O FEEDBACK CORRETIVO ORAL EM PARES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO TELETANDEM INSTITUCIONAL–INTEGRADO

PEER ORAL CORRECTIVE FEEDBACK FOR WRITTEN PRODUCTION IN THE INSTITUTIONAL–INTEGRATED TELETANDEM

Rubia Mara Bragagnollo[1]

RESUMO: O presente artigo trata do processo de *feedback* corretivo em pares para a produção textual escrita na modalidade do Teletandem Institucional-Integrado (TTDii), em uma turma de Português Língua Estrangeira (PLE) de uma universidade do sul dos Estados Unidos. Uma das atividades requeridas no TTDii, além dos encontros realizados virtualmente pelo *Skype*® para a aprendizagem de línguas, é a produção de textos para a prática da escrita na língua-alvo do aluno. Há um processo de escrita colaborativa caracterizado pelas ações de a) escrita; b) envio ao parceiro para correção por escrito; c) *feedback* corretivo oral na sessão de TTDii seguinte; d) reescrita dos textos. O objetivo deste artigo é apresentar resultados relacionados ao *feedback* corretivo oral das sessões de TTDii para produções textuais das participantes, a partir da análise dos episódios nos quais os alunos conversam sobre os textos corrigidos. A análise das gravações de áudio e vídeo das sessões de TTDii mostrou que o *feedback* oral foi benéfico, pois ofereceu oportunidades para que os parceiros esclarecessem dúvidas relativas à correção por escrito, obtivessem explicações gramaticais e culturais da língua portuguesa, entre outras vantagens que são apresentadas neste estudo.

PALAVRAS–CHAVE: Escrita colaborativa; *feedback* corretivo oral; Teletandem Institucional-Integrado.

ABSTRACT: This paper deals with the peer corrective feedback for written production in the Institutional-Integrated Teletandem (iiTTD) in a Portuguese as a Foreign Language group of a southern university from the United States of America. One of the activities required in iiTTD, besides virtual meetings made by *Skype*® for language learning, is the production of compositions for the practice of writing in the students' target language. There is a collaborative writing process characterized by the actions of a) writing; b) sending to the partner for written correction; c) oral corrective feedback in the following iiTTD session; d) rewriting of the texts. The aim of this paper is to present results related to oral corrective feedback of TTDii sessions for textual productions of the participants, from the analysis of the episodes in which students discuss the corrected texts. The analysis of audio and video recordings of iiTTD sessions showed that oral feedback was beneficial because it offered opportunities for partners to clarify doubts regarding the

[1] Professora Doutora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* Gaspar. E-mail: rubia.mara@ifsc.edu.br

written correction, obtain grammatical and cultural explanations of the Portuguese language, among other advantages that are presented in this study.

KEYWORDS: Collaborative writing; oral corrective feedback; Institutional-Integrated Teletandem.

INTRODUÇÃO

O teletandem é um exemplo de contexto de aprendizagem de línguas que utiliza o computador e a Internet para proporcionar o contato entre alunos universitários seguindo-se os princípios do tandem, o qual, por sua vez, consiste em sessões de interação bilíngues, nas quais falantes de diferentes línguas têm o interesse em aprender a Língua Estrangeira (LE) na qual o outro é proficiente (VASSALLO & TELLES, 2006)

Além de proporcionar a prática da língua-alvo dos participantes do teletandem, esse contexto ainda funciona como facilitador de contato intercultural online (KRAMSCH & URYU, 2014). Segundo Telles (2015, p. 6), "o contato intercultural por meio do teletandem fornece aos alunos oportunidades de perceber e expressar as diferentes concepções culturais que cada um tem do seu país e do país do parceiro, ou ainda de um terceiro país". Nesse sentido, o teletandem representa não apenas um contexto de aprendizagem de línguas, mas, também, de trocas culturais entre os participantes.

O teletandem teve início no Brasil por meio do Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TELLES, 2006), um projeto que coloca alunos universitários brasileiros que querem aprender uma língua estrangeira em contato com alunos universitários de outros países que estão aprendendo português, através de interações por ferramentas como o *Skype®* e *Oovoo®*, utilizando-se de imagem, áudio e escrita, simultaneamente, com duração média de uma hora (meia hora para cada língua). É um exemplo de contexto de aprendizagem virtual que conta com a colaboração como um dos princípios, na qual um ajuda o outro na aprendizagem de LE. O projeto, atualmente, é desenvolvido nos campi de Assis, São José do Rio Preto e Araraquara, da Universidade Estadual Paulista.

No contexto de aprendizagem em tandem, existe uma modalidade denominada Teletandem Institucional-Integrado (doravante TTDii), que teve início em 2011 e é reconhecida pelas instituições de ensino envolvidas, fazendo parte de um curso de graduação ou pós-graduação. Nesse caso, a atividade de teletandem é incorporada à disciplina da LE em questão e obrigatória aos alunos matriculados (ARANHA & CAVALARI, 2014).

Uma das atividades que podem ser requeridas no TTDii, além da própria sessão oral entre os alunos que ocorre via *Skype®*, é a produção de textos, como tarefa de casa sobre temas variados. A escrita é explorada a partir da exigência da produção de textos feita pelos professores das disciplinas nas quais as sessões orais acontecem. Essa iniciativa leva em conta a importância de se praticar a modalidade escrita na aprendizagem de uma língua estrangeira e serve como um 'gatilho' para os assuntos da próxima sessão. Assim, segundo Aranha & Cavalari (2014), os textos produzidos no TTDii têm a função de instigar assuntos para que as sessões orais ocorram mais facilmente e para que haja um minimização de falta de assunto.

A incorporação da prática da escrita feita pelo TTDii foi uma adaptação às necessidades do contexto. Sua prática, descrita detalhadamente por Cavalari & Aranha (no prelo), ocorre entre a segunda e a sétima sessões, nas quais os alunos devem trocar textos com seus parceiros estrangeiros, por meio de um revezamento entre produção em língua estrangeira (LE) e revisão em língua materna (LM). Em cada semana, um dos membros do par interagente deve escrever um texto na língua alvo, com temas que são sugeridos pelos professores de acordo com o programa de sua disciplina, e enviar para o parceiro, que deverá corrigir o texto e enviá-lo de volta para que tal revisão seja comentada na sessão seguinte. Toda semana, a sessão se inicia na língua na qual o texto foi escrito e o aprendiz daquela língua tem a oportunidade de solucionar suas dúvidas em relação às revisões e correções feitas pelo parceiro em seu texto (ARANHA & CAVALARI, 2014). Essa sessão, na qual os alunos conversam sobre o texto corrigido é o que chamo de *feedback* corretivo oral no TTDii. Espera-se que, idealmente, cada interagente escreva e reescreva os textos na língua alvo e também revise os textos de seu parceiro.

O objetivo deste artigo é investigar o processo de *feedback* corretivo oral no TTDii e abordar as possíveis implicações desse *feedback* para produções textuais das participantes, a partir da análise dos episódios nos quais os alunos conversam sobre os textos corrigidos. O recorte feito neste artigo não traz os textos em suas versões originais e finais na íntegra, pois esse não é o foco; no entanto, são evidenciados trechos dos textos à medida que se faz conveniente mencioná-los para que auxiliem na compreensão de como o *feedback* corretivo oral pode ter contribuído para a produção final dos textos no TTDii, ou seja, para a prática da escrita em si de alunas americanas, participantes deste estudo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO FEEDBACK CORRETIVO NA ESCRITA

A escrita, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, deve ser ensinada e aprendida como um processo, o qual exige o cumprimento de algumas ações, sendo a revisão e a reescrita duas delas. Há vários trabalhos que abordam a revisão e, consequentemente, a reescrita de textos, como, por exemplo, Sengupta (2000); Figueiredo (2001); Soares (2008), os quais foram levados em consideração neste trabalho.

Revisar não é apenas corrigir os erros de um texto; a revisão ajuda os alunos a refletir sobre a língua e a perceber a necessidade de tornar os seus textos mais claros (FIGUEIREDO, 2001) e ela pode acontecer não apenas antes da reescrita, mas em qualquer momento da produção do texto. Para Faigley e Witte (1984, p. 107), por meio da revisão, os alunos "podem descobrir o que exatamente eles têm a dizer e pensar sobre como leitores potenciais podem reagir ao seu texto".

A revisão de textos é importante ao processo de escrita, pois por meio dela o escritor tem um *feedback* que proporciona a possibilidade de melhorar sua produção textual com relação à língua e conteúdo, por exemplo e, consequentemente, colaborar com o desenvolvimento da língua alvo. Por isso, o erro não deve ser considerado como algo negativo, que desestimula o aprendiz; pelo contrário, o erro, quando apontado e tratado como parte do processo de aprendizagem, funciona como uma oportunidade de evolução na língua alvo em termos de não apenas adequar gramaticalmente o texto, mas, sobretudo, de atingir propósitos comunicativos específicos por meio da escrita.

O *feedback*, então, é relevante à aprendizagem de línguas e, no caso específico dessa pesquisa, à escrita de textos, pois, segundo Shute (2007) ele desempenha um papel de apoio, o qual torna possível ao aluno realizar tarefas que ele não conseguiria sem ajuda ou que teria dificuldades em fazê-lo sozinho.

A revisão de um texto pode ser feita a partir de diversas formas de correção. Segundo Figueiredo (2001), as correções se dividem em dois tipos: a direta, realizada tradicionalmente pelo professor, que implica marcar no texto os erros e fornecer a forma correta, com maior ênfase nos aspectos formais; e a indireta, que tem por finalidade envolver os alunos no processo de correção, de modo a torná-los mais autônomos e reflexivos no processo de ensino-aprendizagem. Existem algumas maneiras de se realizar a correção indireta, de acordo com Figueiredo (2001): a autocorreção, a correção com a turma toda, conferências e a correção com os pares. Destaco a última, pois o contexto de trabalho desta pesquisa, o TTDii, propicia justamente a correção em pares, a qual será agora explicitada.

A correção em pares é sugerida por alguns autores (FIGUEIREDO, 2001; STORCH, 2007; DOBAO, 2012; SHEHADEH, 2010) por sua capacidade de proporcionar um tipo de aprendizagem colaborativa e caracteriza-se como um processo no qual os alunos leem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar a escrita. Além disso, esse tipo de correção estimula a comunicação genuína, envolvendo os alunos na prática e negociação de uma enorme gama de habilidades, como, por exemplo, a leitura e a discussão (LEE, 1997). A escrita, assim, torna-se o foco da conversação entre os alunos, sendo esse um dos pressupostos do TTDii, e é isso que ocorre nas sessões do TTDii: após a revisão dos textos realizada pelo parceiro, o tópico do encontro seguinte é baseado no texto escrito, a partir de comentários feitos pelo revisor, esclarecimentos de dúvidas sobre a correção realizada etc.

Segundo Dobao (2012, p. 41), "A análise da interação entre pares como uma oportunidade de diálogo colaborativo revelou que, quando os alunos compartilham a responsabilidade do produto escrito ou oral, eles tendem a colaborar na solução de seus problemas na língua"[2]. Ou seja, não apenas contribuições relativas aos textos podem ser dadas, como na aprendizagem da própria língua alvo do parceiro, no caso do TTDii.

Pesquisas acerca da correção em pares mostram que as interações ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer perguntas e responder a elas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina (JOHNSON, 1995; GOLDSTEIN & CONRAD, 1990).

Na pesquisa de Storch (2007), a autora investiga os méritos do trabalho em pares na edição de textos em aulas de língua estrangeira. Por meio de suas análises, a autora aponta vantagens dessa abordagem, chegando à conclusão de que os aprendizes têm oportunidades de usar a língua-alvo para uma série de funções da escrita, inclusive para a aprendizagem de línguas em si. Seguindo a mesma linha de pensamento, Mendonça & Johnson (1994) afirmam que "o *feedback* de pares tem efeitos positivos, já que as

[2] The analysis of peer-peer interaction as an opportunity for collaborative dialogue has revealed that, when learners share responsibility for the written or oral product of the task at hand, they tend to collaborate in the solution of their language problems (Dobao, 2012, p. 41) – *tradução nossa.*

sugestões e explicações oferecidas durante as avaliações pelos pares permitiram aos alunos mostrar o que eles sabiam sobre a escrita e usar essa informação em sua revisão".[3]

Rollinson (2005) aponta, também, uma lista com as maiores vantagens da estratégia de *feedback* em pares com relação a cinco critérios: correção e revisão, público-alvo, colaboração, revisão dos pares *versus* revisão do professor, comunicação e atitudes dos alunos. As vantagens destacadas por mim resumem-se em: a) os escritores revisam de forma eficaz seus textos com base nos comentários fornecidos pelos seus colegas; b) ser um leitor crítico da escrita dos outros pode tornar os alunos leitores mais críticos e revisores de sua própria escrita; c) comentários dos colegas podem encorajar um diálogo colaborativo, no qual o *feedback* bidirecional é estabelecido e o significado é negociado entre as duas partes – esse caso ocorre, especificamente, na modalidade do TTDii, já que além das correções nos textos, os alunos conversam sobre eles; d) quando os alunos veem o benefício de comentários dos colegas, suas atitudes em relação a escrita se tornam mais positivas.

Além dessas vantagens apontadas por Rollinson (2005), O *Institute for Writing and Rhetoric*, da Darmouth College, expõe alguns fatos que justificariam a escolha de uma abordagem colaborativa no trato dos textos produzidos em língua estrangeira. Trago os principais a seguir:

> Revisões em pares ajudam os alunos a entender que eles não estão escrevendo para eles mesmos, mas, sim, para leitores reais; saber que seus pares lerão seus textos dão aos alunos um senso concreto para quem eles escrevem e por quê; a colaboração oferece aos alunos a prática de analisar a escrita e encoraja-os a conversar sobre sua escrita, pois terão de explicar certas escolhas de seus textos e até defendê-las; a colaboração ajuda os alunos a compreender a escrita como um processo e aumentar o sentimento de domínio do que é, muitas vezes, uma tarefa complexa e difícil; a melhor maneira de aprender algo é ensinando-a, visto que, ao instruir seus pares, os alunos aprendem a melhorar a sua própria escrita.[4]

Vale ressaltar que, segundo Shehadeh (2010, p. 112), "para um maior benefício e maior efeito do *feedback*, ele deve ser realizado tanto na forma escrita, quanto na forma oral, pois pesquisas têm mostrado que o *feedback* explícito escrito junto ao *feedback* oral afeta significantemente o nível de precisão na escrita dos alunos".[5] Nesse sentido, as sessões de TTDii representam a oportunidade de se ter um *feedback* oral que corrobora o *feedback* escrito realizado previamente.

Outro estudo que mostra a eficiência de sessões de conversa em pares sobre produções textuais em LE é o de Tsui & Ng (2000). Esses autores, em uma pesquisa sobre os benefícios das correções de textos em pares, observaram que:

---

3 Peer feedback has positive effects since the suggestions and explanations offered during the peer reviews allowed students to show what they knew about writing and to use that information in their revision (MENDONÇA & JOHNSON, 1994, p. 765) – *tradução nossa.*

4 Página do Instituto com a lista completa de itens sobre o trabalho em pares: http://writing-speech.dartmouth.edu/teaching/first-year-writing-pedagogies-methods-design/collaborative-learninglearning-peers .

5 It is worth mentioning that for feedback to have an optimal effect and benefit, it must combine both written and oral feedback because research has shown that explicit written feedback together with conference (oral) feedback significantly affects the level of accuracy in the students' writing (SHEHADEH, 2010, p. 112) – *tradução nossa.*

> [...] os comentários escritos pelos pares funcionam melhor quando são complementados por sessões orais em pares nas quais os alunos têm a oportunidade de esclarecer o seu raciocínio, explicar seus significados pretendidos e, de forma colaborativa, explorar formas eficazes de expressar seus pensamentos e argumentos (TSUI & NG, 2000, p. 168)[6] .
>
> Uma discussão oral combinada com o *feedback* escrito é considerada importante pelos aprendizes, pois esse tipo de abordagem minimiza questões mal entendidas e esclarece o *feedback*. Thorsteinsen (2010), em seu estudo sobre *feedback* escrito, mostra essa noção, já que os alunos e professores entrevistados pela pesquisadora afirmam preferir o *feedback* oral junto ao escrito para facilitar a compreensão de aspectos que o *feedback* escrito sozinho não deu conta. Logo, a proposta de se inserir o *feedback* oral como uma das atividades de TTDii, além de poder ser usada como gatilho para a conversa e como uma possível ferramenta para o caso de ausência de assunto, conforme Aranha & Cavalari (2014) afirmam, também corrobora para o melhor funcionamento do *feedback* escrito.
>
> Para finalizar o aporte teórico, faz-se relevante mencionar a questão do aluno de cursos de licenciatura que faz TTDii, como é o caso da presente pesquisa, e que pode se utilizar dos momentos de fornecimento de *feedback* corretivo para colocar em prática seu conhecimento e adquirir experiências com o ensino e a aprendizagem de línguas. Fernandes & Telles (2015) tratam desse tema, junto a um enfoque na forma durante as sessões de teletandem, enfatizando esse contexto como oportunizador de práticas docentes para os professores em formação que atuarão (ou já atuam) na educação. Assim, o *feedback* corretivo não seria benéfico apenas para o aluno que o recebe, mas, também, para quem dá esse retorno, seja por escrito ou oralmente, durante as sessões de TTDii.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é caracterizada pela natureza interpretativista (LOPES-ROSSI, 2009), a qual permite ao pesquisador analisar o processo e interpretar a realidade, desenvolvendo conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados coletados, com uma atribuição subjetiva à pesquisa. De base etnográfica (MOITA LOPES, 1994; MASON, 1998), o estudo também constitui-se pela abordagem qualitativa que, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 23), ressalta "a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação".

O contexto estudado foi constituído por duas turmas de TTDii – universitárias americanas, alunas de português língua estrangeira, que interagiram com alunos brasileiros do curso de Letras da UNESP. A turma cujos dados foram coletados tinha doze alunas da graduação da universidade americana de vários cursos (*Majors*), como Relações Internacionais, Línguas Românicas, Negócios, Sistemas de Informação, Bioquímica, regularmente matriculadas no curso de Português – Port 3010. A maioria das alunas estudava, na época, português como uma das disciplinas minoritárias (*Minors*) do seu curso e por diferentes motivos: algumas porque têm familiares que

[6] This study also shows that written peer comments work better when they are supplemented by oral peer response sessions in which learners are given the opportunity to clarify their thinking, explain their intended meanings and collaboratively explore effective ways of expressing their thoughts and arguments (TSUI & NG, 2000, p. 168) – *tradução nossa.*

falam português; outras porque já falavam espanhol e achavam mais fácil aprender Português; outras porque simpatizam com a língua, com os brasileiros e querem conhecer o Brasil ou já conheceram o país; e outras que consideram a língua portuguesa importante para o mercado de trabalho em que irão trabalhar futuramente.

As alunas, com idade média de 20 anos, são, em sua maioria, do Estado onde a universidade americana está localizada e a classe econômica é basicamente média ou média alta. Das doze alunas, oito falavam ou estudavam espanhol simultaneamente ao português, sendo que duas são falantes nativas da língua.

Os dados focais analisados no presente artigo fazem parte de um banco de dados de TTDii, do *campus* da UNESP de São José do Rio Preto, o qual foi descrito por Aranha *et al.* (2015). Foram gerados e coletados em uma universidade pública do sul dos Estados Unidos, durante o Doutorado Sanduíche, no segundo semestre de 2013, e surgiram a partir de um curso composto por nove aulas, elaborado por nós, dentro da disciplina de Literatura Brasileira, lecionada por outra professora, para ensinar presencialmente os gêneros sinopse de filmes e resenha de filmes a alunas americanas que participavam do TTDii com a universidade brasileira.

Com base nessas aulas, foi solicitado às alunas que escrevessem os textos em português com a delimitação dos gêneros trabalhados em sala e propósitos comunicativos específicos, para que pudessem enviar a seus parceiros brasileiros para a correção. Os textos tiveram como temáticas dois filmes brasileiros que foram assistidos pelas americanas junto às aulas de gêneros textuais: *Eu, tu, eles* (2000), dirigido por Andrucha Waddington, e *O contador de histórias* (2009), dirigido por Luiz Villaça.

Salientamos que, embora o foco do estudo da tese tenha sido a produção textual dos gêneros ensinados às alunas (BRAGAGNOLLO, 2016), neste artigo o foco é o *feedback* corretivo oral, dado pelos parceiros brasileiros às americanas, considerando a importância que a escrita tem para o TTDii e como a correção em pares e a possibilidade de se discutir oralmente os textos podem contribuir para tal prática na universidade.

Portanto, os dados focais resumem-se às gravações das conversas nas quais os participantes conversaram sobre os textos escritos pelas americanas e corrigidos pelos brasileiros. Foram transcritas, conforme os critérios adaptados de Marcuschi (1986), e analisadas a terceira, quinta e sétima sessões de TTDii de todas as oito realizadas pelas duplas, pois foram nessas sessões que os alunos falaram sobre os textos das americanas.

O intuito da análise aqui apresentada é responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) como os participantes de TTDii conversam sobre os textos corrigidos; b) quais são as implicações do *feedback* corretivo oral para a produção textual no TTDii. Trazemos dados e análise de algumas alunas, identificadas por nomes fictícios, e que foram consideradas como passíveis de fornecer informações para responder às perguntas de pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS: *O FEEDBACK* CORRETIVO ORAL EM FOCO

A análise das sessões de TTDii que abordam os textos produzidos pelas americanas foi feita a partir da observação de características que permeiam as conversas dos participantes da pesquisa, a fim de compreender como se dá o *feedback* oral dos textos durante essas sessões. Durante a análise das sessões gravadas, dois aspectos pareceram relevantes para conhecer as dinâmicas do *feedback* corretivo e como os alunos

abordam os textos de modo geral em busca de entender as possíveis implicações para as produções textuais, quais sejam:

a) Ajustes conversacionais – uso da língua portuguesa e da língua inglesa nas sessões;

b) Forma como os textos são abordados nas sessões – superficialmente ou detalhadamente.

Essas perspectivas foram selecionadas como momentos indicadores do potencial influenciador da atividade de TTDii na produção de texto das alunas americanas, pois a) auxiliam na compreensão de como o uso da língua-alvo ou materna pode ser relevante para o *feedback* oral; b) fornecem informação acerca do modo pelo qual os alunos abordam os textos nas sessões no sentido da importância que é dada por eles para tal atividade.

Com o intuito de mostrar como ocorreram as correções das sessões do *corpus*, apresentamos cada um dos aspectos selecionados, discutindo as implicações das sessões de TTDii para as produções textuais das americanas. A identificação dos trechos transcritos aqui é feita logo abaixo de cada excerto da seguinte forma: *Excerto (número), dupla do TTDii (sendo o primeiro nome o da americana)* e *data da sessão analisada*, conforme o exemplo: *Excerto 2, Elisa e Tati, 16/10/13*.

O uso da língua inglesa quando os parceiros estavam conversando sobre o texto escrito em português foi uma das observações de destaque das sessões. Em todas as sessões, as duplas falaram sobre a correção do texto no momento designado à língua portuguesa – conforme sugerido por Aranha & Cavalari (2014), no TTDii, a língua a ser falada depende da língua na qual o texto foi escrito. Embora a maior parte tenha utilizado somente a língua portuguesa para tal, algumas duplas fizeram o uso do inglês, principalmente para esclarecer alguma dúvida que a dupla já havia tentado solucionar em português.

A primeira dupla a exemplificar essa observação é a de Elisa e Tati, em sua terceira sessão, que aborda a resenha do filme *Eu, tu, eles*. As alunas começam a sessão conversando em português, mas Elisa, a americana, insere comentários em inglês o tempo todo com o intuito de se comunicar de forma mais eficiente, o que, para ela, seria mais fácil. Porém, um fato bastante interessante é que, frente a uma dúvida que Tati teve sobre um aspecto do texto (linha 13), Elisa afirma que não explicará naquele momento (linha 14), pois acha difícil fazê-lo em português (linha 16), conforme vemos no trecho:

> T: ahm, eu ou, só fiz algumas correções assim às vezes de artigo, ou de verbo, e aí essa parte que tá em, amarelo é que eu não sei a história na verdade aí eu queria linkar uma coisa na outra, **mas eu, eu não sei, não entendi muito bem, quais são os fatos que acontecem nessa parte**
>
> E: **ok, ahm, quando falamos no inglês, eu vou explicar**
>
> T: ah ok ((risos))
>
> E: porque é difícil em português ((risos))
>
> T: ok
>
> (Excerto 1, Elisa e Tati, 16/10/13)

Então, quando chega o momento de trocar as línguas, logo no início da conversa em inglês, Elisa volta a falar da dúvida que Tati teve no texto para ter a oportunidade de explicar em sua língua materna (linha 58):

E: ok, ahm, so can you explain that, the highlighted part of the essay?

T: oh, yes, actually ahm, this part I highlighted in yellow ahm, I didn't understand actually what happened in the story, so ahm, I didn't ahm, correct anything

E: ok, ahm, can I explain it and (incomp) what I was trying to say to you

T: ok

E: so, I was TRYING to say, eventually Osias e, and Zezino saw that Ciro and Darlene were, or I guess it's an 'are', are in love and accepted Ciro, but Ciro was, ahm, or Ciro wanted more e, and fought with Darlene because she did not want to go with him

T: uhum

E: Osias saw that Darlene loves the other man, and loves the other man, and as he loves her, he adopts like her children

T: ok, ahm, what I didn't ahm understand was this part ahm 'quer mais lutas com hum Darlene', maybe it's not 'quer mais', maybe ahm, he just ahm 'mas Ciro ahm briga com Darlene porque ela não quer ir com ele'

E: ok, so, wait, can you type that?

T: yes ((digitando no texto))... ahm I'm trying to, to find a good way to write that, ahm, 'estão no amor' ahm, is not a good way to ((tosse))... sorry

E: yeah, I mean, in English, in English we say 'in love', so it literally it would be like you know 'in love', but I don't (incomp)

T: estão apaixonados

E: ok

(Excerto 2, Elisa e Tati, 16/10/13)

Após Tati explicar o que significou a parte destacada por ela no texto (linhas 59-60), Elisa pergunta se pode explicar sua intenção no texto em inglês (linha 61) e, em seguida, inicia a explicação (linha 63), a qual é entendida por Tati. Nesse caso, a língua inglesa foi utilizada para esclarecimento e também para uma dúvida gramatical (linhas 75-78), sendo esse um fato que auxiliou no entendimento de Tati sobre o que Elisa quis dizer em seu texto. A partir desse esclarecimento, feito em inglês, Tati pôde realizar a correção adequadamente e, assim, contribuir para o texto de Elisa, mesmo que no quesito da forma.

Alguns pontos merecem destaque nesse excerto da sessão de Elisa e Tati. Um deles é o uso do *chat* para auxiliar no processo do *feedback* corretivo. Na linha 72, Elisa solicita à parceira que escreva no *chat* do *Skype*® o que está tentando dizer. A partir disso, Tati escreve o trecho que necessita de esclarecimento, pois a colocação de Elisa no texto não ficou clara, conforme vemos no trecho da primeira versão da resenha de *Eu, tu, eles*: *Eventualmente, Osias e Zezinho vêem que Ciro e Darlene estão no amor e aceitam Ciro. Mas, Ciro quer mais e lutas com Darlene porque ela não vai ir com ele.*

Na versão reescrita da resenha de *Eu, tu, eles* de Elisa, podemos observar que a alteração foi feita conforme a dupla conversou na sessão, o que reflete os efeitos positivos do *feedback* corretivo realizado na língua materna da americana: *Osias e Zezinho vêem que Ciro e Darlene* estão apaixonados *e aceitam o novo homem, mas* Ciro briga

com Darlene *porque ela não quer ir com ele. Osias percebe que Darlene ama o outro homem, e tenta provar seu amor por ela adotando todas as suas crianças.*

Pode-se dizer, então, que, além do uso do inglês para que Elisa pudesse entender ao que a brasileira se referia, o *chat* demonstrou-se relevante para a compreensão. O *chat* representa uma ferramenta muito importante para o *feedback* corretivo – não só em textos, mas em correções da própria fala do parceiro. Leone (2012), ao tratar da negociação de significados com foco na forma e as correções que ocorrem no contexto do teletandem, afirma que

> o bate-papo escrito pode ser solicitado a partir de uma incompreensão e usado como uma estratégia para facilitar a comunicação: ao escrever uma palavra que não foi entendida devido à pronúncia ou ao escrever uma tradução de uma palavra, os interlocutores estão usando uma código semiótico que faz com que a mensagem se torne permanente e acessível ao longo do tempo (LEONE, 2012, p. 57). [7]

A segunda dupla que exemplifica o uso da língua na sessão de *feedback* oral é Sophie e Beatriz, que em duas sessões usa o inglês em alguns momentos durante a hora na qual a língua a ser falada é o português. Diferentemente de Elisa e Tati, essa dupla mistura as duas línguas e um fato instigante é que o uso do inglês sempre parte da aluna americana, apesar de a brasileira estar fazendo questionamentos em português, conforme vemos no excerto abaixo, pertencente à primeira sessão da dupla:

B: existe a palavra, mas, melhor 'além disso', ok? ahm, esse pedaço 'sim não' eu não entendi, 'os homens estão com medo de perder Darlene, sim não aceitam os outros homens em sua vida'... achou?

S: **aham, sorry, hold on, I need to see what I put for that originally, wait, it's not the same thing that I put?**

B: é, eu não mudei, tá a mesma coisa ainda

S: ok

B: 'os homens estão com medo de perder Darlene, sim não aceitam os outros homens em sua vida', achou?

S: ok

B: o que você quis dizer aí, porque eu não consegui entender

S: ahm?

B: o que você quis dizer, eu não entendi

S: **ahm, what am I trying to say there?**

B: yeah

S: **ahm, hold on, I know this, ahm, I think I was saying, if they... yeah, the men were afraid of losing her, if they don't accept the other men in her life**

B: ah, ok, então aqui não seria assim

(Excerto 3, Sophie e Beatriz, 11/09/13)

[7] In the specific case of Teletandem communication, written chat can be prompted by non-comprehension and used as a strategy to facilitate communication: by writing a word that has not been understood due to pronunciation or writing a translation of the word, interlocutors use a semiotic code that makes the message permanent and accessible over time (LEONE, 2012, p. 57 – *tradução nossa).*

Nos trechos em negrito (linhas 114-115, 124 e 126-127) marcamos o uso que Sophie faz do inglês para dialogar com Beatriz e tentar esclarecer a dúvida que surgiu com relação ao uso de 'sim não', no lugar de 'se não' (linhas 114, 124 e 126). No caso exposto, não se pode dizer que Sophie apela para o inglês como uma segunda alternativa de tentar explicar o que Beatriz não entende depois de ter tentado com o português, pois durante toda a conversa a americana fala em inglês, que é respondida pela brasileira sempre em português.

Com esse excerto, observa-se que o uso da língua materna, mesmo durante a conversa sobre o texto escrita na língua alvo, faz parte das dinâmicas de *feedback* corretivo das sessões de TTDii e pode auxiliar nas negociações de significado,[8] as quais, por sua vez, podem contribuir diretamente com a melhoria do texto.

No que concerne ao uso da língua materna para o *feedback* corretivo, Figueiredo (2001) afirma que ele não deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem da língua estrangeira, mas sim como um andaime *(scaffolding)* utilizado pelos alunos para facilitar esse processo. Esse uso da língua inglesa feito pela parceira americana contribui para seu próprio entendimento sobre o que a brasileira quer dizer em suas correções, o que, por consequência, poderia colaborar com a produção textual no momento em que Sophie fosse reescrever seu texto.

No texto de Sophie, o esclarecimento do trecho não compreendido pela brasileira é feito de forma correspondente ao que a americana indicou: *Além disso, os homens estão com medo de perder Darlene*, se não *aceitam os outros homens em sua vida.*

O terceiro exemplo é um caso curioso de uso de língua para conversar sobre o texto da dupla Kathrin e João. A dupla, em sua primeira sessão, começa a conversa em inglês, embora seja o momento de falar em português, e Kathrin, a americana, faz a leitura da sinopse do filme *Eu, tu, eles* em voz alta, conforme sugerido por seu parceiro. Logo após a leitura, João sugere que ele comente erros que encontrar no texto, já que a correção do texto foi feita durante a sessão e não previamente, conforme Aranha & Cavalari (2014) sugerem sobre o funcionamento das trocas e correções dos textos no TTDii. Quando ele inicia a fala sobre os erros, Kathrin sugere que ele comece a falar em português naquele momento, conforme vemos no excerto:

> J: bom, então I think I can, ahm, read the sinopse and see look for some mistakes but (incomp) simple aspects I don't know, could be this way?
>
> **K: uhum, you can speak Portuguese now if you want ((risos))**
>
> J: ok, então vamos lá, Darlene está grávida DE um menino, não com
>
> (Excerto 4, Kathrin e João, 11/09/13)

Mesmo não sendo sua língua materna, Kathrin teve a iniciativa de falar em português na hora em que João ia começar a comentar os erros no texto dela (linha 56). Essa

[8] Entende-se *negociação de significados* no contexto do Teletandem como os acordos e negociações que os parceiros fazem durante a sessão para esclarecer dúvidas, obter confirmação ou repetição daquilo que não entendem (GARCIA, 2010).

atitude mostra, provavelmente, que a própria aprendiz da língua entende que falar sobre aspectos gramaticais é mais fácil e mais produtivo na língua alvo, pois demanda explicações e exemplos que serão mais bem compreendidos na língua em que o texto foi escrito, nesse caso no português.

Sobre essa questão, Cavalari (2006) declara que, no contexto de ensino e aprendizagem de LE, "o falante nativo pode ser útil ao aprendiz enquanto 'informante' dos aspectos linguísticos, culturais etc., a serem dominados, ou seja, o aprendiz busca, no falante nativo, um padrão de língua alvo que seja aceito pela comunidade na qual está inserido e que lhe sirva de modelo" (CAVALARI, 2006, p. 1889). Nesse caso de Kathrin e João, os aspectos linguísticos são o foco das correções e o parceiro brasileiro faz o papel de falante nativo que, supostamente, tem conhecimento suficiente para apresentar modelos na língua alvo da americana.

Pressupõe-se que os parceiros de fato conversem na língua na qual o texto está sendo corrigido ou comentado, nesse caso, em português. Contudo, o fato de a parceira americana interromper João, quando ele estava falando em inglês, e ela mesma propor a troca de línguas chama a atenção para a importância que o *feedback* oral na língua alvo provavelmente tem para ela.

Os exemplos trazidos aqui dizem respeito a situações nas quais as americanas buscaram estratégias para facilitar seu entendimento acerca das correções feitas pelos brasileiros. Isso quer dizer que a escolha da língua a ser falada em determinados momentos da conversa é um aspecto significativo das sessões para as produções textuais e pode contribuir com o resultado do texto corrigido pelo parceiro brasileiro.

Com relação a maneira como os alunos abordam os textos, há três tipos de sessões: 1) a conversa nas quais os alunos abordam o texto com profundidade e detalhamento dos erros e correções; 2) aquela em que os alunos apenas comentam brevemente sobre a qualidade do texto ou algum aspecto mais superficial, sem entrar em detalhes nas correções que o parceiro brasileiro fez; e 3) as sessões nas quais os alunos não comentam em momento algum sobre os textos. Nosso interesse, aqui, são os dois primeiros tipos de sessão, pois fazem parte do nosso *corpus* justamente por tratarem dos textos escritos pelas alunas americanas.

A maioria das sessões que abordam os textos o faz de forma aprofundada. Apenas duas sessões não tratam dos textos de maneira detalhada, inclusive pela questão do tempo que os interagentes conversam sobre o texto: a primeira sessão de Fernanda e Maria, cujo tempo de conversa sobre a sinopse de *Eu, tu, eles* foi de 02 minutos e 34 segundos; e a segunda sessão de Grace e Isadora, na qual a conversa sobre a sinopse de *O contador de histórias* durou 02 minutos e 03 segundos.

Grace e Isadora, na segunda sessão, apenas comentam sobre a FEBEM, pois Grace, a americana, tem dúvida quanto à instituição, como vemos no excerto abaixo:

I: e... você, você viu a correção que eu te mandei?

G: sim

I: deu tempo de ver ((risos))

G: sim, obrigada

I: imagina, **alguma coisa que cê não tenha entendido?**

G: **ehm, deixe-me ver, ahm... é, não**

I: **não?**

G: ((risos))

I: ((risos))

G: eu acho que, deixa, ahm... **eu não sei como descrever ahm FEBEM**

(Excerto 5, Grace e Isadora, 25/09/13)

A partir do questionamento de Grace, Isadora descreve brevemente o que é a FEBEM e a parceira confirma o entendimento da explicação:

I: uhum

G: não sabia se foi uma escola ou instituição então

I: uhum

G: porque eu acho que foi as duas

I: é na verdade é uma instituição pra menores de dezoito anos que cometem algum crime, eles vão pra lá e eles meio que não ficam só presos eles têm que aprender alguma coisa, trabalhar, alguma coisa do tipo

G: oh ok

I: é mais pra jovens mesmo pra ver se salva eles

(Excerto 6, Grace e Isadora, 25/09/13)

Esse pedido e a posterior explicação sobre a FEBEM estão relacionados a questões culturais no TTDii. O fato de essa instituição existir apenas no Brasil, com esse nome, faz com que a aluna americana não tenha conhecimento sobre isso, pois não faz parte de sua realidade.

Zakir (2015), ao tratar de cultura no teletandem, discorre acerca de definições para esse termo que representa um importante aspecto para o presente contexto. Em uma das noções de cultura apresentada pela autora (cultura como filiação a um grupo), o termo é compreendido como forma de pertencimento a determinada comunidade discursiva e está relacionado a uma questão de identificação com algum grupo. "Essa identificação pode se dar de diferentes maneiras, tais como *localização geográfica*, visão política, religião, vestuário, comida e assim por diante" (ZAKIR, 2015, p. 92, *grifo meu*).

Nesse sentido, houve uma negociação de significados relativa ao conteúdo do texto, o que auxiliou a parceira americana com o entendimento de um aspecto que fazia parte de sua sinopse. Pode-se ver, no trecho a seguir, que a definição de FEBEM aparece no texto de Grace depois do esclarecimento da sessão: *Na drama "O Contador de Histórias" nós somos apresentados a Roberto Carlos (Paulinho Mendes) que mora na FEBEM,* que é um instituição do governo pelos jovens.

Destarte, questões culturais também são implicações do *feedback* corretivo oral, das sessões de TTDii, para os participantes, e podem corroborar com a aprendizagem de línguas em níveis que extrapolam a forma de um texto. Esse excerto mostra como língua e cultura estão associadas ao processo de aprendizagem de línguas.

Segundo Consolo & Furtoso (2015, p. 675), "Às vezes o *feedback* cultural é motivado pela ocorrência de características linguísticas, às vezes informações culturais motivam o desenvolvimento da conversa a fim de discutir sobre a língua utilizada de acordo com elementos culturais".[9] No caso da dúvida de Grace sobre a FEBEM, uma questão linguística, de significado da palavra no contexto brasileiro, levou a informações culturais, que dizem respeito a uma instituição brasileira, desconhecida pela americana.

Como dito anteriormente, apenas duas duplas, em sessões específicas, abordaram os textos em um tempo curto. As outras sessões transcritas revelaram uma dedicação maior aos textos, que é evidenciada, primeiramente, pela duração das conversas – a mais curta é de 04 minutos e 18 segundos e a mais longa é de 27 minutos; e em segundo lugar, pelos conteúdos que são comentados pelas duplas, os quais abordam as correções feitas pelos brasileiros de forma detalhada.

Neste momento, trago alguns excertos da sessão da dupla Paula e Alex, ocorrida no dia 25 de setembro de 2013 e que tem a maior duração de todas as sessões (27 minutos), para exemplificar a abordagem detalhada do texto que eles realizaram, a partir de alguns tópicos que foram tratados por eles.

P: ah, ok, obrigada, então, eu tenho uma pregunta, ahhh... ((pausa enquanto a IA parece estar lendo em seu texto à procura da dúvida))... ah sim, ah, só ahm muitos errores que eu tenho é de usar as, like, 'da, do, em'

A: aham... sim, sim... é, assim, tem muitas pessoas que, elas utilizam, é, você utilizou bastante ((comentário de barulho próximo ao computador da IA e risos dos interagentes))... assim, é, por exemplo em vez de escrever 'em uma' né elas colocam 'numa' ((escreve no chat)), faz uma ((faz gesto com as mãos abertas, aproximando-as, para ilustrar uma redução da preposição))... é

P: ah, ok ((repetindo o mesmo gesto com as mãos do IB, como se tivesse entendido))... eu sei

A: mas assim tem gente que usa, mas eu acredito que... na escrita não é muito recomendado, então assim se você for escrever, prefere-se que você escreva na forma, mesma coisa de por exemplo, você tá escrevendo aí eu vou colocar é, por exemplo, 'I'm writing...' ((digitando no *chat*)), pa pa pa, né, melhor, 'I am writing' ((digitando no *chat* também)), né... sem abreviações, na verdade, não é uma abreviação mas é, não é muito comum né, é melhor você escrever assim, separados ((faz o gesto com as mãos, ilustrando uma separação))

P: em uma ((também repete o gesto do IB de separação))

(Excerto 7, Paula e Alex, 25/09/16)

[9] Sometimes the cultural feedback is motivated by the occurrence of linguistic features, sometimes cultural information motivates the development of the conversation so as to discuss language used according to cultural elements (CONSOLO & FURTOSO, 2015, p. 675) – *tradução nossa.*

Alex faz uma explicação detalhada a partir da dúvida de Paula sobre os apontamentos feitos no texto, relativos ao uso de preposições (linhas 16-20), inclusive comparando seu uso na modalidade escrita e na falada da língua (linhas 22-27) e utilizando exemplos em língua inglesa (linhas 24-25).

Destaco o fato de Paula ter iniciado a conversa sobre seu texto a partir de uma dúvida que ela teve sobre um problema bastante corrigido por Alex em seu texto (o uso de preposições), o que demonstra, possivelmente, uma atitude de interesse da americana em melhorar seu desempenho na língua portuguesa. Essa ação pode estar relacionada ao fato de que Paula se sente confortável para tratar de seus erros com o parceiro, o que seria justificado pelos papéis sociais que ambos têm de alunos e aprendizes – e não de um ser professor do outro.

Outra questão intrigante do excerto é o uso de gestos que os parceiros fazem para explicar e entender a contração da preposição "em uma" que Paula escreveu em seu texto, o que só foi possível verificar devido à gravação da imagem da *webcam*. Quando Alex faz o gesto com as mãos para demonstrar a união da preposição "de" com o artigo "uma" (linha 19), ele está complementando sua fala; Paula, por sua vez, repete o gesto (linha 21), dizendo que entendeu a explicação do parceiro. Com esse exemplo, então, pode-se inferir que a imagem facilitou a compreensão durante o *feedback* corretivo oral.

Telles (2009), em seu estudo acerca do uso da *webcam* para as sessões de teletandem, apresenta algumas declarações dos participantes da pesquisa. Segundo eles,

> as imagens da webcam: (a) tornam as sessões de teletandem mais interativas e dinâmicas; (b) fornecem acesso a reações faciais e gestuais de seus parceiros para o que eles dizem; c) facilitam a compreensão, fornecendo pistas visuais se eles estão sendo compreendidos ou se o assunto da conversa é agradável; d) fornecem aos parceiros um sentido de autoconfiança e segurança em relação à conversação; e) permitem uma melhor coordenação da tomada de turnos durante a conversação (evitando sobreposição de turnos de conversação); f) proporcionam uma sensação de proximidade e intimidade. Os alunos também têm relatado que o teletandem sem imagens de *webcam* deixam a conversa meramente técnica, eletrônica, artificial, impessoal, e se assemelha à conversa telefônica (distante)[10] (TELLES, 2009, p. 71)

No caso da dupla Paula e Alex, o gesto feito pelo brasileiro diz respeito ao fato de que isso tornaria a sessão mais interativa, possibilitando a visualização de uma explicação oral. Na continuação da conversa sobre o mesmo tópico, Alex dá mais exemplos do uso de preposições que Paula fez no texto e, em seguida, eles terminam esse assunto com comentários da americana que revelam seu entendimento, bem como a realização de gestos de ambos os alunos como forma de ilustrar a junção e a separação das preposições.

---

10 (...) students believe that webcam images: (a) make teletandem sessions more interactive and dynamic; (b) provide access to facial and gesture reactions of their partners to what they say; (c) facilitate comprehension by providing visual cues whether they are being understood or whether the conversation topic is enjoyable; (d) provide partners with a sense of self-confidence and security in regards to conversation; (e) allow a better coordination of turn-taking during conversation (preventing overlapping of conversational turns); (f) provide a sense of proximity and intimacy. Students have also reported that teletandem without webcam images make conversation merely technical, electronic, artificial, impersonal, and resemble telephone conversation (distant) (TELLES, 2009, p. 71) – *tradução nossa.*

Além do uso da *webcam*, com esse último excerto podemos ter uma ideia de quão detalhada é a conversa da dupla sobre o texto produzido por Paula. O aluno brasileiro fornece várias explicações e exemplos sobre os aspectos gramaticais que a parceira apresenta dificuldade e isso dá a impressão de que ambos estão bastante envolvidos na atividade de *feedback* corretivo oral.

Na sequência, os parceiros falam também da preposição "do" e Alex apresenta vários exemplos para tentar esclarecer o uso de "de", "do" e "da" antes de nomes de países e de pessoas no português. O excerto abaixo mostra os exemplos que o brasileiro dá com relação ao uso da preposição antes de países:

> P: ok, sim sim, porque eu... às vezes eu não sei do Brasil e de Brasil, na verdade.
>
> A: ah tá, do Brasil e de Brasil, tá, deixa eu ver um exemplo, é... por exemplo eu, se se eu vou aí, te visitar aí algum dia, né, chego na sua casa lá, bato na porta ((faz gesto de bater na porta))
>
> P: ((risos)) ((faz gesto de acenar como se estivesse cumprimentando o IB))
>
> A: aí, aí que eu falo "eu, eu vim... do... ou de Brasil?" ((digitando no chat))
>
> P: ((pausa para ela pensar)) oi.. oi... ah, os duas os dois são usados? você está, você está...?
>
> A: não ((risos))
>
> P: ah, é, eu vi... de Brasil?...
>
> A: ahh... ((risos))
>
> P: não??? ((risos))
>
> A: ((acenando negativamente com a cabeça e rindo))
>
> P: por quê??? ((risos))
>
> A: hum, é é mais comum você falar "eu vim do Brasil" ((digitando no chat))
>
> P: ah, ok, 'eu vim do Brasil'... então, então você usa 'de Brasil' ou não usa?
>
> A: ahm, 'de Brasil', 'de Brasil'... não, acho que não
>
> P: eu acho que não
>
> (Excerto 8, Paula e Alex, 25/09/13)

Com esse trecho, ressalto o papel que Alex assume ao explicar o uso de preposições à sua parceira por meio de exemplos e de forma dinâmica, com encenação (linha 50), de modo a deixar o clima entre eles descontraído e confortável. Ele é aluno do curso de Letras da UNESP, ou seja, é um futuro professor, em formação inicial, e as dinâmicas de parcerias nas quais um dos participantes está estudando para ser professor são intrigantes de ser analisadas sob o ponto de vista de como o *feedback* é geralmente dado por ele. Algumas pesquisas tratam desse tema (KFOURI-KANEOYA, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), e o artigo de Fernandes & Telles (2015), cuja temática é o enfoque na forma e o desenvolvimento do professor de língua estrangeira no teletandem, discute essa questão de modo a apresentar benefícios da prática de teletandem para os alunos dos cursos de Licenciatura.

Os autores declaram que o teletandem, quando praticado durante o curso de Licenciatura em Letras, pode auxiliar na formação do futuro professor de línguas para atuar em contextos de ensino e aprendizagem de línguas diversificados, instaurados pelo uso das novas tecnologias.

> A participação dos alunos (professores em formação) em interações de teletandem como parte constituinte das aulas de prática de ensino permite que estes reflitam sobre sua prática docente diante das novas realidades dos contextos de ensino à distância e sobre as competências que lhes são necessárias para a atuação nesses contextos. Assim, além de terem a chance de melhorar seus níveis de proficiência na língua estrangeira que vão ensinar, os futuros professores constroem sua própria prática (FERNANDES & TELLES, 2015).

As ações de Alex podem ser comparadas a de um professor, que leva o aluno a refletir sobre as informações e auxilia no processo de construção do conhecimento. Quando ele faz a pergunta sobre como seria a forma correta de dizer "de Brasil" ou "do Brasil" (linha 52), e ainda digita no *chat* para complementar sua fala, ele faz referência a uma prática pedagógica, de quem de fato está querendo ensinar algo a alguém. Além disso, a inclusão de vários exemplos, não apenas nesse excerto, mas em toda a conversa, representa a presença de uma postura pedagógica, que pode vir a fazer parte de sua prática como docente futuramente.

A sequência desse trecho acima é caracterizada por mais exemplos para explicar a questão do uso da preposição "de" ou "da / do" antes de países e antes de nomes. Após essa discussão, Paula afirma que percebeu que teve vários erros seu texto e cita o exemplo do verbo "converter", como na frase "ele se converte num rapaz 'irrecuperável'". Alex esclarece, então, que o verbo está correto, porém não é muito adequado para o sentido de se tornar, dando exemplos para essa questão, como vemos no excerto abaixo:

P: e, que más... não sei... é... wait what... ((pausa enquanto a americana está lendo seu texto corrigido e procurando por mais dúvidas)). ohh, convert... conver... ahm, converte... esta palavra, essa palavra é usado no Brasil ou não?

A: deixa eu ver onde que tá

P: não... converte

A: sim, sim, é utilizada, mas em alguns contextos em alguns casos, por exemplo...

P: ah, ok, sim, porque eu, ahm, eu esqueci dessa palavra ((risos)), então eu fui no google translate, pesquisei por 'transform', mas eu...

A: sim, é... de imediatamente assim vem dois exemplos na minha mente, né, de uso de converter... o primeiro é pode ser por exemplo quando você converte é, na linguagem da informática mesmo, quando você converte um arquivo, converte um vídeo, sabe, quando você transforma em AVI para MP3, MP4 ((risos))

P: ahm... ((risos))

A: pra... sim, esse é um uso que eu consigo identificar, e o outro envolve religião, quando uma pessoa se converte para outra religião

P: ok, então, é usado como aqui nos Estados Unidos

A: aham

(Excerto 9, Paula e Alex, 25/09/13)

Observa-se, com o excerto acima, que é dada uma explicação sobre uma palavra usada por Paula a partir de usos em determinados contextos, na língua portuguesa, os quais são identificados pela americana como recorrentes na língua inglesa também (linha 125). Sobre essa ação de contextualizar uma palavra com seu uso, Long (1991 apud FERNANDES & TELLES, 2015, p. 266) declara que o enfoque na forma pressupõe "um ensino que integra forma e significado dentro de um contexto comunicativo". Fernandes & Telles (2015) utilizam essa citação de Long (1991) para justificar a crença de que, no teletandem, a noção de forma tradicional é extrapolada, justamente porque leva em consideração aspectos contextuais.

Da mesma forma que os autores, em sua pesquisa, observam que "a atenção à forma envolve não apenas o focalizar a estrutura da língua no nível morfossintático, mas também o enfoque no significado, ao tratar do léxico da língua dentro de determinadas estruturas linguísticas" (FERNANDES & TELLES, 2015, p. 266), verifica-se essa constatação na conversa de Alex e Paula, quando a palavra "converter" é contextualizada dentro de estruturas linguísticas específicas – linhas 120-121: *"converte um vídeo, sabe, quando você transforma em AVI para MP3, MP4"* e linhas 123-124: *"quando uma pessoa se converte para outra religião"*.

Quando Paula afirma que os usos de "converter" associados à conversão de arquivos e à religião, conforme explicado por Alex, são os mesmos dos Estados Unidos, ela está fazendo relações com a língua inglesa e como essa palavra é usada nessa língua também, o que reflete no entendimento que a americana teve a partir da explicação do parceiro.

Ao notar os erros de Paula, verificamos que muitos deles são decorrentes da influência que a língua espanhola tem para a americana, já que essa é sua língua materna – seus pais são mexicanos. Trago um excerto que aborda a confusão que Paula tem em relação ao espanhol e que é identificada por ela mesma.

> P: sim, sim, às vezes eu tenho ahm... dúvidas de se, a palavra é feminina ou masculina, porque em espanhol eu sei as palavras que são femininas e masculinas, mas em português, ah pode ser diferente
>
> A: pode ser por exemplo, 'viagem', 'el viaje'
>
> P: ah, é... ((risos))
>
> A: é, 'yo hizo una viaje' ou or 'um viaje'? ((risos))
>
> P: UN viaje ((risos))
>
> A: un viaje! ((risos)) but in Portuguese we say 'eu fiz UMA viagem'.
>
> P: uma viagem, sim! por eso, si por eso eu tenho dificuldades
>
> (Excerto 10, Paula e Alex, 25/09/13)

Entende-se que, por serem línguas "genética e tipologicamente próximas" (RAMOS *et al.*, 2013), a influência do espanhol para o português (e vice-versa) é bastante comum tanto na oralidade quanto na escrita. Ocorre, assim, o que se chama de "interlíngua", quando há transferências linguísticas, e nesse caso Paula faz transferências do espanhol para o português.

Depreende-se, com o exemplo de usos linguísticos diferentes e semelhantes no espanhol e no português, que TTDii é um contexto propício para a comparação entre as línguas que pode ser considerado positivo para o entendimento da língua que o participante está aprendendo. Além disso, embora o princípio de separação de línguas proposto pelo TTDii não esteja sendo seguido, já que há uma mistura de inglês, português e espanhol, podemos observar, neste caso, o uso de mais de uma língua foi intencional para que houvesse uma maior compreensão dessa questão linguística presente no texto da americana.

Percebemos que, a partir de questões pontuais do texto de Paula, os parceiros fazem do *feedback* oral um momento não apenas para esclarecer aspectos do próprio texto, mas para que elementos da língua portuguesa, relacionados àqueles que foram corrigidos no texto (como preposições, verbos, substantivos), fossem explicitados e melhor entendidos pela americana.

Pela descrição dos assuntos comentados pelos parceiros, verifica-se uma abordagem minuciosa do texto, que inclui uma série de aspectos corrigidos pelo brasileiro. A fim de reforçar a ideia de que o *feedback* corretivo oral pode contribuir para as produções textuais das alunas, retomo Shehadeh (2010), que defende a inclusão da oralidade nas correções de texto junto à correção feita por escrito, pois pesquisas têm mostrado que o *feedback* explícito escrito junto ao *feedback* oral afeta significantemente o nível de precisão na escrita dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, com esse artigo, discutir sobre o *feedback* corretivo oral, uma questão relevante para a produção textual no Teletandem Institucional-Integrado e que demanda estudos por ser a escrita uma prática nova dentro do contexto do teletandem. Nosso objetivo foi mostrar dados que evidenciam a ideia de que muitos são os aspectos pertencentes ao processo de correção em pares e à interação entre os alunos do TTDii quando da discussão sobre os textos corrigidos pelos parceiros.

A partir da análise dos dados, que buscou responder às perguntas de pesquisa sobre o funcionamento do *feedback* corretivo oral no TTDii e suas implicações para a produção textual em tal modalidade, foram identificados alguns possíveis impactos do *feedback* oral das sessões de TTDii para as produções escritas das alunas, quais sejam: a) oportunidade que as americanas têm para buscar estratégias que facilitem seu entendimento acerca das correções feitas pelos brasileiros; b) a escolha da língua a ser falada em determinados momentos da conversa com o intuito de facilitar o processo do *feedback* corretivo oral; c) o tratamento de aspectos gramaticais, significados de palavras, pronúncia, os quais auxiliam em aspectos relativos à forma e ao conteúdo da língua; d) benefícios que o TTDii proporciona aos participantes por meio de ferramentas como a *webcam* e o *chat*; e) compartilhamento de ideias e explicação de questões sociais e culturais que fazem parte dos textos; f) oportunidade de práticas docentes para os futuros professores de cursos de licenciatura; g) elementos do texto que podem instigar a discussão sobre outros aspectos linguísticos que o parceiro apresenta dificuldade.

Desse modo, acreditamos que o objetivo de investigar as implicações e o papel do *feedback* corretivo para a produção de textos foi alcançado com sucesso, ao mesmo

tempo em que foi evidenciada a necessidade de mais estudos acerca da escrita em Língua Estrangeira, em um ambiente virtual como o TTDii, e os processos inerentes à essa prática. Tais estudos podem corroborar com a aprendizagem de línguas de alunos universitários, bem como com sua formação docente, nas práticas de ensino possibilitadas por essa recente modalidade. Além disso, os estudos sobre *feedback* corretivo oral em pares podem ser interessantes para que tal ação esteja cada vez mais presente inclusive em outros ambientes de aprendizagem de línguas, como na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARANHA, S; CAVARALI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada**. The ESPecialist**. v. 35, n. 2, pp. 70-88, 2014.

_____. Institutional Integrated Teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? **DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31(3), pp. 763-780, 2015.

ARANHA, S.; **et al.** A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via Teletandem Institucional Integrado (TTDii). **Revista (Com)Textos Linguísticos**, n. 9, v. 12, pp. 274-293, 2015.

BRAGAGNOLLO, R. M. **Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no Teletandem Institucional-Integrado**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UNESP, São José do Rio Preto, 2016.

CAVALARI, S. M. S. Opções e implicações do gerenciamento do erro em aulas de língua estrangeira. **Estudos Linguísticos XXXV**, pp. 1887-1896, 2006.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. (no prelo).

CONSOLO, D. A.; FURTOSO V. B. Assessing oral profi ciency in computer-assisted foreign language learning: A study in the context of teletandem interactions. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 3, pp. 665-689, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: ____. (orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOBAO, A. F. Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. **Journal of Second Language Writing**. v. 21, n. 1, pp. 40-58, 2012.

FAIGLEY, L.; WITTE, S. P. Measuring the effects of revisions on text structure. In: BEACH, R.; BRIDWELL, L. S. (Ed.). **New Directions in Composition Research**. New York: The Gilford Press, pp. 95-108, 1984.

FERNANDES, A. M.; TELLES, J. A. Teletandem: enfoque na forma e o desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem,** Belo Horizonte, v.23, n.1, pp. 261-287, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares:** os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

GARCIA, D. N. de M. **Teletandem:** acordos e negociações entre os pares. Tese (Doutorado) – UNESP (São José do Rio Preto). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, São José do Rio Preto, SP, 2010.

GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. **TESOL Quarterly,** v. 24, n. 3, pp. 443-460, 1990.

JOHNSON, K. E. Understanding Communication in the Classroom. New York: Cambridge University Press, 1995.

KFOURI-KANEOUYA, M. L. C. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem):** um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. Tese de doutorado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2008.

KRAMSCH, C.; URYU, M. Intercultural contact, hybridity, and third space. In: JACKSON, J. (Ed.) **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication.** New York: Routledge, 2014, pp. 211-225.

LEE, I. Peer Reviews in a Hong Kong Tertiary Classroom. **TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada**, v. 15, n. 1, pp. 58-69, 1997.

LEONE, P. Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning. **Journal of e-Learning and Knowledge Society,** v.8, n.3, pp. 55-66, 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Tendências Atuais da Pesquisa em Linguística Aplicada. **Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada.** SePLA. Taubaté: Unitau, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986.

MASON, J. **Qualitative Researching**, London: SAGE Publications Ltd, 1998.

MENDONÇA, C.; JOHNSON, K. Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. **TESOL Quarterly**, 28(4), pp-767, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2. São Paulo: PUC-SP, pp. 329-338, 1994.

RAMOS, K. A. H. P. **et al.** O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem. **Portuguese Language Journal,** v. 7, pp. 1-22, 2013.

ROLLINSON, P. Using peer feedback in the ESL writing class. **ELT Journal**, v. 59, 23-30, 2005.

SENGUPTA, S. An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. **System**, v. 28, n. 1, pp. 97-113, 2000.

SHEHADEH, A. One-to-one and Group Feedback in the L2 Writing Classroom: Benefits and Classroom Implementation. In: ANDERSON, D.; COMBE, C. (Orgs.). **Cultivating real writers**. Higher Colleges of Technology, UAE, pp. 109-120, 2010.

SHUTE, V. Focus on formative feedback. **ETS Research e Development**. Princeton, NJ, March 2007. Disponível em: www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf . Acesso em: 20 mar. 2016.

SOARES, D. A. A revisão colaborativa e a produção textual em língua inglesa: o ponto de vista do aprendiz. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 36, pp. 81-97, jun. 2008.

STORCH, N. Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. **Language Teaching Research,** n. 11, v. 2, pp. 143-159, 2007.

TELLES, J. A. **Teletandem Brasil:** línguas estrangeiras para todos. Projeto de Pesquisa – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, 2006.

_____. Do we really need a webcam? The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions. **Letras & Letras**, Uberlândia 25 (2), p. 65-79, jul./dez. 2009.

_____. Teletandem and Performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, pp. 1-30, 2015.

THORSTEINSEN, L. An interview study of the usage of written feedback in English education: The students' and the teachers' points of view. English Thesis, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, 2010.

TSUI, A. B. M.; NG, M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? **Journal of Second Language**, v. 9, n. 2, pp. 147-170, 2000.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESPecialist,** v. 25, n. 1, pp. 1-37, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ____. (Orgs.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes, pp. 219-242, 2010.

ZAKIR, M. de A. Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2015.