

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Introdução.....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>2. Síntese do projeto.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>3. Ampliação do arcabouço teórico.....</b>  | <b>5</b>  |
| 3.1 Aprendizagem colaborativa.....   | 6         |
| 3.2 O <i>feedback</i> em ambiente virtual.....   | 8         |
| <b>4. Análise dos dados.....</b>   | <b>10</b> |
| 4.1 O gerenciamento do erro tendo Elen no papel de ‘professora’ e Lúcia no de aprendiz..             | 11        |
| 4.1.1 Gerenciamento do erro por parte de Elen nas interações em <i>Áudio</i> .....                   | 11        |
| 4.1.2 Reações de Lúcia ao <i>feedback</i> e atuação estratégica nas interações em <i>Áudio</i> ..... | 22        |
| 4.1.3 Mapeamento dos erros de Lúcia nas interações em <i>Áudio</i> .....                             | 30        |
| 4.2 O gerenciamento do erro tendo Lúcia no papel de ‘professora’ e Elen no de aprendiz..             | 35        |
| 4.2.1 Gerenciamento do erro por parte de Lúcia nas interações em <i>Chat</i> .....                   | 35        |
| 4.2.2 Reações de Elen ao <i>feedback</i> e atuação estratégica nas interações em <i>Chat</i> .....   | 44        |
| 4.2.3 Mapeamento dos erros de Elen nas interações em <i>Chat</i> .....                               | 49        |
| 4.2.4 Gerenciamento do erro por parte de Lúcia nas interações em <i>Áudio</i> .....                  | 51        |
| 4.2.5 Reações de Elen ao <i>feedback</i> e atuação estratégica nas interações em <i>Áudio</i> .....  | 58        |
| 4.2.6 Mapeamento dos erros de Elen nas interações em <i>Áudio</i> .....                              | 62        |
| <b>5. Considerações finais.....</b>  | <b>65</b> |
| <b>6.Referências bibliográficas.....</b>   | <b>70</b> |

## 1. Introdução

Trata-se do relatório final do projeto de Iniciação Científica intitulado “A abordagem do erro no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em teletandem”, o qual está vinculado ao projeto temático “Teletandem-Brasil: Língua estrangeira para todos”, ambos financiados pela FAPESP<sup>1</sup>.

Uma vez que o relatório anterior já apresentou o arcabouço teórico, a metodologia de pesquisa e parte da análise de dados, o presente relatório, que tem caráter complementar, não retoma conteúdos teóricos e metodológicos já abordados no Relatório Parcial, apresentado em fevereiro passado. Sendo assim, este Relatório Final traz uma ampliação do arcabouço teórico, contendo uma resenha sobre aprendizagem colaborativa e provimento de *feedback* em ambiente virtual de aprendizagem de línguas, bem como a conclusão da análise dos dados, considerando todo o *corpus* em estudo, ou seja, as interações realizadas em *Chat* e as interações realizadas em áudio.

A análise dos dados focaliza primeiramente a atuação da interagente brasileira como professora/informante nas interações em áudio e como aprendiz de sua língua-alvo (espanhol) nessas mesmas interações e nas interações em *Chat*. Já no caso da interagente argentina, esta será analisada em seu papel de professora/informante de sua língua materna nas interações em áudio e em *Chat* e em seu papel de aprendiz nas interações feitas em áudio. São observadas as estratégias de ensino e de aprendizagem usadas pelas duas interagentes em seus respectivos momentos de atuação, atentando para o tipo de erro cometido e para o tipo de *feedback* provido; ou seja, como é ele proporcionado e os efeitos deste *feedback* no desenvolvimento da aprendizagem em teletandem (os encaminhamentos dados por cada participante ao receber *feedback*).

Dessa forma, espera-se compreender como se dá a correção e o tratamento do erro em contexto de teletandem, enfatizando o modo como o erro é abordado pelas interagentes e os efeitos dessa abordagem para o processo de ensino e aprendizagem de LE mediada por ferramentas de comunicação instantânea..

## 2. Síntese do projeto

O projeto propõe uma reflexão sobre o erro lingüístico durante o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira mediado pelo aplicativo MSN Messenger. O foco de análise recai no conteúdo lingüístico resultante de interações *on-line* entre duas nativas de diferentes línguas. A reflexão se centra no mapeamento e análise da ocorrência do erro e do provimento de *feedback* corretivo durante um processo interativo bilíngüe que se estendeu por seis meses. As interações aconteceram por meio do aplicativo MSN Messenger, onde as interagentes nativas – uma da língua portuguesa (Brasil), que cursa Licenciatura em Letras/Espanhol em uma Universidade do interior paulista, e a outra da língua espanhola (Argentina), que faz o curso de “Professorado” em uma Universidade da Argentina – trabalharam de maneira colaborativa para aprenderem a língua uma da outra, desempenhando tanto o papel de aprendizes de LE quanto o de ‘professoras’ (modelo lingüístico, guia) da LM. Por meio desse aplicativo, foi possível a realização de sessões interativas nas quais se fazia uso dos recursos de texto, áudio e vídeo. O *corpus* conta com 16 interações utilizando o recurso do *Chat* e 07 interações realizadas com o uso do áudio, em grande parte com o auxílio de uma *webcam*. Neste relatório serão analisadas as interações em língua espanhola feitas por meio do *Chat* e todas as interações feitas em áudio – português e espanhol.

---

<sup>1</sup> Proc. Nº 2006/03204-2.

Além da análise da ocorrência, da correção e do papel do *feedback* no tratamento do erro, são também observados os possíveis efeitos que os erros podem trazer para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira e para o desenvolvimento das interagentes tanto como professoras quanto como aprendizes, mais especificamente para as línguas em questão – português e espanhol.

Para nortear as investigações propostas pelo projeto, foram tomadas como base as seguintes perguntas de pesquisa:

**1.** Como um par teletandem (português-espanhol) vivencia a correção e o tratamento do erro durante a interação *on-line*?

**1.1.** Que estratégias (movimentos) de correção e de tratamento são usadas pelos membros do par?

**1.2.** Que efeitos podem ser observados no desenvolvimento interlingüístico e intercultural de cada membro do par?

Em relação ao cronograma proposto pelo projeto, foram cumpridas as atividades mais relevantes, a saber: o levantamento bibliográfico, a conclusão da análise dos dados e a entrega do relatório final exigido pela FAPESP.

O trabalho foi apresentado no mês de abril no “I Seminário de Ensino e Aprendizagem in-tandem” que aconteceu no Instituto da UNESP/IBILCE de São José do Rio Preto e que contou com a presença de um dos mais importantes expoentes teóricos de tandem, o Prof. Helmut Brammerts. Além disso, o trabalho foi selecionado para ser apresentado no Seminário do GEL, celebrado de 16 a 18 de julho em São José do Rio Preto no formato de painel. Por motivos de saúde não foi possível apresentá-lo

### **3. Ampliação do arcabouço teórico**

No relatório parcial se apresentava uma resenha sobre os diferentes conceitos de erro e de tratamento de erro considerados de acordo com a evolução das teorias lingüísticas.

Primeiramente, tem-se uma visão de erro como algo negativo para aquisição e aprendizagem de LE, sendo considerado como interferência negativa da língua materna, uma infração da norma culta, portanto, algo que deveria ser erradicado. Essa posição frente ao erro na aprendizagem de língua estrangeira era defendida pela corrente behaviorista e pela Análise Contrastiva (modelo de investigação que vigorou até o final dos anos sessenta).

Com a evolução das teorias sobre aquisição e aprendizagem de línguas, naturalmente passa-se a considerar o erro como algo positivo e importante para o ensino/aprendizagem de LE, ‘como resultado da inteligência e não da estupidez’ (SCOVEL, 1988 apud FIGUEIREDO, 2004, p. 50)

A comunicação, a competência comunicativa do aprendiz de LE, começa a ter um papel importante no processo de ensino/aprendizagem, pois os erros passam a ser considerados como algo que não necessariamente prejudica a interação entre nativos de diferentes línguas. Nos textos de Corder (1967), Santos Gargallo (1993) e Figueiredo (2004), que fundamentaram teoricamente o primeiro relatório, tem-se essa visão positiva do erro na aprendizagem de LE. Pesquisadores que se alinham à concepção positiva de erro, afirmam que o mesmo é necessário e inevitável (SANTOS GARGALLO, 1993) no processo de aprendizagem de LE. Enfatiza-se, no entanto, que neste trabalho vê-se o erro como algo natural no processo de aprendizagem de LE, visto como um sinalizador daquilo que aprendiz ainda precisa receber e superar para conseguir proficiência na L-alvo.

Na resenha do relatório parcial, apresentou-se também algumas definições de correção e de tratamento de erro. Para Cardoso (2002), a correção seria uma reação imediata do professor ao erro do aprendiz; já o tratamento seria uma maneira de ajudar o aprendiz a reparar seu erro, dando-lhe ferramentas para isso.

Muitos pesquisadores, como Norrish (1983 apud SANTOS, 1993), defendem que o mais importante é mostrar para o aprendiz que é a expressão que deve ser mais valorizada para a sua aprendizagem e, além disso, deixar o aprendiz mais livre para usar sua língua, sem pressioná-lo quando do evento do erro. E Corder (1981) defende a idéia de que o erro deve ser tratado e não somente sinalizado ao aprendiz.

Há várias formas de correção defendidas por alguns autores e, dentre elas, adotou-se neste trabalho, a nomenclatura de Lyster & Ranta (1997), a saber: Correção Explícita, Reformulação, Pedido de esclarecimento, *Feedback* metalingüístico, Elicitação e Repetição.

As várias formas realizar correção são diferentes maneiras de tentar chamar a atenção do aprendiz de LE para o erro, na tentativa de ajudá-lo a chegar à proficiência na L-alvo. Mas para tanto não basta mostrar o erro. É preciso tratá-lo e colocá-lo para o aprendiz como algo que faz parte do processo de aprendizagem, colocá-lo “não como ‘obstáculo’ para o sucesso dos alunos, mas como um ‘trampolim’ para se chegar à proficiência na língua-alvo” (FIGUEIREDO, 2004. p. 121)

Ao concluir o relatório anterior, em face das características do contexto analisado, o teletandem, vislumbrou-se a necessidade de ampliar aquele arcabouço teórico com leituras relacionadas à aprendizagem colaborativa e, especialmente, ao papel do *feedback* no desenvolvimento intra e interlingüístico do aprendiz de LE em ambiente virtual.

### 3.1 Aprendizagem colaborativa

Como já aprofundado no primeiro relatório deste trabalho, o contexto colaborativo da Internet, no qual as interagentes estiveram inseridas por um período de seis meses, proporciona oportunidades de socialização, aperfeiçoamento na aprendizagem de línguas, de trabalho mútuo, além do exercício da autonomia, que confere ao aprendiz a oportunidade de gerenciar a própria aprendizagem (decidir sobre e o que quer aprender e qual a melhor forma de fazê-lo).

Segundo Figueiredo (2006, p. 12), “A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (grifo do trabalho), ou seja, se a aprendizagem é colaborativa, supõe-se que um aprendiz deva ajudar e dar suporte ao outro de maneira recíproca.

O autor também reconhece, nesta forma de aprendizagem, a natureza essencialmente social que a caracteriza, apoiando-se em postulados vygotskianos. De acordo com Vygotsky (1998 *apud* FIGUEIREDO, 2006, p. 12), “o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. (...) a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, uma vez que é mediadora desse processo”. Assim, pode-se dizer que a aprendizagem colaborativa é facultadora dessa interação social mencionada por Vygotsky.

O autor soviético (op. cit) propõe a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que enfatiza a colaboração e o papel de um “outro” mais competente/capaz na aprendizagem. A ZDP é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um

adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (grifo do trabalho)  
(1998, p. 112 *apud* FIGUEIREDO, 2006, p. 13)

A colaboração, a reciprocidade – que foram aprofundadas no primeiro relatório -, a interação, o diálogo, a responsabilidade com a própria aprendizagem (autonomia) e com a aprendizagem do outro, propiciam às interagentes desenvolver habilidades na LE geradoras de proficiência na L-alvo. O papel do “outro” mais competente nas interações de teletandem é imprescindível, pois é ele quem provê o *feedback* necessário durante a interação. Assim, a aprendizagem se constrói em parceria e, em não havendo retorno (uma resposta/motivação às ações/atividades/expectativas de aprendizagem de ambas as partes em seus respectivos momentos – quando ‘professor’ ou quando aluno), não ocorre o desenvolvimento da aprendizagem.

### **3.2 O *feedback* em ambiente virtual**

O papel do *feedback* na aprendizagem de línguas já vem sendo estudado por vários autores, os quais o definem como uma resposta do professor ou par mais competente – no caso do contexto teletandem – a uma ação do aluno/aprendiz relacionada a sua aprendizagem.

Ellis (1985 *apud* PAIVA, 2003, on-line) define *feedback* como “resposta aos esforços do aprendiz para comunicar”, podendo envolver funções tais como correção, reconhecimento e pedidos de esclarecimento. Para Penny Ur (1996 *apud* PAIVA, 2003, on-line), trata-se de “uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho”. Paiva (2003, on-line), entretanto, apresenta uma definição de *feedback* que considera o contexto de interação on-line, afirmando tratar-se de

reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la (PAIVA, 2003, on-line).

Ou seja, quando se está interagindo, faz-se necessário que tanto o par mais competente quanto o par menos competente estejam atentos à interação, ao tema tratado, às dúvidas (lingüísticas, culturais) para que, assim, quando necessário, haja um auxílio, um suporte, uma resposta à aprendizagem do outro. É preciso que o par esteja em sintonia, engajado na interação, preocupado com o seu desenvolvimento e com o desenvolvimento do outro. Assim, o provimento de *feedback* configura-se como uma forma de colaborar com a aprendizagem do parceiro, de ajudá-lo a sanar seus problemas (erros), suas dúvidas, de fazer com que o aprendiz cresça na aprendizagem da L-alvo. É papel tanto do professor/informante quanto do aluno/aprendiz, que são nativos, oferecer um retorno às ações relacionadas à aprendizagem. Os membros do par (parceiros na aprendizagem) têm sobre si a responsabilidade de encorajar um ao outro, acompanhar e monitorar o desempenho de cada um durante o processo interativo.

De acordo com Schwartz & White (2000 *apud* PAIVA, 2003, on-line)

*o feedback é ainda mais crítico no ambiente on-line, onde os alunos podem se sentir isolados ou excluídos. Alunos de cursos on-line, mais do que os alunos em sala de aula tradicional, necessitam de feedback apropriado sobre sua atuação, pois a aprendizagem no ambiente virtual tem como complicador a ausência de dados contextuais na comunicação textual eletrônica. Como a sala de aula on-line não conta com os sinais não verbais disponíveis no contato face a face, é necessário que haja feedback efetivo para minimizar um pouco a descontextualização e reduzir o sentimento de isolamento do aluno on-line.*

Em relação aos erros lingüísticos, ressalta-se, como já aprofundado no primeiro relatório, que estes precisam de algum tipo de tratamento, ou *feedback* corretivo. Portanto, merecem atenção durante o processo interativo e devem ser superados, tendo em vista o

desenvolvimento da proficiência na L-alvo. Porém, a questão que se coloca é como fazê-lo e como tirar melhor proveito da ação? Se o objetivo maior é tratar os erros, a forma como o *feedback* é provido cobra relevância para o desenvolvimento satisfatório dos interagentes. A ausência de provimento de *feedback* pode causar desmotivação, já que o interagente de teletandem cria expectativas quando aprende e também quando ensina, esperando obter uma resposta do parceiro (o outro) às suas ações de aprendizagem e de ensino, respectivamente. Aluno (aprendiz) e ‘professor’ (informante) esperam e precisam receber *feedback*.

#### **4. A análise dos dados**

Nesta seção serão descritas, desenvolvidas e analisadas as observações feitas acerca do *corpus* em estudo, no qual duas interagentes – uma brasileira e a outra argentina – trabalharam de maneira colaborativa, ensinando e aprendendo uma a língua da outra.

No relatório anterior, analisou-se a atuação da interagente brasileira (Elen) como professora/informante da sua língua materna nas interações feitas em *Chat*. Por conseguinte, a interagente argentina (Lúcia) foi analisada em seu papel de estudante/aprendiz da língua portuguesa. Ao final da análise parcial dos dados, concluiu-se que Elen atuou de maneira atenta, engajada nas interações e comprometida com seu papel no processo de aprendizagem de sua parceira. Elen demonstrou, nas interações realizadas por *Chat*, preocupação em oferecer tratamento para os problemas de aprendizagem de sua parceira, valendo-se de várias estratégias de correção para cumprir, da melhor maneira possível, seu papel de professora/informante do modelo de sua língua materna. Em relação à Lúcia, concluiu-se que ela não lançava mão de grande variedade de estratégias de aprendizagem e as usava com pouca frequência. Na maioria das vezes, não soube dar

encaminhamento adequado ao *feedback* proporcionado por sua parceira, não tendo explorado a seu favor o rico contexto em que esteve inserida durante seis meses.

A seguir, dando continuidade aos resultados obtidos no relatório anterior, será analisada a atuação de Elen como professora/informante nas interações feitas em áudio, nas quais Lúcia será analisada em seu papel de estudante/aprendiz da língua portuguesa.

#### **4.1 O gerenciamento do erro tendo Elen no papel de ‘professora’ e Lúcia no de aprendiz**

Esta seção focaliza a atuação de Elen como provedora de *feedback* corretivo em português na modalidade de áudio, bem como a atuação de Lúcia como aprendiz dessa língua. Analisa-se especialmente o modo como a interagente brasileira atua frente ao evento do erro (movimentos corretivos) e o encaminhamento que a interagente argentina dá ao *feedback* recebido, ao interagirem oralmente no contexto teletandem.

##### **4.1.1 Gerenciamento do erro por parte de Elen nas interações em Áudio**

Na observação dos dados, pôde-se perceber que Elen usou, de acordo com a nomenclatura de Lyster & Ranta (1997), os seguintes movimentos corretivos:

- **Correção explícita:**

**Excerto 1:**

**Lúcia:** eh:: (+) depois a terceira: (+) eu vou embora: (+) porque:: (+) não pode ser que eu este::já explican::do (+) e que diga de no::vo (+) pra nada (+) porque:: parece que: (+) eu estou falando na parede

**Elen:** uhum: (+) **com a parede**

**Lúcia:** com a parede (+) sim (+) então (+) eu fico mui:to zangada às vezes (interação oral de 11 de novembro de 2006)

É possível notar, pelo excerto, que a interagente brasileira (Elen) corrige sua parceira exatamente no momento em que se produz o desvio, provendo-lhe a forma correta, que é imediatamente incorporada à fala da interagente argentina.

- **Reformulação:**

**Excerto 2:**

**Lúcia:** sim por que eu estava mui:to Mui:to cansada: (+) tinha: q/ casi todos os dias **a dor de testa** (+) porque: (+) muito cansa:da: (+) preocupa::da

**Elen:** uhum (+) ai eu também: eu tenho muito/ **muita dor de cabeça:** (+) eu tenho: / sabe enxaqueca?

**Lúcia:** uhum (interação de 05 de agosto de 2006)

Nota-se que Elen, sem dizer explicitamente que a expressão usada pela parceira era inadequada, apresentou indícios de que havia algo equivocado em sua fala. Lúcia seleciona inadequadamente “testa” para compor a expressão “dor de cabeça”, recebendo de Elen *feedback* implícito, mediante reformulação da expressão, inclusive com o provimento de um termo mais específico para este tipo de dor (‘enxaqueca’). No entanto, a interagente argentina parece não perceber que se trata de correção, dando continuidade à conversa sem comentar ou tentar incorporar o insumo oferecido. Vários autores argumentam que a Reformulação só é eficaz quando o aprendiz percebe o equívoco, o que não foi o caso de Lúcia.

- **Pedido de esclarecimento:**

**Excerto 3:**

**Elen:** involucrada (+) **o que que você quis dizer com involucrada?**

**Lúcia:** que estoy dentro d:: (+) alguma coisa (+) incerta (+) (+) comprende?

**Elen:** hum:: (+) é envolvida seria melhor

**Elen:** estou envolvida?

**Lúcia:** sim (+) que você disse que você estava involucrada: (+) (+) no que mesmo? (+) não anotei a expressão inteira

**Lúcia:** a ver: (+) não sei eu não me lebro

**Elen:** então mas é involucrada (+) eu/ acho que você tava envolvida em alguma coisa sabe (+) por exemplo você tá num::: (+) num grupo (+) de pessoas (+) e você está envolvida com as pessoas (+) por exemplo eu estou envolvida no projeto::

**Lúcia:** a: sim (+) está bem (+) isso é a expressão (+) estou envolvida no projeto (+) envolvida com (+) sim isso tá bem (interação de 02 de setembro de 2006)

Pelo excerto, é possível notar o *feedback* que Elen dá à Lúcia sobre um empréstimo usado pela parceira, mostrando que estava atenta à interação, assim como todos os movimentos corretivos, que revelam a atenção do professor/informante na produção do outro. Vê-se também que a interagente brasileira, em seu papel de professora, ao compreender o que a parceira queria dizer com “involuncrada”, não só a corrige como também dá explicações contextualizadas para que Lúcia possa compreender e usar a palavra correspondente na língua portuguesa, no caso ‘envolvida’.

- **Elicitação:**

**Excerto 4:**

**Elen:** mesmo/ mesmo nas aulas de:/ de:: de português?

**Lúcia:** eh: não porque nós (+) não falamos de lugar o sea nao utilizamos muito advérbio de lugar (+) mas nós falamos de coisas assim como exemplo (+) a posição de: do tema é diz (+) e eu digo a professora e conto pra ela:: e qual é o problema mas não utilizo quase esse advérbio (+) compriende por isso que: (+) mas eu acho que também a:: (+) não sei alguém sabe essa diferença não sei porque eu jamis escutei (+) obirgada

**Elen:** que é isso: (+) então se eu fosse por exemplo dizer (+) se você fosse me contar de alguma coisa que:: que está passando por exemplo na:: (+) Venezuela (+) você ia dizer que: (+)(+) **você colocaria aí ou lá?**

**Lúcia:** de como (+) desculpa como é?

**Elen:** por exemplo se você estivesse falando me contando alguma coisa que estaria acontecendo na Venezuela

**Lúcia:** ah:: é colocaria lá

**Elen:** isso! (+) **e:: se vc fosse se referir a alguma coisa que estivesse acontecendo aqui no Brasil?**

**Lúcia:** aí

**Elen:** isso!

**Lúcia:** ah:: recebeu o meu:: (+) e recebeu não: (interação de 02 de setembro de 2006)

O excerto revela a preocupação de Elen com o aprendizado da parceira. O uso inadequado do advérbio “lá” recorrentemente feito por Lúcia já havia sido tratado diversas vezes por Elen, inclusive nas interações por *Chat* já abordadas no relatório anterior. Desta

vez, por meio da Elicitação, a professora/informante tenta confirmar se Lúcia realmente entendeu sua explicação e se isso fará que a interagente use corretamente o advérbio futuramente. Interessante perceber que Elen se preocupa em proporcionar *feedback* para o mesmo desvio em repetidas ocasiões, importando-se com a aprendizagem da parceira. A insistência de Elen em oferecer *feedback* parece sensibilizar a parceira, como mostra o excerto a seguir, no qual Lúcia aparenta obter êxito no emprego advérbio “lá”:

**Excerto 5:**

**Lúcia:** sim não hay problema (+) (+) eu estou (+) agora estou bem (+) só que as vezes lembram coisas que eu (+) faz mal é:: (+) fico um pouco chata (+)(+) sim mas eu acho (+) eu tenthio tanto desejo de poder ir pra lá de estar com vocês e::

**Elen:** ir pra lá?

**Lúcia: ir pra ai:**

**Elen:** isso! ((risos))

**Lúcia: ir pra ai estar com vocês** (+) conhecê-la melhor poder compartilhar as coisas (+)(+) ago:: ra estou sozinha (+) não tenho namorado (+) tenho minhas amigas (+) minhas amigas é:: (+) uma está muito estudando porque ela se quer formar e tnaõ(+)+ quase não posso vê-la (+) e:: (+) a outra tem um menino e: (+) então ele não quere ir para sua casa porque as vezes eu quero falar mjuito com ele ela tamb´m mas (+) seu filho é mui::to (+)(+) brincadeiro (+) é não sei como se disse (interação de 02 de setembro de 2006)

A Elicitação feita por Elen alerta a parceira sobre algo estranho em sua fala, permitindo, assim, que Lúcia ative seu monitor, percebendo o desvio e fazendo a autocorreção. A superação do erro depende tanto do provimento de *feedback* por parte do professor/informante quanto do encaminhamento que o aprendiz dá ao receber o *feedback*. Nota-se que Lúcia, na maioria das vezes em que comete o mesmo desvio e é corrigida por Elen, parece não estar atenta ao *feedback* corretivo fornecido, bem como não usa estratégias de aprendizagem para tentar superar a dificuldade. Embora tenha recebido *feedback* adequado e suficiente, a falta de monitoramento da própria produção (atenção) faz Lúcia reincidir no erro. Para que a aprendizagem se concretize, não basta que o

professor/informante forneça abundante *feedback*. O aprendiz precisa também fazer sua parte dando a este *feedback* algum tipo de encaminhamento estratégico.

- **Repetição:**

**Excerto 6:**

**Elen:** aham:: (+) certinho (+) só em divisão (+) **DIVISÃO**

**Lúcia:** divisão (+) divisão

**Elen:** isso é (+) ao (+) assim ão

**Lúcia:** divisão (+) ai divisão (+) ão (+) ão (+) vai nasalizado?

**Elen:** sim

**Lúcia:** são (+) é difícil (+) pra mim

**Elen:** sim (+) sim (+) muito difícil

**Lúcia:** porque não temos essa fonética

((Nancy continua a leitura))

**Elen:** sim

**Lúcia:** ta bem

**Elen:** aqui eh:: (+) dá uma olhadinha em (+) é álcool ou alcohol

**Lúcia:** álcool

**Elen:** onde ta o acento? (+) ta no a

**Lúcia:** álcool (+) álcool

**Elen:** **sim (+) álcool (+) o consumo de drogas e álcool**

**Lúcia:** que coisa?

**Elen:** **e do consumo de drogas e álcool (+) alcohol é em espanhol (+) em português (+) álcool**

**Lúcia:** álcool (+) tá bem (interação de 21 de outubro de 2006)

Os dois excertos fazem parte do momento na interação reservado para a realização do *feedback* (ao final do período de conversação livre). Elen, aproveitando o contexto oral da interação – já que na produção escrita não há como avaliar a pronúncia e outros aspectos da oralidade –, resolve chamar a atenção de sua parceira, oferecendo um retorno à entonação de algumas palavras que Lúcia pronunciava com o acento da língua espanhola e, para isso, Elen vale-se da Repetição. Em vários momentos, houve provimento de *feedback* tanto por parte de Elen quanto por parte de Lúcia, revelando a preocupação que ambos tinham com a entonação correta em cada língua. Ainda em relação aos excertos acima, vê-se também, juntamente com a Repetição, o provimento de *Feedback* Metalingüístico que

Elen proporciona à sua parceira para explicar a entonação correta quando pergunta “onde tá o acento? tá no a”. Por várias vezes ela usa a metalinguagem para dar esclarecimentos à Lúcia.

Segue abaixo uma tabela com a frequência com que Elen usou cada movimento corretivo no *corpus* interativo analisado:

| <b>Movimentos corretivos</b>    | <b>Áudio</b> |
|---------------------------------|--------------|
| Correção explícita              | 41           |
| Reformulação                    | 4            |
| Pedido de esclarecimento        | 3            |
| Elicitação                      | 8            |
| Repetição                       | 4            |
| <i>Feedback</i> Metalingüístico | 4            |

Ao observar a tabela, nota-se que o movimento corretivo mais usado pela interagente brasileira é a Correção Explícita, seguido da Elicitação. Depois, na mesma proporção, a Reformulação e a Repetição e, por fim, o Pedido de Esclarecimento.

Assim como nas interações feitas em *Chat*, Elen usa com maior recorrência, nas interações em áudio, a Correção Explícita, na qual o professor/informante fornece a forma correta, mostrando claramente que o aprendiz cometeu um erro, sem dar oportunidade a este de se corrigir. Esse tipo de correção, quando usada excessivamente, pode inibir o aprendiz e até desmotivá-lo na aprendizagem.

No entanto, apesar de Elen usar com maior frequência a Correção Explícita para chamar a atenção da parceira para o erro, ela também lança mão de outros recursos/movimentos corretivos para fornecer *feedback* à Lúcia e incentivá-la no desenvolvimento de sua aprendizagem, não deixando de cumprir com seu papel de par mais competente na língua portuguesa.

No excerto abaixo, Elen diz ter dificuldades com o uso da vírgula na língua portuguesa, mas como é um tema que gera dúvidas em Lúcia, a interagente brasileira procura por materiais que a possam ajudar a sanar o problema da parceira. Mesmo não tendo domínio do tema, Elen não deixa de tratar o problema e de oferecer um *feedback* à parceira:

**Excerto 7:**

**Elen:** então eu vou/ vou começar (+) quer dizer eu vou TENTAR te explicar como se usa vírgula (+) porque SINCERAMENTE: (+) é um item da pontuação: (+) que MAIS tem dificuldade na hora de escrever um texto (+) aqui pra gente mesmo é mui::to difícil e também é muito difícil (+) quem escreve bem coloca as vírgulas no lugar correto (+)(+)(+) então eu vou TENTAR assim (+) que pra escrever um texto tem as regras básicas (+) você colocando as / as vírgulas nos lugares que são básicos assim de/ de colocar (+) eu acho que já vai: (+) estar um texto bem escrito (+) mas não significa que a gente vai saber tudo de vírgulas

**Lúcia:** sim (+) certo isso

(...)

**Elen:** entre o sujeito e o predicado (+) não pode separar (+) o sujeito da/ da oração do ver/ do predicado da oração

**Lúcia:** a::

**Elen:** sim?

**Lúcia:** ((icomp))

**Elen:** assim todos/ todos os componentes da mesa (+) recusaram a proposta (+) então qual é o sujeito desse verbo recusaram?

**Lúcia:** o sujeito?

**Elen:** sim

**Lúcia:** mesa? Não?

**Elen:** você pode fazer assim (+) a seguinte perguntinha pro verbo (+) assim a frase assim (+) todos os componentes da me:sa recusaram a proposta: (+) quem rec/ [quem recusaram a proposta

**Lúcia:** [quem recusaram a proposta

**Elen:** então é to::dos o [componentes da mesa

**Lúcia:** [componentes da mesa

**Elen:** sim? [componentes da mesa] (+) então (+) muitas pessoas fazem assim oh:: (+) eu vou escrever: (+) e vou te mandar oh:: ((a interagente digita a oração)) tá vendo? (+) muitas pessoas colocam essa vírgula (+) antes do sujeito e antes do verbo (+) isso é errado (+) não pode separar o sujeito da oração (+) do predicado (+) porque cê vê (+) todos os componentes da mesa é o SUJEITO: (+) recusaram é o verbo (+) e a proposta é o predicado (+) quer dizer o complemento da oração

**Lúcia:** sim (+) compriendo

**Elen:** compriende?

**Lúcia:** sim então [ai não va

**Elen:** [não pode ] i::sso

**Lúcia:** sujeito (+) ah:: tá bem/ ta bem compriendo agora

**Elen:** sim?

**Lúcia:** sim (+) compriendo

**Elen:** e o outro qual é? (+) pode continuar então (interação de 19 de agosto de 2006)

O excerto revela que Elen trata a dificuldade de Lúcia em relação ao uso da vírgula, trazendo não só a teoria da gramática normativa, mas também frases/exemplos que mostram os devidos momentos de se utilizar esse item da pontuação. Com isso, ambas as interagentes aprendem na interação, estando no papel de professoras ou de alunas. Revela também a responsabilidade da interagente brasileira com a aprendizagem do “outro” e a importância que o *feedback* tem no tratamento das dificuldades lingüísticas, pois se Elen se acomodasse na idéia de que não sabia usar corretamente a vírgula e dissesse a sua parceira que preferia não tratar o tema, o problema não teria sido solucionado e Elen não teria exercido seu papel de ‘professora’, parceira mais competente.

Assim como no excerto 7, no qual Lúcia lê o texto enviado por Elen e assim elas comentam as dúvidas, no excerto abaixo, Elen adota a estratégia de pedir para que Lúcia leia o texto com o objetivo de comentar as dúvidas e de avaliar a pronúncia da parceira. Esse tipo de estratégia traz novidade para a interação, prendendo a atenção das duas interagentes e, por conseguinte, fazendo com que ocorra o *feedback* e o erro seja tratado de uma forma mais dinâmica:

**Excerto 8:**

**Elen:** assim (+) você pode ler:: (+) o parágrafo de novo (+) e ai a gente vai p/ ai eu vou parando (+) explicando alguma coisa que não ficou bem (+) entendeu?”

**Lúcia:** hum:: por exemplo (+) eu leio o primeiro parágrafo

**Elen:** isso ai você pára

**Lúcia:** ai eu digo o que não compreendo?

**Elen:** também (+) pode ser

**Lúcia:** ou: (+) ou conto a que faz referência

**Elen:** não não (+) (+)você lê (+) ai eu vejo por exemplo alguma:: (+) alguma (+) eh:: alguma dificuldade ou alguma troca fonética (+) e eu te digo (+) acho que fica mais fácil por parágrafo o que você acha?

**Lúcia:** ta bem (+) ta bom (+) então eu leio de novo (+) bom (+) começo (interação de 21 de outubro de 2006)

Em uma interação feita em língua espanhola, Elen afirma ser importante o *feedback* e o tratamento dos erros:

**Excerto 9:**

**Elen:** sí (+) porque/ porque yo creo que **además de corregir (+) tiene que apuntar los errores y:: (+)y en eh:: (+) ¿cómo / cómo puedo decir::? Sugerir libros y otras cosas para que podamos leer y/ y entender qué/ qué hacemos y corregir también (+) ¿sí?**

**Lúcia:** sí (+) obviamente (+)porque si no:: no nos dicen (+) cómo vamos saber (+) porque si no lo dices (+) no te das cuenta del erros (interação de 11 de novembro de 2006)

Apesar de Elen usar, na maioria das vezes, a Correção Explícita como forma de chamar a atenção de seu par para o erro, ela sempre se mostra tolerante com os desvios da parceira, além de elogiá-la na tentativa de amortecer o impacto das correções:

**Excerto 10:**

**Elen:** sim? (+)e é só isso:

**Lúcia:** só? (+) é mui::to

**Elen:** não: (+) **mas a sua fonética tava muito boa**

**Lúcia:** pra:: (+) acho que é muito:: (+) erros

**Elen:** não não (+) eu não acho

**Lúcia:** tem muitas coisas eu:: (+) me dei conta (+) mas outras (+) não (+) mas porque eu não sabia

**Elen:** sim(+), tem sim então (+) é verdade (+) e também: (+) **são assim interferências:: (+) e:: /e são naturais porque:: (+) a partir de agora (+) quando gente vai apontado as interferências (+) ai a gente pode ter noção do que a gente pode mudar:: (+) pode prestar mais atenção (+) né? (+) mas ta muito bom (+) eu ache/ achei sua fonética muito boa (+) fazia tempo que a gente não conversava (+) né? Então ta muito bem sim**

**Lúcia:** ta:: muit obrigada:: (interação de 11 de novembro de 2006)

O elogio, avaliação positiva do desenvolvimento do outro na aprendizagem, também é uma forma de oferecer *feedback*, de demonstrar interesse nas ações do parceiro de teletandem (STEMLER, 1997 *apud* PAIVA, 2003, on-line).

No início das interações, as interagentes não realizam o *feedback* no momento reservado para tal durante a sessão interativa, pois Lúcia sempre sai apressada ao terminar seu tempo na *lan house*, não permitindo que Elen o proponha. Por isso, a interagente brasileira passa a incentivar a parceira a que a corrija quando atua como aprendiz de língua espanhola. Ela parece usar tal estratégia para fazer com que Lúcia a “imite” de certa forma e, assim, perceba a importância do provimento de *feedback* para o êxito da interação e a deixe fazê-lo quando estiver atuando como professora na língua portuguesa:

**Excerto 11:**

**Elen:** sí sí: voy a intentar mandarte (+) (+) (+) **vas a apuntar mis errores?**

**Lúcia:** sí estoy apuntando en mi cuaderno (interação de 19 de agosto de 2006)

Ainda na interação de 19 de agosto, Elen relata em seu diário o êxito de ter conseguido fazer com que Lúcia realizasse o *feedback*:

**Excerto 12:**

Conseguí fazer com que ela fizesse a correção no momento da interação e tudo deu certo, assim também fiz a correção da língua Portuguesa e creio que ela gostou. (trecho do diário de 19 de agosto de 2006)

Para que houvesse provimento de *feedback*, Elen chegou a propor à sua parceira que o fizessem por *e-mail*, garantindo-se, assim, que Lúcia tivesse um retorno sobre sua aprendizagem. Nota-se que Elen acredita na importância do *feedback* para a completude da sessão e da aprendizagem:

**Excerto 13:**

**Elen:** Qué que te parece: (+) que después voy a oírme(+) la grabación (+) **que te parece si te lo mando (+) a:: algunas cosas que:: (+) ha hablado (+) y que yo noto sí?**

**Lúcia:** sí

**Elen:** Te parece bien? Sí?

**Lúcia:** Sí (+) si me parece bien

**Elen:** Sí sí entonces (+) (+) sí sí voy a hacer eso (+) te mando un mensaje ((incomp))

**Lúcia:** Sí (interação de 05 de agosto de 2006)

A interação de 05 de agosto começa em português e, no final, quando as interagentes já trocaram de papel e estão falando em espanhol, Elen, por não ter conseguido fazer o *feedback* no momento em que atuava como professora - afinal Lúcia não lhe havia dado oportunidade para isso -, propôs fazê-lo por e-mail. Essa atitude revela, mais uma vez a responsabilidade de Elen com o desenvolvimento da aprendizagem de sua parceira, já encontra uma terceira via para propiciar um retorno às ações de Lúcia, mesmo sendo pós interação.

Nas últimas interações, quando as duas interagentes já estavam adaptadas à correção de erros, houve um retorno ao provimento de *feedback* nos moldes propostos pelo teletandem:

**Excerto 14:**

**Elen: então eu vou/ vou falar algumas coisinhas que eu anotei**

**Lúcia: bom por favor (interação de 02 de setembro de 2006)**

**Excerto 15:**

**Elen: sim acho que sim (+)e então (+) eu posso falar os errinhos e a a gente passa pro espanhol? (+) que já foi meia hora eu acho não foi**

**Lúcia: ta bem não hay problema (+) muda quando você quer (interação de 06 de outubro de 2006)**

**Excerto 16:**

**Elen: você quer que eu falo seus errinhos ou você já (+) já foi (+) já tem que sair**

**Lúcia: eu tenho que ir pra comer**

**Elen: mas então eu:: (+) eu:: (+) mando seus errinhos (+) por (+) por e-mail?**

**Lúcia: que coisa?**

**Elen: o que eu anotei (+) você quer que eu falo agora:?**

**Lúcia: é a correção**

**Elen: uhum (+) você pode agora ou você já tem que sair?**

**Lúcia: não!**

**Elen: sim**

**Lúcia: eh:: diga quais são (+) e eu vou anotar:: (interação oral de 11 de novembro de 2006)**

Os três excertos foram realizados nos momentos finais das interações, que são reservados para o provimento de *feedback* e para a avaliação da sessão. No Excerto 16, Lúcia toma a iniciativa de anotar os comentários de Elen. Essa ação resulta da influência de sua professora/informante que usa recorrentemente a Tomada de Notas tanto como estratégia de ensino quando como estratégia de aprendizagem.

A partir do exposto, pode-se dizer que Elen tentou cumprir, da melhor forma possível, com seu papel de professora/informante nas interações. Apesar de ter usado em maior número a Correção Explícita, ela lançou mão de outros movimentos corretivos para dar um retorno às ações de Lúcia como aprendiz. Durante o provimento de *feedback*, não só corrigiu os erros como também fez o tratamento deles trazendo, inclusive, material didático nas interações para apoiar suas explicações. Para alertar sua parceira sobre a importância do *feedback* nas sessões de teletandem, Elen chegou a propor que o realizassem por *e-mail*, insistindo na realização de correções, até conseguir que Lúcia se acostumasse à prática e concordasse em fazê-lo enquanto aprendiz de língua. Elen também preocupou-se em amortecer o impacto da correção no estado de ânimo da parceira, incentivando-a na aprendizagem da língua portuguesa e elogiando-a em seus progressos. Além disso, mostrou-se comprometida com a aprendizagem de Lúcia.

#### **4.1.2 Reações de Lúcia ao *feedback* e atuação estratégica nas interações em áudio**

Ao analisar a atuação de Elen como professora, observou-se que ela não media esforços em prover abundante *feedback* à parceira, comprometendo-se com o desenvolvimento da aprendizagem desta. Observou-se também, que o provimento de *feedback* só é eficaz na reparação do erro, se o aprendiz tomar medidas ao recebê-lo. Por isso, nesta seção, observaremos a atuação de Lúcia como aprendiz de língua portuguesa em

contexto oral de teletandem, atentando para o encaminhamento que ela dá ao *feedback* recebido de sua professora/informante.

Para concretizar sua aprendizagem, o aprendiz/estudante de língua estrangeira procura caminhos que o façam chegar à proficiência na L-alvo. Tais caminhos são chamados de Estratégias de Aprendizagem. Segundo Souza (2007, p. 215) “Cada aprendiz deve ter responsabilidade sobre o quê e como enfatizar a L-alvo na experiência de telecolaboração bilíngüe, buscando que nela sejam adotadas as melhores estratégias para a sua aprendizagem”. O uso de Estratégias de Aprendizagem é uma forma usada pelo aluno como encaminhamento do *feedback* recebido de seu professor/informante.

Usando a classificação de O’MALLEY; CHAMOT (1990, apud SILVA, 2008), já detalhada no relatório anterior, foi possível encontrar nas produções de Lúcia realizadas em áudio, o uso de algumas estratégias de aprendizagem como, por exemplo, Auto-Monitoramento, Tomada de Notas, Dedução e Pedido de Clarificação.

Foram mapeadas algumas ocorrências como, por exemplo a de **Auto-Monitoramento:**

**Excerto 17:**

**Lúcia:** sim porque nós temos:: (+) acordamos tar::de (+) eh:: (+) escutamos música forte: (+) eh:: **cocinamos** (+) **cozinhamos** (+) qualquer hora (+) outro dia comemos às quatro da tarde (+) ((risos)) porque: (+) acordamos (+) muito tarde (+) e ai nos levantamos tipo:: (+) dez da manhã (+) onze (+) não lembro (+) então nós fuimos comprar (+) eh: (+) como disse ustedes facturas? (interação oral de 11 de novembro de 2006)

Nota-se, pelo excerto, que Lúcia havia usado um empréstimo de sua língua materna, no entanto foi capaz de fazer autocorreção sem a interferência de Elen, o que revela que a interagente argentina estava atenta à sua produção, pois esse tipo de estratégia só pode ser

realizada se o aprendiz estiver atento ao que está fazendo, além de já ter um conhecimento da língua que estuda. Veja-se o excerto abaixo:

**Excerto 18:**

**Lúcia:** ah:: não qui não (+) por sorte ((risos)) é muito difícil (+) porque eu acho que (+) não sei porque pra mim eu nunca **di/ dei** (+) nunca **dei esse :: essa disciplina** então é muito difícil (+) assim alguma (+) mas não **di nunca/ dei** (+) **dei** (+) **dei dei**

**Elen:** dei (+) ham::

**Lúcia:** a:: eu sempre esqueço  
(interação oral de 06 de outubro de 2006)

Neste excerto, Lúcia auto monitora a produção na tentativa de conjugar corretamente o verbo “dar”. Interessante notar que Lúcia já havia sido corrigida por Elen uma vez em razão desse desvio, o que revela o efeito positivo do *feedback* que lhe foi proporcionado. Além disso, a interagente argentina faz uso da estratégia de aprendizagem de Repetição que, aliás, é recorrente em sua produção oral.

- **Repetição:**

**Excerto 19:**

**Lúcia:** ela disse pra mim?

**Elen:** ela disse pra mim (+)(+) porque você entende que fica hau:: (+)(+) como eu eu posso dizer isso tem um nome (+) o meu Deus! (+) porque esse me (+) esse me (+) não é mim (+) não equivale o me com mim

**Lúcia:** **sim** (+) **compiendo não porque se atenha aqui** (+) **seria redundância**

**Elen:** isso mesmo (+) redundância

**Lúcia:** **re- dun-dân-cia**

**Elen:** isso! (+) (+) então (+) ou pode ser (+) ela me disse (+) ou ela disse para mim

**Lúcia:** **sim está bem** (+) compriedo (interação oral de 02 de setembro de 2006)

**Excerto 20:**

**Elen:** sim

**Lúcia:** ta bem

**Elen:** aqui eh:: (+) dá uma olhadinha em (+) é álcool ou alcohol

**Lúcia:** álcool

**Elen:** onde ta o acento? (+) ta no a

**Lúcia:** **álcool** (+) **álcool**

**Elen:** sim (+) álcool (+) o consumo de drogas e álcool

**Lúcia:** que coisa?

**Elen:** e do consumo de drogas e álcool (+) alcohol é em espanhol (+) em português (+) álcool

**Lúcia:** álcool (+) tá bem (interação oral de 21 de outubro de 2006)

Pelos excertos, nota-se que Lúcia se interessa por sua aprendizagem, interagindo com Elen sobre o problema e repetindo a entonação que sua parceira deu para as palavras “redundância” e “álcool” na língua portuguesa, provavelmente com o intuito de memorizá-las.

Outra estratégia bastante usada por Lúcia é o **Pedido de Clarificação:**

**Excerto 21:**

**Lúcia:** ir pra ai estar com vocês (+) conhecê-la melhor poder compartilhar as coisas (+)(+) ago:: ra estou sozinha (+) não tenho namorado (+) tenho minhas amigas (+) minhas amigas é:: (+) uma está muito estudadno porque ela se quer formar e tnaõ(+), quase não posso vê-la (+) e:: (+) a outra tem um menino e: (+) então ele não quiere ir para sua casa porque as vezes eu quero falar mjuito com ele ela também mas (+) seu filho é mui::to (+)(+) **brincadeiro** (+) **é não sei como se disse**

**Elen:** é:: sapeca: (+) arteiro (+) isso?

**Lúcia:** muy esperto é: (+) esta hora não podemos falar de ((risos)) ou senão (+) eu tenho que chamar um dia antes e então ela manda o seu filho para a casa de sua avó: (+) então e ai estamos melhor (+) mas é tudo um: (+) mas vamos ver o que faço agora (+) agora é vou pra minha casa (+) vou comer: (+)(+) vou fazer / terminar meu/ trabalho que estou fazendo: (+) depois à noite vou à missa(+)(+) porque a missa é de minha vó (interação oral de 02 de setembro de 2006)

**Excerto 22:**

**Lúcia:** sim mas:: (+) (+)eu não sei o que vou fazer vou tentar fazer igual (+) que o trabalho que eu fiz (+) que eu pedi pra você que me corrija (+) **corrija? Se dice así?**

**Elen:** uhum!

**Lúcia:** eu tirei nove ((risos))

**Elen:** NOVE (+) hum:: que bom (interação oral de 06 de outubro de 2006)

Com o intuito de pedir por explicações adicionais e para verificação do termo usado, Lúcia lança mão do Pedido de Clarificação. A interagente argentina recorre à sua parceira, reconhecendo em Elen a autoridade de nativa da L-alvo. O uso recorrente dessa estratégia na produção de Lúcia, revela a confiança que a interagente tem em seu par como informante da língua portuguesa.

A **Dedução** também foi encontrada como estratégia de aprendizagem de Lúcia no *corpus* analisado. A seguir, tem-se uma das ocorrências:

**Excerto 23:**

**Elen:** a:: no no (+) ai comimos

**Lúcia:** como?

**Elen:** comimos como es?

**Lúcia:** não escuto bem

**Elen:** você disse (+) comimos

**Lúcia: comemos?**

**Elen:** i::sso é comemos (+) sim?

**Lúcia:** sim (+) (interação oral de 11 de novembro de 2006)

Pelo provimento de *feedback* dado por Elen sobre o equívoco de Lúcia, esta “deduz” a forma correta, percebendo que havia usado um empréstimo de sua língua materna.

Depois de já adaptada a deixar um momento da interação para a correção de erros e para a avaliação da sessão, Lúcia, influenciada por sua parceira, passa a usar a **Tomada de Notas** como uma forma de dar encaminhamento ao *feedback* recebido de Elen. Como havia vocabulário novo na interação, as interagentes estavam em constante aprendizagem e cabia, de acordo com a autonomia de cada uma, anotar o léxico novo. Tem-se, abaixo, uma ocorrência:

**Excerto 24:**

**Elen:** você quer que eu falo seus errinhos ou você já (+) já foi (+) já tem que sair

**Lúcia:** eu tenho que ir pra comer

**Elen:** mas então eu:: (+) eu:: (+) mando seus errinhos (+) por (+) por e-mail?

**Lúcia:** que coisa?

**Elen:** o que eu anotei (+) você quer que eu falo agora:?

**Lúcia:** é a correção

**Elen:** uhum (+) você pode agora ou você já tem que sair?

**Lúcia:** não!

**Elen:** sim

**Lúcia:** eh::  **diga quais são (+) e eu vou anotar::** (interação oral de 11 de novembro de 2006)

Nas interações feitas em áudio, Lúcia ainda continua tendo problemas com o uso do advérbio “lá”, como ocorreu nas interações em *Chat*, analisadas no relatório anterior. Como já exposto no item “Gerenciamento do erro por parte de Elen nas interações em Áudio” deste trabalho, Lúcia sabe qual a forma correta de usar o advérbio, pois quando Elen a questiona sobre o uso, ela responde corretamente. O fato é que ela nem sempre dá a devida atenção às correções de sua parceira. Na maioria das vezes, só agradece pela correção ou diz que entendeu o que a parceira explicou, porém não dá um encaminhamento especial para as correções que a pudessem ajudar na sua aprendizagem. Toda essa discussão já foi aprofundada na análise das interações em *Chat*, mas faz-se relevante dizer que o problema continuou no *corpus* analisado neste momento:

**Excerto 25:**

**Elen:** sim deixa/ deixa eu te falar já (+) você lembra uma vez que a gente tava conversando pelo (+) escrevendo ainda (+) e ai você falava muitas vezes com lá (+) que é aqui (+) qual é a:: (+) como que eu posso dizer (+) o que te impulsiona a falr lá?

**Lúcia:** lá para mim é dizer allá

**Elen:** que/ que quer dizer aquí

**Lúcia:** claro (+) eu quero dizer é: (+) allá es más caro

**Elen:** sim só que se eu vou (+) por exemplo se eu vou falar de alguma coisa da argentina pra vc que está aí (+) eu vou falar aí

**Lúcia:** ah::: e quando fala lá? E quando se diz lá?

**Elen:** lá por exemplo (+) se a gente vai falar (+) eu vou:/ eu to falando isso agora porque eu acho assim interessante eu falar agora não deixar pra depois (+) assim (+) porque eu achei interessante falar agora (+) por exemplo eu vou falar lá (+) se eu estou aqui no Brasil (+) e você está aí na Argentina (+) e a gente vai falar de alguma coisa por

exemplo:: (+) do México da Colombia (+) então eu falo lá (+) pra dizer é um lugar que está longe de você e está longe de mim (+)(+) entende?

**Lúcia: compriendo:** (interação de 02 de setembro de 2006)

Nota-se que Lúcia, depois de ser corrigida inúmeras vezes na interação em *Chat*, de ter recebido explicações de Elen sobre o uso do advérbio “lá”, ela ainda pede pela mesma explicação e, ao final, diz compreender, como o fez das outras tantas ocasiões. Esse é o único encaminhamento que ela dá a esse *feedback*. Por isso, até o término das interações ela

ainda apresenta instabilidade no uso deste advérbio, o que pode também ser explicado por sua falta de atenção quando está falando na língua estrangeira.

Até agora, tem-se os mesmos resultados encontrados na análise das interações em *Chat*, no qual concluiu-se que Lúcia não lançou mão de uma variedade de estratégias de aprendizagem para dar encaminhamento ao *feedback* proporcionado por sua parceira. No entanto, em alguns momentos da sua produção oral, foi possível encontrar momentos nos quais a interagente se interessa por sua própria aprendizagem. A seguir, tem-se exemplos:

**Excerto 26:**

**Elen:** você ta com o:/: você não pode abrir aí o seu (+) o texto que eu te mandei né?

**Lúcia: eu:: sim (+) eu li:**

**Elen:** sim você leu (+) mas você não pode abrir pra acompanhar não?

**Lúcia:** sim (+) eu posso (+) espera um momento ((tempo para abrir o arquivo)) ai ta abrindo (+) ai ta

**Elen:** sim abriu?

**Lúcia:** sim ta abrindo

**Elen:** você/ você quer ler:: ou? (+) como que a gente vai fazer?

**Lúcia: bom (+) eu leo/ lê/ lê:io**

**Elen:** leio sim:

**Lúcia:** uso da/ da vírgula (+) a vírgula marca uma pausa de pequena duração (+) emprega-se não só para separar elementos de uma mesma oração (+) mas também oração de um período (+) casos em que não se usa vírgula (+) sujeito e predicado (+) aqui é (+) não compreendo

**Elen:** vocês / vocês é:: (+) aprendem? O que é sujeito o que é predicado ou não?

**Lúcia:** sim (+) sim mais (+) que não se utiliza vírgula?

**Elen:** entre o sujeito e o predicado (+) não pode separar (+) o sujeito da/ da oração do ver/ do predicado da oração

**Lúcia:** a::

**Elen:** sim?

**Lúcia:** ((incomp)) (interação oral de 19 de agosto de 2006)

**Excerto 27:**

**Elen:** não! A sua fonética ta muito boa viu?

**Lúcia:** sim?

**Elen:** sim (+) muito! (+) o que que você ta fazendo?

**Lúcia: a:: que bom (+) brigada (+) to contente que agora eu estou praticando muito (+) a oralidade (+) eh: sentido de que eu tento (+) quando meu material (+) estou fazendo em voz alta (+) então assim vou escutando (+) falo de maneira um pouquinho mais lento (+) devagar? Sim?**

**Elen:** sim (+) devagar: lento

**Lúcia:** então eu acho que isso: (+) me está ajudando (+) bastante (+) e também eu tenho um CD (+) que uma professora me aconselho (+) então escuto quando posso (+) escuto então (+) pelo menos pelo ouvido vai entrando ((risos)) sempre (+) eu acho que com o tempo (+) que uma pessoa sempre escuta (+) fica (+) no

**cérebro (+) a fonética (+) eu acho que não sei pra dizer** (interação oral de 06 de outubro de 2006)

No excerto 26, Lúcia faz a “tarefa de casa”, lendo um texto que Elen lhe enviou por *e-mail* sobre o uso da vírgula no sistema da língua portuguesa. A abordagem desse tema foi uma solicitação de Lúcia à sua parceira, por ter dificuldades em relação ao uso correto desse item da pontuação. O fato de a aprendiz/estudante ter lido o texto enviado por sua parceira, revelou seu interesse com a própria aprendizagem, além do fato de ela ter dado um *feedback* à ação de Elen como professora. Caso Lúcia não tivesse lido o texto, a interagente brasileira poderia sentir-se desmotivada em sua atuação como professora/informante e o processo interativo, que dependia da leitura de Lúcia, não teria acontecido. A cooperação e a reciprocidade entre as interagentes são fundamentais para que se dê o desenvolvimento intra-interlingüístico.

No excerto 27, Elen elogia a pronúncia de Lúcia depois de ter ouvido a leitura de um texto que a aprendiz fez. Lúcia revela algumas estratégias que estava usando para melhorar sua fala na língua portuguesa, o que mostra autonomia e responsabilidade com sua aprendizagem.

As ações de Lúcia como aprendiz são oscilantes, pois foram registrados momentos em que ela deixava de ler materiais enviados por Elen que a ajudariam a superar os problemas de aprendizagem. Talvez o fato de a interagente argentina participar do projeto Teletandem Brasil a título de colaboração - diferentemente de sua parceira brasileira que participava de reuniões, fazia diários, realizava um trabalho de Estágio Básico apoiado em sua participação nas interações de teletandem – ou, ainda, por não ser consciência do rico contexto de aprendizagem no que estava inserida, explique a falta de constância nas ações de Lúcia durante as interações, ora usando estratégias de aprendizagem e dando

encaminhamento ao *feedback* fornecido pela parceira, ora encarando as interações como simples bate-papo da Internet.

#### 4.1.3 Mapeamento dos erros de Lúcia nas interações em Áudio

Em coerência com a análise dos dados do primeiro relatório, apresenta-se a seguir o mapeamento dos erros mais recorrentes produzidos pela interagente argentina, segundo o critério de correção de sua parceira de teletandem, Elen, já que atuava na condição de professora da L-alvo de Lúcia. Segue a tabela:

| Classificação dos erros | Nº de vezes em que os erros foram corrigidos | Nº de vezes em que os erros ocorreram |
|-------------------------|--|---------------------------------------|
| Tradução literal        | 12   | 19                                    |
| Cunhagem de palavra     | 3  | 3                                     |
| Transferência de gênero | 6  | 8                                     |
| Advérbio (lá)           | 3  | 4                                     |
| Empréstimo              | 43   | 109                                   |
| <b>Total</b>            | <b>67</b>                                    | <b>143</b>                            |

Com a observação da tabela, nota-se que a maior ocorrência de desvios se dá em relação aos **Empréstimos** da língua materna. Eles apareceram 109 (cento e nove) vezes nas produções orais de Lúcia e foram corrigidos apenas 43 (quarenta e três) vezes. Como já dito na análise das produções em *Chat*, o aluno lança mão de empréstimos quando não sabe ou não lembra o termo que deve usar em determinado contexto. O aprendiz recorre à língua materna com o intuito de alcançar a comunicação na LE, como mostram os excertos a seguir:

**Excerto 29:**

**Elen:** então (+) você percebeu que é Psiquiatra (+) sim?

**Lúcia:** a (+) psiquiatra (+) como eu disse?

**Elen:** siquiatra (+) é psiquiatra (+) sim? Psiquiatra (+) psicólogo

**Lúcia:** ah:: la p suena como pi?

**Elen:**isso (+) ta vendo (+) a p é como se tivesse um pi né? Psiquiatra (+) psicólogo  
eh:: e no espanhol não né? É sicólogo (+) siquiatra

**Lúcia:** ta bem (+) sim (+) eu não sabia (interação oral de 21 de outubro de 2006)

**Excerto 30:**

**Elen:** quando viro (+) isso (+) e o verbo é:: (+) você disse sofre (+) e o verbo é sofrer:

**Lúcia:** sofrer

**Elen:** so-frer: com O

**Lúcia:** ah:::

**Elen:** então fica (+) sofre: (+) eu so::fro (+) você so::fre (+) entendeu?

**Lúcia:** sim (+) com o (interação oral de 11 de novembro de 2006)

O uso recorrente dos Empréstimos pode ter acontecido em razão da proximidade entre as línguas em questão, bem como em razão da falta de consciência de Lúcia em relação ao desvio. Os dois excertos mostram o tratamento que Elen dá aos empréstimos de Lúcia, porém em muitas ocasiões ela deixou de prover *feedback* corretivo à parceira, provavelmente porque o foco se centrava na comunicação e o uso abusivo de correção pudesse tornar a interação “pesada/maçante”. Por outro lado, a falta de *feedback* e de tratamento em algumas ocasiões que esse tipo de erro ocorreu, pode ter sido o motivo da falta de consciência de Lúcia em relação aos empréstimos que estava usando e, conseqüentemente, a grande quantidade em que eles apareceram. Outro motivo que talvez possa explicar a grande quantidade de empréstimos produzidos por Lúcia, seja o fato de a comunicação ser oral. Neste tipo de comunicação dispõe-se de pouco tempo para monitorar a produção, ao contrário do *Chat*, que permite não só corrigir a mensagem antes dela ser enviada, como também corrigi-la após o seu envio, uma vez que ela continua disponível na tela do computador. Nesta, os empréstimos também se destacaram como maior ocorrência, porém em menor quantidade (75 vezes) que nas interações orais.

Outro tipo de desvio que teve significativa ocorrência nas produções de Lúcia em áudio foi a Tradução Literal que ocorreu 19 (dezenove) vezes e obteve correção 12 (doze) vezes:

**Excerto 31:**

**Lúcia:** e às vezes (+) fica a:: (+) às vezes que:: **uma** não sabe o que fazer (+)

**Elen:** isso

**Lúcia:** porque (+) o sentimento (+) tem que ficar bem claro o que uma pessoa dese::já (+) se você sabe o que deseja (+) com seu parcei::ro (+) então essas coisas não vão acontecer (+) mas (+) se você não sabe (+) pensa que está tudo bem:: (+) que assim deve ser: ou que (+) acha que não vai haver outro homem que o queira (+) coisas assim (+) então as vezes **uma** permite essas coisas (interação oral de 11 de novembro de 2006)

**Excerto 32:**

**Elen:** lemos que é o verbo ler né? (+) nós lemos (+) é:: (+) **pra mais** (+) aqui assim a gente pode até utilizar pra mais só que é mais freqüente a gente ouvir (+) além disso (+) além do mais (+) sim?

**Lúcia:** sim (interação de 06 de outubro de 2006)

No excerto 31, não houve provimento de *feedback* corretivo por parte de Elen, já no excerto 32, houve. Lúcia, embora tenha feito a transposição gráfica das palavras para a L-alvo, mantém a mesma ordem usada na língua materna. No excerto 32, Elen dá a forma correta, tratando explicitamente do erro e Lúcia não exige maiores comentários, nem questiona a correção, o que é uma prática freqüente em suas reações aos retornos de Elen.

Além do Empréstimo e da Tradução Literal, outro tipo de desvio mapeado nas produções orais de Lúcia foi a **Transferência de gênero**:

**Excerto 33:**

**Elen:** sim? (+) cuidado pra não ficar bêbada ((risos))

**Lúcia:** porque:: é (+) ficou muito (+) então ela não sabia o que fazer com isso então nos deu a cada um dos cervejas (+) **dou/ duas ou dois?**

**Elen:** duas (interação oral de 11 de novembro de 2006)

Com 4 (quatro) ocorrências, a recorrência do uso incorreto do advérbio “lá” no lugar de “aí” também apareceu nos dados analisados. Elen corrigiu e tratou o desvio 3 (três) vezes:

**Excerto 34:**

**Elen:** sim deixa/ deixa eu te falar já (+) você lembra uma vez que a gente tava conversando pelo (+) escrevendo ainda (+) e ai você falava muitas vezes com lá (+) que é aqui (+) qual é a:: (+) como que eu posso dizer (+) **o que te impulsiona a falar lá?**

**Lúcia:** lá para mim é dizer allá

**Elen:** que/ que quer dizer aquí

**Lúcia:** claro (+) eu quero dizer é: (+) allá es más caro

**Elen:** sim só que se eu vou (+) por exemplo se eu vou falar de alguma coisa da argentina pra vc que está aí (+) eu vou falar aí

**Lúcia:** ah::: e quando fala lá? E quando se diz lá?

**Elen:** lá por exemplo (+) se a gente vai falar (+) eu vou:/ eu to flando isso agora porque eu acho assim interessante eu falar agora não deixar pra depois (+) assim (+) porque eu achei interessante falar agora (+) por exemplo eu vou falar lá (+) se eu estou aqui no Brasil (+) e você está aí na Argentina (+) e a gente vai falar de alguma coisa por

exemplo:: (+) do México da Colombia (+) então eu falo lá (+) pra dizer é um lugar que está longe de você e está longe de mim (+)(+) entende?

**Lúcia:** compriendo: (interação de 02 de setembro de 2006)

A **Cunhagem de palavras** também foi uma ocorrência mapeada:

**Excerto 35 :**

**Lúcia:** ir pra ai estar com vocês (+) conhecê-la melhor poder compartilhar as coisas (+)(+) ago:: ra estou sozinha (+) não tenho namorado (+) tenho minhas amigas (+) minhas amigas é:: (+) uma está muito estudadno porque ela se quer formar e tnaõ(+) quase não posso vê-la (+) e:: (+) a outra tem um menino e: (+) então ele não quere ir para sua casa porque as vezes eu quero falar mjuito com ele ela tamb´m mas (+) seu filho é mui::to (+)(+) **brincadeiro (+) é não sei como se disse**

**Elen:** é:: sapeca: (+) arteiro (+) isso?(interação oral de 02 de setembro de 2006)

Nota-se que Lúcia criou uma nova forma para a palavra “brincalhão/esperto” não própria da língua portuguesa nem da língua espanhola.

A partir do exposto até aqui em junção com a análise feita no relatório anterior, é possível chegar a conclusões em relação à atuação da interagente brasileira (Elen) como professora/informante e em relação à atuação da interagente argentina (Lúcia) como aprendiz/estudante da língua portuguesa nas interações realizadas por *Chat* e por áudio.

Em ambos os contextos (*Chat* e áudio), tem-se resultados parecidos. A interagente brasileira atuou com responsabilidade com respeito à aprendizagem de sua parceira, cumprindo com seu papel de par mais competente/nativa da língua portuguesa, além de atender aos princípios do teletandem como, por exemplo, reciprocidade, autonomia para

ensinar, compromisso com o provimento de *feedback* para Lúcia e compromisso com o processo interativo como um todo.

Para garantir o desenvolvimento da aprendizagem de Lúcia, Elen lançou mão de várias estratégias de ensino como, por exemplo, os movimentos corretivos, a preparação de itens que causavam dificuldades em Lúcia e, principalmente, o tratamento desses itens. Elen sempre esteve atenta em dar um retorno às ações de sua parceira, em dar abundante provimento de *feedback* aos seus erros, em incentivá-la a crescer na L-alvo.

Lúcia, por sua vez, não revelou o mesmo empenho de sua parceira durante as interações. Apesar de ter usado algumas estratégias de aprendizagem em sua produção e, em alguns momentos, ter dado encaminhamento ao *feedback* proporcionado por Elen, a interagente argentina não tirou o máximo de proveito do rico contexto de ensino/aprendizagem em que estava inserida, demonstrando menos autonomia para aprender que sua parceira de teletandem. Como não acessava com frequência o monitor (conhecimento internalizado da língua), cometia erros anteriormente tratados mediante provimento de *feedback*. Como já dito anteriormente, o engajamento de Lúcia como simples colaboradora no projeto Teletandem Brasil, a pouca consciência sobre oportunidades de aprendizagem propiciadas pelo contexto de teletandem, e os problemas pessoais havidos durante o período interativo, possam explicar a atuação de Lúcia no processo interativo vivenciado com Elen.

Interessante observar o papel do provimento de *feedback* no tratamento dos erros e para o desenvolvimento intra-interlingüístico do aprendiz. De acordo com Swain (1993, *apud* SILVA, 2008: p.293):

Ele (o *feedback*) gera respostas de falantes da língua que podem prover aos aprendizes com informações sobre a compreensibilidade ou boa formação de seus atos de fala. As respostas podem vir de pedidos de confirmação, de pedidos de clarificação e correção implícita ou explícita. O *feedback* pode ajudar os aprendizes a modificar ou ‘reprocessar’ seu *output*.

Ou seja, o *feedback*, como vem sendo abordado na análise deste trabalho, é de grande importância para o desenvolvimento do aprendiz. Para que haja aprendizagem, é necessário que se dê um retorno às ações do aprendiz e é precisamente neste momento que entra em jogo o papel do outro, do par mais competente na aprendizagem. Observou-se que a interagente brasileira exerceu tal papel com responsabilidade e forneceu, sempre que possível, um *feedback* aos desvios da parceira. No entanto, concluiu-se pela análise que, não basta um abundante provimento de *feedback* por parte do professor/informante se o aprendiz não der um encaminhamento estratégico de tal *feedback*, um encaminhamento que o ajude em sua aprendizagem. O contexto de teletandem demanda autonomia dos interagentes tanto quando atuam como professores da LM quanto quando atuam como aprendizes da LE, que no caso é sempre a língua do outro, do par mais competente. Um depende do outro, mas cada qual tem que exercer autonomia necessária para lançar mão de estratégias que os ajudem a ser bons professores e bons alunos.

#### **4.2 O gerenciamento do erro tendo Lúcia no papel de ‘professora’ e Elen no de aprendiz**

Na análise a seguir, a interagente argentina é analisada em seu papel de provedora de *feedback* em língua espanhola (professora/informante) e a interagente brasileira no papel de aprendiz desta língua, considerando as duas modalidades de interação: *Chat* e áudio.

#### 4.2.1 Gerenciamento do erro por parte de Lúcia nas interações em *Chat*

Após ter sido analisada em seu papel de aprendiz nas interação em *Chat* e em áudio, Lúcia será observada em sua atuação como professora/informante de sua língua materna. Apesar de a interagente argentina não ter, com frequência, lançado mão de muitos movimentos corretivos (LYSTER & RANTA, 1997), apresenta-se abaixo algumas ocorrências mapeadas:

- **Correção Explícita:**

**Excerto 36:**

**Elen:** si consigues podemos ententar pero en este caso de mucha habla no se puede hacer nada

**Lúcia:** no entiendo?

**Elen:** pero podemos ententar

**Lúcia:** **INTENTAR** (interação em chat de 20 de julho de 2006)

Nota-se que Lúcia corrige sua parceira no exato momento em que ocorre o erro, fazendo uso de caixa alta como forma de chamar a atenção de sua parceira. A Correção Explícita foi o movimento que teve maior ocorrência na produção de Lúcia como professora/informante.

O segundo movimento corretivo mais usado por Lúcia foi a Reformulação:

- **Reformulação:**

**Excerto 37:**

**Elen:** Entonces estaba hablando de la **cuadrilla** no?

**Lúcia:** si

**Lúcia:** te estaba diciendo que, sabia de ese festejo

**Lúcia:** por aquí en el instituto nosotros festejamos esa festividad

**Lúcia:** e invitamos a los otros profesorados

**Lúcia:** mas yo nunca supe que era realmente una **cuadrilla**

**Elen:** sí, la **cuadrilla** es una danza que empieza en el día de San Antonio y va hasta el día de San Pedro. (interação em chat de 09 de junho de 2006)

Lúcia corrigiu a parceira sem dizer explicitamente que Elen havia se equivocado. No entanto, a interagente brasileira percebe a correção e, assim, se dá o resultado esperado

por Lúcia, pois a Reformulação só é eficaz se o aprendiz perceber que está sendo corrigido.

A atitude de Elen mostra que ela estava atenta à interação.

Outro movimento encontrado no *corpus* foi o Pedido de Esclarecimento:

- **Pedido de Esclarecimento:**

**Excerto 38:**

**Elen:** A si no hay nada

**Lúcia:** que quieres decir con que no hay nada

**Lúcia:** escribilo en portugués

**Elen:** que no me importo, que esas cosas ocurre

**Lúcia:** esas (interação em chat de 09 de junho de 2006)

Lúcia, não compreendendo a tradução literal feita por sua parceira, a questionou sobre o desvio. O Pedido de Esclarecimento, assim como os outros movimentos corretivos, é uma maneira de dar um *feedback* às ações do aprendiz e mostra que a professora/informante está atenta à produção de Elen.

O último movimento corretivo usado por Lúcia e que ocorreu em menor quantidade, foi a Elicitação:

- **Elicitação:**

**Excerto 39:**

**Lúcia:** TODO QUE HACEMOS NUNCA ESTÁ A CONTENTO

**Lúcia:** MIRA LA FRASE Y FIJATE QUE LE FALTA Y LE SOBRA

**Elen:** no se

**Lúcia:** todo LO que hacemos nunca está contento (interação em chat de 13 de dezembro de 2006)

A correção acontece nos dez minutos finais da interação reservados para proporcionar *feedback* de língua. Lúcia repete uma frase que Elen havia escrito durante a interação e pede para que esta identifique onde errou. Para enfatizar a correção, Lúcia usa caixa alta.

Outro movimento encontrado foi o **Feedback Metalingüístico:**

**Excerto 40:**

**Lúcia:** una pregunta DIGAS lleva acento ahí?

**Lúcia:** en la A

**Elen:** no lleva?

**Lúcia:** no lleva en la i

**Elen:** ah si lleva en la A...he puesto en la i?

**Lúcia:** realmente lleva tanto en la a COMO EN LA i

**Lúcia:** todo depende de cómo se diga

**Lúcia:** y también sin acento

**Elen:** si en Argentina lleva en la A?

**Lúcia:** no en la i

**Elen:** si dígas

**Lúcia:** yes

**Lúcia:** digás creo que se utiliza en imperativo (interação em chat de 04 de novembro de 2006)

No exemplo, Lúcia usou a metalinguagem para explicar um problema de acentuação.

Segue abaixo uma tabela com a frequência com que Lúcia usou cada movimento corretivo no *corpus* interativo analisado:

| <b>Movimentos corretivos</b>    | <b>Chat</b> |
|---------------------------------|-------------|
| Correção Explícita              | 24          |
| Reformulação                    | 6           |
| Pedido de Esclarecimento        | 3           |
| Elicitação                      | 2           |
| <i>Feedback</i> metalingüístico | 1           |

\* O movimento de Repetição não foi encontrado no mapeamento do *corpus*

A tabela aponta que o movimento corretivo mais usado por Lúcia foi a Correção Explícita, seguido da Reformulação, do Pedido de Esclarecimento e, com apenas duas ocorrências, a Elicitação.

Em comparação com os movimentos corretivos usados por Elen quando analisada como professora/informante nas interações em *Chat*, nota-se que Lúcia realizou menos correções que sua parceira. Além disso, na maioria das vezes, a interagente argentina só realiza o *feedback* quando solicitada pela interagente brasileira, como nos exemplos abaixo:

**Excerto 41:****Elen:** los verbos están correctos?

(...)

**Lúcia:** no por que es un superlativo**Elen:** entonces no tiene? (interação em chat de 13 de julho de 2006)**Excerto 42:****Elen:** pero dime mis errores para que podamos seguir hablando en portugués si? (interação em chat de 13 de dezembro de 2006)**Excerto 43:****Elen:** podés decir mis errores?**Lúcia:** te digo tus errores (interação em chat de 08 de janeiro de 2007)

Lúcia não dava devida importância aos momentos reservados durante a sessão interativa para o provimento *feedback*. Por isso Elen, interessada em receber tratamento dos desvios que havia cometido, chamava a atenção de seu par mais competente para este cumprisse com sua função de professor, sinalizando as incorreção e provendo *feedback* lingüístico, bem como avaliando o seu desempenho como aprendiz de espanhol/LE. Quando efetuava correções, Lúcia não demonstrava muito empenho em dar maiores explicações para os problemas de sua parceira:

**Excerto 44:****Lúcia:** CUAL ES TU DUDAA**Elen:** utilizo mucho con sustantivo, pero no puedo utilizar con verbo también?**Lúcia:** SI**Elen:** como...comió mucho, dormió mucho**Lúcia:** BIEN**Lúcia:** PERO EN ESE CASO VA DESPUÉS DEL VERBO**Elen:** y el muy se utiliza delante de adverbios y adjetivos**Lúcia:** SI**Elen:** como...muy lejos, muy bonito, muy guapa, muy cerca**Lúcia:** BIENNNN (interação em chat de 16 de setembro de 2006)

O excerto acima mostra que Elen tinha dúvidas quanto ao uso de *muy* e *mucho* em espanhol; no entanto Lúcia, no papel de interagente/professora, parece não estar disposta a proporcionar a Elen explicações sobre o funcionamento da língua, limitando-se a confirmar

as hipóteses que a própria parceira, no papel de interagente/aprendiz, formula. A respeito dessa interação, Elen relata em seu diário a falta de reciprocidade da parceira:

**Excerto 45:**

...senti falta de mais exemplos que ela poderia ter me dado para reforçar o assunto e constatar o aprendizado (diário da interação de 16 de setembro de 2006)

Nessa mesma interação, antes das interagentes mudarem de língua, Elen pede um *feedback* de como se saiu durante a interação e, para sua surpresa, Lúcia diz que a parceira não cometeu erros:

**Excerto 46:**

**Elen:** que hás apuntado hoy de errores?

**Lúcia:** até agora você tem um dez

**Lúcia: não cometeu erros** (interação em chat de 16 de setembro de 2006)

Lúcia não só não estava atenta, como fazia outras coisas enquanto conversava com sua parceira e, apesar de dizer que Elen não havia cometido erros, notou-se na interação vários desvios, entre eles: má colocação pronominal (“estás me escuchando”) e uso errôneo do modo verbal (indicativo, quando se deveria usado subjuntivo). Elen comenta a respeito em seu diário:

**Excerto 47:**

Percebi então que ela não estava totalmente comigo, já que às vezes demorava em enviar as mensagens, etc. No final da interação, como já vinha ocorrendo nas interações por microfone, **pedi pelos meus erros no intuito de realizar o *feedback***, mas para minha surpresa ela me disse que eu não tinha nenhum erro (diário da interação de 16 de setembro de 2006)

Além de não ser comum a prática do *feedback*, da correção e do tratamento dos erros nas produções de Lúcia como professora/informante, ela se mostra intolerante em relação às variantes da língua espanhola que não seja a usada na Argentina. Elen aprendia nas aulas de língua espanhola que freqüentava na Universidade uma das variantes

espanholas faladas na Espanha, que se diferencia em alguns usos da variante falada na Argentina. Tem-se abaixo um dos exemplos:

**Excerto 48:**

**Elen:** estos días estoy muy sentimental lloro viendo el culebrón creés?

**Lúcia: que es culebron?**

**Elen:** no es “novela”

**Lúcia:** culebron se llama la novela

**Lúcia: o crees que se dice culebron por novela**

**Elen:** en portugués es novela

**Elen:** y en español he aprendido como culebrón

**Lúcia:** no también se dice novela

**Lúcia: tal vez en españa se dice así**

**Elen:** lo que pasa en la tele todos los días? Hehehe

**Elen:** si creo que es como se dice en españa

**Lúcia: si aca se dice novela** (interação de 13 de dezembro de 2006)

**Excerto 49:**

**Elen:** Corrígeme

**Lúcia:** ok

**Elen:** por diós!

**Lúcia:** Dios

**Lúcia: corregíme** (interação em chat de 26 de maio de 2006)

Nos dois excertos, não houve exatamente um erro na produção de Elen. O fato é que na Espanha se usa, de modo pejorativo, o termo *culebrón* para referir-se ao que em português é “novela” – uma história fictícia que envolve personagens, situações da realidade e que é transformada em capítulos televisivos para o entretenimento dos telespectadores –, porém pelo que tudo indica tal termo não é conhecido na Argentina, que usa o termo similar ao português. Interessante notar que em espanhol seria mais apropriado dizer *telenovela*, uma vez que o termo *novela* se aplica melhor ao gênero literário que em português se conhece como “romance”.

O excerto 49, mostra um caso de uso de pessoa verbal. O acento recai sobre a segunda sílaba se o sujeito do verbo for o pronome pessoal *tú*, que somando-se o pronome se transforma em palavra proparoxítona. Porém, se o pronome que rege o verbo for *vos* –

característica da variante rio-platense usada por Lúcia -, o acento recai sobre na última sílaba, que com o pronome passa e ser paroxítona. O caso é que os dois itens usados por Elen são legítimos, pois figuram, pelo menos, em uma das tantas variantes da língua espanhola usadas por falantes dessas comunidades lingüísticas. A atitude implacável de Lúcia em corrigir o que não é necessário, quando em muitas outras ocasiões de corrigir ocorrências que de fato infringiam a norma de qualquer variante do espanhol, pode configurar intolerância lingüística e cultural.

O uso do pronome pessoal *vos*, usado no espanhol falado na Argentina para dirigir-se informalmente a uma pessoa durante a comunicação, foi um dos temas que mais ocupou as interações em espanhol. Desde os primeiros encontros on-line, Lúcia passou a corrigir os usos de *tú* feitos por Elen, mas nem sempre proporcionando *feedback* claro sobre o funcionamento desse pronome na variante rio-platense:

**Excerto 50:**

**Lúcia:** cual es la persona que utilizas?

**Elen:** es que me equivoco porque no se como es vos y pongo lo que aprendi. Una confusión.

**Elen:** en mis vacaciones voy a estudiar muchísimo el uso del vos

**Elen:** pienso en el tu de español y como creo que son parecidos hago las modificaciones

**Elen:** y sale esto

**Lúcia:** y el tu es tenias y está bien

(...)

**Lúcia:** y reemplaza el tu por vos

**Lúcia:** y queda vos tenias (interação em chat de 30 de junho de 2006)

Elen sabe que se usa *vos* na Argentina, mas argumenta não saber utilizá-lo, pois como foi estimulada a usar *tú* nas aulas de língua espanhola na Universidade, tal uso está mais firmemente consolidado em sua interlândia. Ao perceber que Lúcia considera o uso de *tú* um erro, Elen se dispõe a estudar para aprender o uso que sua professora/informante julga ser “o correto”. Algumas vezes Lúcia explica o uso de *vos* a Elen, sem contudo

detalhar suficientemente, levando a aprendiz a usar de sua autonomia para compreender tal

uso:

**Excerto 51:**

**Elen:** ves ya estoy intentando a utilizar el vos

Lúcia: si tienes razón

Elen: **creo que he entendido, esta semana he leído a dos libros**

Elen: **mandame unos verbos para que yo conjugue**

Lúcia: a ver...el verbo temer

Elen: y dime se está correcto

Elen: temés

Lúcia: siiiii

Lúcia: el verbo poder

Elen: que emoción! Hehehe

Elen: podés

(...)

Lúcia: bien muy bien (interação em chat de 12 de agosto de 2006)

Elen se mostra orgulhosa por ter estudado e, agora, conseguir usar o pronome “vos”, tão importante para sua professora/informante. A aprendiz se adequa ao sistema usado por Lúcia para, assim, tornar a interação confortável para ambas. A aprendizagem só se dá porque Elen de maneira autônoma busca subsídios fora da interação, uma vez que a ajuda da parceira e ‘professora’ não são suficientes para que ela substitua um uso já consolidado em sua interlíngua.

Apesar de não prover *feedback* suficiente à parceira, Lúcia, ao elogiá-la, a incentiva a aprender:

**Excerto 52:**

**Elen:** ahora no voy a equivocarme com el voceo...Bueno así deseo hehehe

**Lúcia:** si esta bien te felicito por tu esmero

**Lúcia:** se nota que estudiaste (interação em chat de 12 de agosto de 2006)

Pela observação feita a respeito da atuação de Lúcia como professora/informante nas interações em *Chat*, é possível dizer que, como em seu papel de aprendiz, ela não revelou a autonomia devida, mostrou-se dispersa em muitas ocasiões e não deu retornos concretos à

aprendizagem de sua parceira. Faz-se importante dizer que estes resultados são parciais até que se analise sua atuação como professora nas interações realizadas em áudio.

#### 4.2.2 Reações de Elen ao *feedback* e atuação estratégica nas interações em *Chat*

Após ser observada como professora/informante de sua língua materna nas interações de teletandem, Elen será, nesta seção, observada em seu papel de aprendiz de LE nas interações feitas por *Chat*. Como já dito anteriormente neste trabalho e no relatório anterior, o provimento de *feedback* é importante para a reparação do erro, mas é preciso que o aprendiz tome medidas ao recebê-lo. Por isso, faz-se necessário analisar o encaminhamento que o aprendiz faz do *feedback* recebido, estando este intimamente ligado ao seu comportamento estratégico.

Elen usou várias estratégias de aprendizagem (O'MALLEY & CHAMOT, 1990 *apud* SILVA, 2008) durante as interações e, dentre elas, a de **Auto-monitoramento**:

**Excerto 53:**

**Elen:** voy ententar hacer eso

**Elen: voy a...**(interação em chat de 30 de junho de 2006)

**Excerto 54:**

**Elen:** no pero no puedo verlas después es que voy a me quedar todo el tiempo

**Elen: Quedarme** (interação em chat de 26 de maio de 2006)

Essa estratégia foi uma das mais usadas por Elen na sua produção como aprendiz (esses dados não foram quantificados) e isso revela o grau de atenção que ela tinha quando produzia na LE. Para que o aprendiz lance mão do auto-monitoramento, ele deve ter consciência do e atenção no que está produzindo.

A interagente brasileira demonstrou no período em que interagiu, muita atenção, responsabilidade e preocupação com sua própria aprendizagem, o que resultou em maior autonomia durante o processo de teletandem. Além do tempo e da atenção reservados para o momento da interação, Elen se preparava para as sessões, lendo o material enviado *por e-mail* por sua parceira e, após cada sessão, produzia um diário no qual refletia sobre sua aprendizagem, sobre os erros que haviam sido tratados durante a interação e os que haviam escapado aos olhos da interagente/professora, sobre seu papel de aprendiz de LE e de ‘professora’ da LM, sobre a importância do provimento de *feedback*, bem como sobre o contexto colaborativo em que estava inserida. Essa atitude a ajudava no desenvolvimento de sua aprendizagem. Além disso, sempre se mostrava “exigente” consigo mesma em relação à sua atitude de aprendiz:

**Excerto 55:**

Achei que a interação foi boa, **mas sempre acho que poderia ter sido melhor** (diário de interação de 19 de agosto de 2006)

Outra estratégia de aprendizagem encontrada na produção de Elen como aprendiz foi a **Repetição**:

**Excerto 56:**

**Elen:** mira si me pides para poner los acentos en español yo pongo pero en portugués no es tan fácil así

**Elen:** pidés

**Elen:** pidís

**Lúcia:** pedís

**Elen:** pedís

**Lúcia:** ok (interação em chat de 12 de agosto de 2006)

Como já abordado anteriormente, Elen tinha dificuldades em usar o pronome de tratamento *vos*. Ao se confundir, Lúcia lhe fornece a forma correta do verbo e Elen usa a

Repetição, provavelmente com o objetivo de memorizar o uso correto. Esse é um dos encaminhamentos que ela dá para o pouco de *feedback* que Lúcia lhe oferecia.

De acordo com o mapeamento da produção de Elen, nota-se que, sem um abundante *feedback*, mas com apenas algumas explicações superficiais, a aprendiz conseguiu usar corretamente o pronome de tratamento “vos”. É possível dizer que esse fato se dá, porque Elen assumiu o gerenciamento da própria aprendizagem e, mesmo recebendo explicações superficiais sobre seu “desvio”, procurou fora das interações, saber como usar corretamente o item (*vos*) que causava desconforto em Lúcia quando substituído por outro (*tú*). Em seguida, procurou seu par mais competente para avaliar se havia aprendido. Isso comprova, até o momento, o que já se afirmou nas análises anteriores, ou seja, que o *feedback* e a figura do par mais competente na superação de erros são importantíssimos no contexto analisado. No entanto, só funcionam no desenvolvimento da aprendizagem, se houver, por parte do aprendiz, interesse em aprender, ou seja, se ele souber dar um encaminhamento eficaz ao *feedback* recebido. Em vários momentos, nota-se que Elen considera a figura do outro importante, como no excerto abaixo:

**Excerto 57:**

**Lúcia:** pero nosotros no utilizamos el vosotros

**Elen:** VOY A ESTUDIAR Y TE PIDO QUE ME AYUDES SÍ? (interação de 02 de junho de 2006)

Apesar de sua professora/informante não fornecer o *feedback* necessário na interação, Elen se vale dos diários para refletir sobre seus erros:

**Excerto 58:**

Creio que ao estar atenta a outras coisas pode ter se esquecido de anotar meus erros na interação. **Algumas coisas que pude notar na minha escrita foram:** “estás me escuchando” quando na verdade seria “estás escuchándome”, creio que seria um ponto que pedia uma correção, o acento inadequado em “vió”, já que era uma interação que falávamos justamente de acentuação, o verbo “escribir” na seguinte frase (creio), pediria subjuntivo como “creo que sea mejor que escribamos”, mas o que eu utilizei foi “escribimos. (diário de interação de 16 de setembro de 2006)

A estratégia usada por Elen a faz refletir sobre seus desvios, além de revelar sua autonomia e responsabilidade ante o próprio desenvolvimento. Ainda no mesmo excerto, Elen reclama da falta de atenção de sua parceira e do não provimento de *feedback*, o que se configura como quebra do princípio de reciprocidade, já que Elen sempre provia de *feedback* as ações de Lúcia. A interagente brasileira sempre esperava por um retorno de Lúcia à sua produção:

**Excerto 59:**

**Elen:** *pero dime mis errores para que podamos seguir hablando en portugués si?* (interação em chat de 13 de dezembro de 2006)

**Excerto 60:**

**Elen:** *podés decir mis errores?*

**Lúcia:** *te digo tus errores* (interação em chat de 08 de janeiro de 2007)

**Excerto 61:**

Como percebi que ela vinha me corrigindo pouco, quis saber se o modo de correção que estávamos fazendo, estava agradando (correção exatamente depois do momento do erro), disse que sim e resolvemos continuar dessa maneira e também **pedi que me corrigisse mais, pois eu gostaria de ter todos os erros expostos.** (diário de interação de 13 de julho de 2006)

Além disso, perguntava, com freqüência, sobre como estava se desenvolvendo na LE, recebendo elogios de Lúcia:

**Excerto 62:**

**Elen:** *Como está mi castellano?*

**Lúcia:** *bien, por lo menos entiendo todo lo que me decis* (interação de 20 de julho de 2006)

**Excerto 63:**

**Lúcia:** *TE FELICITO POR TU ESFUERÇO* (interação de 04 de novembro de 2006)

A interagente brasileira sempre se mostrava interessada em sanar seus problemas e recorria ao par mais competente para que a ajudasse:

**Excerto 64:**

**Lúcia:** CUAL ES TU DUDAA

**Elen:** utilizo mucho con sustantivo, pero no puedo utilizar con verbo también?

**Lúcia:** SI

**Elen:** como...comió mucho, dormió mucho

**Lúcia:** BIEN

**Lúcia:** PERO EN ESE CASO VA DESPUÉS DEL VERBO

**Elen:** y el muy se utiliza delante de adverbios y adjetivos

**Lúcia:** SI

**Elen:** como...muy lejos, muy bonito, muy guapa, muy cerca

**Lúcia:** BIENNNN (interação em chat de 16 de setembro de 2006)

Por meio da **Dedução**, Elen tenta entender o uso correto dos advérbios *muy* e *mucho*. Sobre tal interação, Elen relata em seu diário a falta de um *feedback* mais apropriado:

**Excerto 65:**

...senti falta de mais exemplos que ela poderia ter me dado para reforçar o assunto e constatar o aprendizado (diário da interação de 16 de setembro de 2006)

Outra estratégia usada por Elen foi a **Tomada de Nota** que, aliás, era freqüente tanto em sua atuação como professora quanto em sua atuação como aprendiz, o que acabou influenciando Lúcia, como já visto anteriormente:

**Excerto 66:**

**Elen:** dejáme apuntar

**Lúcia:** tene cuidado con el verbo

**Lúcia:** estas utilizando verbos en infinitivo personal

**Elen:** voy a tener cuidado gracias (interação de 18 de novembro de 2006)

Esse tipo de estratégia mostra o interesse em “gravar” na memória, de alguma forma, o que foi aprendido.

O **Pedido de Clarificação** é outra estratégia que revela o grau de atenção por parte do aprendiz na interação e o interesse em sanar dúvidas:

**Excerto 67:**

**Elen:** como se dice poltrona de autobus?

**Elen:** silla de autobús? (interação de 20 de julho de 2006)

**Excerto 68:**

**Elen:** que es confite?

**Lúcia:** a ver como te explico (interação de 19 de junho de 2006)

O Pedido de Clarificação também foi recorrente na produção de Elen.

Com exposto nesta seção, pode-se dizer que Elen, da mesma forma como foi responsável, autônoma e interessada quando atuava como professora/informante, o foi também em sua atuação como aprendiz nas interações de teletandem realizadas em *Chat*. Ou seja, ela recebeu com interesse as correções de Lúcia – mesmo que tenham sido poucas -, deu um encaminhamento que favorecesse a aprendizagem, soube aproveitar o contexto colaborativo do qual fazia parte, além de influenciar sua parceira em algumas atitudes como, por exemplo, em relação à importância do *feedback* para as interações.

#### 4.2.3 Mapeamento dos erros de Elen nas interações em *Chat*

Apresenta-se a seguir o mapeamento dos erros mais recorrentes produzidos pela interagente brasileira, de acordo com o critério de correção adotado por sua parceira de teletandem. Cabe lembrar que Lúcia atuava na condição de ‘professora’ da L-alvo de Elen.

| <b>Classificação dos erros</b> | <b>Nº de vezes em que os erros foram corrigidos</b> | <b>Nº de vezes em que os erros ocorreram</b> |
|--------------------------------|---|--|
| Tradução literal               | 7   | 22   |
| Cunhagem de palavra            | 10  | 25   |
| Transferência de gênero        | 1   | 1  |
| Tempo verbal                   | 3   | 3  |
| Empréstimo                     | 10  | 15   |
| <b>Total</b>                   | <b>31</b>   | <b>66</b>                                    |

Observando a tabela, nota-se que a maior ocorrência de desvios se dá em relação à Cunhagem de Palavra. Trata-se de criação de uma nova palavra para comunicar o conceito

desejado, quando o aprendiz ignora o código em sua intra-interlíngua (FAERCH; KASPER, 1987 *apud* SILVA, 2008):

- **Cunhagem de palavra:**

**Excerto 69:**

**Elen:** cuando empece em el proyecto no me **dicieron** que yo iba necesitar de cámara, gravador de cd y otras cosas que tuve que comprar sin sinceramente poder (interação de 20 de julho de 2006)

Percebe-se que a interagente criou uma forma verbal não própria da língua espanhola, muito menos da língua portuguesa. Ou seja, trata-se de um desvio que resultou do cruzamento de ‘disseram’ do português com *decir* do espanhol.

Também apareceu com significativa ocorrência (22 vezes) a Tradução Literal:

- **Tradução Literal:**

**Excerto 70:**

**Elen:** si yo sonrio pero **estoy com dolor** hehehe

**Lúcia:** te entiendo a mi me pasa lo mismo a veces

O excerto mostra que Elen traduziu a expressão do português “estar com dor” para a língua espanhola, na qual, para a mesma expressão, usa-se o verbo *doler*, *como me duele la cabeza* ou também *tengo dolor de cabeza*. Embora a informação proporcionada por Elen é perfeitamente compreensível, pragmaticamente não é uma forma usada por nativos de espanhol. A impropriedade não foi sinalizada pela parceira, perdendo-se uma oportunidade genuína de provimento de *feedback* sobre como expressar sensações de “dor” em espanhol.

Com 15 (quinze) ocorrências, mapeou-se também os empréstimos usados por Elen na produção em *Chat*:

- **Empréstimo:**

**Excerto 71:**

**Elen:** es que necesitaba **gravar**, pero que podamos hacer...está bien

**Elen:** hay un día en esta semana que podrá conectarse ni si fuera una hora para que yo pueda **gravar** la interacción? (interação de 30 de setembro de 2006)

A transferência feita por Elen em duas ocasiões de uma forma de sua LM não recebeu nenhum tipo de correção por parte de Lúcia, muito embora ela pudesse visualizar na tela de seu computador que a palavra estava grafada em português e não em espanhol. Cabe considerar, contudo, que a proximidade tipológica entre os idiomas envolvidos contribua para a transferência de formas de uma língua a outra no ato de comunicação. No caso deste exemplo, a diferença ortográfica é muito sutil: “gravar” (português), *grabar* (espanhol).

Em relação ao mapeamento do item “**Tempo Verbal**”, Elen cometeu 3 (três vezes) desvios dessa natureza, tendo recebido de sua parceira *feedback* corretivo apropriado:

**Excerto 72:**

**Lúcia:** por ejemplo mira la frase que escribiste arriba

**Elen:** Cual?

**Lúcia:** se escribe me he dado cuenta que me he olvidado de todo

**Elen:** En lugar de ESTUVE debería utilizar HE ESTADO, NO?

**Lúcia:** muy bien (interação em chat de 02 de junho de 2006)

Interessante notar que Elen deduz a forma correta com a ajuda da parceira.

A **Transferência de gênero** também é encontrada na produção da interagente brasileira e teve correção de Lúcia:

**Excerto 73:**

**Elen:** mira como puedo SALVAR aquellas mensajes bellisimas que me mandas (...)

**Lúcia:** mensaje es masculino o sea que es “aquellos mensajes” (interação em chat de 12 de agosto de 2006)

A correção foi feita no momento final da interação, reservado para o provimento de *feedback* lingüístico.

#### 4.2.4 Gerenciamento do erro por parte de Lúcia nas interações em Áudio

Nesta seção, será complementada a análise da atuação de Lúcia como professora/informante nas interações de teletandem, focando sua atuação como provedora de *feedback* nas interações feitas em áudio.

Foram os seguintes os movimentos corretivos (LYSTER & RANTA, 1997) feitos por Lúcia nessa modalidade de interação:

- **Correção Explícita:**

**Excerto 74:**

**Elen:** sí (+) ¿qué te parece?

**Lúcia:** bien (+) bien (+) está bien (+) tenés realmente tu (+) cuando haces la c hache digamos

**Elen:**¿ hache?

**Lúcia:** cuando haces la c hace gauCHO

**Elen:** sí (+) gauCHO ((refoh:: (+) reforçam o tch da pronúncia))

**Lúcia:** que ustedes hacen más chi: chi ((chiante))

**Elen:** sí (+) gaucho

**Lúcia:** pero bien sí (+) gaucho (+) bien está bastante bien

**Elen:** tengo que decir (+) gauCHO (+) así

**Lúcia:** claro (+) gaucho (+) vos decís gauCHO

**Elen:** gaCHO

**Lúcia:** y más GACHO sí (+) más seco (+) seco es (+) se hace no gacho

**Elen:** dime más (+) dime dime otra vez no he entendido

**Lúcia:** que nosotros decimo más así cortante (+) eh gauCHO (+) y ustedes (+) vos me decís (+) gauchos (+) ¿entendés?

**Elen:** sí GACHO (+)

**Lúcia:** más dura así (+) gaCHO (+) está bien (+) y:: (+) a ver otra palabra que vos querés y que decís mal (+) decíme una que vos pensás que no te sale bien (+) que no debe ser

**Elen:** hum:: (+)a ver (interação oral de 21 de outubro de 2006)

No excerto, Lúcia aproveita o contexto oral da interação para corrigir explicitamente a pronúncia de sua parceira em algumas palavras, enfatizando a acentuação para chamar a atenção de Elen para a inadequação. Isso mostra o interesse e a atenção de Lúcia em relação ao aperfeiçoamento lingüístico de seu par. A Correção Explícita é o movimento

corretivo que ocorre em maior número nas interações em áudio em que Lúcia atua como ‘professora’.

Outro movimento mapeado foi a Reformulação:

- **Reformulação:**

**Excerto 75:**

**Elen:** en **las salas** de la universidad tenemos solo (+) solo el ventilador existe sólo a los que (+) solo hay un ventilador (+) y no hace diferencia ¿cómo es? Da igual

**Lúcia:** yo lo si/ yo lo si tenemos aire acondicionado en todas **las aulas** (+) entonces eh:: (+) hasta en la biblioteca (+) o sea donde ((incomp)) hay aire

**Elen:** aquí también tenemos aire en la biblioteca (+) que es muy buena quando tenemos que estudiar (+) y vamos a la biblioteca (+) y/ y/ y en las aulas de lenguas extranjeras también hay aire (+) pero en las otras aulas no (+) hasta/ hasta las profesoras se sienten muy (+) (interação oral de 06 de outubro de 2006)

Nota-se que Lúcia reformula, sem mencionar explicitamente, o empréstimo feito por Elen. A aprendiz se referiu a “salas” como o espaço/lugar/sala de aula onde acontecem as aulas. No entanto, em espanhol, para se referir a esse espaço físico, usa-se “aula”. Esse tipo de inadequação lexical feito por Elen se deve à proximidade que gozam ambas as línguas e que afeta não só aspectos formais das línguas - a ortografia, por exemplo -, mas também o significado que as palavras podem ter, fenômeno popularmente conhecido com “falsos amigos”.

Nas produções de Lúcia foram mapeados somente dois movimentos corretivos, a saber: Correção Explícita e Reformulação. Segue uma tabela com a frequência com que eles apareceram no corpus oral:

| <b>Movimentos corretivos</b> | <b>Áudio</b> |
|------------------------------|--------------|
| Correção Explícita           | 24           |
| Reformulação                 | 3            |

\* Os outros movimentos corretivos considerados na análise do trabalho não foram encontrados nos dados observados nesta seção.

Ao observar a tabela, nota-se que apenas 27 (vinte e sete) movimentos corretivos foram usados por Lúcia para dar um retorno à aprendizagem de sua parceira.

Os movimentos corretivos são maneiras que os professores/informantes utilizam para chamar a atenção de seu aprendiz quando este comete um desvio/equívoco em sua fala ou escrita. O uso excessivo de movimentos corretivos explícitos por parte do professor/informante pode desestimular o aprendiz e, inclusive, intimidá-lo, uma vez este pode construir uma idéia negativa respeito de sua competência intermediária na L-alvo. Contudo, o pouco uso desses movimentos – com exceção da Correção Explícita -, o pouco oferecimento de retorno à aprendizagem do aluno também podem causar desmotivação, prejudicando a evolução do seu desenvolvimento, especialmente quando o aprendiz espera e precisa receber *feedback* para alcançar proficiência.

Em alguns momentos, Lúcia falha no provimento de *feedback*, como é o caso do exemplo seguinte:

**Excerto 76:**

**Lúcia:** no (+) es algunos (+) errores (+) **hay uno que me olvidé que no me acuerdo cual era** (+) que dijiste (+) pero era si o (+) cuestión de género (+) nosotros por ejemplo (+) árbol es masculino (+) y uste/ y vos me decías las árboles (+) y es los árboles

**Elen:** los árboles

**Lúcia:** **pero hay otro que no me acuerdo bien porque justo hoy se me olvidó mi agenda** (+) pero estaba notando que (+) es cuestión de género no más (+) pero era no (+) próprio de la lengua ((incomp)) ¿cual era la palabra? No me acuerdo (+) la corrección que te dije de mal y mala

**Elen:** sí (interação oral de 06 de outubro de 2006)

A prática de anotar os erros durante a interação para, no final, realizar a seção de *feedback*, que no caso do teletandem configura umas das partes da sessão interativa, foi influenciada por Elen que a usava quando atuava como professora/informante de sua língua materna. Na interação de 06 de outubro, Lúcia se esquece de anotar as lacunas da produção de Elen e, por isso, não consegue retomar os problemas apresentados pela parceira e

prover-lhe *feedback* apropriado. Em grande parte das vezes, Lúcia proporciona *feedback* por influência ou insistência de Elen:

**Excerto 77:**

**Lúcia:** entonces te va a costar entender (+) pero no sé que le pasa esta porquería

**Elen:** entonces estás/ ¿estás apuntando mis errores?

**Lúcia:** yo tengo mi bloque de notas ya

**Elen:** sí (interação oral de 12 de agosto de 2006)

**Excerto 78:**

**Elen:** bueno (+) podemos cambiar? (+) de língua?

**Lúcia:** sí

**Elen:** puedes (+) decir que/ que he hecho de (+) errores

**Lúcia:** bom seus erros

**Elen:** sí

**Lúcia:** não: (+) no tuviste mucha (+) solamente encontré dos o tres no más (+) que por ahí por ejemplo decís (+) y eu (+) a la vez de y yo (interação oral de 11 de novembro de 2006)

No excerto 78, nota-se que Lúcia não tinha intenção de comentar os desvios de Elen. Só o faz após ouvir o pedido explícito da parceira.

Embora, na maioria das vezes, Lúcia não cumpra de maneira comprometida seu papel de professora/informante durante as interações de teletandem, nota-se que em algumas ocasiões fornece *feedback* adequado, corrigindo e fornecendo elementos para que Elen supere o problema.

No exemplo abaixo, a aprendiz demonstra ter dúvidas quanto ao uso dos advérbios *muy* e *mucho*. Lúcia, em seu papel de professora/informante, tenta explicar as diferenças com abundantes exemplos de uso:

**Excerto 79:**

**Elen:** sí sí mucho: mucho (+) mucho o muy? (+) mucho complejo o muy complejo?

**Lúcia:** muy complejo

**Elen:** muy complejo

**Lúcia:** sí porque ustedes utilizan el mui::to para (+) para indicar que: (+) hay cantidad\

**Elen:** sí

**Lúcia:** y nosotros depende: (+) es mucho o es muy

**Elen:** sí

**Lúcia:** por eso hay cosa por ejemplo voy a ver (+) nosotros decimos muy grande

**Elen:** muy grande?

**Lúcia:** claro por ejemplo (+) muy grande (+) muy caro

**Elen:** pero es mucho/ mucho mayor?

**Lúcia:** no: (+) ese es /se utiliza cuando vos querés redundar: si es mucho MEJOR

**Elen:** mucho mejor

**Lúcia:** claro se dice: /vos vas a escuchar que la gente dice: más mejor

**Elen:** sí (+) más mejor

**Lúcia:** pero está mal (+) está mal dicho esto

**Elen:** mal dicho?

**Lúcia:** vos/ vos lo escuchás

**Elen:** pero/ pero dicen:/ algunas personas dicen?

**Lúcia:** dicen: (+) más mejor (+) por ejemplo

**Elen:** sí sí

**Lúcia:** pero es mal dicho y se van a corregir (+) hay gente que lo utiliza pero por/ por una cuestión de: (+)(+) de que no sé ignorancia o comodidad o no sé pero:: (+)se sí se dice mucho mejor

**Elen:** sí

**Lúcia:** cuando es (+) cuando vos querés dar (+) énfasis digamos a algo (+) (+) entendés (+) cuando vos querés decir que algo está muy bien/ bueno y querés y MUCHO MEJOR (+) se dice (interação oral de 19 de agosto de 2006)

Em interações posteriores, pode-se verificar que as explicações proporcionadas por Lúcia surtiram efeito na aprendizagem da parceira. No excerto a seguir, vê-se que Elen consegue realizar autocorreção:

**Excerto 80:**

**Elen:** si claro tienes/ tenés ahí muchas iglesias que:: / que las personas que trabajan en ellas/ los/ los pastores y los curas (+) consiguen **muy/ mucho** dinero no?

**Lúcia:** no sabía/ no / no / realmente no sabía (+) es cierto porque: (+) hay gente que quiere ser cura pero no justamente porque: (+) porque tenga vocación (+) sino que quiere la vida cómoda (interação oral de 19 de agosto de 2006)

Da mesma forma como ocorreu nas interações por *Chat*, em áudio, a interagente argentina continuou a abordar a questão do uso do pronome *vos*, já que Elen costumava usar *tú*, forma mais sedimentada em sua interlíngua. Embora o uso do pronome *tú* seja legítimo e esteja presente em quase todas as variedades da língua espanhola, Lúcia assume uma atitude implacável com a parceira, insistindo em que ela substitua o pronome *tú* pelo *vos*, uso característico da fala argentina. Por um lado, Lúcia atua bem ao explicar tal uso pronominal, mostrando que há mais de uma forma para se dirigir à pessoa com a qual

estamos falando informalmente. Mas, por outro lado, a excessiva insistência na correção pode revelar intolerância lingüística e cultural, já que passa a idéia equivocada de que o uso do pronome *tú* configura erro. No exemplo a seguir, percebe-se que ela própria (Lúcia) tem dificuldades em explicar o uso do pronome à sua parceira:

**Excerto 81:**

**Elen:** sí sí (+) pero/ pero no sé utilizar los verbos (+) a vez/ a veces até utilizo correctamente (+) pero no tengo la certeza (+) si tengo que utilizar de la/ de la/ como/ como : penso: (+) no sé

**Lúcia:** eh:: ((incomp))

**Elen:** podés (+) podés en la: / en el próximo sábado (+) traer alguna cosa para explicarme?

**Lúcia:** mira (+) eso yo estuve buscando (+) este (+) y no encuentro

**Elen:** sí

**Lúcia:** porqu el vos (+) es (+) eh:: (+)como se puede decir(+ el vos que lo utilizamos es un: (+++) es una forma de/ de / de utilizar el tratamiento (+) **nosostro reemplazamos el tú por el vos**

**Elen:** sí

**Lúcia:** un tratamiento más de así: (+) más de amigo más de gente conocida

**Elen:** sí sí (+) eso (+) eso yo/ yo entiendo (+) pero ti/ tengo mucha dificultad en los verbos

**Lúcia:** porque? (+) **si tenés que reemplazar el tú por el vos normal** (+) algo así si vos estás (+) bien (+) y vos comés: (+)con-mi-go (+)

**Elen:** pero (+) pero / eh: por ejemplo eh: (+) en presente (+) verbo poder (+) yo puedo (+) ahí en español tú puedes

**Lúcia:** sí sí

**Elen:** y en vos (+) vos (+) ¿cómo se queda?

**Lúcia:** vos podés (+) vos podés

**Elen:** podés? (+) então/ entonces en español es puedes(+ yo estoy escribiendo (+) puedes(+ en español (+)(+) de españa (+) entiendes?

**Lúcia:** ah::

**Elen:** y podés: (+)vos (+)(+) entiendes

**Lúcia:** no (++) yo puedo (++) tú (++) tú puede(+ tú (+) yo puedo tú (+) puedes (++) eh:: puedes (++) nosotros(++) podemos (++) y ellos pueden (++) mira ahí que se escribe

**Elen:** estás escribiendo?

**Lúcia:** se escribe (++) míralo (+) yo puedo (+) tú vos puedes (+)

**Elen:** pero entonce escribo: (+) puedes: (+) igual? (+)

**Lúcia:** tú puedes nosotros podemos ellos pueden (+) ver yo puedo tú puedes (+) nosotros podemos (+) ellos pueden ((incomp)) (+) (+) podés (+) acá es

**Elen:** estás hablando:: (+) conmigo?

**Lúcia:** no:

**Elen:** (+) ah sí (+) es/ es que no oigo:: ((risos))

**Lúcia:** no estoy tratando de recordar  
**Elen:** sí sí sí ((a interagente está pensando))  
**Lúcia:** no es vos podés (+)  
**Elen:** podés?  
**Lúcia:** sí (+) acá es vos podés  
**Elen:** entonces: (+) es distinto no?  
**Lúcia:** sí: (+) pero no sé de donde sale  
**Elen:** entonces (+) yo/ yo me quedo muy:: (+) confusa con esto  
**Lúcia:** tú puedes (+) tú puede (+) vos podés (+) tú puedes  
**Elen:** porque se/ se / se yo fuera hablar (+) por ejemplo el verbo saber: (+) yo sé: (+) tú sabes (+) en España de español (+) y vos sabes (+) en España (+) que se / si / eh/ en el: en español que se dice en argentina sí?  
**Lúcia:** vos sabés (+) es (+) vos sabés  
**Elen:** sabés? (interação de 05 de agosto de 2006)

Complementando a análise da atuação de Lúcia como professora/informante nas interações de teletandem, pode-se dizer que, nas interações em áudio, ela demonstrou agir de forma mais autônoma que nas interações em *Chat*. No entanto, foi possível perceber que, na maioria das vezes em que agiu com mais comprometimento em relação à aprendizagem de Elen, o fez por influência desta. Nas vezes em que forneceu *feedback* às ações de sua parceira, a aprendizagem só foi possível em razão da atuação autônoma da interagente brasileira como aprendiz. Como já afirmado anteriormente, a aprendizagem e a superação dos erros só se concretizam, neste contexto colaborativo, se operarem juntos o provimento de *feedback* e o encaminhamento estratégico desse *feedback*.

#### **4.2.5 Reações de Elen ao *feedback* e atuação estratégica nas interações em Áudio**

Nas interações feitas em áudio, Elen lançou mão de um número maior de Estratégias de Aprendizagem que nas interações em *Chat*, provavelmente pela maior produção que se tem quando se está interagindo oralmente.

De acordo com a classificação proposta por O'Malley & Chamot (1990 *apud* SILVA, 2008), estratégia de aprendizagem de maior recorrência por parte de Elen foi o

**Pedido de Clarificación**, o que, como nas interações em *Chat*, mostra a atenção e o interesse da interagente em aprender:

**Excerto 82:**

**Elen:** pileta que es pileta?

**Lúcia:** pileta viene a ser (+) el/ el lugar donde tipo piscina

**Elen:** a sí (+) piscina sí

**Lúcia:** sí (+) pileta es tipo de (+) de plástico

**Elen:** yo tengo una en mi casa

**Lúcia:** ay que lindo! (+) bueno se llama pileta (+) como se llama allá?

**Elen:** aquí?

**Lúcia:** eh

**Elen:** piscina

**Lúcia:** (+) dicen piscina ustedes

**Elen:** sí (+) hay aquel/ aquella que es de: (+) plástico (+) mole: (+) cómo **cómo se dice?**

**Lúcia:** eh: sólo decimos pileta a las que son de plástico

**Elen:** ah:: sí (+) pero existen otras que ponemos en el suelo

**Lúcia:** esta se decimos piscina

**Elen:** ah: sí (+) piscina entonces (+) bueno (+) decimos piscina para todo (+) de plástico (+) todo el (+) todas son piscinas

**Lúcia:** y también decimos pileta (+) a las / pileta eh: (+) donde voy a lavar los platos

**Elen:** sí sí

**Lúcia:** bueno a esa también nosotros llamamos pileta

**Elen:** sí sí (+) **es pia (+) en portugués?**

**Lúcia:** claro (+) exactamente (+) (+) y vos (+) como andás (+) cuéntame algo (interacción em áudio de 02 de setembro de 2006)

Nota-se o interesse de Elen em obter explicações sobre as palavras *piscina* e *pileta*, que são usadas de forma diferente na língua espanhola. A interagente brasileira usa a Repetição como forma de entender a explicação e aprender o léxico novo.

A **Repetição** aparece várias vezes na fala de Elen:

**Excerto 83:**

**Lúcia:** Entonces le decía “vos tenés que hacer como así como cuando querer: a usted teine que querer es cuspir de esa (+) entonces hacía la fuerza e hacía ((faz como se fosse cuspir)) como mismo la jota (+) hacía eso

**Elen:** **jota jota** ((risos)) (interação oral de 05 de agosto de 2006)

**Excerto 84:**

**Elen:** tengo que decir (+) **gauCHO (+) así**

**Lúcia:** claro (+) gaucho (+) vos decís gauCHO

**Elen:** **gaCHO**

**Lúcia:** y más GACHO sí (+) más seco (+) seco es (+) se hace no gacho

**Elen:** dime más (+) dime dime otra vez no he entendido

**Lúcia:** que nosotros decimo más así cortante (+) eh gauCHO (+) y ustedes (+) vos me decís (+) gauchos (+) ¿entendés?

**Elen:** sí GACHO (+) (interação oral de 21 de outubro de 2006)

Nos dois excertos, Elen repete a pronúncia correta fornecida por sua parceira e, ainda, pede para que Lúcia diga mais vezes para que ela possa memorizar. Esse tipo de desvio é muito encontrado nas interações em áudio, pois as interagentes, além de corrigirem o léxico, atentam-se também para a entonação e para a fonética da língua estrangeira.

Mapeou-se, ainda, a estratégia de **Tomada de Nota** usada por Elen, que teve um número significativo de ocorrências:

**Excerto 85:**

**Lúcia:** que es parcela?

**Elen:** si es setecientos reales

**Lúcia:** que es parcela

**Elen:** por mês (+) aún así es muy/ muy caro

**Lúcia:** eh:: pagan en cuota (+) decís vos?

**Elen:** ?omóc?

**Lúcia:** que pagan en cuota (+)

**Elen:**no entiendo

**Lúcia:** el viaje (+)(+) vos me contastes que hacen parcela

**Elen:** sí

**Lúcia:** y parcela te pregunto si es que si/ que/ que pagan de a poco

**Elen:** sí sí

**Lúcia:** bueno aquí se llama cuota

**Elen:** cuota?

**Lúcia:** si(+) que se pagan cuota:

**Elen:** ah:: sí sí

**Lúcia:** lo ves

**Elen:** **deja yo apuntar** (+)(+)(+) mi ordenador está muy lento hoy (interação oral de 19 de agosto de 2006)

Por várias vezes, Elen usa a Tomada de Nota, mesmo em sua atuação como professora/informante.

Um ponto a ser destacado novamente na análise, é o valor que Elen atribui ao *feedback* lingüístico:

**Excerto 86:**

**Elen:** a ver (+) antes/ antes de empezamos a hablar en portugués ¿podrías decirme mi/ mis errores?

**Lúcia:** sí (interação oral de 19 de agosto de 2006)

Ao perceber que sua parceira e ‘professora’ não se dispõe a abordar os erros que havia cometido, não duvida em cobrar da parceira o mesmo empenho a ela dedicado quando os papéis estavam invertidos.

Ainda em relação às estratégias usadas pela aprendiz, observou-se o uso de **Auto-monitoramento:**

**Excerto 87:**

**Elen:** si claro **tienes/ tenés** ahí muchas iglesias que:: / que las personas que trabajan en ellas/ los/ los pastores y los curas (+) consiguen **muy/ mucho** dinero no?

**Lúcia:** no sabía/ no / no / realmente no sabía (+) es cierto porque: (+) hay gente que quiere ser cura pero no justamente porque: (+) porque tenga vocación (+) sino que quiere la vida cómoda (interação oral de 19 de agosto de 2006)

Elen monitora a produção, acessando as informações anteriormente proporcionadas pela parceira por meio de *feedback* quanto ao uso do pronome pessoal *vos* e dos advérbios *muy/mucho*, obtendo êxito na autocorreção.

Essa estratégia é muito importante, pois revela que o aprendiz tem consciência do que está dizendo e de que está atento, com seu monitor ativado, quando produz na LE.

Na interação de 21 de outubro de 2006, Elen mostra, mais uma vez, seu interesse em aprender e a importância atribuída ao *feedback* e à figura do par mais competente nas interações de teletandem:

**Excerto 88:**

**Elen:** yo leo en español aquel (+) ¿sí? (+) bueno **então voy a leer despacito y va** (+) **y vas oyendo y corrigiendo** (+) ¿sí? (interação oral de 21 de outubro de 2006)

Lúcia havia enviado um texto a Elen, por *e-mail*, sobre a questão de uso dos advérbios *muy/mucho* e, esta, leu sobre o assunto para que discutissem no momento da interação. Para garantir que houvesse o *feedback*, Elen sugere ler o texto enviado pela parceira em voz alta, com o intuito de praticar a leitura em espanhol, e pede que Lúcia a corrija enquanto lê.

Como visto nas interações em *Chat* e nas interações feitas em áudio, Elen revelou-se uma boa aprendiz de LE, pois soube tirar bom proveito do rico contexto de aprendizagem em que esteve inserida por seis meses.

#### **4.2.6 Mapeamento dos erros de Elen nas interações em Áudio**

Nas interações em áudio, pôde-se notar uma maior ocorrência dos desvios cometidos pela interagente brasileira, assim como uma maior recorrência de Estratégias de Aprendizagem. Esse fato se deu pela dinamicidade que caracteriza a oralidade. Ou seja, quando a comunicação na língua estrangeira é oral, é comum que haja mais produção, que o aprendiz lance mão de um maior número de estratégias para compensar as lacunas de aprendizagem ou não acesso ao conhecimento adquirido e, conseqüentemente, apresente mais equívocos, comparando-se com a produção em *Chat*, na qual ele tem mais tempo para pensar, para refletir sobre o que vai dizer e, inclusive, corrigir a produção antes de enviá-la. Sobre isso, Elen relata em seu diário:

**Excerto 90:**

...achei muito mais difícil fazer com que o canal comunicativo ficasse aberto (se esse é o termo), é tudo muito rápido e às vezes não sabia o que dizer diferente da interação por Chat que temos um tempinho para pensarmos no que vamos escrever, etc (diário de 27 de julho de 2006)

A tabela a seguir traz com os erros mais recorrentemente produzidos pela interagente brasileira nas interações em áudio:

| <b>Classificação dos erros</b> | <b>Nº de vezes em que os erros foram corrigidos</b> | <b>Nº de vezes em que os erros ocorreram</b> |
|--------------------------------|---|--|
| Tradução Literal               | 10  | 30   |
| Cunhagem de palavra            | 3   | 10   |
| Transferência de gênero        | 3   | 12   |
| Empréstimo                     | 13  | 28   |
| <b>TOTAL</b>                   | <b>29</b>   | <b>80</b>                                    |

Ao observar a tabela, nota-se que a maior recorrência de erros se dá em relação à Tradução Literal, com 30 (trinta) ocorrências, sendo que apenas 10 (dez) delas foram corrigidas. No excerto a seguir, Elen faz uso de tradução literal para saber se o que a parceira tinha era ‘dor de cabeça’ :

**Excerto 91:**

**Lúcia:** y no dormí siesta nada:

**Elen:** y no/ yo **sientes dolor en la cabeza?**

**Lúcia:** no/ no (+) lo que sé me agarra es cansancio físico

**Elen:** sí (interação de 19 de agosto de 2006))

Pragmaticamente, a forma mais provável em espanhol para a situação pretendida por Elen seria *¿te duele la cabeza?*; porém tal *feedback* não foi apresentado por Lúcia, provavelmente porque a expressão produzida por Elen (‘sientes dolor en la cabeza?’) não afeta a compreensão da mensagem. Assim, não se configuraria um erro grave, merecedor de intervenção ou tratamento.

Os erros mapeados como mais recorrentes na produção de Elen foram os que envolvem, de certa forma, interferência da língua materna. Como já dito, na interação oral há menos tempo para se planejar o que se vai comunicar, nem muito menos alterar o produto, como acontece no modalidade *Chat*.

Outro erro recorrente foi o **Empréstimo** usado por Elen em 28 (vinte e oito) ocasiões. Deles, só 13 (treze) receberam de *feedback*:

**Excerto 92:**

**Lúcia:** con ce (+)(+) después venga (+) eso es castellano eh? (+) después me dijis/me dijiste engraçado (+)(+) que quiere decir gracioso?

**Elen:** ah:: sí 'si

**Lúcia:** vos decís (+) es muito engraçado (+) y es (+) eso se dice en portugués (+) en castellano es **MUY gracioso**

**Elen:** gracioso (interação oral de 02 de setembro de 2006)

O excerto 92 mostra um empréstimo de Elen que está sendo corrigido por sua parceira no momento final da interação (momento do *feedback*). Ela usa a palavra “engraçado” (português) na língua espanhola, que tem como correspondente *gracioso*. Para entender e “gravar” a forma correta, a interagente brasileira lança mão da estratégia de Repetição, comum em sua atitude de aprendiz.

Quase na mesma proporção, tem-se também a **Transferência de gênero** (12 ocorrências) e a **Cunhagem de palavra** (10 ocorrências), conforme ilustram respectivamente os excertos a seguir:

**Excerto 93:**

**Lúcia:** no (+) es algunos (+) errores (+) hay uno que me olvidé que no me acuerdo cual era (+) que dijiste (+) pero era si o (+) cuestión de género (+) nosotros por ejemplo (+) **árbol es masculino (+) y uste/ y vos me decías las árboles (+) y es los árboles**

**Elen:** los árboles (interação oral de 06 de outubro de 2006)

**Excerto 94:**

**Elen:** sí: (+) isso / eso yo:: yo entiendo: (+) pero el verbo poder: (+) cambia? **Su forma?**

**Lúcia:** cambia

**Elen:** cambia

**Lúcia:** sí (+) **cambia su forma** (interação oral de 05 de agosto de 2006)

No excerto 93, Lúcia explicitamente corrige a parceira em razão do equívoco feito com o gênero da palavra “árvore”, que é masculino em espanhol. Elen, mais uma vez, usa a Repetição como estratégia de aprendizagem. No excerto 94, a aprendiz cria uma palavra que não pertence a nenhuma das línguas em questão e Lúcia a corrige sem dizer explicitamente que ela errou, usando a Reformulação.

Em toda a atuação de Elen como aprendiz, foi possível perceber sua preocupação em saber se estava se saindo bem na língua estrangeira, além da esperar por um retorno de suas ações. No excerto abaixo, a aprendiz pede pela correção de seus erros e recebe o elogio da parceira:

**Excerto 95:**

**Elen:** ¿estás apuntando mis errores?

**Lúcia:** sí (+) no te preocupés que yo estoy acá con mi cuadernito (+)(+) **yo te felicito realmente porque vos se nota que es una chica que se esmera muchísimo en aprender** (+) en mejorar tu fonética (+) y realmente te felicito (+) realmente yo: (+) como consejera y amiga (+) te digo que (+) si no va bueno no importa (+) tendrás muchas oportunidades (+) una chica joven (+) no/ no te angústie por algo que es muy:: (+) no sé cómo decirte (+) algo social (+) porque tenemos posición social te digo (+) tenemos que estudiar y esas cosas (interação de 02 de setembro de 2006)

À guisa de fechamento da seção, cabe reforçar uma vez mais o grau de autonomia da interagente Elen, que em seu empenho em aperfeiçoar sua competência lingüístico-comunicativa na L-alvo, não só agiu de maneira estratégica monitorando e avaliando a própria aprendizagem, mas acima de tudo, assumindo um papel ativo no processo no sentido de influenciar positivamente o parceiro, obtendo dele parte da reciprocidade desejada.

## 5. Considerações finais

Neste relatório, apresentou-se a análise final de dados de um trabalho de iniciação científica, no qual foram observadas as atuações de duas interagentes, uma brasileira (Elen) e outra argentina (Lúcia), em seus papéis de professoras/informantes de suas línguas maternas e de aprendizes das línguas que estudavam – português e espanhol, respectivamente. As interagentes foram observadas em duas diferentes modalidades de interação: *Chat* e áudio.

Apresentou-se também um aprofundamento nas discussões sobre o erro e sobre o papel do *feedback* no tratamento do mesmo em ambiente virtual de aprendizagem de língua. Foi possível observar, por meio da análise dos dados, como um par teletandem vivenciou a correção e o tratamento do erro em um contexto de aprendizagem de LE colaborativo e virtual, tão diferente da tradicional sala de aula.

Do ponto de vista teórico-conceitual, sempre houve muita controvérsia nas discussões sobre a questão da ocorrência do erro no contexto de ensino/aprendizagem de línguas. No passado, alguns autores chegaram a abominar o erro, concebendo-o como um “pecado” e defendendo sua superação a qualquer custo. Teóricos mais contemporâneos continuam defendendo a superação do erro; entretanto, não o consideram mais um empecilho, mas um andaime para que se alcance proficiência na L-alvo. Neste sentido, o *feedback* proporcionado por quem detém o *status* de par mais competente cobra grande relevância.

Compactuando com esta última perspectiva, procurou-se abordar na análise deste trabalho não só a ocorrência do erro lingüístico e sua superação num contexto de ensino/aprendizagem de línguas, mas, e principalmente, como tal erro foi encarado por quem detinha o *status* de par mais proficiente e o impacto dessa reação na atuação do par menos competente lingüisticamente. Ou seja, focou-se no que cada membro da parceria

teletandem fazia em face dos erros ocorridos, na condição de provedor de *feedback*, para ajudar no desenvolvimento da aprendizagem do outro; bem como o que cada um fazia com o *feedback* recebido, no sentido de gerenciar a própria aprendizagem, tendo em vista tratar-se de um contexto supostamente colaborativo.

Análise dos dados revelou importantes diferenças conceituais e atitudinais entre os membros da parceria no que se refere ao erro e ao conseqüente provimento de *feedback* corretivo e encaminhamento dado a ele. Ficou evidente o maior compromisso de uma das interagentes (Elen) com a aprendizagem não só da parceira de teletandem (Lúcia), mas também com a própria aprendizagem. Na mesma medida em que se empenhava em prover abundante *feedback* à companheira, na tentativa de que esta superasse os problemas de aprendizagem, também encaminhava de modo adequado os comentários recebidos da parceira na tentativa de melhorar sua competência na L-alvo. Por outro lado, ao notar a falta de reciprocidade da parceira, tratou de influenciá-la positivamente, obtendo dela não só a ajuda pretendida, mas também ajudando-a a tirar melhor proveito da experiência colaborativa virtual. Algumas estratégias de aprendizagem usadas por Elen para tirar melhor proveito da situação de aprendizagem vivenciada foram incorporadas pela parceira Lúcia durante o processo interativo. A ação ativa de uma ajudou a amortecer os afeitos da atitude passiva da outra. Talvez seja esse o grande benefício da aprendizagem colaborativa: aprender do outro e com o outro.

Os dados analisados nos dois relatórios apresentados mostram que a interagente brasileira cumpriu de forma autônoma e responsável com o compromisso de ensinar sua língua materna e de aprender a língua espanhola. Procurou incentivar a parceira a aprender a língua portuguesa, a se dedicar às interações, a superar seus desvios, a ter consciência da importância do *feedback* para aprendizagem de língua, usando, para isso, várias estratégias

de ensino e uma variedade de movimentos corretivos (maneiras de sinalizar que houve erro). Soube fazer a correção com delicadeza e de maneira equilibrada para não desmotivar a parceira, sem, contudo, deixar de prover *feedback* corretivo, além de se valer de várias estratégias para o tratamento dos erros e de mostrar-se tolerante frente ao erro do outro. Em sua atuação como aprendiz, também cumpriu de forma responsável e autônoma com seu compromisso em aprender a língua estrangeira. Mostrou-se atenta nas interações, refletiu sobre sua aprendizagem em diários, procurou superar seus erros dentro e fora das sessões interativas, usando para isso, várias estratégias de aprendizagem.

No tocante à atuação da interagente argentina no contexto teletandem, notou-se menor grau de envolvimento e responsabilidade frente a aprendizagem da parceira e a própria. Como professora/informante/par mais competente revelou passividade, especialmente nos primeiros encontros, e pouca autonomia para ensinar e para tratar os problemas da parceira. Em várias ocasiões, deixou de fornecer *feedback* às ações de Elen, ao ponto desta pedir-lhe explicitamente que o fizesse. Em seu papel de aprendiz, apesar de ter lançado mão de algumas estratégias de aprendizagem, em várias ocasiões, por falta de atenção, deixou de dar encaminhamento ao *feedback* oferecido por Elen, não explorando as oportunidades proporcionadas pelo contexto.

De acordo com o exposto, pode-se afirmar que Elen se mostrou mais engajada no contexto teletandem e melhor preparada para ensinar e aprender língua nesse ambiente colaborativo, que sua parceira Lúcia. Note-se que ambas são professores de língua estrangeira em formação.

Cabe ainda considerar as implicações para a correção de erros das modalidades de interação experimentadas pelas duas participantes do teletandem: *Chat* e áudio. A interação mediada por *Chat* condiciona a comunicação de forma escrita, razão pela qual o foco se

volta mais para aspectos formais da língua, como a ortografia e a gramática. Além do mais, como se trata de linguagem escrita digitada, existe a possibilidade de organizar o enunciado e de alterá-lo antes de ser enviado e, ainda, de corrigi-lo após o envio, uma vez que a mensagem continua na tela do computador ao alcance do seu emissor; portanto, é mais perene. Já no caso da interação mediada pelo recurso de áudio, como se trata de verbalização da linguagem, o foco naturalmente se volta mais para o significado da mensagem e não tanto à forma, razão pela qual os aspectos mais corrigidos são a pronúncia e o significado das palavras. Além do mais, na modalidade oral, a língua é mais dinâmica e materializada em forma de sons, fonemas, não em signos gráficos, razão pela qual fica difícil controlar o produto. O enunciado uma vez formulado dificilmente é alterado.

Além de distinguir-se pelo grau de perenidade e pela possibilidade de monitoramento da produção, as duas modalidades também se distinguem na quantidade de linguagem produzida. No caso do *Chat*, o fato de ter que digitar a língua toma tempo, motivo pelo qual se produz menos e de modo mais controlado; conseqüentemente, se cometem menos erros e estes são de outra natureza. No caso do áudio, a língua é expressa na sua forma mais natural e espontânea, portanto, menos manipulada, revelando, assim, as lacunas de aprendizagem, os problemas de reprodução dos sons etc.

No corpus analisado observou-se que o provimento de *feedback* corretivo ocorria de forma diferente dependendo do recurso utilizado. Quando interagiam por *Chat*, as correções eram feitas durante a conversação livre e de modo mais explícito, com foco na ortografia e aspectos formais. Quando interagiam por áudio, o provimento de *feedback* só era proporcionado durante a conversação livre quando solicitado pelo parceiro (pedido de ajuda) ou, então, no momento recomendado para tal, ao final da interação. Nessa

modalidade de interação, o foco se voltou bastante para a pronúncia, o sentido léxico e aspectos da gramática.

Finalmente, cabe concluir que, no contexto examinado (um tandem realizado a distância e mediado por ferramentas de comunicação instantânea), a superação dos erros e, por consequência, a aprendizagem, só ocorrem se houver o provimento de *feedback* corretivo por parte do interagente/informante e adequado encaminhamento do retorno recebido pelo interagente/aprendiz (atuação estratégica do aprendiz). Embora a autonomia seja um fator importante na superação dos problemas de aprendizagem, ela sozinha não opera milagres. Sem a reciprocidade, sem a ajuda do par mais competente, não há desenvolvimento da competência intercultural.

## **6. Referências Bibliográficas**

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ARAÚJO, J. C. (Org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V (Orgs). **Crenças e Ensino de Línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CARDOSO, S. A. **Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira em classes de adolescentes**. Dissertação de Mestrado apresentada junto ao PGGEL, UNESP, São José do Rio Preto, 2002.

CARIONI, L. Aquisição de segunda língua. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1998, p.50-73.

CAVALARI, S.M.S. **O Tratamento do Erro na Oralidade: uma Proposta Focada em Características da Interlíngua de Alunos de Inglês como Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado apresentada junto ao PGGEL, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

- CORDER, S.P. The significance of learners errors. **IRAL**, vol. V, 4, pp. 161-170, 1967.
- RAE. **Diccionario de la Lengua Española** (Real Academia Española, vigésima primera edición, *on-line*)
- DELLILE, K. H.; CHICHORRO, A. **Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem**. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lisboa: Edições Colibri, julho de 2002.
- ELLIS, R. A theory of instructed second language acquisition. In: \_\_\_\_\_. **SLA Research and language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997. pp.107-131.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 2ª edição revista e ampliada, (1ª reimpressão). Goiânia: Editora da UFG, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. Belo Horizonte, 2001. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.
- \_\_\_\_\_. **Estudo de erros na aprendizagem de uma segunda língua: uma análise de textos escritos por alunos do 1º ano de inglês na universidade**. Goiânia, 1995. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.
- \_\_\_\_\_. **A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas**. 2006
- HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. 1º ed. Rio de Janeiro, 2001.
- KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981
- LYSTER R.; RANTA, L. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, p37-66, 1997.
- PAIVA, V.L.M.O. *Feedback* em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.). **Interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. Disponível em D:\artigos\FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL.htm.
- SANTOS GARGALLO, I. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editora Síntesis, 1993.

SILVA, A. C. da. **O Desenvolvimento Intra-interlingüístico In-Tandem a Distância (Português e Espanhol)**. Dissertação de Mestrado apresentada junto ao PGGEL, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

SOUZA, R. A. de. Aprendizagem em Regime Tandem: Uma Alternativa no Ensino de Línguas Estrangeiras Online. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

TELLES, J. A. **TELETANDEM BRASIL-Línguas Estrangeiras para Todos**. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2006.

[http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)  
(visitado em 20-05-2007)