

# Relatório de Iniciação Científica

**Título do estágio:** “A sistematização da gramática por meio da abordagem dedutiva no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira no contexto de interação *in-tandem à distância* via MSN”

**Discente:** Aline de Souza Brocco

**Orientador:** Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

**Curso:** Licenciatura em Letras – Diurno

São José do Rio Preto  
Março de 2007

## 1. IDENTIFICAÇÃO

**Estagiária:** Aline de Souza Brocco<sup>1</sup>  
**Orientador:** Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
**Título do estágio:** “A sistematização da gramática por meio da abordagem dedutiva no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira no contexto de interação *in-tandem à distância* via MSN”  
**Área:** Lingüística Aplicada  
**Sub-área:** Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira  
**Nível do estágio:** Iniciação Científica  
**Data de início:** 15 / 06 / 2006  
**Data de término:** 20 / 12 / 2006  
**Duração:** 180 horas  
**Período de orientação (dias da semana e horários):** quarta-feira, 16:00 às 17:00h.  
**Fonte de recursos materiais e financeiros:** recursos próprios

## 2. INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de línguas torna-se cada vez mais relevante no cenário mundial devido às demandas da globalização. No que tange à América do Sul, sabe-se que o português e o espanhol tornaram-se línguas oficiais das relações internacionais entre os países sul-americanos. Com isso, cresce o número de cursos de língua portuguesa oferecidos nos países hispano-falantes e também se torna cada vez maior o número de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras, os quais anseiam progredir na comunicação e compreensão da língua portuguesa. Além disso, há programas de ensino de português em muitas universidades dos Estados Unidos, como exemplo, na Universidade de Illinois, que mantém contato com a UNESP (câmpus de São José do Rio Preto e de Assis) por intermédio do Projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Aluna do 4º ano do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa.

<sup>2</sup> Este projeto será descrito com mais detalhes nas seções 3 e 4 deste relatório.

Houve uma grande expansão do ensino de português como língua estrangeira (doravante PLE) nos últimos 15 anos, o que pode ser observado, por exemplo, pelos seguintes fatores: (i) criação de um exame nacional de proficiência - o CELPE-BRAS –; (ii) desenvolvimento de estudos nessa área por vários profissionais; (iii) realização de eventos que tratam de PLE; (iv) publicação de coletâneas e de materiais didáticos. No entanto, os profissionais da área ainda encontram bastantes dificuldades no que tange à “carência de recursos humanos capacitados e materiais didáticos atualizados de acordo com as tendências no ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO; OEIRAS; ROCHA, 1998, p.02), pois “os materiais didáticos disponíveis de PLE são ainda bastante simples, restritos e limitados em quantidade e em qualidade” (MORITA, 1998, p. 70). Isso se deve, segundo Kunzendorf (1987), ao fato de não se encontrar muita teorização em relação ao português como língua estrangeira.

O objetivo principal deste projeto foi verificar qual o lugar da sistematização da gramática no ensino-aprendizagem de *português* como língua estrangeira (PLE) na interação *in-tandem à distância*. Durante as interações, examinou-se como ocorre a sistematização da gramática, tendo como base a abordagem dedutiva.

Com isso, também pretendeu-se contribuir na investigação do seguinte objetivo do Projeto *Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos*: o estudo dos processos de interação, aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras mediados pelo aplicativo MSN.

Tendo em vista que a aprendizagem de línguas *in-tandem* apresenta um terceiro modo de aprender línguas, que substitui ou complementa abordagens fundamentadas na gramática ou na competência comunicativa, este projeto pretende esclarecer que o conhecimento, por parte do aluno, de tópicos gramaticais o auxilia na aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, PLE.

Para formar um aluno capaz de desenvolver a prática oral (falar e ouvir) leitura e a escrita, faz-se necessário, além do conhecimento das regras de uso comunicativo da língua, o conhecimento das regras gramaticais, uma vez que a total ênfase dada às funções comunicativas pode gerar aprendizes que produzam enunciados compreensíveis, porém agramaticais.

Ressalva-se, todavia, que as interações se valem de uma finalidade comunicativa, levando-se em consideração um contexto apropriado de uso, bem como a aprendizagem da escrita, a qual é também considerada relevante no projeto, confirmando a necessidade de explicitação dos tópicos gramaticais. O ensino da gramática deve ser conciliado com uma função comunicativa social, posto que, de acordo com Nunan (1999), não basta que o aluno conheça regras da gramática de uma determinada língua, ele necessita, também, saber usá-los significava e apropriadamente.

Desta forma, o ensino de gramática se insere não como um fim em si mesma, mas como um componente da competência comunicativa, a qual, segundo Canale e Swain (1980), os alunos só adquirem se ficarem expostos, de maneira uniforme, a quatro formas de *competência*, as quais são: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica. Partindo-se disto, verifica-se que a relevância da competência gramatical no ensino e aprendizagem de línguas, todavia, ela é apenas uma das competências que integram a competência comunicativa. Por este motivo, não será contemplado, neste projeto, o ensino da gramática pela gramática, mas o ensino da gramática com propósitos comunicativos.

### **3. PROCEDIMENTOS**

Este projeto foi realizado em contexto virtual de interação, ou seja, dentro de um contexto de ensino-aprendizagem in-tandem, que consiste, segundo Souza (2003), na

“promoção de parcerias entre aprendizes falantes nativos de diferentes línguas, ambos interessados em aprender a língua um do outro como L2” (p.76).

O ensino-aprendizagem in-tandem oferece essencialmente duas modalidades, as quais são: (a) *o tandem face-a-face*, realizado presencialmente pelos participantes em um mesmo espaço físico para cumprirem suas atividades de ensino/aprendizagem e (b) *o e-tandem* (ou tandem à distância), o qual se realiza por intermédio de comunicação eletrônica (telefone, e-mail, mensagem de voz e *chats* da internet) em espaços físicos e geográficos distintos, a fim de se efetuarem as atividades de ensino/aprendizagem.

A modalidade utilizada neste projeto foi o tandem a distância, dentro da qual foi elaborada uma nova sub-modalidade, o teletandem, ou seja, um método de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras a distância, assistido por computadores (neste caso, por intermédio do programa MSN messenger), o qual faz uso simultâneo da produção e compreensão oral, escrita e de imagens. Partindo-se disso, nota-se que, pelo fato de se depender de vários equipamentos e da disponibilidade de outras pessoas alheias ao projeto, a sub-modalidade teletandem não aconteceu na prática como previsto, conforme será descrito a seguir.

As interações ocorriam duas vezes por semana entre parceiros falantes de língua inglesa e de língua portuguesa. As interações ora eram realizadas na língua nativa do interagente americano (doravante IA), ora na língua nativa da interagente brasileira (doravante IB). Cada interação tinha a duração média de uma hora, totalizando duas horas semanais. Cada interação de uma hora se compunha, em média, por 40 minutos de conversação, 15 minutos de reflexão sobre itens lingüísticos e 5 minutos para a avaliação (quando ocorria) dos interagentes acerca da interação como um todo. Além disso, após o término da interação, a IB teria de elaborar um diário de interação, no qual constaria:

- Os assuntos abordados;
- O desenvolvimento da interação (a maneira como os assuntos foram abordados);
- A forma como você(s) agiram (o que fez você(s) agirem de uma determinada forma e não de outra);
- Algo que poderia ter sido diferente;
- O que você(s) aprenderam por meio dessa interação;
- Quais as dificuldades que você(s) encontraram e como elas foram resolvidas;
- O que você(s) mais gostaram e por quê;
- Como você(s) se sentiram durante a interação;
- Como foi sua relação com as ferramentas.

Ambos os interagentes eram estudantes universitários e pertencentes a uma mesma faixa etária. Entretanto, enquanto a IB detinha conhecimentos pedagógicos relacionado ao ensino de língua estrangeira, decorrentes de sua formação no curso de Licenciatura em Letras, o IA não os possuía.

No início do trabalho, as interações foram efetuadas somente por escrito, devido a problemas com a falta de equipamentos tanto do IA, quanto do IB. Depois de um certo período, a IB providenciou os equipamentos, tornando-se apto a interagir tanto por escrito, quanto por áudio. No entanto, o IA não se mostrou interessado em efetuar a conversa por áudio, tanto que não se incumbiu de providenciá-los. Após um certo período de interação, houve um perda de contato entre os interagentes, o que levou o IB a buscar outro parceiro.

Com este outro parceiro, iniciaram-se primeiramente as conversas por escrito também, na terceira interação, ocorreu o primeiro contato por áudio e por escrito, ainda que o parceiro se encontrasse um pouco receoso. A partir daí, todas as conversas foram por áudio, exceto em algumas vezes em que houve falha nos equipamentos.

Durante os quarenta minutos iniciais da interação, conversava-se sobre um assunto previamente escolhido ou sobre tópicos que surgiam de acordo com o

andamento da conversa, e, desta segunda maneira, a atividade se tornava mais espontânea.

Depois, iniciava-se o período de reflexão (*feedback section*) a respeito da produção do participante quando este se encontrava na condição de aluno. Nesse momento, o parceiro que se encontrava no papel de tutor trabalhava com seu aprendiz as suas inadequações na língua estrangeira utilizada. Ressalva-se que, para realizar esta atividade, a IB valia-se da abordagem dedutiva, que será descrita a seguir, enquanto o IA apenas utilizava-se de seus conhecimentos de falante nativo para corrigir seu “aluno”.

Nem sempre ocorria a etapa de avaliação no final da interação (conforme previa o modelo de interação delineado pelo projeto), uma vez que se tornava muito repetitivo ficarmos todas as interações nos preocupando com a avaliação. No meu papel de interagente, nunca recebi do meu parceiro uma atitude que me levasse a avaliar a minha aprendizagem em língua inglesa. No início, eu sempre insistia em fazer com que ele avaliasse a sua aprendizagem em língua portuguesa, no entanto o meu parceiro sempre dizia, em poucas palavras, apenas que havia sido boa a interação.

Para realizar a *feedback section*, partiu-se da abordagem dedutiva, por meio da qual foram verificadas primeiramente as inadequações do aluno no que diz respeito à estrutura dos enunciados produzidos por ele durante a interação, para somente depois tratar dessas inadequações. Assim, a sistematização gramatical ocorria a partir das dificuldades e necessidades do aluno. Dava-se prioridade em solucionar os desvios que prejudicavam a sua comunicação em língua portuguesa.

Tendo em vista que o meu parceiro apresentava dificuldades em relação aos tempos verbais, apresentei-lhe, primeiramente, todas as formas regulares do pretérito perfeito do modo indicativo em português nas terminações –ar e –er. A partir disso, ele

foi capaz de deduzir qual era a terminação dos verbos terminados em –ir no pretérito perfeito e até arriscou passar alguns verbos para o tempo verbal em questão, inclusive verbos irregulares, realizando a forma com sucesso.

De um modo geral, percebe-se que, na prática, não foi possível realizar as três etapas do teletandem: produção (oral e escrita), reflexão e avaliação, já que, em muitas delas, não houve a avaliação. Além do mais, verifica-se que ora as interações ocorreram apenas por escrito, ora por escrito e áudio. Em nenhum momento ocorreu a interação fazendo-se o uso simultâneo da escrita, áudio e imagens. A não utilização de imagens durante a interação se deu pelo fato de que o IA possui uma webcam danificada e ele, mesmo com a insistência da IB, não tratou de providenciar uma nova. No meu papel de interagente, achei que não cabia a mim obrigá-lo a comprar uma nova webcam, pois isso fogia ao meu controle de tutora.

Apesar disso, este segundo parceiro de teletandem mostrou-se sempre muito disponível e disposto a realizar as interações. Ele sempre comparecia na hora marcada e apresentou um interesse muito grande em aprender português. É claro que os nossos interesses são distintos. Eu, no papel de IB, interessei-me não só pela aprendizagem de inglês, mas também pelo ensino de PLE com objetivos de pesquisa. Assim, enquanto o IA preocupa-se apenas com a aprendizagem de PLE, eu, além de me preocupar com a aprendizagem de inglês, também tenho um interesse de pesquisadora em relação ao ensino de PLE.

#### **4. RESULTADOS**

Nesta seção, serão apresentados os desvios mais recorrentes do IA e, posteriormente, como estes desvios foram sanados pela IB por meio da abordagem

dedutiva. Para isso, será mostrada a análise de alguns exemplos das interações bem como exemplos de sistematização.

No quadro abaixo, há um levantamento dos desvios mais recorrentes do IA:

<p><b>CONTRAÇÃO</b></p> <p><b>REALIZADA</b></p> <p><b>INADEQUADA</b></p> <p><b>OU NÃO</b></p> <p><b>REALIZADA</b></p>	<p>1) [...]</p> <p><b>IB diz: Há muitos feriados nos Estados Unidos?</b> IA diz: mmm, sim mas na universidade normalmente temos aula <b><u>NESSOS DIAS</u></b> [...]</p> <p>2) [...]</p> <p><b>IB diz: O que é "thanksgiving"?</b> IA diz: um, não sei como é em português, em espanhol é 'acción de gracias', é um feriado que só temos aqui nos estados unidos <b>IB diz: Ah</b> <b>IB diz: O que significa?</b> IA diz: um, é o dia em que os índios e os ingleses comerem juntos IA diz: é uma bobeira IA diz: mas comemos muito <b><u>EM ESSE</u></b> dia [...]</p> <p>3) [...]</p> <p><b>IB diz: como você saiu da sua casa?</b> IA diz: andando <b><u>POR A</u></b> neve [...]</p> <p>4) [...]</p> <p>IA diz: os estudantes têm outra opinião que os que não estão na univerridade ou isso não importa? <b>IB diz: não entendi a pergunta</b> IA diz: aqui é normal que os estudantes universitarios acham diferentemente que as pessoas que não assistem uma universidade IA diz: pergunto se é assim <b><u>EM ESTE</u></b> caso <b>IB diz: aqui também</b> [...]</p> <p>5) [...]</p> <p><b>IB diz: Então, você não é "patriota" como os outros americanos.</b> IA diz: não muito, depois de viver na costa rica e na espanha, não <b>IB diz: Que outros países você já viveu?</b> IA diz: só <b><u>ISSOS</u></b> dois, e só umas semanas na costa rica [...]</p>
<p><b>INADEQUAÇÃO</b></p>	<p>6) [...]</p>

<p><b>DO LÉXICO</b></p>	<p><b>IB diz: Por que acha o Brasil diferente?</b>  IA diz: a cultura, as cidades, <u>A GENTE</u> tem muita energia  [...]</p> <p>7)  [...]</p> <p><b>IB diz: É dia 3 de setembro.</b>  IA diz: ah, você acabou de <u>CUMPRIR</u> os 23 anos  [...]</p> <p>8)  <b>IB diz: Oi</b>  IA diz: oi  <b>IB diz: tudo bem?</b>  IA diz: sim, acabo de <u>DESPERTAR</u>, e você?  <b>IB diz: Também estou bem</b>  [...]</p> <p>9)  [...]</p> <p><b>IB diz: Há muitas mães solteiras nos EUA?</b>  IA diz: sim, MUITAS  <b>IB diz: por opção?</b>  <b>IB diz: opção</b>  IA diz: tipicamente não  IA diz: mas com tanto divórcio é comum que só uma pessoa <u>TOMA</u> os meninos  IA diz: e normalmente é a mãe  [...]</p> <p>10)  [...]</p> <p>IA diz: na religião católica, não é verdade que uma pessoa não deve usar preservativos?</p> <p>11)  [...]</p> <p><b>IB diz: Sim, os chefes religiosos da Igreja Católica são contra o uso do preservativo.</b>  IA diz: então me surpreende que isso vai passar em algumas escolas  <b>IB diz: Acho que a igreja não vai conseguir impedir isso.</b>  IA diz: e <u>A GENTE</u><sup>20</sup> em geral, que acham?  <b>IB diz: Uma parte é contra e a outra é a favor.</b>  [...]</p> <p>12)  [...]</p> <p><b>IB diz: não entendi a pergunta</b>  IA diz: aqui é normal que os estudantes universitários acham diferentemente que as pessoas que não <u>ASSISTEM</u> uma universidade  IA diz: pergunto se é assim em este caso  <b>IB diz: aqui também</b>  [...]</p>
-------------------------	--

	<p>13) [...] IA diz: você sabe <sup>2</sup>que os dois dias passados estávamos no meio dum "blizzard"?</p> <p><b>IB diz: eu vi sobre isso na TV.</b> IA diz: sim, ainda não posso <u>CONDUZIR</u> porque meu carro está cuberto de neve [...]</p>
<p><b>INADEQUAÇÃO DE TEMPO VERBAL</b></p>	<p>14) [...] IA diz: ei, porque <u>DISSE</u> 'sim' em nosso livro mas 'si' no dicionário <b>IB diz: Em português só usamos "sim".</b> [...]</p> <p>15) [...] IA diz: você <u>TENTA VIR</u> aqui aos estados unidos? <b>IB diz: Nunca fui aos Estados Unidos. Eu nunca viajei para o exterior.</b> [...]</p> <p>16) [...] <b>IB diz: A professora fala com vocês em português ou em inglês?</b> IA diz: os dois IA diz: fala em português e troca a inglês para que todos <u>ENTENDEM</u> (tem subjuntivo?) [...]</p> <p>17) <b>IB diz: Oi, Reese</b> IA diz: oi, estou aqui quando <u>PODE</u> falar [...]</p> <p>18) [...] <b>IB diz: O que é "thanksgiving"?</b> IA diz: um, não sei como é em português, em espanhol é 'acción de gracias', é um <b>IB diz:</b> feriado que só temos aqui nos estados unidos <b>IB diz: Ah</b> <b>IB diz: O que significa?</b> IA diz: um, é o dia em que os índios e os ingleses <u>COMEREM</u> juntos IA diz: é uma bobeira IA diz: mas comemos muito em esse dia [...]</p> <p>19) [...] IA diz: você viu "amores perros"? <b>IB diz: não</b> IA diz: oh, pois é o mesmo diretor IA diz: é mexicano e muito bom IA diz: e como o filme se trata de idiomas, acho que você <u>GOSTARIA</u></p>

	<p>[...]</p> <p><b>20)</b> [...] IA diz: você <b>SABE</b> que os dois dias passados estávamos no meio dum "blizzard"? <b>IB diz: eu vi sobre isso na TV.</b> IA diz: sim, ainda não posso conduzir porque meu carro está cuberto de neve <b>IB diz: Há quantos dias vocês estão sem aula?</b> IA diz: dois, hoje tive aula terça-feira já sai da casa quando ouvi que não tivemos aula <b>IB diz: como você saiu da sua casa?</b> IA diz: andando por a neve <b>IB diz: ok</b> <b>IB diz: Você já viu isso alguma vez? Ou é a primeira?</b> IA diz: na universidade nunca ouvi que isto <b>ACONTECE</b> IA diz: mas nas escolas elementais é comum [...]</p>
<p><b>INFLUÊNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA</b></p>	<p><b>21)</b> [...] IA diz: ah, mas você no usa tu e vós, <b>VERDADE?</b> <b>IB diz: Sim, nós não usamos o "tu" e o "vós"</b> [...]</p> <p><b>22)</b> [...] <b>IB diz: vc já visitou o Brasil?</b> IA diz: não mas quero IA diz: só visitei portugal, não são <b>IGUALES</b> [...]</p> <p><b>23)</b> [...] <b>IB diz: Mas você já tinha aprendido alguma coisa com a brasileira que morou na sua casa?</b> IA diz: não mas como falo espanhol, sempre <b>ESQUITABA</b> (pretérito imperfeito) quando ela <b>FALABA</b> (pretérito imperfeito) com sua família [...]</p> <p><b>24)</b> [...] IA diz: como diz "I'm excited" <b>IB diz: Com o sentido de "nervous"?</b> IA diz: não, como "I can't wait" <b>IB diz: ansioso</b> IA diz: mas isso tem o sentido de algo <b>MALO</b> não? [...]</p> <p><b>25)</b> [...] <b>IB diz: Você quer dizer que Os Estados Unidos perdeu sua identidade, porque há muitas pessoas que de outras nacionalidades</b></p>

	<p><b>que vivem aí. É isso?</b>  IA diz: mais que muitas pessoas, que <b>TUDOS</b> somos de outras nacionalidades  [...]</p> <p><b>26)</b>  [...]  <b>IB diz: Depois, teremos de falar pelo microfone. Você aceita?</b>  IA diz: sim, um dia  <b>IB diz: Só um dia?</b>  IA diz: sei que posso mas me <b>SENTO</b> como idiota quando não falo bem  [...]</p> <p><b>27)</b>  [...]  <b>IB diz: Que tipo de dança você costuma dançar?</b>  IA diz: pois, <b>DANÇABA</b> breakdance mas não mais  [...]</p> <p><b>28)</b>  [...]  <b>IB diz: Eu encontrei "restaurant specialized in roasted meat" no dicionário para a palavra "churrascaria".</b>  IA diz: hmm, não sei <b>SI</b> temos ou não aqui  [...]</p> <p><b>29)</b>  [...]  <b>IB diz: Eu digitei errado.... é "come" e não "como"</b>  IA diz: wow, e só <b>SIRVEM</b> carne ou outras coisas também?  <b>IB diz: Normalmente sim. Também servem queijo e linguiça.</b>  <b>IB diz: Há também arroz, pão, saladas, ovos, etc... que você também pode comer à vontade.</b>  [...]</p> <p><b>30)</b>  [...]  IA diz: sim, ainda não posso conduzir porque meu carro está <b>CUBERTO</b> de neve  <b>IB diz: Há quantos dias vocês estão sem aula?</b>  IA diz: dois, hoje tive aula  [...]</p> <p><b>31)</b>  [...]  <b>IB diz: Há quantos dias vocês estão sem aula?</b>  IA diz: dois, hoje tive aula  terça-feira já sai da casa <b>CUANDO</b> ouvi que não tivemos aula  [...]</p> <p><b>32)</b>  [...]  <b>IB diz: Aqui você pode beber com 18 anos.</b>  IA diz: sim, <b>LO</b> sei (como é um objeto indirecto)</p>
--	---

	IA diz: ou directo [...]
<b>USO</b>	<b>33)</b> [...]
<b>INADEQUADO</b>	<b>IB diz: Você se importa de nos falarmos daqui a meia hora?</b> <b>IB diz: Você pode?</b>
<b>DAS</b>	IA diz: hmm, então não é muito difícil IA diz: não, como <b>QUERE</b>
<b>DESINÊNCIAS</b>	[...]
<b>VERBAIS</b>	<b>34)</b> [...] <b>IB diz: Por que você decidiu estudar português?</b> IA diz: porque uma menina brasileira <b>VIVEIA</b> (Pretérito imperfecto) com minha família e porque amo Brasil [...]
	<b>35)</b> [...] <b>IB diz: Você viu o email que te mandei em inglês? O que achou do meu inglês? IB IB diz: Tenho muitos erros?</b> IA diz: sim o <b>VEI</b> (?) e não tem muitos erros [...]
	<b>36)</b> <b>IB diz: Oi, Reese</b> IA diz: oi, estou aqui quando pode falar <b>IB diz: Tudo bem?</b> IA diz: sim, estava <b>DORMENDO</b> [...]
	<b>37)</b> [...] <b>IB diz: Você pretende sair hoje à noite?</b> IA diz: não sei, (last night?) <b>BEBEI</b> muito muito [...]
	<b>38)</b> [...] <b>IB diz: Que tipo de bebida você gosta?</b> IA diz: vodka mas <b>BEBEI</b> cerveja [...]
	<b>39)</b> [...] <b>IB diz: O que eu mais gosto é vinho. Você gosta?</b> IA diz: ah sim, muito IA diz: na espanha sempre <b>BEBEIA</b> vinho [...]
	<b>40)</b> [...] <b>IB diz: Onde você foi ontem à noite</b>

	IA diz: uma amiga minha trabalha num bar, <b>FOIMOS</b> (?) ali [...]
<b>ESTRUTURAÇÃO O DA ORAÇÃO INADEQUADA</b>	<p><b>41)</b> [...] IA diz: ah, você acabou de cumprir os 23 anos <b>IB diz: Há quantos anos você aprende espanhol?</b> <b>IB diz: É verdade. Completei 23 há pouco tempo.</b> IA diz: felicidades, <b>HÁ COMO</b> 11 anos [...]</p> <p><b>42)</b> [...] IA diz: vocês usam a palavra 'puta', por exemplo, 'puto espanhol' IA diz: os espanhóis usam palavras <b>ASSIM MUITO</b> [...]</p> <p><b>43)</b> [...] IA diz: <b>DESEJO QUE SABIA COMO DANÇAR A SAMBA</b> <b>IB diz: Você deseja dançar samba?</b> <b>IB diz: É fácil.</b> [...]</p> <p><b>44)</b> [...] <b>IB diz: Que tipo de dança você costuma dançar?</b> IA diz: pois, <b>DANÇABA</b> breakdance mas não mais [...]</p> <p><b>45)</b> [...] <b>IB diz: Há quantos dias vocês estão sem aula?</b> IA diz: dois, hoje tive aula terça-feira já sai da casa <b>CUANDO</b> ouvi que não tivemos aula [...]</p>
<b>NÃO CONCORDÂNCIA A DO ARTIGO E ADJETIVO COM O GÊNERO DO SUBSTANTIVO</b>	<p><b>46)</b> [...] <b>IB diz: É parecido com "anxious".</b> IA diz: bem, não sei, a palavra em espanhol não tem <b>UMA</b> <b>TRADUÇÃO EXATO</b> em inglês [...]</p> <p><b>47)</b> [...] IA diz: você conhece o filme "laberinto del fauno" <b>IB diz: não</b> IA diz: oh, o assisti ontem IA diz: é um filme espanhol mas tem <b>MUITO FAMA</b> aqui <b>IB diz: é bom?</b> [...]</p> <p><b>48)</b> [...] IA diz: você sabe o que é St. Patrick's Day?</p>

	<p><b>IB diz: sim</b>  <b>IB diz: o que acontece neste dia?</b>  IA diz: tudo está verde, as roupas, as ruas e também é normal que a gente bebe muito  IA diz: veja esta foto <b>DA RIO</b> em chicago  <a href="http://chicagomamaspot.typepad.com/photos/uncategorized/chicago_river_green">http://chicagomamaspot.typepad.com/photos/uncategorized/chicago_river_green</a>  [...]</p>
<b>PREPOSIÇÃO</b>	<p><b>49)</b>  [...]  IA diz: uma namorada brasileira sempre sambava  <b>IB diz: Você já namorou uma brasileira?</b>  IA diz: sim, na espanha  IA diz: mas só <b>PARA</b> umas semanas  [...]</p> <p><b>50)</b>  [...]  <b>IB diz: quanto custa, em média, um DVD?</b>  IA diz: eu diria \$20 mas eu sempre buscar "deals", não sei como dizer isso, em espanhol diria rebajas  IA diz: por exemplo, a semana passada comprei dois dvds <b>PARA</b> \$11  [...]</p> <p><b>51)</b>  [...]  IA diz: então quando vou <b>A</b> Brasil vou comer numa churrascaria  <b>IB diz: Você vai gostar muito, porque é muito bom</b>  <b>IB diz: Há controvérsias. Não se sabe ao certo se Cabral foi o primeiro a chegar ao Brasil.</b>  IA diz: hoje estava assistindo um programa da historia <b>DE</b> Brasil  [...]</p> <p><b>52)</b>  IA diz: oi  <b>IB diz: Oi</b>  <b>IB diz: Tudo bem?</b>  IA diz: sim, acabo de chegar <b>A</b> meu apartamento, e você?  <b>IB diz: Também estou bem.</b>  [...]</p> <p><b>53)</b>  [...]  <b>IB diz: ah sim</b>  IA diz: e também com tantos soldados <b>EM</b> Iraç tem muitas mães sem seu esposo  <b>IB diz: entendo</b>  [...]</p>
<b>SUPERLATIVO</b>	<p><b>54)</b>  <b>IB diz: Oi</b>  IA diz: oi  <b>IB diz: tudo bem?</b>  IA diz: sim, e você?  <b>IB diz: tudo bem</b></p>

	<p><b>IB diz: Como foi a semana passada?</b> IA diz: muito bem, sexta feira foi a festa <u>MAIS GRANDE</u> aqui na universidade de illinois</p> <p><b>IB diz: que tipo de festa foi?</b> IA diz: se chama Unofficial [...]</p> <p><b>55)</b> [...] IA diz: você cohnhece o filme "laberinto del fauno" <b>IB diz: não</b> IA diz: oh, o assisti ontem IA diz: é um filme espanhol mas tem muito fama aqui <b>IB diz: é bom?</b> IA diz: sim, muito bom IA diz: é como uma fantasia para gente <u>MAIS MAIOR</u> [...]</p>
<p><b>PRONOME</b> +</p> <p><b>VERBO</b></p>	<p><b>56)</b> [...] <b>IB diz: E também temos diferentes tipos de passado em português. Como Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Prétério Mais que Perfeito.</b> IA diz: <u>ME IMAGINO</u> que é como espanhol [...]</p> <p><b>57)</b> [...] <b>IB diz: As carnes são servidas por rodízio. Você sabe o que é "rodízio"?</b> IA diz: não <b>IB diz: Você paga uma determinada quantia e você como o quanto quiser. O garçon passa na mesa oferecendo vários tipos de carne, aí você decide se aceita ou não.</b> <b>IB diz: Eu digitei errado... é "come" e não "como"</b> IA diz: wow, e só sirvem carne ou outras coisas também? <b>IB diz: Normalmente sim. Também servem queijo e linguiça.</b> <b>IB diz: Há também arroz, pão, saladas, ovos, etc... que você também pode comer à vontade.</b> IA diz: acho que <u>ME GOSTARIA</u> (não sei se faço condicional assim) <b>IB diz: Só as bebidas são pagas separadamente.</b> [...]</p>

Nota-se que a maioria dos desvios, de alguma maneira, relacionam-se com a língua materna do falante. As dificuldades com as contrações entre preposição e artigo, com tempos verbais, léxico, preposição, gênero, estrutura da sentença, desinências verbais ocorrem devido à diferença entre a língua portuguesa e a língua inglesa. Em inglês não há contrações entre preposição e artigo (*I live in the middle of the city*); há

diferenças entre os tempos verbais, pois o português não tem o presente perfeito, como há em inglês; quando se tenta traduzir alguns verbos do inglês para o português nem sempre há concordância; as preposições e a regência dos verbos se diferenciam em todas as línguas; não se tem a preocupação em concordar o gênero com o artigo ( *the thee, the men, the woman*); a estrutura bem como a ordem das sentenças são diferentes, pois as duas línguas possuem diferenças sintáticas; e, por fim, em inglês não há desinências verbais, pois o verbo é o mesmo em todas as pessoas do discurso (exceto para *she, he e it*).

Partindo-se das inadequações do falante expostas acima, verifica-se que nem todas prejudicam a comunicação entre os interagentes, no entanto é importante para o aprendente saná-las para um maior progresso na aprendizagem da língua estrangeira. Para que ele possa se expressar efetivamente na língua portuguesa, é necessário que ele conheça a gramática desta língua.

Nos exemplos de contração, há casos em que o IA não faz a contração, como em 2, 3 e 4 e há outros que ele a faz de forma inadequada, como em 1 e 5.

Nos casos de inadequação do léxico, o interagente usa vocábulos que não comprometeram o entendimento da IB, mas poderiam ter prejudicado, caso o IA conversasse com um outro falante nativo, por exemplo. Os vocábulos grifados dos exemplos 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 poderiam ser substituídos por “as pessoas”, “completar”, “acordar”, “ficar”, “população”, “freqüentam” e “dirigir”, respectivamente. Com estas alterações, tais produções soariam mais naturais em português.

Em relação aos exemplos de inadequação de tempo verbal, o IA, em geral, troca o pretérito perfeito pelo presente, ou vice-versa, (14 e 15) e os tempos do subjuntivo pelo presente do indicativo (16, 17 e 20). Nos outros exemplos, há uso do presente no

lugar do pretérito imperfeito (18) e futuro do pretérito no lugar de um verbo composto (19). Estas inadequações grifadas nos exemplos do número 14 ao 20 necessitam ser substituídas pelos verbos “diz” (presente do indicativo), “já tentou vir” (passado + verbo no infinitivo), “entendam” (presente do subjuntivo), “puder” (futuro do subjuntivo), “comeram” (pretérito perfeito), “iria gostar” (futuro do presente + verbo no infinitivo), “sabia” (pretérito imperfeito), “acontecesse” (imperfeito do subjuntivo), respectivamente.

Como o IA é também falante da língua espanhola, pode-se encontrar na sua produção verbal, muitos vocábulos escritos em espanhol, como mostra os exemplos 21 ao 32. Estes vocábulos grifados nos exemplos devem ser substituídos, respectivamente por “não é”, “iguais”, “escutava” e “falava”, “mal”, “todos”, “sinto”, “dançava”, “se”, “servem”, “coberto” e “quando”. No caso de exemplo primeiro 21, o uso de “verdade” no final da frase como marcador conversacional não está inadequado, mas não é usual na língua portuguesa, mas muito corriqueiro na língua espanhola. Já no caso do exemplo 32, não é comum o uso do objeto direto junto com o verbo ser, pois o uso da elipse do objeto é mais habitual: “sim, eu sei”. No entanto, na preferência de usar o objeto indireto, poder-se-ia usar: “sim, sei disso”.

Nos exemplos que seguem no quadro, a respeito de inadequações das desinências verbais, o IA valeu-se de algumas que não fazem parte da língua portuguesa. Os vocábulos grifados dos exemplos 33 ao 40 devem ser trocados, respectivamente, por “quiser”, “vivia”, “vi”, “dormindo”, “bebi”, “bebia” e “fomos”. Ainda que tenha sido possível a comunicação entre os interagentes com estas inadequações, tais formas necessitam serem corrigidas, uma vez que não fazem parte da morfologia da língua portuguesa.

Nos exemplos de inadequação de estrutura da sentença, há problemas no que diz respeito à ordem e a ligação entre os vocábulos, dificultando o entendimento do significado das produções. As orações grifadas nos exemplos do 41 ao 45 poderiam ser substituídas, respectivamente, por “há 11 anos”, “os espanhóis usam muito palavras assim”, “desejo saber como se dança samba” e “pois dançava breakdance, mas não danço mais” e “quando saí de casa na terça-feira ouvi que não tínhamos aula”.

Nos exemplos relacionados aos gêneros das palavras, verifica-se que o IA normalmente se esquece de concordar os artigos e os adjetivos com o gênero do substantivo. Isso se deve à influência da sua língua materna, na qual isso não ocorre. Os exemplos do 46 ao 48 deveriam se transformar, respectivamente, em “uma tradução exata”, “muita fama”, “do rio”.

Quanto aos casos de uso inadequado da preposição, nota-se que o falante troca a preposição “por” por “para”, apresenta dificuldades no que diz respeito à regência verbal e, por vezes, não realiza a contração do artigo com a preposição. Assim, para que as sentenças se tornem apropriadas os itens grifados nos exemplos 48 a 52 devem ser alterados por: “por”, “por”, “do”, “em” e “no”. Sabe-se que a aprendizagem de preposições é uma das maiores dificuldades para os aprendentes no ensino de uma língua estrangeira, por isso, os usos inapropriados do IA estão muito bem justificados, pois ele toma como parâmetro a língua materna dele para usar as preposições.

Percebeu-se que também o falante tem dificuldades na formação do superlativo, como mostram os exemplos 53 e 54. Ele não forma o superlativo de forma apropriada no português. Então, os itens grifados nos exemplos 53 e 54 devem ser substituídos por “maior”.

Por fim, verificou-se que é muito recorrente o uso de pronomes junto a verbos que os necessitam, como se pode notar nos exemplos 55 e 56. O verbo “gostar” e

“imaginar” no português não necessitam de pronomes. Acredita-se que esta discordância na produção do IA se deva a influência espanhola, já que ele também é falante desta língua.

Para solucionar tais inadequações do IA, tomou-se como base a abordagem dedutiva para se realizar a sistematização gramatical. Abaixo, encontra-se um exemplo de sistematização gramatical por meio da abordagem dedutiva, em que o IB ensina o pretérito perfeito ao IA:

57)

IA: no passado, como conjugas os verbos

**IB: Você já aprendeu algum tipo de passado?**

IA: nao, nada

**IB: Então, vou te explicar como funciona o Pretérito Perfeito, que seria semelhante ao Past Simple, certo?**

IA: sim

**IB: Para cada pessoa eu tenho uma forma do verbo, como no espanhol. Eu amei. Tu amaste. Ele amou. Nós amamos. Vós amastes. Eles amaram. Esta é a conjugação do verbo "amar" no pretérito perfeito.**

IA: ah, mas você no usa tu e vós, verdade?

**IB: Todos os verbos regulares terminados em -ar vão formar o pretérito perfeito desta forma. Como o cantar, dançar, lavar, digitar, etc.**

IA: Sim, nós não usamos o "tu" e o "vós"

**IA: SIM, COMO FALEI, LAVOU, ETC<sup>A</sup>**

**IB: Isso mesmo.**

**IA: QUANDO FUI A PORTUGAL VI MUITO DE TU E VÓS<sup>B</sup>**

**IB: Você usou o pretérito de forma correta.**

**IB: Lá em Portugal eles usam muito "tu" e "vós", mas aqui no Brasil nós não usamos.**

IA: muito bem, e os verbos -er, como são?

**IB: Eu vendi. Tu vendestes. Ele vendeu. Nós vendemos. Vós vendeis. Eles venderam. Isso só para os regulares terminados em -er. 17. Há muitos verbos terminador em -er que são irregulares. Por exemplo, ver, dizer, ser, ter, etc.**

**IA: SIM, E -IR SÃO: PARTI, PARTIU, PARTIMOS, PARTIRAM?<sup>C</sup>**

**IB: Eu parti. Tu partistes. Ele partiu. Nós partimos. Vós partis. Eles partiram**

Nota-se, no exemplo acima, que o IA tem desejo de conhecer o pretérito perfeito, tanto que a sistematização surge a partir de sua pergunta inicial (o principio da autonomia do aprendiz é respeitada). Pode-se perceber que o aprendente, em A, já deduziu como seria a forma do pretérito perfeito para os verbos “falar” e “lavar”. Em B, ele deduziu como poderia ser a forma do pretérito perfeito para os verbos terminados em -ir e, em C, ele também deduz qual seria a forma para o pretérito perfeito de “ir” e

“ver”, verbos irregulares que não tinham sido ensinados ainda. Todas as deduções feitas por eles foram bem sucedidas.

A partir daí, o IA passou sempre a usar a corretamente o pretérito perfeito, como pode se observar no trecho abaixo, retirado de uma interação escrita posterior à citada anteriormente.

**58)**

**IB: Você viu o meu recado?**

IA: não, meu messenger não funcionava, o que **FALOU?**

**59)**

**IB: E você, porque desistiu de ir para o exército?**

IA: não sei, tinha muitos tios e outras pessoas na minha família que **FORAM** soldados e na minha família lutar para seu país tem muito orgulho

**IB: E porque você não quis mais ir para o exército?**

IA: meus pais não me **PERMITIRAM** porque a guerra com Iraq acabou de começar

Os verbos grifados “falou”, “foram” e “permitiram” foram usados corretamente pelo aprendente, sem qualquer interferência do professor. Ele deduziu, inclusive, a forma pretérita do verbo “ir”, irregular, que ainda não foi mencionado pelo professor.

Para confirmar o sucesso do IA na aprendizagem do pretérito perfeito, observe o exemplo a seguir, no qual ele confessa que aprendeu o pretérito perfeito, diferentemente dos seus colegas de classe (aula presencial) que ainda não conhecem.

**60)**

IA: estamos aprendendo o passado na aula

IA: e os usos não são iguais em espanhol

**IB: Agora vocês estão aprendendo o passado?**

IA: mas já sei o passado

**IB: Que bom**

Diferentemente da sistematização exposta acima, a qual foi muito bem sucedida, encontra-se uma outra sistematização gramatical em que o IB tenta ensinar o futuro do subjuntivo:

61)

**IB: O que acha de falarmos dos seus "erros" agora?**

IA: está bom

IA: como você prefere

**IB: Quando você disse "oi, estou aqui quando pode falar", fica melhor se você disser "oi, estou aqui quando puder falar".**

**IB: Você se importa de eu mostrar os seus problemas com o português?**

IA: gosto de ver os problemas

**IB: Este verbo dever vir no subjuntivo.**

**IB: No futuro do subjuntivo.**

IA: não sabemos subjuntivo

IA: só hemos aprendido (?) presente

**IB: \*temos aprendido ou \*aprendemos**

IA: e você me ensinou pasado

**IB: Usamos o modo subjuntivo para falar de hipóteses e possibilidades, normalmente.**

IA: sim, acho que é como espanhol, só não sei conjugar no subjuntivo

**IB: O futuro do subjuntivo é assim: Eu puder. Tu puderes. Ele puder. Nós pudermos. Vós puderdes. Eles puderem.**

IA: e que verbo é?

**IB: Poder.**

**IB: Eu usei o "poder".**

IA: ok

**IB: Que tem a terminação em -er.**

IA: sim

**IA: ENTÃO, EU QUERO QUE VOCÊ CUMER?<sup>D</sup>**

**IB: Quando você disse "vodka mas bebi cerveja", você deve usar o verbo no pretérito perfeito (passado): \*bebi**

**IB: Não, "eu quero que você coma".**

IA: ok

**IB: Nessa que você disse você deve usar o presente do subjuntivo.**

IA: sim, agora entendo

Observa-se que, depois da sistematização, o IA tenta deduzir a forma do verbo dentro da sentença em D, mas o faz de forma inadequada. Eu, como IB, corriji sua produção, mas já passei para a correção de outro item. Acredita-se que esta falha se ocorreu pelos seguintes fatores: i) não houve um segunda explicação da tutora a fim de facilitar a compreensão de IA; ii) complexidade do modo subjuntivo, que poderia ter sido ensinado mais adiante, no entanto, percebendo as dificuldades do aluno com o futuro do subjuntivo, IB acho melhor sistematizar; iii) O dia anterior do IA havia sido muito tumultuado, uma vez que ele havia saído para se divertir. Isto poderia ter influenciado no seu aprendizado já que encontrava-se um pouco indisposto e sonolento como ele mesmo afirmou.

Assim, nota-se que esta sistematização não foi bem sucedida como a anterior, pois além de ter deduzido a forma correta do verbo no futuro do subjuntivo, o IA continuou a apresentar problemas com este tempo verbal nas interações seguintes, como mostra o exemplo abaixo:

62)

**IB: "então quando vou a Brasil vou comer numa churrascaria". Aqui, você deve usar o futuro do subjuntivo: Então quando FOR ao Brasil vou comer numa churrascaria.**

**IB: Logo eu te explicarei o subjuntivo. Agora acho que ainda é cedo.**

IA: oooo, não gosto dessa conjugação

**IB: é estranho, não é?**

IA: sim, mais é um verbo irregular

**IB: é**

O IB corrigiu uma inadequação de IA relacionada ao tempo futuro do subjuntivo, mas este mostra-se ainda confuso com a forma do verbo. Então, IB decide trabalhar melhor o modo subjuntivo com o seu parceiro mais adiante.

Desta forma, pode-se concluir que em muitos casos o aprendente foi capaz de assimilar o funcionamento de determinados tópicos gramaticais por meio da abordagem dedutiva, mas em alguns casos, não. No entanto, o sucesso ou o insucesso do aprendente faz parte do processo de ensino-aprendizagem. De um modo geral, houve mais acertos do que falhas, confirmando que o uso desta abordagem dentro do contexto teletandem é favorável ao ensino de gramática.

## 5. DISCUSSÃO

A modalidade teletandem é composta por três princípios, os quais são:

- Princípio da autonomia do aprendiz: o ensino não deve ser considerado apenas uma responsabilidade do professor diante do aluno, mas deve também

proporcionar ao aluno a possibilidade de se tornar o sujeito do seu próprio processo de aprendizagem.

- Princípio de reflexão (SCHÖN, 1983 e MEZIROW, 1991): o aluno torna-se também professor e o professor torna-se aluno, oferecendo ao aprendiz a possibilidade de dirigir a aula conforme o desejar.
- Princípio de reciprocidade: consiste da igual parceria entre os aprendentes, ou seja, deve haver tanto o recebimento de ajuda como o oferecimento dela por parte dos participantes.

Na prática, no ensino de língua portuguesa, o princípio de autonomia realizou-se tanto pelo aprendiz como pelo tutor, uma vez que houve a sistematização de itens gramaticais de acordo com as necessidades do aprendiz. Partindo-se da produção do aluno, o tutor elaborou aulas que explicitassem tópicos gramaticais a partir das inadequações do aluno. Desta forma, o professor também se vale da autonomia quando toma a liberdade de verificar as inadequações do aluno e busca alternativas para solucioná-las. Verifica-se, portanto, que não só a autonomia do aprendiz foi colocada em prática, mas também a autonomia do professor, que julgou necessário sistematizar itens lingüísticos que auxiliassem o aluno em suas dificuldades. Observando as inadequações do aluno, o professor explicitou os itens gramaticais com o intuito de que o aluno se expressasse efetivamente na língua-alvo.

Sabe-se que a explicitação da gramática torna-se relevante não só no momento de o aluno produzir e compreender enunciados orais, mas também na hora de escrever e de ler na língua-alvo, posto que a conscientização do sistema lingüístico e seus usos garantem avanços na expressão escrita e oral do aprendente (SOUZA, 2003). Não basta, no entanto, que o estudante aprenda tópicos gramaticais, ele necessita, também,

saber usá-los de forma significativa e apropriada (NUNAN, 1999), ou seja, ele carece de conhecer estes tópicos dentro de contextos de uso da língua, pois, segundo Morita (1998, p. 63), “os alunos aprendem melhor quando se conscientizam da necessidade de determinadas estruturas gramaticais”.

Desta maneira, torna-se necessária a sistematização gramatical ao aluno, dentro de um contexto de uso da língua a fim de que se torne um competente usuário da língua estrangeira que estiver aprendendo.

De acordo com Possenti (1996, p.30), “Saber uma língua significa saber sua gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras, (...) é o conhecimento necessário para falar efetivamente a língua”. Assim, para que o aluno seja capaz de se expressar efetivamente na língua, dentro de contextos de uso, é indispensável que ele conheça a gramática da língua.

Vale ressaltar que não é apenas o que é explicitamente ensinado que é aprendido. A gramática, por exemplo, dentro da Abordagem Comunicativa, era “para ser assimilada incidentalmente como uma função da atividade comunicativa”<sup>3</sup>. Contudo, embora muitos estudantes obtenham sucesso na aquisição de uma língua, “muitos mais acabam frustrados no seu esforço de equacionar o uso comunicativo com seu conhecimento das regras” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 58). Conclui-se, portanto, que, para a proficiência em uma língua, alguns alunos, de alguma forma, são dependentes de ajuda sistemática do professor e do material didático (op. cit.).

Ensinar ou não a gramática constitui-se como uma controvérsia dentro do ensino-aprendizagem de línguas. Alguns autores, como Krashen (1982), apóiam-se na “posição de não interface”, na qual o ensino de gramática não tem grande relevância na aquisição da língua-alvo.

---

<sup>3</sup> Grammar was to be assimilated incidentally as a function of communicative activity (WIDDOWSON, 1990, p. 165).

Na “posição de interface fraca”, são dadas instruções aos alunos para conscientizá-los das características da língua, permitindo que as desenvolvam. No entanto, tais características só farão parte de sua interlíngua quando alcançarem a fase de desenvolvimento exigido e adequado (FOTOS; ELLIS, 1991; BARBIRATO, 1999).

Na “posição de interface forte”, por sua vez, a gramática é explicitamente apresentada ao aluno. Prática e uso estão conectados, uma vez que, com a prática, o aluno será capaz de produzir as estruturas ensinadas em situações comunicativas. Fotos e Ellis (1991, p. 606) afirmam que “[...] é possível integrar o ensino de gramática com o oferecimento de oportunidades para a comunicação envolvendo uma troca de informação. Aos aprendizes são dadas tarefas gramaticais as quais eles resolvem interativamente”<sup>4</sup>.

Nos dias atuais, a concepção de que o ensino de gramática é proibido dentro das aulas comunicativas está em decadência. É compreensível agora que atividades que focalizem a forma sejam valorizadas, bem como é compreensível que a gramática seja vista como essencial no uso da língua para a comunicação real (NUNAN, 1989).

Neste trabalho, a gramática não foi tratada como sendo a língua em sua totalidade, mas sim como parte do processo de uso da língua. Muitos professores e materiais didáticos a consideram como sendo o centro de tudo e, em torno dela, se fundamentam programas de aprendizagem no qual se acrescentam outros elementos apenas como um pretexto para o ensino de determinado tópico gramatical. Neste projeto, a gramática não é vista desta forma, mas sim como uma parte integrante da competência comunicativa. Segundo Canale e Swain (1980), a competência gramatical

---

<sup>4</sup> [...] it is possible to integrate the teaching of grammar with the provision of opportunities for communication involving the exchange of information. Learners are given grammar tasks which they solve interactively (FOTOS; ELLIS, 1991, p. 606).

é uma das partes integrantes da competência comunicativa, a qual é formada por outras competências, que serão apresentadas abaixo:

a) *competência gramatical*: implicando o domínio do código lingüístico, a habilidade em reconhecer as características lingüísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;

b) *competência sociolingüística*: implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Tal competência permite o julgamento da adequação do qual nos fala Hymes, citado acima;

c) *competência discursiva*: dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor; e

d) *competência estratégica*: como a *competência comunicativa* é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

De acordo com Canale e Swain, só é possível que os alunos adquiram a *competência comunicativa* se ficarem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de *competência*.

Isto posto, tem-se que o contexto de interação teletandem, então, constitui-se como um contexto propício ao ensino da gramática vinculada a situações de uso, visto que um dos princípios do ensino em tandem é a autonomia do aprendente (SOUZA, 2006), ou seja, o ensino não deve ser considerado apenas uma responsabilidade do

professor diante do aluno, mas deve também proporcionar ao aluno a possibilidade de se tornar o sujeito do seu próprio processo de aprendizagem. Dessa maneira, o teletandem propicia a livre escolha do aprendente no que diz respeito aos conteúdos, aos recursos e aos objetivos, oferecendo a possibilidade de negociação entre os participantes. Assim sendo, a sistematização gramatical partiria da necessidade e dos interesses do aluno, a quem é dada a liberdade de escolha.

Partindo-se de tudo o que foi exposto acima, acredita-se que o princípio de autonomia do aprendiz deva ser expandido, uma vez que não só o aprendiz deve ter autonomia dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas também o professor, uma vez que ele necessita explicitar ao aluno quais são os problemas encontrados na sua produção para que ele possa avançar na aprendizagem da língua. Mesmo que o aluno não solicite a correção, é papel também do professor apontar as inadequações ao estudante para que ele possa solucioná-la e, assim, tornar-se um competente usuário na língua-alvo.

O outro princípio do teletandem – a reflexão- rompe com a tradicional assimetria didática, uma vez que há uma inversão de papéis: ora o professor torna-se aluno ora o aluno torna-se professor.

Souza (2006), baseado em Schwienhorst (1998a), afirma que

esse modelo de aprendizagem é particularmente fecundo para o desenvolvimento de uma percepção refinada, no aprendiz, dos processos de aprendizagem de língua, assim como do sistema lingüístico como um todo, uma vez que nele os aprendizes não só explorarão a competência de um falante na língua-alvo, mas também sua competência em sua própria língua. (p. 259)

Assim, os participantes, além de refletirem sobre as características da língua estrangeira, podem também refletir sobre o sistema lingüístico da própria língua. Partindo-se disso, conclui-se que as características do teletandem são úteis não só como

contexto de aprendizagem de línguas, mas também como contexto de formação de professores (VASSALO, 2006).

Outro último princípio do teletandem - a reciprocidade -, a qual consiste na alternância de papéis entre o professor e o aluno, proporcionando uma parceria entre os participantes. Isso faz com que os parceiros reflitam sobre as dificuldades do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, conforme afirma Souza (2003):

A alternância de papéis, tal como teorizam Schwienhorst (1998) e Donaldson: Kötther (1999), proporcionam o desenvolvimento de maior consciência por parte do aprendiz sobre a linguagem como um sistema, e sobre as dificuldades subjacentes ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o que tem o potencial de ajudar o aprendiz continuamente a planejar, monitorar e avaliar sua própria aprendizagem, assim como negociar suas necessidades e objetivos com o seu parceiro, portanto o instrumentalizando para a autonomia da aprendizagem. (p. 78)

Com base no que foi exposto, tem-se que o teletandem é um ambiente favorável ao ensino da gramática, uma vez que os participantes terão a oportunidade de livre escolha no que diz respeito aos conteúdos, aos recursos e aos objetivos, oferecendo a possibilidade de negociação entre os participantes (princípio da autonomia); a oportunidade de refletirem sobre sistema lingüístico da língua-alvo bem como de sua própria língua (princípio da reflexão); e também a oportunidade de refletir sobre as dificuldades do ensino aprendizagem de língua estrangeira (princípio da reciprocidade).

Acrescenta-se que, como foi dito anteriormente, o IB se valeu de conhecimentos pedagógicos para ensinar o IA, enquanto ele utilizava-se apenas dos seus conhecimentos de falante nativo da língua. Isso gera uma certa assimetria entre os participantes, visto que eles não estão no mesmo “patamar pedagógico”. Ainda que o IA possa se conscientizar, por intermédio da alternância de papéis, das dificuldades do ensino-aprendizagem de línguas, ainda assim o IB têm conhecimentos relacionados ao ensino aprendizagem de línguas como um todo, devido à sua formação pedagógica.

No momento de reflexão sobre os itens lingüísticos, o IB sempre se preocupava em corrigir as inadequações do seu aluno, partindo-se da abordagem dedutiva. O IA, ao contrário, poucas vezes tomava iniciativa de corrigir seu parceiro, apenas realizando isto quando solicitado. O IA, no entanto, quando requerido, mostrava-se muito disposto a corrigir o outro participante, posto que sempre, após sua explicação, perguntava se estava claro, assumindo, de certa forma, uma postura de professor.

Isto ocorreu devido aos interesses individuais de cada interagente. Aí se insere uma variável e intervenção: a subjetividade. A minha preocupação em sistematizar itens gramaticais se deu pelo meu interesse no sucesso da aprendizagem do meu aluno e também pelo o meu interesse em desenvolver a minha pesquisa por intermédio da abordagem dedutiva. O IA, por sua vez, não se preocupava tanto com a correção, uma vez que o seu maior interesse era a prática da língua, tanto para mim em inglês quanto para ele em português.

Algumas vezes, diante de alguns questionamentos do IA, o IB precisou buscar informações em materiais didáticos, gramáticas, entre outros. Contudo, algumas questões não foram encontradas nos livros didáticos, pois “os materiais didáticos disponíveis de PLE são ainda bastante simples, restritos e limitados em quantidade e em qualidade” (MORITA, 1998, p. 70). E também não foram encontrados em grâmaticas, pois eram questões que se inseriam num contexto de uso da língua e não poderiam ser solucionadas com as prescrições encontradas nas gramáticas tradicionais nem mesmo nas gramáticas descritivas.

A seguir, encontram-se dois trechos em que o IA não distingue a diferença entre *tudo* e *todo*, usando *todo* no lugar de *tudo*:

**63)**

[...]

**IB diz: Qual profissão é mais reconhecida nos Estados Unidos?**

IA diz: um, que ganha o mais dinheiro?

**IB diz: Sim**

IA diz: doutor, engenheiro ou advogado

IA diz: e no Brasil qual é?

**IB diz: As mesmas**

IA diz: ah sim?

IA diz: porque na Espanha, ser doutor é mau

**IB diz: é mesmo?**

**IB diz: Aqui os médicos ganham um bom salário.**

IA diz: sim, porque TODO da saúde é grátis, eles não pagam para ir ao doutor

**IB diz: interessante**

[...]

**64)**

[...]

IA diz: aqui fazemos a SAT ou a ACT

IA diz: se faz bem na sat/act, pode entrar numa universidade boa

**IB diz: E como é esta prova?**

IA diz: tem TODO, há perguntas de matemática, inglês, temos que escrever um ensaio, ciências, dura 3 horas

[...]

Encontra-se, logo a seguir, um exemplo em que a IB corrige seu aluno, que não distingue a diferença entre *tudo* e *todo*. No seu papel de professor, ele tenta sistematizar com o auxílio de exemplos, mas não encontra suporte para explicar a diferença.

**65)**

[...]

**IB diz: "tem todo, há perguntas de matemática, inglês, temos que escrever um ensaio, ciências, dura 3 horas". Nesta, use "tudo".**

IA diz: ah, ainda não entendo isso

IA diz: a diferença entre "tudo" e "todo"

**IB diz: Nessas frases: Tudo é ruim./ Aqui tem de tudo/ Todo homem é impaciente.**

IA diz: ok, acho que entendo

**IB diz: Agora, não sei te explicar bem. Vou tentar procurar mais sobre isso e te falo depois.**

[...]

Embora eu soubesse, como professora e como IB, as diferenças inerentes aos dois vocábulos, como falante nativa do português eu nunca havia pensado antes em que situações usar um ou outro. Como falante da língua, sempre foi muito fácil para eu usá-

los e, no momento em que fui questionada a este respeito, senti-me despreparada. Então, fui buscar um material que pudesse me auxiliar neste momento, mas nada foi encontrado sobre isso. Para solucionar este problema, estou pesquisando os diferentes usos de “tudo” e “todo”, mas ainda não cheguei a nenhuma conclusão consistente para passar para o meu parceiro.

Com isso, a minha dificuldade maior foi buscar um apoio para estas questões não respondidas. Isto se deve pelo fato de ainda não haver muitos estudos, pesquisas e teorizações a respeito do ensino-aprendizagem de PLE.

Ainda que o ensino-aprendizagem de português como LE esteja se expandindo em âmbito internacional, devido às necessidades mais recentes de contato entre brasileiros e estrangeiros, tanto nos meios presenciais como nos virtuais, ainda há lacunas nos cursos Letras, visto que não dão importância à formação de professores capacitados ao ensino de PLE e de português como segunda língua (PSL).

Tendo em vista as demandas nos cenários brasileiro e mundial de professores de PLE e de português como segunda língua (PSL) e tendo em vista a oitava posição da língua portuguesa como língua mais falada no mundo<sup>5</sup>, concorda-se com Viana (2006), no que diz respeito à

relevância de sua inclusão na formação de profissionais em Letras, especialmente na Licenciatura, salientando a importância tanto em relação ao fortalecimento da compreensão dos processos de ensinar e aprender língua estrangeira, quanto em relação ao papel desses profissionais na difusão e, conseqüentemente, na valorização da língua materna como “instrumento” sócio-político de produção e veiculação de cultura e de ciência.

O PLE constitui-se como um amplo campo de estudo, ensino e pesquisa, visando ao desenvolvimento de recursos que auxiliem o ensino-aprendizagem - como, por exemplo, a renovação e aperfeiçoamento de cursos e de materiais didáticos - que pode

---

<sup>5</sup> Essa classificação, segundo Viana (2006), pode se alterar de acordo com a fonte de dados, tendo a possibilidade de se encontrar a língua portuguesa também na posição de sétima língua mais falada no mundo atual.

se dar em diferentes contextos: no exterior, no Brasil e ainda a distância. Entretanto, para que isso ocorra, tem-se a necessidade de conscientização e reflexão da falta de teorização e de pesquisas nesta área, conforme afirma Júdice e Trouche (p. 1):

Os professores que atuam na área, mesmo inscritos nesse quadro que se mostra, em muitos aspectos, animador, ainda se defrontam com dificuldades, que se iniciam quando buscam uma formação teórica e persistem, em sua prática quotidiana, quando do planejamento e do desenvolvimento de cursos e da seleção e elaboração de materiais didáticos.

O estudo do PLE e do PSL existe de maneira sólida em muitas universidades do país, como, por exemplo, na UFSCar, na UNICAMP, na UNB, na UFSC, na UEL, na UFBA, entre outras. Na UNESP, essa área ainda é pouco explorada e se iniciou recentemente com a execução do Projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, que se utiliza de um novo modo de ensino-aprendizagem de línguas, que compreende dois falantes nativos de línguas diferentes se comunicando colaborativamente com o propósito de aprenderem a língua um do outro (CZIKO; PARK, 2003). Sendo assim, para que ocorra efetivamente o ensino-aprendizagem de PLE, há a necessidade de elaboração de novas diretrizes e reflexões, bem como de materiais didáticos diferentes.

Nessa época, os professores não se encontram satisfeitos com os materiais que focam apenas a gramática e, por isso, solicitam formas mais comunicativas de ensinar, mas que não deixem de lado a chamada de atenção para os itens lingüísticos, indispensáveis para garantir avanços na competência lingüística e, conseqüentemente, na competência comunicativa do aprendente. Os professores estão sedentos por transformação, uma vez que não estão alienados às mudanças teóricas que acontecem desde a década de 70, como sugere Júdice e Trouche:

Para nós, plausível é compreender o grande potencial metodológico comunicativo, é acreditar que um professor não pode ser um aplicador de teorias e métodos “importados”, mas alguém com postura crítica e teoria explicitável sobre uma prática pedagógica consciente.

Uma pesquisa de análise dos livros didáticos utilizados nos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), realizada por Ferreira (1992), mostra que as abordagens dos livros são todas de base estruturalista, com a gramática sendo tratada de maneira tradicional e com a inexistência de exercícios que oponham os níveis coloquial e formal da língua. Além disso, em certas situações, ocorre o uso inadequado do registro e, ainda, existem frases artificiais que não são normalmente usadas pelos falantes nativos.

Partindo-se disso, sabe-se que materiais inovadores estão escassos, pois todos, em sua maioria, são simples, restritos, limitados em qualidade e em quantidade (MORITA, 1998) e, além disso,

(...) Muitos materiais se fazem necessários. Ademais, na era da internet, não bastam mais só livros de textos e de exercícios com fitas cassetes. Materiais com fitas de vídeo, CDs e CD-ROMS estão cada vez mais assumindo um papel importante na motivação da sala de aula de línguas estrangeiras. (MORITA, 1998, p. 70)

Em relação à minha experiência, no papel de aluna de língua inglesa, acredito que esta tenha sido vantajosa, uma vez que pude colocar em prática as minhas habilidades tanto no aspecto oral (prática oral e compreensão auditiva) quanto no aspecto escrito (leitura e produção escrita). Ainda que eu tivesse uma experiência de aprendizagem de inglês paralela à prática do teletandem, penso que, em muitos momentos, fui conduzida a refletir sobre o sistema lingüístico desta língua, visto que a praticava durante, aproximadamente, duas horas semanais, o que, de alguma maneira, me instigava a buscar progredir a cada dia para aprimorar o andamento da minha comunicação com meu parceiro.

No meu papel de professora, pude constatar as dificuldades do ensino-aprendizagem de línguas e também repensar o lugar da gramática dentro deste contexto de ensino-aprendizagem. Verifiquei que o ensino de gramática proporcionou ao meu aluno um progresso em sua aprendizagem na língua-alvo, no caso o português.

Ambos os integrantes, tanto o IA quanto IB, participavam, paralelamente, de atividades de aprendizagem da língua-alvo em questão (a língua inglesa para o IB e a língua portuguesa para o IA) em contexto presencial. Assim, a prática do teletandem funcionava como uma atividade complementar ao curso de línguas que participavam. Não se tem dados, neste projeto, do exercício do teletandem como uma prática de ensino-aprendizagem autônoma, posto que os participantes já realizavam atividades de aprendizagem de língua estrangeira em contexto presencial paralelamente ao teletandem. Contudo, os dois participantes apresentaram avanços na aprendizagem da LE por intermédio desta prática inovadora de ensino-aprendizagem. No caso de IA, ele encontrava-se à frente dos seus colegas de classe, pois, segundo ele próprio, o ensino era demasiadamente lento e havia muitos tópicos que ele já havia aprendido no teletandem, mas tinha que rever nas aulas presenciais, visto que os seus companheiros de sala ainda não os tinha aprendido ainda, como se pode verificar nos exemplos 65, 66 e 67 abaixo:

**65)**

IA diz: no passado, como conjugas os verbos?

IA diz : aprendemos muito lento en nossa classe (classe ou aula?)

**66)**

**IB diz: você está muito bem para quem está aprendendo português em só duas semanas.**

IA diz: obrigado, tento aprender rápido mas os outros na classe não têm a experiencia que eu tenho.

**67)**

IA: estamos aprendendo o passado na aula

IA: e os usos não são iguais em espanhol

**IB: Agora vocês estão aprendendo o passado?**

IA: mas já sei o passado

**IB: Que bom**

Salienta-se que a linguagem utilizada nas interações tinha um registro informal. Contudo, da minha parte, eu sempre me preocupava em escrever e falar de uma maneira clara, evitando não concordância verbal e nominal, o uso de “a gente”, por exemplo, no lugar de “nós”, entre outros. A minha preocupação era de dificultar a compreensão do meu interagente caso me valesse de termos muito informais, gírias, etc. Apesar disso, é muito difícil evitar tais usos, principalmente na fala, quando se trata de um conversa espontânea. No início da interação, há uma preocupação maior com o aspecto formal, todavia, no decorrer da conversa, essa preocupação vai sendo deixada de lado, pois há um maior envolvimento dos falantes no conteúdo da conversa.

Em relação à prática escrita, não houve o uso do “internetês”, uma vez que isto com certeza atrapalharia o entendimento do meu aluno. Isso se deu, porque o interesse, neste projeto, era o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como um todo, e não apenas uma nova manifestação da linguagem. Se eu me ativesse a usar o “internetês”, o meu parceiro apenas aprenderia esta nova manifestação da linguagem e não a língua portuguesa propriamente dita, o que não se trata do interesse dele, pelo contrário, ele almeja aprender o português para poder se comunicar nas diferentes habilidades.

## **6. CONCLUSÃO**

De acordo com os resultados obtidos, nota-se que a pergunta de pesquisa do projeto foi respondida, ou seja, há lugar para o ensino da gramática no ensino-aprendizagem de *português* como língua estrangeira (PLE) no contexto de interação teletandem, pois, como já discutido no item anterior, este contexto é um ambiente

propício ao ensino da gramática. A utilização da abordagem dedutiva auxiliou a sistematização, no entanto, por algumas vezes, ela acontecia por intermédio da abordagem indutiva ou sem o uso de nenhuma abordagem de ensino. Isso ocorre porque eu não pude prever todos os casos que sucederam durante as interações. Ainda assim, acredito que o ensino da gramática por meio desta abordagem facilitou o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que em alguns casos tenham ocorrido insucessos na aprendizagem do IA, acredita-se que isto não se deva ao tipo de abordagem utilizada, mas sim a inúmeros outros fatores relacionados aos dois interagentes.

De um modo geral, o interagente apresentou um grande avanço na sua produção escrita e oral. Se se observar as produções iniciais e as finais dele, notar-se-á que ele progrediu de uma forma muito satisfatória. Isso de seu, em grande parte, ao ensino da gramática, já que, para se expressar efetivamente em uma língua estrangeira, o aprendente necessita conhecer a gramática desta língua.

Por meio da realização deste estágio de iniciação científica, suscitaram muitos questionamentos e reflexões acerca do ensino de PLE, da carência de material didático de PLE, da falta de teorização a respeito do PLE, do ensino de gramática dentro do ensino-aprendizagem de línguas, dos princípios do teletandem, entre outros. Além do mais, eu pude desenvolver as minhas habilidades em língua inglesa e rever o meu papel de professora de língua estrangeira dentro de um novo contexto de ensino – o virtual.

Além do mais, este trabalho se finaliza com a elaboração deste relatório e do artigo que será encaminhado para a publicação na Revista Mosaico. No entanto, a realização deste estágio suscitou a elaboração e execução de um projeto de mestrado intitulado “Português como língua estrangeira: novas diretrizes no ensino da gramática para produção de um material didático”. Quando me deparei com a dificuldade em encontrar um apoio para questões não respondidas do meu interagente, decidi fazer um

mapeamento dos livros didáticos de português que estão disponíveis no mercado e também propus a elaboração de um novo material que tratasse da gramática dentro de contextos de uso da língua.

## **7. MATÉRIA ENCAMINHADA PARA PUBLICAÇÃO**

Com base nas experiências realizadas durante a execução deste projeto, as quais foram descritas neste relatório, está sendo elaborado um artigo para ser encaminhado a Revista Mosaico, a qual é uma Revista da graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, campus de São José do Rio Preto.

## **8. OUTRAS ATIVIDADES DE INTERESSE UNIVERSITÁRIO**

BROCCO, A. S.; CUSTÓDIO, C. M.. O lugar da gramática no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In: XVIII Semana de Letras: Letras, linguagens, um mundo em leitura, 2006, São José do Rio Preto. CD XVIII Semana de Letras UNESP Ibilce, 2006.

BROCCO, A. S.; CONSOLO, D. A.; CUSTÓDIO, C. M.. A gramática no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira: uma investigação em contexto de interação in-tandem a distância, 2006. (Comunicação apresentada no Seminário da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira)

BROCCO, A. S.; CUSTÓDIO, C. M.. O lugar da gramática no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, 2006. (Apresentação de comunicação no XXXIII Colóquio de Incentivo à Pesquisa do Ibilce/UNESP).

BROCCO, A. S. O lugar da gramática no ensino virtual de português como língua estrangeira., 2006. (Apresentação de Comunicação XVIII Congresso de Iniciação Científica da UNESP).

## **9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OEIRAS, J. Y. Y.; ROCHA, H. V. *Português na internet: questões de planejamento e produções de materiais*. IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998.
- BARBIRATO, R. C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL UNICAMP, 1999.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (orgs.) *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983, p. 29- 59.
- CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. In: *Applied Linguistics*, vol. 1. n. 2, 1980.
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.
- CZIKO, G. A.; PARK, S. Internet Audio Communication for Second Language Learning: a Comparative Review of Six Programs. *Language Learning and Technology*, vol. 7, n. 1, 2003, p. 15-27.
- FERREIRA, I. A. O ensino de português para estrangeiros nso CEBs: do livro didático à sala de aula. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. *Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.
- FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about Grammar: a Task-based Approach. In: *TESOL Quarterly*, vol. 25, 1991, p. 605-626.
- JÚDICE, N.; TROUCHE, L. M. G. *Tópicos em português como língua estrangeira*. In: [http:// www.filologia.org.br/ixcnlf/5/16.htm](http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/16.htm). Consultado em 05 de maio de 2006.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KUNZENDORF, J. C. *O ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros adultos em São Paulo (Reflexões - Considerações - Propostas)*. Tese de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1987.
- MEZIROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MORITA, M. K. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. (org). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 59-71.
- NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

- \_\_\_\_\_. *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle, 1999.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SCHÖN, D. A.. *How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.) *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*, Goiânia: Editora da UFG, 2006, p. 255 - 276.
- SOUZA, R. A aprendizagem telecolaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. IN: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.3, n.2., 2003, p. 73-96.
- VASSALO, M. L. Tandem come tirocinio: la riflessione nel corso dell'azione in un tandem in presenza italiano-portoghese. *Revista de Italianística*, XIII (2006) (no prelo).
- VIANA, N. O ensino de português para estrangeiros: panorama contextual e a interface com a formação em Letras. Fala na mesa redonda "Subsídios à Formação de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas". XVIII Semana de Letras. São José do Rio Preto: UNESP, 2006.
- WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.