de um esforço coletivo que seria a *entrevista*, ou seja, o produto final seria a junção do que ocorre entre entrevistador e entrevistado(s) (op. cit., p. 696). Desse modo, os autores criticam a concepção da entrevista como uma “laranja mecânica”, ou seja, quando o entrevistador procura pelo melhor espremedor (técnicas) para espremer o suco (obter respostas) da laranja (entrevistados). Argumentam, portanto, a favor de uma abordagem empática, uma vez que essa “assume uma postura ética em favor do indivíduo ou do grupo estudado”⁶ (FONTANA; FREY, 2005, p. 696).

No caso do presente artigo, as interações ocorreram em 2012 e as entrevistas posteriormente, no ano de 2016. Esse espaço de tempo se deve ao fato de que, inicialmente, a intenção era explorar apenas os dados coletados das sessões de teletandem. No entanto, no decorrer da análise, muitas questões foram suscitadas e houve, então, um interesse em contatar as participantes brasileiras e explorar a perspectiva das mesmas a respeito de suas próprias interações.

O lapso temporal entre a ocorrência das sessões de TTD e das entrevistas se apresentou como uma limitação no que concerne à lembrança das interagentes a respeito das próprias interações. No entanto, tal distanciamento apresentou implicações positivas, pois, na época em que foram realizadas as entrevistas, as participantes já haviam se graduado e trabalhavam como professoras de línguas. Por conseguinte, suas experiências nas áreas profissionais, acadêmicas e pessoais provavelmente implicaram suas perspectivas ao analisarem as próprias interações em comparação às perspectivas e atuações que desempenharam em 2012.

5 No original “[...] is an interest in understanding the lived experience of other people and the meaning they make of that experience” (SEIDMAN, 1991, p. 9).

6 No original “[...] take an ethical stance in favor of the individual or group being studied.” (FONTANA; FREY, 2005, p. 696).

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

Concordando com Seidman (1991) sobre a importância da entrevista, mas ponderando sobre a abordagem empática defendida por Fontana e Frey (2005), optei por manter a análise dos dados que foi realizada anteriormente às entrevistas. Desse modo, exponho minha percepção inicial como pesquisadora a partir da investigação dos dados à luz das teorias, ou seja, sem a visão dos participantes. Igualmente, ao entrevistá-los, não foi exposta minha análise primária, apenas os excertos selecionados a fim de não interferir ou manipular suas respostas.

Na seção a seguir, explorarei, primeiramente, a análise do trecho de cada interação e, em seguida, o excerto referente à entrevista com o participante em questão. Por fim, ambos os dados serão contrastados e (re)analisados à luz das teorias que embasam este artigo para, por fim, delinear uma possível conclusão.

Análise dos dados

Dupla 1 – Lívia e Hanna

- Lívia: professora de Inglês formada pela universidade brasileira e doutoranda em Estudos Linguísticos. Desenvolve pesquisa no projeto teletandem;
- Hanna (destacada em azul): nascida em Cuba, mora na cidade onde está localizada a universidade estadunidense onde estuda Microbiologia e Imunologia.

Vejamos a seguir um trecho da interação entre Lívia e Hanna a respeito das experiências de Hanna sobre a ida de imigrantes a Miami em comparação a outras cidades:

1 H: eu acho que sim, eu tem viajado? ou eu tenho viajado?

2 L: tenho viajado.

3 H: Eu tenho viajado a/a Tennessee.

4 L: uhum.

5 H: a Nova York.

6 L: uhum.

7 H: a California.

8 L: uhum.

9 H: não tive muito tempo em Califórnia, mas ah...

10 L: uhum.

11 H: é diferente de Miami, eu acho que sim.

12 L: uhum.

Nas linhas 1 e 3, Hanna diz “tenho viajado” e questiona à parceira se a forma correta é “eu tem viajado” ou “eu tenho viajado”, ao que Livia responde: “tenho viajado”. No entanto, quando Hanna termina o relato de sua experiência, Livia retoma (linha 23) a questão da locução verbal (“tenho viajado”) aplicada anteriormente:

13 H: são os imigrantes.

14 L: uhum.

15 H: e a cultura é muito mista com/com as culturas dos imigrantes. elas não...não quero dizer

16 que não assimilam, mas não deixam sua cultura muito fácil, então não...

17 L: a tradição, né, eles são...

18 H: a tradição mista.

19 L: tentam manter a tradição, uhum, entendi.

20 H: então você pode *oir* outras línguas e, é bom, eu acho bom pra...

21 L: uhum.

22 H: é diferente.

23 L: aham tá legal, agora, Hannah, eu só fiquei na dúvida, quando você usou «tenho viajado»,

24 eu acho que não é eu tenho viajado, é eu já viajei.

25 H: Eu já/aham, sim.

26 L: você viu a diferença? que “eu tenho viajado” dá a ideia de que você ainda viaja, que ainda

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

27 você vai pra esses lugares ainda, mas acho que a ideia que você quer mostrar é que você já

28 foi, que você já visitou esses lugares.

29 H: sim.

30 L: né? então tá, então, eu já viajei. É interessante, mas é a mesma coisa no Brasil, por exemplo, a região

31 sudeste é de maioria assim os imigrantes são mais da Alemanha, são imigrantes alemães, é, que já é

32 diferente, por exemplo de São Paulo, mas eu acho que a mobilidade hoje em dia, como ela tá tão fácil a

33 tendência é não tem como mais se manter sempre uma única tradição, uma única eu não sei uma única etnia

34 assim, esse conceito já nem é usado mais, né, assim, mas tá tudo muito misturado né?

35 H: aham

No decorrer da conversa, Lívia constata que “tenho viajado” não é a forma verbal apropriada. Percebe-se que ela entende que esse uso denota uma ação contínua (linha 14) e que, no caso da descrição de Hanna, todas as ações já haviam sido concluídas. Dessa forma, o tempo verbal mais apropriado seria o pretérito perfeito (“eu já viajei”, linha 24).

O equívoco cometido por Hanna ocorre, possivelmente, devido a uma transferência verbal da estrutura da língua inglesa (*present perfect*) aplicada à língua portuguesa. Sobre isso, Alvarez (2002) explica que esse fenômeno da transferência é o uso, pelo aprendiz, dos aspectos linguísticos ou comunicativos de uma língua (a qual ele adquiriu anteriormente) à língua-alvo.

É importante reiterar que Lívia, a interagente brasileira, é uma professora e pós-graduanda em Estudos Linguísticos, além de ser pesquisadora em teletandem e de já ter participado de outras interações. Desse modo, a experiência e a formação da interagente implicam, diretamente, seu desempenho pessoal e pedagógico.

Ainda assim, é interessante o fato de Lívia ter retomado essa questão ao invés de deixar a conversa fluir e não corrigir a parceira e, ainda, explicar o porquê de utilizar “viajei” ao invés do “ter viajado”. Observa-se que ela o faz sem abordar questões

meramente estruturais como nomear o tempo verbal aplicado ou apresentar a conjugação e a terminologia dos verbos no pretérito perfeito. Lívia fornece, apenas, as explicações necessárias para a compreensão da parceira e a aplicação adequada, segundo as normas gramaticais, no momento e no contexto nos quais foi abordado.

Na entrevista com Lívia, a fim de abordar a perspectiva da interagente a respeito do próprio excerto, fiz-lhe a seguinte pergunta:

Pesquisadora: A primeira pergunta, que é sobre esse excerto aí que você viu, eu queria que você me falasse o que que tá acontecendo entre você e a sua parceira na interação em termos de correção e explicação da língua portuguesa.

Lívia: Com base só nesse excerto, né?

Pesquisadora: Isso, só nesse excerto. Que que tá acontecendo em termos de correção e explicação da língua portuguesa?

Lívia: (pausa) tá. Então como aqui era o turno de português... eu percebi aqui, lendo o excerto, que eu tava bastante/ que eu dei bastante espaço pra ela falar. Então eu só respondia com “aham” e anotava, eu acho que eu prestava bastante atenção nos erros que ela cometia, ou nas dificuldades que ela tava tendo... e na descrição aqui que ela tava tentando fazer da viagem... eu percebi que ela trocou o/o tempo verbal, eu acho que a ideia que ela quis dizer quando ela explicou que ela viajou para/pro Tenessee, eu acho que é uma ideia/ que ela viajou uma vez só, mas ela apresentou como se ela tivesse viajando, como se fosse uma rotina, né, “eu tenho viajado a Tenessee” e aí no decorrer da interação eu acho que eu identifiquei essa confusão com os verbos, com os tempos verbais e eu corrijo indicando que foi uma ação única no passado, que ela não tá se referindo a uma ação recorrente. E eu acho que ela entendeu.

(Entrevista com Lívia, 2016)

Em conformidade com o que foi verificado na análise inicial, Lívia diz, na entrevista, que ela percebeu (no decorrer da interação) a “confusão com os verbos, com os tempos verbais” e, então, corrigiu a parceira. Além disso, nota-se a preocupação de Lívia em dar

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

“espaço” à parceira, já que aquele era o turno da língua portuguesa. O apontamento de Livia é bastante relevante, pois evidencia suas realidades: professora de línguas, doutoranda em estudos linguísticos e pesquisadora de teletandem. Por conseguinte, sua postura reflete seu conhecimento sobre o projeto teletandem bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

O caso de Hanna e Livia é um exemplo de episódio relacionado à língua e que ocorreu de acordo com a teoria do foco na forma (LONG, 1990), ou seja, de modo espontâneo. Igualmente a essa teoria, ao defenderem a conscientização da linguagem, James e Garrett (1991) ressaltam que o estudo da língua deve ocorrer de forma contextualizada e com base no uso da mesma, bem como Livia faz ao corrigir a parceira quando percebe seu equívoco e conduzindo a atenção de Hanna à forma apropriada.

Tinkel (1985), citado por James e Garrett (1991), acredita que a CL explora um conhecimento que o aprendiz já possui, direcionando sua atenção para algo que ele já sabe, tornando explícito um conhecimento que, até o momento, era implícito. Logo, observando a interação, percebemos que os esclarecimentos fornecidos por Livia trazem à tona um conhecimento de sua língua materna, permitindo que a interagente volte sua atenção à língua portuguesa. Nota-se, claramente, que houve um momento de reflexão, uma vez que ela retoma o tempo verbal empregado por Hanna anteriormente para corrigi-la, bem como fornece explicações à parceira. Esse momento de reflexão e elucidação sobre qual emprego gramatical seria mais apropriado pode ter permitido que Livia se conscientizasse sobre a própria língua materna (se isso ainda não tivesse ocorrido até o momento da interação).

Não é possível constatar, com toda a certeza, se houve conscientização da linguagem. No entanto, a partir do excerto analisado e do trecho da entrevista com Livia, depreende-se que o teletandem promoveu às interagentes um ambiente para discorrer e refletir sobre a língua, o que pode favorecer a CL.

Dupla 2 – Sílvia e Brendan

- Sílvia: Tem 27 anos, é de uma cidade do interior de São Paulo e aluna do segundo ano do curso de Letras da universidade brasileira;
- Brendan (destacado em azul): Tem 19 anos e é de Nova York. Estuda Finanças internacionais e *Marketing*, além de espanhol e português.

No encontro ocorrido no dia 11 de abril, Sílvia e Brendan resolvem abordar gírias que consideram comuns em suas respectivas línguas.

1S: e it's a slang, "beleza"

2 B: o que significa, like, ótimo?

3 S: in portuguese is...

4 B: beautiful?

5 S: não, é/beleza mas no sentido "ah ta ok", sabe? é uma expressão, uma gíria que você fala assim

6 "tomorrow I will go to the home" "ah beleza!" entendeu? "pode ir né"

7 B: ah fica assim como "legal", "ótimo"?

8 S: é, similar.ou/ or "I have to go", do you said, you said, "beleza, bye"

9 B: sí, eu ouço muito por a minha professora. ah...

10 S: ((risos))

Nas linhas 1 e 5, Sílvia esclarece que as palavras apresentadas são gírias. No decorrer da interação, ela ainda ressalta que o uso dessas expressões é "informal" e "popular".

Ao investigar se o contato intercultural através do teletandem possibilitaria, durante as interações, reflexões e compreensões a respeito das culturas envolvidas, Zakir (2015) verifica que gírias são percebidas, pelos participantes, como um dos aspectos relacionados à ideia do que eles concebem como cultura. Logo, mais do que abordar essas questões "informais" e/ou "populares" da língua, os interagentes estão trocando informações a respeito do uso da língua na prática social do cotidiano. Além disso, o emprego de gírias destaca a importância do contexto de uso, não apenas pelo fator da informalidade, mas também pelo sentido que pode ser atribuído a cada palavra dependendo da circunstância.

Observemos o momento em que Sílvia aborda a gíria "beleza" (linha 1). Em um primeiro instante, Brendan indaga o significado e arrisca um palpite: "ótimo?" (linha 2). No entanto, Sílvia não se manifesta sobre o que o parceiro havia dito e continua falando com o intuito de explicar a palavra (linha 3). Por conseguinte, Brendan evoca a tradução mais literal da palavra: "*beautiful*". Imediatamente a interagente explica o outro sentido (linha 5) e o parceiro demonstra entender, citando, novamente, a palavra "ótimo" e relatando já ter ouvido sua professora utilizar o termo (linha 9).

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

As comparações realizadas entre os participantes (como entre “beleza” e “*beautiful*”) ocorrem de acordo com a Análise Contrastiva, proposta por James e Garrett (1991), em que o aprendiz observa não somente aspectos relacionados à estrutura linguística, mas também o modo como as diferentes línguas operam. Segundo os autores (op. cit.), esse fator promove a conscientização linguística a respeito das semelhanças e diferenças entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira.

Hawkins (1984) afirma que a língua é suscetível a mudanças. Assim, acredita que aprender uma língua significa aprender a fala atual da comunidade. Dessa forma, o autor defende que utilizar a gramática correta e as palavras que signifiquem o que queremos dizer não é suficiente, e que é importante empregar a língua considerada adequada a cada ocasião. O uso do que é considerado apropriado envolve escolhas dentro da sintaxe e dentro da semântica da língua, e também fora delas.

Destarte, a escolha por abordar gírias permite aos interagentes explorar os diferentes sentidos que as palavras apresentam, afastando-os da ideia do foco nas formas e considerando os contextos interativo e social nos quais as palavras são utilizadas. Conseqüentemente, ambos os participantes de uma dupla podem se conscientizar das variações existentes dentro da língua e do modo como o contexto social influencia o sentido de cada palavra. O aprendiz se conscientiza, portanto, da L2 e de sua variedade, e aquele que ensina toma consciência da L1 e das questões que vão além do sistema linguístico da língua, como os aspectos sociais, culturais e políticos (ALTENHOFEN; BROCH, 2012).

Na entrevista realizada com Sílvia, apresento o seguinte questionamento:

Pesquisadora: Eu queria que você falasse pra mim, com base no que você leu nesse trecho aí, o que tá acontecendo entre você e o seu parceiro em termos de explicação e correção da língua portuguesa? (pausa) O que que acontece entre vocês dois sobre correção e explicação da língua portuguesa? (pausa) Sobre a parte em que você tá fornecendo explicação sobre a língua portuguesa, porque vocês estão falando sobre gíria, né? E aí o que que você fala sobre isso?

Sílvia: Ahh (pausa) na verdade eu tô explicando pra ele o significado das gírias em língua portuguesa, é totalmente diferente né, as expressões nas línguas estrangeiras mudam totalmente né? Então são coisas que você vai aprender só com um nativo mesmo, ou morando lá né, que você vai ter o contato com o nativo, ou no caso do tandem

que nós dois/nós dois tivemos contato, né (pausa) com/com cada nativo da língua e podemos (pausa) podemos trocar informações, expressões, gírias, foi muito bacana esse dia porque a gente relembra né esse momento, porque os professores no tandem sempre falavam né: “é uma troca, o que você quer aprender, o que você gostaria, mesma coisa você deixa claro pro seu parceiro” né, e foi isso que aconteceu sabe, sugeri “ah a gente podia falar sobre as gírias” que é uma coisa que eu não vou aprender em um livro né, só conversando mesmo com um nativo. Então, o rico também da interação é isso né: ter alguém pra aprender outras coisas diferentes, e que eu fico triste porque hoje eu não tenho (risos).

(Entrevista com Sílvia, 2016)

Sílvia relata que falar sobre gírias foi um tema sugerido por ela. A escolha da participante é justificada pelo fato de esse ser um aspecto da língua que, segundo ela, só pode ser aprendido em contato com um falante nativo da língua-alvo, ou seja, não é algo que se aprende “em um livro”.

A aluna brasileira mostra ter conhecimento das diferenças existentes entre as línguas no que concerne a expressões linguísticas. É pertinente salientar essas questões porque Sílvia era, na época da interação, estudante de Letras e, no período em que a entrevista foi realizada, atuava como professora de línguas. Ainda assim, percebe-se, tanto por meio da análise quanto pela entrevista dela, a importância que ela atribui à língua falada coloquialmente, ou seja, não apenas àquela que segue a gramática considerada padrão. Isso também nos permite depreender que ela se preocupa com a comunicação, visto que gírias e expressões fazem parte dos mais diversos sistemas linguísticos e, portanto, são utilizadas para fins comunicativos.

Sílvia ainda prossegue com a reflexão suscitada pela primeira questão:

Sílvia: Antes de você fazer a pergunta, eu queria falar uma coisinha.

Pesquisadora: Pode falar!

Sílvia: É bacana também que eu percebi agora também, é você pensar, porque a gente fala/nós falamos várias expressões né, e assim às vezes têm pessoas que sabem o significado, têm outras que

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

não, né? (incompreensível) às vezes pode acontecer de a pessoa só usar a expressão. No caso, até no dia assim, talvez, eu acho que eu pesquisei, eu não lembro, ou se eu falei algumas coisas que eu sabia, não lembro. Mas pensando assim, de qualquer forma, mesmo que eu tenha pesquisado, é bacana você procurar entender a sua própria língua também né, que às vezes a gente tá acostumado apenas a falar, não vai procurar entender de verdade tudo assim. É isso, mas pode fazer a sua pergunta.

(Entrevista com Sílvia, 2016)

A participante brasileira aponta que estamos acostumados a falar (nossa língua materna), mas que nem sempre buscamos compreender tudo aquilo que falamos. O relato da interagente nos remete à definição proposta pela *Association for Language Awareness* (2012) de que a conscientização da linguagem é uma percepção consciente e uma sensibilidade no uso da língua, bem como em seu processo de aprendizagem e ensinamento.

Destarte, com base na análise da interação e na entrevista com Sílvia, é possível inferir que o teletandem contribuiu para que ela se conscientizasse de sua língua materna. Tal constatação é ainda mais reforçada por outro excerto, exposto a seguir:

Sílvia: [...] é bacana você procurar entender a sua própria língua também né, que às vezes a gente tá acostumado apenas a falar, não vai procurar entender de verdade tudo assim [...] a gente refletir sobre a própria língua, né? *Eu mesma refleti sobre minha própria língua* que, às vezes, principalmente na hora que você vai explicar pra alguém você se pega “meu Deus, como que eu vou explicar isso pra ele? Qual que é a melhor forma?”, né? Ou como (pausa) eu compreendi o significado, ou compreendo e se talvez a forma como eu compreendo também não vai ser a minha visão ao invés de ser o significado, talvez, da língua portuguesa, né? *Tem/a gente toma ou se preocupa em tomar esse cuidado de/em como mostrar a própria língua também, ensinar a própria língua. Isso é uma boa reflexão, né,* que a gente tem que fazer com a gente mesma né, principalmente quando você vai ser professor, né? E você/tem certos momentos que a gente pega/ a gente sabe português, mas na hora de/que a gente tá

acostumado a falar português naturalmente, então/ mas tem coisas que a hora que você vai ensinar você precisa, sabe, pensar mais a respeito daquilo pra conseguir passar de uma maneira clara talvez também pra que a pessoa compreenda. Acho que é isso.

(Entrevista com Sílvia, 2016)

A fala de Sílvia supracitada está em conformidade com esta análise, que buscou confirmar a proposição de que o teletandem suscitou reflexões sobre a língua materna à interagente. Isso reitera as suposições de que, possivelmente, as experiências no TTD propiciaram a conscientização da língua portuguesa para Sílvia.

Dupla 3 – Alice e Norma

- Alice: estudante de Letras da universidade brasileira onde atua como professora de inglês no centro de línguas da instituição;
- Norma (destacada em azul): nasceu na Espanha e desenvolve um intercâmbio na universidade americana onde estuda Engenharia Elétrica.

No encontro ocorrido no dia 11 de abril, Alice e Norma conversavam sobre o fato de morarem longe de suas famílias e sobre o contato que mantinham com elas:

1 N: *Eu nunca falo com meu irmão*

2 A: Nossa, imagino

3 N: *Ele está muito, muito longe daqui, é muito mais velho? velho que yo? like mayor?*

4 A: maior ((corrigindo a pronúncia))

5 N: *é muito mais maior que eu*

6 A: é maior que eu, só diga, diz assim só, é maior que eu

7 N: *é maior que eu, dez años maior que eu*

8 A: mais velho

9 N: *mais velho*

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

10 A: isso, dez anos mais velho

11 N: você solo tem una irmã? ou tem...

12 A: a minha irmã é dez anos mais velha que eu também

13 N: mas solo tem una uma irmã ou tem mais?

14 A: eu tenho um irmão e uma irmã

15 N: hum

Norma relata que, raramente, se comunica com seu irmão, alegando que ele está muito longe dela e acrescentando a informação de que ele é muito mais velho do que ela (linha 3), talvez como uma maneira de justificar o distanciamento físico e pessoal entre ambos (linha 1: “Eu nunca falo com meu irmão”). A fim de confirmar o emprego da frase “mais velho”, ela recorre à língua espanhola para explicitar o que quer dizer (linha 3), utilizando “*mayor*” que, em espanhol, transmite o sentido de “mais velho(a)”.

No entanto, há um mal-entendido quando Alice, possivelmente sem entender a intenção da parceira, afirma “maior” (linha 4), o que, para Norma, soa como uma correção, visto que na linha 5 ela refaz a frase dita na linha 3 empregando “maior”, ao invés de “mais velho”. Nota-se também que, ao fazê-lo, ela utiliza a pronúncia referente à língua portuguesa (“maior” e não “*mayor*”), pois Alice havia falado “maior” quando Norma disse “*mayor*”.

Ao reelaborar a frase aplicando a palavra sugerida por Alice (“maior”), Norma comete um pequeno engano: “é muito mais maior que eu” (linha 5). A parceira brasileira intervém corrigindo “é maior que eu, só diga, diz assim só, é maior que eu” (linha 6). Alice não percebe a intenção de Norma (referir-se à idade) e não relaciona essa frase com o que ela queria expressar desde o início desse tópico: de que o irmão era muito mais velho do que ela (rever linhas 1-3). Conclui-se que Alice se concentrou em corrigir o emprego da palavra “maior” à oração de Norma e não se atentou para o contexto no qual a parceira a estava utilizando.

O foco da interagente brasileira incide sobre a forma linguística e não sobre o significado desejado pela interagente estadunidense. Este é, portanto, um caso em que há o foco nas formas, criticado por Long (1991) que alega que tal teoria ignora os aspectos funcionais da língua enquanto sua atenção recai sobre itens puramente linguísticos.

Já a teoria do foco na forma, defendida pelo autor (op. cit.), envolve forma e significado dentro de um contexto comunicativo. De acordo com Long (1991), o foco na

forma pondera sobre o que está por trás da língua, por exemplo, a cultura desses falantes, a geografia do país onde essa língua é falada, entre outros aspectos. No caso apresentado, é possível que Alice tenha ignorado a nacionalidade da parceira e sua língua nativa (espanhola) ou não possuía conhecimento de que, quando Norma disse “*mayor*”, ela não estava se referindo à palavra “maior” em português, mas sim ao sentido atribuído a essa em espanhol: “mais velho”.

Alice corrigiu Norma em três momentos (linhas 4, 6 e 8) e a interagente estadunidense utiliza cada uma das correções propostas por sua parceira. No entanto, a estudante brasileira não oferece nenhuma explicação sobre o ocorrido, nem justifica a correção final (e mais apropriada). Ademais, Alice poderia, mesmo que brevemente, esclarecer à Norma que não é adequado utilizar “mais” antes de “maior” e, ainda, aproveitar para dizer que o mesmo se aplica às palavras “menor”, “melhor” e “pioor”, por exemplo. A ausência de explicações por parte de Alice pode ter prejudicado o processo de reflexão e, conseqüentemente, de conscientização sobre a língua portuguesa para Norma.

De acordo com Tinkel (1985), citado por James e Garrett (1991), a conscientização da linguagem explora um conhecimento já possuído pelo aprendiz, direcionando sua atenção para algo que ele já sabe. Portanto, embora Alice não tenha promovido esclarecimentos e mais informações à sua parceira, os episódios relacionados à língua abordados por ambas podem ter contribuído para que Alice ponderasse sobre a própria língua, atentando-se às questões expostas e refletindo sobre o modo como operam no português.

A inferência a respeito das implicações dos episódios relacionados à língua para a conscientização da linguagem de Alice pode ser reforçada pelo seguinte excerto retirado da entrevista realizada com ela:

Alice: [...] Então que que a gente tem com esse contato, não só no teletandem, mas quando a gente tem um contato com outras pessoas tentando aprender o português é que a gente começa a ver a língua portuguesa como uma língua estrangeira, que é uma visão totalmente diferente, não é do mesmo jeito que você trabalha com um brasileiro que você vai trabalhar com um estrangeiro, então as dificuldades deles são coisas que talvez a gente nunca pensaríamos sozinhos, né? Então, por exemplo, em sessões de teletandem mesmo eu já tive algumas perguntas muito interessantes, algumas dúvidas muito interessantes [...] Então *you have a completely*

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

diferente da sua própria língua como uma língua estrangeira, como uma segunda língua e isso é muito legal, é muito bom. Então essa é a influência: é você pensar na sua língua com todas as dificuldades que um estrangeiro tem [...] Então perguntas bem interessantes como essa apareceu e eu tive que me virar, né, tipo “qual a diferença de ‘nós’ com acento e ‘nós’ sem acento, essas coisas que pega a gente de/ né, de surpresa. [...] Então é muito bom que a gente vê de uma outra forma, a gente amadurece como um professor de língua portuguesa como língua estrangeira, é muito bom MESMO essa experiência. Legal de verdade. Gostei muito [...]

(Entrevista com Alice, 2016)

Observa-se que a experiência proporcionada pelo teletandem no que concerne ao uso/ensino da língua portuguesa é percebida, pela interagente, de uma maneira diferente da habitual. Desse modo, o excerto supracitado confirma a importância dos ERLs e como eles auxiliam no processo de reflexão e, conseqüentemente, de conscientização da língua. Além disso, a fala de Alice sobre seu crescimento como professora de português como língua estrangeira está em conformidade com Wright e Bolitho (1993) que acreditam na importância da CL para a formação de professores.

Considerações finais

O presente artigo se propôs a analisar os episódios relacionados à língua que emergem nas interações de teletandem, a fim de observar indícios de conscientização da linguagem por parte dos interagentes.

A primeira pergunta de pesquisa que norteou este estudo foi: *Quais os episódios relacionados à língua que emergem nas interações de teletandem?* Os ERLs observados nas interações foram de ordem verbal e lexical. Por uma questão de recorte de dados necessário aos moldes de um artigo, foram selecionadas apenas três incidências de ERLs, sendo uma verbal, exposta na dupla Lívia e Hanna, uma lexical na dupla Sílvia e Brendan, e outra lexical no par Alice e Norma.

A partir da seleção dos ERLs, buscou-se responder à segunda pergunta: *Como esses episódios podem promover conscientização da linguagem?*

No decorrer da análise, observei que os ERLs propiciavam instantes em que os interagentes discorriam sobre a língua e, além disso, direcionavam o foco dos alunos na forma linguística. Desse modo, orientei-me, também, pela teoria do foco na forma, defendida por Long (1991). Segundo Long (1991), a teoria do FonF é centrada no aluno e, portanto, favorece sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Além disso, conforme evidenciado na análise, os instantes de ERLs e de FonF permitem que os interagentes discorram e reflitam sobre a linguagem, o que pode auxiliá-los a se conscientizarem sobre a língua.

Os instantes de explicações, dúvidas e reflexões permitem que os parceiros evoquem questões linguísticas que, embora corriqueiras ou concebidas por eles como já garantidas (ou seja, já conhecidas e dominadas), são percebidas de uma forma diferente. Quando um interagente precisa fornecer explicações sobre a própria língua, é necessário evidenciar o conhecimento sobre aquele determinado aspecto. Esse conhecimento explicitado seria o processo de conscientização da linguagem (ALA, 2012).

Em suma, observamos que, além da proposta principal do teletandem de possibilitar o ensino de uma língua estrangeira aos participantes, esse contexto pode auxiliá-los no conhecimento e no uso da própria língua materna e, ainda, no desempenho pedagógico daqueles que se formarão como professores de línguas. Por desempenho pedagógico, compreendo as atitudes didáticas de um professor como: o esclarecimento de dúvidas, o fornecimento de explicações, preparações de aula, postura em sala de aula e, inclusive, interação com alunos.

Ademais, são raros os contextos existentes de ensino de português como língua estrangeira, especialmente em cidades do interior. Desse modo, o teletandem é uma oportunidade para que os estudantes de Letras tenham uma primeira experiência com o ensino de PLE.

Por fim, ressalto a importância de pesquisas que visem à formação de mediadores e a análise do próprio contexto do teletandem sob a perspectiva da conscientização da linguagem. Desse modo, será possível corroborarmos para a formação de professores mais conscientes sobre a linguagem e suas propriedades, sobre as diferenças entre as línguas, sobre as variações linguísticas e, conseqüentemente, sobre suas próprias práticas pedagógicas.

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALTENHOFEN, C. V.; BROCH, I. K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo**, 2011, p. 15-24. Disponível em: http://publicaciones.fl.unc.edu.ar/sites/publicaciones.fl.unc.edu.ar/files/POL_LINGN3.pdf#page=210. Acesso em: 5 out. 2018.

ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. *In: Congresso Brasileiro de Hispanistas*. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 8 ago. 2018.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESpecialist**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.

Association for Language Awareness (ALA) (2012). **Definition of language awareness**. Disponível em: http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm. Acesso em: 8 out. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-mail Tandem Network. *In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (ed.). A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46, p. 9-22, 1996.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Aprender através da comunicação em-tandem. *In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (org.). Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Coimbra: Colibri, 2002. p. 37-52.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 2005.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FAIRCLOUGH, N. (ed.). **Critical language awareness**. London: Longman, 1992.

FONTANA, A.; FREY, J. H. THE INTERVIEW: From Neutral Stance to Political Involvement. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 2005. p. 695-727.

HAWKINS, E. **Awareness of language: An introduction**. 1984.

JAMES, C.; GARRETT, P. The scope of language awareness. **Language awareness in the classroom**, 1991. p. 3-23.

LITTLE, D. Tandem Language Learning and Learner Autonomy. *In*: LEWIS, T.; WALKER, L. (ed.). **Autonomous Language Learning In-tandem**. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, 2003. p. 37-44.

LONG, M. H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. **Foreign language research in cross-cultural perspective**, v. 2, n. 1, p. 39-52, 1991.

LUZ, E. B. P. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93886/luz_ebp_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 jul. 2018.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

- | Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE

RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. de; MESSIAS, R. A. L. O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem. **Portuguese Language Journal**, v. 7, p. 1-23, 2013.

ROCHA, C. F.; LIMA; T. C. S. Questionamentos sobre a presença do mediador na prática de interação em teletandem. *In*: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 231-241.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C. da.; DANIEL, F. G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. *In*: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 75-92.

SEIDMAN, I. **Interviewing as Qualitative Research**: a Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. New York: Teachers College Press, 1991.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **Modern language journal**, p. 320-337, 1998.

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. Acesso em: 2 out. 2018.

TELLES, J. A. (org.) **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A. **Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam**. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, 2011.

TELLES, J. A. Teletandem and Performativity. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.

TINKEL, A. J. Contributions to Language Awareness. National Congress on Languages in Education Papers and Reports. *In*: DONMALL, B. G. (ed.). **Methodology related to language awareness work**. London, v. 6, p. 37-45, 1985.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. *In*: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.

VIDAL, R. T. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? **The Specialist**, São Paulo: Educ, v. 28, n. 2, p. 159-184, 2007.

ZAKIR, M. A. **Cultura e(m) telecolaboração**: uma análise de parcerias de teletandem institucional. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138417/000863284.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jul. 2018.

WILLIAMS, J. Focus on form: research and its application. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 31-52, 2001.

WRIGHT, T.; BOLITHO, R. Language awareness: a missing link in language teacher education? **ELT journal**, v. 47, n. 4, p. 292-304, 1993. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.4233&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 9 out. 2018.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: FRANCO, Gabriela Rossatto. Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE. **Revista do GEL**, v. 15, n. 3, p. 214-240, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i3.2410>

Submetido em: 16/11/2018 | **Aceito em:** 17/12/2018.
