



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

**ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS PARA O GERENCIAMENTO DE MAL-
ENTENDIDOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL NO
CONTEXTO DE *TANDEM***

NÍVIA MARIA ASSUNÇÃO COSTA

BRASÍLIA – DF

2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

NÍVIA MARIA ASSUNÇÃO COSTA

**ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS PARA O GERENCIAMENTO DE MAL-
ENTENDIDOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL NO
CONTEXTO DE *TANDEM***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Doutora Cibele Brandão de Oliveira

Brasília – DF

2019

NÍVIA MARIA ASSUNÇÃO COSTA

**ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS PARA O GERENCIAMENTO DE MAL-
ENTENDIDOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL NO
CONTEXTO DE *TANDEM***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Linguística.

Banca Examinadora:

Prof. Doutora Cibele Brandão de Oliveira (Orientadora/Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Prof. Doutor Michael J. Ferreira (Membro Externo)
Departamento de Espanhol e Português – Universidade de Georgetown (UG)

Prof. Doutora Maria Luiza Ortíz Alvarez (Membro Externo)
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Doutor Rodrigo Albuquerque Pereira (Membro Interno)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

A minha família, meu alicerce em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua misericórdia, por Seu amor celestial, pelo que tenho conquistado e pelas dificuldades que me fazem reavaliar situações e traçar metas estratégicas para continuar conquistando meus objetivos.

Aos meus pais, Antonio e Conceição, pelas orações, pelo apoio nas horas difíceis, pelos conselhos que são como o ouro para minha esperança e por terem sido capazes de compreender minhas constantes ausências durante o meu período de doutoramento.

A minha companheira Irenice, pelo esforço incondicional em estar comigo em todos os momentos de ânimo e de desânimo, sempre me motivando nas situações que precisei e me fazendo perceber que *um sonho sonhado sozinho é apenas um sonho, mas um sonho sonhado junto é realidade*.

A todos os meus demais familiares, que sem entenderem o que tanto faço no computador, sempre perguntaram nos momentos de minha ausência: *onde Nívia está? Por que Nívia não veio?*; é reconfortante saber que tenho tantos ouvidos dispostos a me escutar nos momentos que preciso, sempre me apoiando e me incentivando no que faço.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, seu corpo docente, direção e administração do *campus* Valparaíso, que oportunizaram a efetivação do meu afastamento para concluir meu curso de Pós-Graduação em Linguística.

A esta universidade, seu corpo docente, sua direção e sua administração, que iluminaram minha trajetória acadêmica e que oportunizaram a janela que hoje vislumbro horizonte superior na minha vida acadêmica.

À Universidade de Georgetown e, especificamente, ao Centro de Estudos Latino-Americanos, seu corpo docente, sua direção e sua administração, pelo ambiente acolhedor e amigável e por possibilitar a geração de meus dados de estudo como pesquisadora visitante nessa instituição.

A minha querida e admirável orientadora, Cibele Brandão, pelo empenho dedicado a minha pesquisa, sou grata por toda convivência e pelo ensino que abrilhantaram minha formação no doutorado.

Ao querido Michael, pessoa memorável e que me acolheu nos Estados Unidos, pelo apoio e pelo incentivo em minha caminhada na Universidade de Georgetown, por permitir que este estudo fosse conduzido nessa universidade, pelas conversas, pela companhia e pelas risadas em vários momentos.

Aos professores da banca examinadora, Maria Helena da Nóbrega, Ana Adelina Lôpo Ramos e Rodrigo Albuquerque Pereira, pela leitura cuidadosa e contribuições valiosas para o aprimoramento do texto deste estudo por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores que aceitaram o convite para compor a banca de avaliação deste trabalho, pelo respeito profissional que expressaram a mim e pela oportunidade de me conceder este momento de debate acadêmico.

Aos alunos da turma de Português para Falantes de Espanhol do segundo semestre de 2017 da Universidade de Georgetown e aos meus colaboradores brasileiros do Instituto Federal de Goiás, pelo interesse voluntário em querer participar deste trabalho, pela dedicação e pela responsabilidade que demonstraram ter.

À CAPES, que viabilizou a realização de meu doutorado sanduíche na Universidade de Georgetown.

Aos meus amigos e aos meus colegas que encontrei na Universidade de Brasília e na Universidade de Georgetown, pelas palavras de incentivo e de entusiasmo, pelo companheirismo e por toda ajuda.

A Bernd, irmão de orientação e de parceria, pelas palavras de incentivo e pela ajuda com a revisão do *abstract*.

Aos meus queridos Anelise, Filipe e Rozana, pela amizade e pelo convívio agradável nos Estados Unidos, sou grata a Filipe pela oportunidade de assistir suas aulas na turma de Português para Falantes de Espanhol durante o segundo semestre de 2017 e sou grata à Rozana, que gentilmente ministrou palestra *online* sobre o Tandem para meus colaboradores brasileiros, pelas conversas diárias e pelas trocas de experiência em Tandem que tanto enriqueceram meu saber e me ajudaram a desenvolver o tema deste trabalho.

À Elizabeth, pessoa tão especial e admirável, pela companhia agradável no período em que eu estive nos Estados Unidos, pelas aulas de língua inglesa e pela revisão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em língua inglesa.

A Vivaldo, pessoa querida, por ter respondido as minhas diversas perguntas, como as aulas de Português para Falantes de Espanhol pela Universidade de Georgetown, e por ter me apoiado na apresentação de meu projeto de doutoramento para o corpo docente e discente do Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Georgetown em janeiro de 2018.

À Jeane Pedrozo, pela revisão do texto de meu trabalho.

*Quando é óbvio que os objetivos não podem ser alcançados, não
ajuste as metas, ajuste as etapas da ação.*

Confúcio

RESUMO

Neste estudo, investiguei as estratégias sociocognitivas para o gerenciamento de situações de mal-entendidos utilizadas por quatro aprendizes de português brasileiro como língua adicional (PBLA) em contexto *online* de ensino e de aprendizagem de línguas, o Tandem virtual. De natureza qualitativa (ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009) e de cunho etnográfico virtual (HINE, 2000), este trabalho teve como objetivo investigar como ocorrem os ajustes de enquadres em ambiente de Tandem, por meio do mapeamento das estratégias sociocognitivas que os aprendizes de PBLA mais utilizam para gerenciar situações de mal-entendidos. Fundamentada nas contribuições da sociolinguística interacional e nos estudos sociocognitivos, pelo reconhecimento da importância da negociação, da atuação dos atores e de seu conhecimento ser desenvolvido no curso da interação social, esta investigação se ancora também na linguística textual porque essa área estuda o texto a partir de um processo em interação. Em decorrência da articulação dessas áreas interdisciplinares com questões relacionadas à construção de sentidos textuais estabelecidos a partir de um contínuo de fatores como cognição, linguagem e mundo social, as contribuições de autores como Tannen e Wallat (1998), Gumperz (1982; 1998), Oxford (1990), Koch (2011; 2013; 2015), Brammerts (1996) e Telles (2009) permitiram o desenvolvimento do tema deste estudo, possibilitando, nessa combinação, ressaltar que aprender e ensinar línguas adicionais com o incremento dos recursos tecnológicos são processos que acontecem na e a partir da interação. Entretanto, para a manutenção da interação, é necessário que o aprendiz dessas línguas utilize as estratégias sociocognitivas porque, em seu papel no Tandem virtual, tem sido constantemente desafiado a gerenciar situações de mal entendidos por meio de ações específicas, demonstrando a necessidade de ser atuante para construção efetiva de sentido. A fim de observar as ações específicas desses participantes para ajustar os enquadres sociais entre eles e seus colaboradores brasileiros durante o uso do PBLA, os dados deste estudo foram gerados por meio de gravações audiovisuais de sessões de Tandem virtual, fichas de acompanhamento de sessão *online*, testes de desempenho linguístico em PBLA com base em fatores de interferência da coerência textual, gravações audiovisuais de conversa virtual da pesquisadora com os participantes sobre os testes, relatórios, gravações audiovisuais da entrevista semiestruturada *online* e notas de campo da pesquisadora. Como aporte metodológico, os achados de investigação foram considerados com base na técnica da saturação teórica (GLASER; STRAUSS, 1967), já que na pesquisa qualitativa há muito menos preocupação com os aspectos que se repetem e muito mais atenção com as ações dos interagentes na realidade social. Adicionalmente, a análise e a discussão dos resultados foram realizadas considerando-se a seguinte triangulação: (a) teoria; (b) análise dos participantes e dos colaboradores brasileiros; e, (c) análise do pesquisador. Os principais resultados são destacados a seguir: (i) para a construção efetiva de sentido, a estratégia de compreensão e de produção oral em PBLA pelos pares foi a mais significativa; (ii) para o gerenciamento de diversas situações de mal entendidos, a estratégia de envolvimento colaborativo foi utilizada de forma recorrente nas interações realizadas; (iii) para o envolvimento centrado nas interações virtuais, o direcionamento da atenção às pistas situacionais constituiu estratégia sociocognitiva importante para que os gestos e as mímicas, por exemplo, fossem interpretados; (iv) para identificar o que causou interferência nos enquadres entre os pares de Tandem virtual, a estratégia de planejamento de ações estratégicas foi bastante utilizada; e, por fim, (v) para solucionar os fatores complicadores da coerência textual, a estratégia de atuação na solução de tais fatores foi relevante para os ajustes de enquadres entre os pares.

Palavras-chave: estratégias sociocognitivas; gerenciamento de mal-entendidos; Tandem; Português Brasileiro como Língua Adicional.

ABSTRACT

In this present study, I investigated the socio-cognitive strategies used by four learners of Brazilian Portuguese as Additional Language (BPAL) for dealing with situations of misunderstandings in the context of teaching and learning of languages via Tandem online. This qualitative study (ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009) of virtual ethnographic nature (HINE, 2000) aimed to investigate how the adjustments of frames occur in a Tandem environment, by means of mapping the socio-cognitive strategies most widely used by BPAL learners to manage situations of misunderstanding. Based on the contributions of interactional sociolinguistics and socio-cognitive studies and by taking into account the importance of the negotiation and the actions of those involved in the course of social interaction, this research is also anchored in textual linguistics, due to its articulation with issues related to the construction of textual meanings established from a continuum of factors such as cognition, language and the social world, the contributions of authors such as Tannen and Wallat (1998), Gumperz (1982, 1998), Oxford (1990), Koch (2011, 2013, 2015), Brammerts (1996) and Telles (2009) allowed to develop the theme of this present study, making it possible to highlight that teaching and learning additional languages with the increase of technological resources are processes that occur in and by interaction. However, in order to maintain these interaction, it is necessary that the learners use socio-cognitive strategies because, given their role in the Tandem, they are constantly challenged to manage situations of misunderstandings, hereby demonstrating the need to actively contribute to allow for an effective construction of meaning. In order to observe the specific actions used by these participants to adjust their social frames with those of their Brazilian collaborators during the use of BPAL, the study's data were generated by means of audiovisual recordings of Tandem sessions and Tandem tracking sheets as well as through the assessment of linguistic performance in BPAL based on interference factors of textual coherence. Further data were generated by means of audiovisual recordings of virtual conversations between the researcher and the participants with regards to the assessment, by reports, audiovisual recordings of the semistructured online interviews and by the researcher's field notes. As concerns the methodological approach, the research findings were considered based on the theoretical saturation technique (GLASER; STRAUSS, 1967), since in this qualitative research there's much less concern with repetitive aspects but instead much more attention with regards to the actions of the interactants in social reality. In addition, the analysis and the discussion of the results were performed taking into account the triangulation of: (a) the theory, (b) the analysis of the participants and the Brazilian collaborators and (c) the analysis of the researcher. The main results can be summarized as follows: (i) for the effective construction of meaning, the strategy of comprehension and oral production was the most significant strategy used by the peers of the study; (ii) the strategy of collaborative involvement was used in a recurrent way during the interactions to manage different situations of misunderstanding; (iii) for the involvement centered on virtual interactions, directing attention to situational cues constituted a socio-cognitive strategy that was useful for the interpretation of gestures and facial expressions, amongst others; (iv) to identify what caused the interference in the frames between the Tandem partners, the planning of strategic actions proved to be a frequently used strategy; finally, (v) to solve the complicating factors with regards to textual coherence, the strategy of working on a solution for such factors turned out to be relevant for the adjustments of the frames between the peers.

Keywords: sociocognitive strategies; management of misunderstandings; Tandem; Brazilian Portuguese as the Additional Language.

RESUMEN

En este estudio, las estrategias sociocognitivas fueron investigadas para manejar situaciones de malentendidos, utilizadas por cuatro aprendices de Portugués Brasileño como Lengua Adicional (PBLA) en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas, Tándem. De naturaleza cualitativa (ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009) y etnográfica (HINE, 2000), este trabajo investigó cómo ocurren los ajustes de encuadres en ambiente de Tándem por medio del mapeamiento de las estrategias sociocognitivas que los aprendices de PBLA más utilizan para subsanar malentendidos. Fundada en las contribuciones de la sociolingüística interaccional y en los estudios sociocognitivos, reconociendo la importancia de la negociación y de la actuación de los actores en la interacción social, esta investigación se ancla también en la lingüística textual como consecuencia de la articulación de esa área con cuestiones relacionadas a los sentidos establecidos a partir de un continuo de factores, como cognición, lenguaje y mundo social. En consonancia con esas áreas interdisciplinarias, las contribuciones de autores como Tannen y Wallat (1998), Gumperz (1982, 1998), Oxford (1990), Koch (2011, 2013, 2015), Brammerts (1996) y Telles (2009) permitieron el desarrollo del tema de este estudio, posibilitando resaltar que aprender y enseñar lenguas adicionales con el incremento de los recursos tecnológicos son procesos que ocurren en y a partir de la interacción. Sin embargo, para su mantenimiento de la interacción es necesario que el aprendiz utilice las estrategias sociocognitivas porque, en su papel en Tándem, ha sido constantemente desafiado a manejar malentendidos, demostrando la necesidad de ser actuante para la construcción efectiva de sentido. Para observar las acciones específicas de estos participantes y los encuadres sociales entre ellos y sus colaboradores brasileños, los datos fueron generados por medio de grabaciones audiovisuales de sesiones de Tándem, fichas de seguimiento de sesión virtual, pruebas de rendimiento lingüístico en PBLA con base en factores de interferencia de la coherencia textual, grabaciones audiovisuales de conversación virtual de la investigadora con los participantes sobre las pruebas, informes, grabaciones audiovisuales de la entrevista semiestructurada online y notas de campo de la investigadora. Como aporte metodológico, fue considerada la técnica de la saturación teórica (GLASER; STRAUSS, 1967) porque en la investigación cualitativa hay mucho menos preocupación por los aspectos que se repiten y mucho más atención con las acciones de los interactores en la realidad social. El análisis y la discusión de los resultados se realizaron considerando la siguiente triangulación: (a) teoría; (b) análisis de los participantes y de los colaboradores brasileños; y (c) análisis del investigador. Los principales resultados son: (i) para la construcción efectiva de sentido, la estrategia de comprensión y de producción oral en PBLA por los pares fue la más significativa; (ii) para la gestión de diversas situaciones de malentendidos, la estrategia de participación colaborativa fue utilizada de forma recurrente en las interacciones realizadas; (iii) para la participación centrada en las interacciones virtuales, el direccionamiento de la atención a las pistas situacionales constituyó una estrategia sociocognitiva importante para que los gestos y las mímicas, por ejemplo, fueran interpretados; (iv) para identificar lo que causó interferencia en los encuadres entre los pares de Tandem, la estrategia de planificación de acciones estratégicas fue bastante utilizada; y, finalmente, (v) para solucionar los factores complicadores de la coherencia textual, la estrategia de actuación en la solución de tales factores fue relevante para los ajustes de encuadres entre los pares.

Palabras-claves: estrategias sociocognitivas; manejo de malentendidos; Tándem; Portugués Brasileño como Lengua adicional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

EXCERTO 01: ST1P1CI.....	26
EXCERTO 02: ST1P2C2.....	33
EXCERTO 03: ST1P4C4.....	51
QUADRO 01: Produção de primeiro relato por P4.....	59
FIGURA 1: Pré-teste e pós-teste.....	81
FIGURA 2: Critérios que avaliam o desempenho oral dos aprendizes.....	89
FIGURA 3: Critérios que avaliam o desempenho dos aprendizes com base no uso da língua e da utilização das estratégias sociocognitivas.....	90
ORGANOGRAMA 1: Primeira etapa do estudo de campo em ambiente de Tandem virtual.....	95
ORGANOGRAMA 2: Segunda etapa do estudo de campo em ambiente de Tandem virtual.....	96
ORGANOGRAMA 3: Terceira etapa do estudo de campo em ambiente de Tandem virtual.....	97
ORGANOGRAMA 4: Mapeamento das estratégias sociocognitivas mais utilizadas em situações de mal-entendidos no PBLA	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: classificação das estratégias segundo Rubin (1987)	25
TABELA 2: classificação das estratégias segundo Oxford (1990).....	37
TABELA 3: classificação das estratégias segundo Koch (2011)	39
TABELA 4: convenções adotadas.....	84
TABELA 5: informações gerais sobre os pares envolvidos no estudo com base nas informações do questionário semiestruturado.....	93
TABELA 6: resultado do desempenho interacional dos participantes em PBLA.....	102
TABELA 7: esquemas de conhecimento e enquadres interativos dos participantes durante o uso do PBLA acerca dos sentidos construídos nas cenas um e dois.....	104
TABELA 8: esquemas de conhecimento e enquadres interativos dos participantes durante o uso do PBLA acerca dos sentidos construídos na cena três.....	105
TABELA 9: esquemas de conhecimento e enquadres interativos dos participantes durante o uso do PBLA acerca dos sentidos construídos na cena quatro.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - ESTRATÉGIAS PARA COMPREENDER E PRODUZIR ENUNCIADOS	21
1.1 Ponto de partida: ajustando o enquadre.....	21
1.2 Estudos pioneiros sobre estratégias.....	22
1.3 O diálogo entre os estudos precusores e os contemporâneos acerca das estratégias.....	24
1.3.1 Abrindo caminhos para o entendimento das estratégias sociocognitivas.....	24
1.3.2 As estratégias sociocognitivas à luz da sociolinguística interacional e dos estudos sociocognitivos.....	29
1.3.3 O que é dito e o que é implicado: ajustes de enquadres nos tópicos em andamento.....	31
1.3.4 O legado de Oxford acerca das estratégias para situações específicas.....	36
1.3.5 Ações estratégicas: ampliando caminhos de entendimento a partir das contribuições de Koch.....	38
1.4 Ponto de chegada: mantendo o enquadre.....	41
CAPÍTULO 2 - <i>TANDEM</i> VIRTUAL NA PRÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL.....	44
2.1 Ponto de partida: ajustando o enquadre.....	44
2.2 Gerenciamento da tecnologia na prática de línguas adicionais.....	45
2.2.1 A competência tecnológica: não basta saber, não basta desejar, é preciso negociar, é preciso atuar.....	48
2.2.2 Tandem virtual: muito mais que navegar por meio da tecnologia.....	54
2.3 Língua adicional no Tandem virtual.....	57
2.4 Ponto de chegada: mantendo o enquadre.....	62
CAPÍTULO 3 - UMA NAVEGAÇÃO PELOS PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	64
3.1 Ponto de partida: ajustando o enquadre.....	64
3.2 Contextualizando a pesquisa: o português como língua adicional na Universidade de Georgetown.....	65

3.3 Sobre a pesquisa qualitativa	68
3.3.1 A pesquisa etnográfica de interação online	69
3.3.2 A observação participante	73
3.3.3 Observação	73
3.3.4 Notas de campo	76
3.3.5 Entrevista semiestruturada virtual	77
3.3.6 Questionário semiestruturado	79
3.3.7 Gravação audiovisual das sessões virtuais, dos testes online e da entrevista semiestruturada virtual	79
3.3.8 Transcrição das gravações audiovisuais das sessões de Tandem virtual.....	83
3.3.9 Análise documental: primeiro relatório, relatório final e fichas de acompanhamento de Tandem virtual.....	85
3.3.10 Saturação teórica e triangulação de dados	91
3.4 Participantes da pesquisa e colaboradores brasileiros: critérios de participação.....	92
3.4.1 Panorama sobre as práticas previstas no Tandem virtual: etapas do estudo de campo de pesquisa.....	95
3.5 Ponto de chegada: mantendo o enquadre	97
CAPÍTULO 4 - DESVELAMENTO DAS ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS MAIS UTILIZADAS NO <i>TANDEM VIRTUAL</i>	99
4.1 Ponto de partida: ajustando o enquadre	99
4.2 O desempenho linguístico em PBLA dos participantes	100
4.2 Revelação das estratégias sociocognitivas mais utilizadas em situações de mal-entendidos	107
4.3 Ponto de chegada: mantendo o enquadre	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	130
ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos colaboradores brasileiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	130

ANEXO 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes da Universidade de Georgetown.....	131
ANEXO 3: Parecer Consubstanciado do CEP	134

INTRODUÇÃO

A partir de minhas inquietações como professora e pesquisadora de língua adicional, isto é, língua acrescentada ao conhecimento linguístico de aprendizes que usam, simultaneamente, outros idiomas para a interação social, irrompeu o interesse em mapear as estratégias mais utilizadas por aprendizes de idiomas distintos para o gerenciamento de situações de mal-entendidos em português como língua adicional (PBLA) e analisar se, de alguma forma, os participantes deste estudo, quatro estudantes de PBLA da Universidade de Georgetown nos Estados Unidos, apresentam melhor desenvolvimento da interação social durante o uso dessa língua adicional e de tais estratégias para negociar sentidos textuais em ambiente de interação *online* com seus respectivos parceiros virtuais, quatro alunos brasileiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tais inquietações motivaram a realização desta investigação.

Esclareço que resolvi, neste estudo, nomear os quatro estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás como colaboradores brasileiros. Embora todos os envolvidos neste estudo sejam participantes e, simultaneamente, colaboradores virtuais, ressalto que essa nomeação foi escolhida por mim apenas para referenciar aqueles alunos que estudam na instituição brasileira daqueles que estudam na Universidade de Georgetown.

Convém destacar que, nesta investigação, optei por utilizar a primeira pessoa no singular. Esclareço que tal opção é coerente com minha perspectiva de pesquisadora, pois baseio-me na necessidade de verbalizar, explicitamente, reflexões próprias a respeito dos assuntos em destaque e demonstrar, simultaneamente, meu posicionamento acerca das estratégias.

Fundamentada nas contribuições da sociolinguística interacional e nos estudos sociocognitivos, esta investigação origina-se no reconhecimento da importância da atuação e da negociação dos pares envolvidos neste estudo para gerenciar as situações de mal-entendidos no Tandem virtual, ou seja, no ambiente de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais no qual os aprendizes de idiomas diferentes utilizam os recursos tecnológicos como ferramenta audiovisual de pesquisa e de tradução *online*, como *webcam*, microfone, *internet*, entre outros recursos, tais como o *chat* e o compartilhamento de tela para a prática de línguas adicionais em horários preestabelecidos entre os pares envolvidos.

Nesse sentido, destaco as contribuições de Tannen e Wallat (1998) sobre os enquadres interativos de compreensão, isto é, do sentido textual construído conjuntamente pelos agentes sociais que a todo o momento na interação social fazem uso de seus esquemas de conhecimento para compreender adequadamente os sentidos compartilhados em interação. Enfatizo também as ideias de Gumperz (1982; 1998) a respeito das pistas de contextualização, em sintonia principalmente com o mapeamento das estratégias por Oxford (1990), porque compreendo que as ideias desses autores fundamentam o entendimento da expressão adotada neste estudo, estratégias sociocognitivas, isto é, ações específicas que facilitam e aceleram os enquadres de conhecimento do aprendiz acerca dos enunciados produzidos e compreendidos na língua adicional durante a atuação dos pares e a negociação de sentidos na interação em desenvolvimento.

Convém destacar, para o desenvolvimento do tema deste estudo, as contribuições de Brammerts (1996) e de Telles (2009) sobre o Tandem virtual, ambiente *online* em que os participantes desta pesquisa, com seus respectivos colaboradores brasileiros, estiveram inseridos durante a investigação, em virtude de tais autores ressaltarem, em seus estudos, ações específicas dos aprendizes de línguas adicionais como oportunidades de compartilhar e alternar papéis, mediar e gerenciar mal-entendidos e utilizar estratégias sociocognitivas que desafiam a forma tradicional de ensinar e aprender idiomas em sala de aula na contemporaneidade, o que viabiliza o Tandem virtual como contexto benéfico e alternativo para a prática de línguas adicionais. Por esta razão, escolhi o Tandem virtual como meu campo de pesquisa.

Adicionalmente, com o intuito de realizar o mapeamento das estratégias sociocognitivas, considero coerente reunir as contribuições da linguística textual (KOCH, 2011; 2013; 2015), em decorrência da articulação dessa área com questões relacionadas à construção de sentidos estabelecidos por meio de um contínuo de fatores: cognição, linguagem e mundo social. A linguística textual se articula com esse contínuo por compreender os sentidos do texto como processo em interação, isto é, em cada interação social, os atores envolvidos ajustam sua bagagem cognitiva aos novos conhecimentos que surgem continuamente.

Para a conduzir esta investigação, optei pela pesquisa qualitativa (ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009), sobretudo porque esse tipo de pesquisa considera as reflexões dos pesquisadores e de seus participantes como dados gerados sobre suas próprias atitudes, observações em campo e sentimentos que constituem parte da interpretação das interações

humanas. Esclareço, ainda, que optei pelas recomendações da etnografia de interação *online* (HINE, 2000), visto que essa orientação etnográfica seguida pelo presente estudo inclui o acompanhamento da atuação de meus participantes em ambientes virtuais durante a negociação de sentidos, em virtude da ocorrência de possíveis mal-entendidos.

Como objetivo geral, proponho-me a investigar de que forma ocorrem os ajustes de enquadres sociais em ambiente de Tandem virtual, por meio do mapeamento das estratégias sociocognitivas que os aprendizes de PBLA mais utilizam para gerenciar situações de mal-entendidos. Nesse sentido, defino os seguintes objetivos específicos:

- i. mapear as estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos participantes no gerenciamento de situações de mal-entendidos em ambiente de Tandem virtual;
- ii. identificar se as estratégias sociocognitivas colaboram para uma construção efetiva de sentido nas interações realizadas;
- iii. investigar o desenvolvimento das interações sociais dos participantes com base no uso do PBLA e na utilização das estratégias sociocognitivas em ambiente de Tandem virtual.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos e direcionar o estudo das estratégias sociocognitivas para os propósitos desta investigação, apresento as seguintes questões investigativas:

- i. Quais são as estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos participantes, aprendizes de PBLA no gerenciamento de situações de mal-entendidos em ambiente de Tandem virtual?
- ii. As estratégias sociocognitivas colaboram para uma construção efetiva de sentido nas interações realizadas?
- iii. Como é o desenvolvimento das interações sociais dos participantes quanto ao uso do PBLA e à utilização das estratégias sociocognitivas em ambiente de Tandem virtual?

Com base nos objetivos propostos e nas questões investigativas, dividi este estudo em quatro capítulos: (1) estratégias para compreender e produzir enunciados; (2) Tandem virtual na prática do português brasileiro como língua adicional; (3) uma navegação pelos percursos metodológicos; e (4) desvelamento das estratégias sociocognitivas mais utilizadas no Tandem virtual.

No primeiro capítulo, abordo o termo estratégia, ilustrado a partir de dados de minha pesquisa, conforme o alinhamento da investigação adotado neste estudo, isto é, dos estudos sociointeracionais em interface, principalmente, com os estudos sociocognitivos, sobretudo porque os enquadres interativos dos pares orientam a escolha das estratégias sociocognitivas para o gerenciamento de situações de mal-entendidos em PBLA e em ambiente de Tandem virtual. Para tanto, considero as contribuições de Gumperz (1982, 1998), Tannen e Wallat (1987, 1998) e Tannen (1989) em interface com o trabalho de Chamot (1987), Rubin (1987) e Oxford (1990). Nesse capítulo, destaco as contribuições da linguística textual, segundo as recomendações de Koch (2011, 2013, 2015), para fins de ampliação epistemológica sobre a noção e os tipos de estratégias a que me propus investigar, sobretudo porque a compreensão e a produção textual são concebidas a partir da ação e da interação entre os pares envolvidos e, portanto, a construção dos sentidos de enunciados depende de forma expressiva da mobilização de um conjunto estratégico de ações sociocognitivas e linguísticas.

No segundo capítulo, discuto a prática de Tandem virtual como ambiente *online* e colaborativo que envolve tecnologia e aprendizagem de línguas adicionais por parceiros nativos ou competentes em determinada língua, que almejam praticar, cada um, a língua do outro, de forma recíproca e colaborativa. Nesse sentido, busco inicialmente reflexões sobre a competência tecnológica (KRUMSVIK, 2011), principalmente porque a definição dessa expressão postula o gerenciamento ou a proficiência de uso da tecnologia para a educação e a utilização de estratégias pelo aprendiz. Na sequência, discorro acerca do surgimento do Tandem (BRAMMERTS, 1996; TELLES, 2009), seus princípios e os tipos existentes até o atual panorama de prática de línguas adicionais no ambiente virtual. Em continuidade a essa discussão, esclareço sobre os conceitos e o uso da expressão língua adicional (BRANDÃO, 2017), considerando as práticas sociais da língua portuguesa em ambiente de Tandem virtual.

No terceiro capítulo, contemplo os percursos metodológicos desta investigação, destacando a natureza deste estudo: pesquisa qualitativa (ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009) e etnografia virtual (HINE, 2000), de cunho interpretativista, com triangulação dos dados gerados e orientação metodológica por saturação teórica (GLASER; STRAUSS, 1967). Assim, ressalto a observação participante e as notas de campo sobre as ações realizadas por mim e pelos pares envolvidos nesta pesquisa para a geração de dados. Para isso, considero os seguintes instrumentos de pesquisa conduzidos nesta investigação: pré-teste, pós-teste, conversa virtual logo após o término do teste final, questionário semiestruturado, relatório prévio conduzido logo após a primeira sessão de Tandem virtual, relatório final conduzido

logo após a última sessão *online*, entrevista semiestruturada virtual, transcrição das sessões *online*, ficha de acompanhamento das sessões virtuais e, ainda, observação e notas de campo sobre as aulas presenciadas no campo investigativo no período de agosto a dezembro de 2017.

No quarto capítulo, analiso e discuto as estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos pares deste estudo durante o gerenciamento de situações de mal-entendidos em PBLA e em ambiente de Tandem virtual. Com a finalidade de realizar a análise e a discussão, apresento, inicialmente, os dados gerados a partir dos testes e da conversa *online* conduzidos nesta investigação e, na sequência, com base nos achados desses instrumentos, listo o mapeamento das estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos pares considerando, simultaneamente, as oito sessões de Tandem virtual de quatro duplas.

Por fim, nas considerações finais, após retomar as perguntas de pesquisa e respondê-las, apresento, em seguida, as principais dificuldades e limitações deste estudo, bem como o encaminhamento para futuras pesquisas em ambiente de Tandem virtual. Com este estudo investigativo, tenciono trazer contribuições para os estudos sociointeracionais, sociocognitivos e para a linguística textual, considerando o ensino e a aprendizagem do português brasileiro como língua adicional em ambiente de Tandem virtual, principalmente, quando os parceiros se envolvem em situações de mal-entendidos na língua adicional, necessitando mobilizar diversas estratégias sociocognitivas para gerenciar os conflitos de enquadres entre eles e, simultaneamente, manter a interação social em desenvolvimento.

CAPÍTULO 1

ESTRATÉGIAS PARA COMPREENDER E PRODUZIR ENUNCIADOS

Os alunos familiarizados com as estratégias são capazes de continuar a aprender além da sala de aula.

Cotterall e Reinders (2005, p. 17)

1.1 Ponto de partida: ajustando o enquadre

Neste capítulo, apresentarei o referencial teórico do presente estudo realizado, fundamentando-o com alguns dados de minha pesquisa para a compreensão e a produção de enunciados, não apenas ilustrando o referencial teórico proposto, mas também disponibilizando alguns dados gerados nesta pesquisa. Por isso, a forma de apresentação do capítulo justifica-se pela necessidade de tornar a leitura mais dinâmica e funcional.

Esclareço que, além das reflexões sobre o termo estratégia, conforme o alinhamento de investigação adotado neste estudo, também apresento o conjunto de estratégias e/ou ideias teóricas propostas pelos autores citados (GUMPERZ, 1982, 1998; TANNEN; WALLAT, 1987, 1998; TANNEN, 1989; CHAMOT, 1987; RUBIN, 1987; OXFORD, 1990; KOCH, 2011, 2013, 2015). Assim, resalto e fundamento a importância de realização de estudos como este, com relação às estratégias em situações interacionais *online*.

Convém esclarecer que, neste capítulo, escolhi o termo situações interacionais na forma *online*, a fim de fazer referência à prática de Tandem¹ virtual, concebido também como Teletandem (TELLES, 2005). O Tandem virtual, neste estudo, teve como objetivo principal promover a mediação pelo computador entre alunos universitários (uma aluna norte-americana, dois alunos equatorianos e uma aluna venezuelana), pertencentes a uma universidade localizada nos Estados Unidos, e alunos brasileiros de uma instituição de ensino federal, localizada no Centro-Oeste brasileiro.

Adicionalmente, destaco o entendimento do termo enquadres sociais, neste capítulo, com base na ideia de sentido textual compartilhado conjuntamente, isto é, compreendido adequadamente pelos parceiros virtuais na interação social entre eles, os quais a todo o

¹ Para maiores esclarecimentos, veja-se o próximo capítulo.

momento necessitam utilizar estratégias para a compreensão de enunciados e fazer uso de seus esquemas de conhecimento, isto é, de suas percepções, construídas em interações sociais anteriores, a respeito daquilo que está acontecendo (ou que está sendo realmente produzido por seu par) para se ajustar no enquadre em que está inserido.

Tecerei reflexões a partir das fundamentações dos autores referidos neste capítulo sobre como o tema das estratégias enquadra-se na agenda dos estudos sociointeracionais em interface, principalmente, com os estudos sociocognitivos, sobretudo no processo dinâmico de enquadres² interativos, que orientam a escolha de estratégias e, por essa razão, o tema deve ser discutido no gerenciamento de mal-entendidos.

Portanto, a resenha teórica de estudiosos, como, por exemplo, Gumperz (1982), Chamot (1987), Rubin (1987), Tannen e Wallat (1987) e Oxford (1990), estabelece adequada costura entre seus conceitos basilares e o estudo dos tipos investigados de estratégias porque, de certa forma, os autores defendem a ideia de que o cognitivo dos atores sociais se ajusta nas interações que acontecem. Percebo a contribuição da Linguística Textual, neste capítulo, para fins de ampliação epistemológica acerca do entendimento da noção e dos tipos de estratégias a que me propus investigar, uma vez que a compreensão e a produção textual são concebidas a partir da ação e da interação entre os pares envolvidos. Nesse sentido, destacarei as contribuições de Koch (2011, 2013, 2015), para quem o sentido dos enunciados depende de forma expressiva da mobilização de um conjunto estratégico de ações sociocognitivas e linguísticas.

1.2 Estudos pioneiros sobre estratégias

Muito embora até hoje não haja consenso sobre a definição do termo estratégia³, o ponto de partida deste capítulo é trazer, desse modo, agenda literária partir do debate construído em trabalhos pioneiros, entre os quais se destacam, *a priori*, o de Rubin (1975) e o de Stern (1975), e em estudos conduzidos posteriormente, como, por exemplo, o de Oxford (1990) e os de Koch (2011, 2013, 2015).

² Esse conceito será tratado na subseção 1.3.3, deste capítulo.

³ A despeito da falta de consenso sobre o termo “estratégias” no campo da linguística aplicada, na presente pesquisa, ele não se apresenta difuso e, por essa razão, neste capítulo, reflito sobre as estratégias à luz da sociolinguística interacional, com incursões nos estudos sociocognitivos e, ainda, com apoio na linguística textual.

Rubin (1975) definiu o termo estratégias como técnicas ou recursos utilizados pelos aprendizes com o objetivo de adquirir conhecimentos sobre determinada língua. Segundo essa autora, algumas estratégias foram reveladas por ‘bons aprendizes’ de língua, quais sejam, estratégias de adivinhar o significado, de evitar a inibição, de direcionar a atenção à forma e ao significado, de praticar determinada língua, de monitorar o desempenho e de focalizar na forma e no significado. Para essa pesquisadora, as estratégias possibilitam uma boa aprendizagem de línguas. Por mais que se reconheça a importância das ideias pioneiras defendidas por Rubin (1975), convém destacar que, neste estudo, compreendo que é possível para todos os aprendizes utilizar ações estratégicas específicas para desenvolver a interação social, conforme seus objetivos e suas necessidades de aprendizagem de línguas. A cada interação social que ocorre, as estratégias podem ser ajustadas para a construção dos sentidos textuais pelos aprendizes.

Stern (1975), por sua vez, construiu uma lista de estratégias que acreditava serem utilizadas por ‘bons aprendizes’ de língua, quais sejam, estratégias formal, semântica, de experimentação, de planejamento, de ativação, de empatia, de monitoramento, de comunicação, de prática e de internalização da língua. Com isso, esse pesquisador, assim como Rubin (1975), tentou revelar as características que eles acreditaram serem pertencentes aos ‘bons aprendizes’ de determinada língua.

A importância dos trabalhos pioneiros, que defenderam a ideia do termo estratégias associado ao uso da expressão ‘bons aprendizes’ de língua, em contraste com aqueles que não são tão ‘bons aprendizes’ de língua, reside no fato de servirem de base para a construção de novos olhares (ou debates) que redefinissem a ampliação do sentido de estratégias.

Portanto, isso implica que nem sempre o princípio da relação do uso da estratégia formal e/ou com base apenas no significado linguístico permitirá ao aprendiz perceber mudanças socioculturais, sobretudo para utilizar tais estratégias em situações da vida real. Desse modo, estudos posteriores são os que dão maior contribuição teórica para aquilo que, nesta investigação, tratarei como estratégia.

1.3 O diálogo entre os estudos precursores e os contemporâneos acerca das estratégias

Estudos sobre estratégias (CHAMOT, 1987; RUBIN, 1987, por exemplo), no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas, realizados em meados da década de setenta, ganharam destaque na década de oitenta. Esclareço que esses estudos não se dedicaram para o estudo do termo 'estratégias', mas trouxeram contribuições teóricas que são aplicáveis no ensino e na redefinição do que se entende por estratégia no campo de ensino de línguas. Assim, ao longo dos anos, pesquisadores têm contribuído para o entendimento do conceito e da caracterização de tais estratégias, com amparo no legado teórico de vários estudiosos e, neste capítulo, ater-me-ei aos estudos de Gumperz, 1982; Tannen; Wallat, 1987; Tannen, 1989; Oxford, 1990; e Koch, 2011, por exemplo, para indicar que a utilização de estratégias pode facilitar e acelerar a aprendizagem da língua que está sendo adquirida, sobretudo para o gerenciamento de mal-entendidos em situações interacionais *online*. A resenha desses estudos, no entanto, não foi aleatória; essa escolha foi motivada, sobretudo, pela presença de subsídios para possíveis descrições e diferenciações do objeto desta investigação.

1.3.1 Abrindo caminhos para o entendimento das estratégias sociocognitivas

Chamot (1987) apresenta as estratégias como técnicas ou ações de aprendizagem e que são, portanto, passíveis de serem observadas diretamente, durante o processo de ensino e aprendizagem de determinada língua.

Além disso, Chamot (1987) considera as estratégias como processos ou abordagens que envolvem aspectos não observáveis por serem essas estratégias de ordem mais cognitiva, isto é, que não são expressas diretamente porque estão relacionadas às capacidades mentais (atenção, aprendizagem e planejamento de ações antes de sua realização, por exemplo).

Semelhante à concepção de Chamot (1987), Rubin (1987) elucida que há três tipos de estratégias que contribuem direta e indiretamente para a aprendizagem de língua dos aprendizes. O primeiro tipo, de acordo com Rubin (1987), trata das estratégias diretas de aprendizagem, quais sejam, estratégias cognitivas (análise e raciocínio de conceitos, por

exemplo) e estratégias metacognitivas (autorreparos conversacionais e automonitoração de aprendizagem, por exemplo).

O segundo tipo de estratégias é definido por Rubin (1987) como estratégias de comunicação, visto que focalizam mais diretamente o processo de comunicação dos aprendizes de línguas, a fim de beneficiá-los, quando confrontados, com situações de mal-entendidos, por exemplo.

O terceiro tipo, por seu turno, envolve as estratégias sociais por essas estarem diretamente relacionadas ao processo de engajamento de atividades de práticas dos aprendizes (RUBIN, 1987). Por meio dessas estratégias, segundo Rubin (1987), os aprendizes têm a oportunidade de produzir textos na língua-alvo e, conseqüentemente, de expor seu próprio conhecimento adquirido sobre essa língua. Convém esclarecer que as estratégias elucidadas por Rubin (1987) estão, de alguma forma, encaixadas no meu contexto de estudo.

A tabela seguinte, a título de exposição, mostra visão geral sobre a classificação das estratégias tratadas por Rubin (1987):

Tabela 1: classificação das estratégias segundo Rubin (1987)

Estratégias de aprendizagem					
	Estratégias diretas			Estratégias indiretas	
Estratégias cognitivas		Estratégias metacognitivas	Estratégias de comunicação		Estratégias sociais

Fonte: elaboração própria.

Considerando as ideias Chamot (1987) e Rubin (1987), reitero que as estratégias que utilizamos para construir sentidos textuais variam conforme nossas necessidades de enquadramento social a partir daquilo que percebemos e entendemos. Isso indica, então, com base nas argumentações dessas pesquisadoras, que a variação de estratégias, envolvendo, simultaneamente, ações sociais e capacidades mentais, converge com o engajamento do aprendiz de línguas durante a situação interacional.

Para esclarecer a diversidade da utilização de tais estratégias pelos aprendizes de línguas, recorro ao excerto a seguir que ilustra algumas das estratégias mais utilizadas por um

de meus participantes de pesquisa (e que, por questões éticas, resolvi identificá-lo como P1), durante seu primeiro contato virtual ou primeira sessão de Tandem virtual (denominada como ST1) com um de meus colaboradores brasileiros (identificado como C1), a fim de negociar o sentido da palavra velho:

Excerto 01⁴: ST1P1C1

1. C1: [você é o mais velho?] (**tópico em desenvolvimento**)
2. P1: [você é.. eu é mayor (balança a cabeça, sorrindo e sinalizando
3. positivamente)... eu é major (risos)... sim... [sim
4. C1: (uso de ferramenta *online* de pesquisa e fala simultânea à digitação no *chat*) [mais
5. P1: (**após receber a mensagem “velho” pelo chat**) **VELHO... que é eso?** (gesto facial
6. demonstrando dúvidas) (**conflito de enquadres**) (**pedido de esclarecimento**)
7. C1: (uso de ferramenta *online* de pesquisa e fala simultânea à digitação no *chat*) mais...você é
8. mais... maior é... você (retorna a digitar no *chat* explicando) (**uso de ferramenta de pesquisa e de chat**)
9. P1: *AH: ... sim sim sim sim sim sim sim*] (**hesitação**)
10. C1: [mais velho (**esclarecimento, repetição da palavra**)
11. P1: [**É MAIS VELHO** (*sorrindo*) (**hesitação**)
12. C1: [*que seus irmãos* (**esclarecimento, ampliação e conexão de ideias**)
13. P1: (*sorrindo*) mais velho] (**hesitação**)
14. C1: [**É**] (**hesitação**)
15. P1: (*sorrindo*) [é mais velho] (**hesitação**)
16. C1: [você falou... major... foi (**esclarecimento**)
17. P1: *SI..SI.. eu é.. mais velho... claro..claro..no.. mi pa.. mi papa é velho* (*sorrindo*)... *mi papa é*
18. *mais velho... sí... e: sim... e vivo em... em equador... mi encanta... like... me fascina* (**manutenção do conflito de enquadres**)
10. [equador?
11. [mi país..sí.. me encanta... eh..eh..o.. é o lugar donde you vivo... é muito pequeno

É possível observar que, no excerto 01, diversas estratégias, destacadas entre parênteses na cor laranja, foram utilizadas pelos pares virtuais com o objetivo de tentar favorecer o ajuste de enquadres entre ambos acerca do tópico em desenvolvimento, conforme exposto na linha 01, do qual P1 demonstrou certa dificuldade de compreensão, conforme ilustrado na linha 05. É importante esclarecer que o termo espanhol *mayor* significa “mais velho” em português. Entretanto, por mais que P1 tenha tentado inferir (estratégia cognitiva, utilizada na linha 02) o sentido da palavra *velho*, a incompreensão sobre o que C1 estava enunciando, alinhada com alguns fatores de interferência (interferência do espanhol e falta de repertório linguístico em português, por exemplo), possibilitaram que P1 pedisse, de imediato,

⁴ A forma de apresentação das palavras, no excerto, em negrito, em itálico e em cores distintas, justifica-se pela necessidade de tornar visualmente a leitura mais dinâmica e funcional.

esclarecimento (estratégia social e estratégia de comunicação, visualizadas na linha 05) para C1 acerca do real sentido do termo enunciado “VELHO... que é eso?”

Reitero que a utilização da estratégia de pedido de esclarecimento (estratégia social e de comunicação) foi precedida pela leitura em voz alta (estratégia cognitiva) de tal palavra, que havia sido digitada no *chat* por C1, conforme ilustrado nas linhas 05 e 06. Portanto, destaco que a utilização dessa ferramenta tecnológica *online*, o *chat*, bem como de ferramenta de pesquisa *online* (o Google, por exemplo), conforme podemos ver nas linhas 05 e 06, proporcionou também condições prévias para que o sentido do termo “velho” pudesse ser negociado e entendido por P1 posteriormente.

Assim, a dificuldade de P1 no entendimento do termo enunciado, à linha 01 por C1, é reforçada pela direção do olhar e do rosto de P1, as quais funcionam como estratégias diretas, relacionadas à compreensão e à produção de novo insumo linguístico na língua que está sendo adquirida. Portanto, as partes do corpo que emitem sinais produzidos automaticamente transmitem, também, a informação de que há conflitos no entendimento textual. Dessa forma, o conflito na compreensão sobre o que está sendo enunciado pode ser observado não apenas pelas pistas linguísticas, mas também pelo monitoramento de pistas gestuais. Ao perceber a situação de mal-entendido, C1 procurou realizar diversas tentativas para ajustar o enquadre interacional entre ela e seu parceiro virtual. A esse respeito, Rubin (1987) esclarece que o ‘bom aprendiz’ é aquele que fica atento ao significado e ao contexto do que está sendo enunciado.

Embora seja perceptível, neste capítulo, o tratamento genérico das estratégias, citadas por Rubin (1987, p. 43), abarcando o que se entende normalmente por estratégias, isto é, técnicas ou recursos do aprendiz de línguas para adquirir conhecimento, para ela, o bom aprendiz é aquele capaz de buscar todos os tipos de pistas e monitorar atentamente o que está sendo enunciado, isto é, aprende com as situações enunciadas. Ainda segundo Rubin (1987, p. 43), o bom aprendiz é aquele não tem medo de cometer erros na língua que está sendo adquirida e tem desejo de se comunicar na língua-alvo.

Entretanto, apesar de C1 ter realizado várias tentativas para gerenciar a situação de mal-entendido, o conflito de enquadres não foi resolvido porque não houve a manutenção do tópico em andamento pelos parceiros virtuais, conforme visualizado a partir da linha 18, evidenciando, portanto, fator de interferência para a melhora do desempenho linguístico de P1 em relação a esse tópico.

Assim, neste capítulo, as ações estratégicas, desencadeadas pelos participantes, com o propósito de promover a compreensão sobre o que os interlocutores estão enunciando, desde que haja o envolvimento colaborativo dos aprendizes, em virtude da manutenção do tópico em andamento, são expressivamente úteis para que o ajuste de enquadres seja possível entre os interlocutores.

Reconheço que podem ser demonstradas muito mais estratégias no excerto 01, entretanto, meu objetivo, até o momento, foi apenas ilustrar para o entendimento inicial acerca das estratégias mais utilizadas pelos pares de aprendizes de línguas, conforme ideias defendidas por Chamot (1987) e Rubin (1987).

De maneira semelhante, Brown (2007, p. 131) aborda a importância do engajamento das ações e das capacidades mentais para aprendizagem de línguas, afirmando que “toda consciência sem ação será relativamente inútil”⁵. Esse argumento esclarece que o engajamento do aprendiz, durante a interação com a língua, coaduna com a diversidade de ações sociais e processos mentais de forma convergente, posto que o aprendiz tem a oportunidade de perceber e compreender o que está em jogo durante a interação com a língua.

E, nessas circunstâncias, reitero que esse aprendiz fará o uso de ações em forma de estratégias para realizar atividades de práticas interativas, sobretudo em situações específicas de uso da língua para que o aprendiz tenha enquadres de conhecimento, isto é, saiba o que está acontecendo a respeito do que está sendo dito/ouvido pelos pares, a fim de minimizar situações de mal-entendidos na interação social.

Por considerar a existência de um contínuo entre cognição, linguagem e realidade social para a construção de conhecimento e gerenciamento de mal-entendidos pelos aprendizes de línguas, considero que as estratégias, por meio deste capítulo, são nomeadas como estratégias sociocognitivas, e as defino como ações que facilitam e aceleram os enquadres de conhecimento do aprendiz acerca da língua que está sendo adquirida e, por meio do processo de engajamento colaborativo nas atividades sociais de uso de tal língua, os aprendizes têm oportunidades de mostrar o seu real desempenho linguístico na língua que está sendo adquirida ao serem beneficiados pela utilização das estratégias sociocognitivas.

⁵Tradução própria para o seguinte trecho: “*all that awareness without **action** will be relatively useless*”.

1.3.2 As estratégias sociocognitivas à luz da sociolinguística interacional e dos estudos sociocognitivos

Desde os primeiros momentos de interação social, encontramos-nos expostos a diversos textos. Seja pela produção oral ou pela escrita⁶, as informações textuais revelam nossas ideias e nossas opiniões quando negociamos o que queremos dizer e quando procuramos compreender o que está sendo dito por nossos pares.

A exposição à oralidade e a prática dessa modalidade, conforme Marcuschi (2001), ajuda-nos a melhorar nosso desempenho na produção de nossas falas. Esse mesmo autor enfatiza que nosso desempenho interacional diz respeito às atividades conversacionais, realizadas por nós, na forma dialogada, abarcando, entre outras características, abertura, desenvolvimento, fecho e troca de turnos, para que possamos realizar a negociação de sentidos, a cooperação, a compreensão, entre outros (MARCUSCHI, 1986).

Levinson (2007) observa que a fala, realizada por nós, em encontro conversacional, é o gênero básico da interação e a qual estamos expostos diariamente. E Goffman (1982) complementa essa observação apontando o fato de a conversa ser socialmente organizada e interativa, pois precisamos realizar ações conjuntas com nossos pares, a fim de compreendermos regras de condutas sociais (início e término de encontro entre pessoas ou comprometimento de face uns com os outros, por exemplo) para o empreendimento da interação social.

Bortoni-Ricardo (2014) acrescenta que a oralidade é, por excelência, uma atividade coconstruída no momento da interação e que os pares dispõem de sinais, entendidos como apoios/recursos contextuais (por exemplo: "este aqui", "aquele lá"), que ajudam os interagentes a organizar seus textos orais.

Com efeito, Gumperz (1982) atribui importância às pistas de natureza sociolinguística que ajudam os agentes a sinalizar o que querem dizer e orientam os interagentes nas intenções conversacionais espontâneas. Gumperz (1998, p. 98) cunhou o termo pistas de contextualização, definidas como qualquer traço, durante a interação social, utilizado "para

⁶Nesta pesquisa, não consideramos a escrita e a oralidade como modalidades dicotômicas e estanques. Ao contrário, compartilho as ideias de Marcuschi (1986) e Bortoni-Ricardo (2014), para quem essas modalidades são constitutivas de um contínuo nas práticas sociais.

sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor”.

Assim, pretender atingir aquilo que se quer dizer e perceber o que está sendo dito mostram o quão é importante se considerar a interação social que condiciona aquilo que é dito e compreendido pelos interlocutores, posto que os recursos contextuais lhes ajudam a sinalizar o que está sendo dito, facilitando a compreensão textual. Dessa forma, compreender o desenvolvimento da interação social, por meio da prática da oralidade, é importante para o entendimento de como os agentes se posicionam socialmente acerca da compreensão textual e, sobretudo, de quais estratégias fazem uso para demonstrar como os diversos sentidos textuais são negociados.

Por essa razão, reflito acerca das estratégias sociocognitivas à luz da sociolinguística interacional e dos estudos sociocognitivos. A sociolinguística interacional procura compreender como os interagentes negociam os sentidos partilhados socialmente, rejeitando a dicotomia entre língua e realidade social.

Gumperz (1998) tece considerações expressivas a respeito dos estudos da sociolinguística interacional para analisar aquilo que se entende do processo dinâmico da interação social, sobretudo em quaisquer fins comunicativos específicos. Tannen (2011) esclarece que a sociolinguística interacional é também uma área da linguística que objetiva compreender como as pessoas usam a língua em conversas espontâneas e como os interagentes de culturas, supostamente, distintas fazem uso da língua em situações diferentes. O uso de determinada língua, conforme explicado por Tannen (2011), envolve o fator cultural.

Reforço que as interações socioculturais, em que ocorrem o envolvimento conversacional pelos pares, abarcam de onde são, o que são e com quem interagem. Os interagentes possuem, portanto, participação ativa na interação. Nesse sentido, a sociolinguística interacional, somada aos estudos sociocognitivos, importa-se em analisar a construção dos estilos identitários dos agentes durante suas relações socioculturais, e se, nessas relações, os interagentes têm a oportunidade de demonstrar nosso posicionamento (ou enquadramento) acerca do que compreendem sobre o que foi enunciado.

Vilela (2003, p. 187), atento à cognição cultural, esclarece que, embora o interagente seja o *locus* das emoções, “é o envolvimento social que determina que emoções se exprimem ou se silenciam, onde, quando, para que fim, quais as razões da sua manifestação ou do seu

silenciamento”. Assim, é possível concluir que a sociolinguística interacional e os estudos sociocognitivos estão alinhados de forma coerente, pois, para a observação do envolvimento conversacional dos aprendizes, durante suas interações *online*, a cognição é manifestada por ações estratégicas que estão realmente imbricadas com os esquemas socioculturais dos aprendizes.

1.3.3 O que é dito e o que é implicado: ajustes de enquadres nos tópicos em andamento

Para Gumperz (1998), o envolvimento conversacional é a base de todo o entendimento linguístico na interação social. E isso é esperado dos atores sociais quando usam a língua que está sendo adquirida e, em complementaridade a tal afirmação, reafirmo que o aprendiz é capaz de fazer uso de diversas estratégias, beneficiando a negociação e buscando, conseqüentemente, o ajuste de enquadres; e uma dessas estratégias sociocognitivas, como a de inferência, pode beneficiar o posicionamento pessoal de cada interagente sobre o que é dito e o que é implicado no momento inicial da interação.

Tannen e Wallat (1998), com foco na interação social e nos estudos sociocognitivos, exploraram a noção dos enquadres interativos e dos esquemas de conhecimento (ou expectativas, alinhamentos, posicionamentos acerca dos sentidos textuais) para analisar como as pessoas poderiam ser entendidas e perceberem o que é implicado nas elocuições. Desse modo, convém destacar que o processo dinâmico para a construção dos sentidos de enunciados é alterado conforme os participantes interagem de forma ativa. Em outras palavras, Tannen e Wallat (1998) sugerem o uso do conceito de enquadre, cunhado por Bateson (1972), para denominar as informações que são co-construídas em determinada interação.

Bateson (1972) demonstrou que todo o enunciado possui uma metagemagem (enquadre/*frame*), que orienta/sinaliza o que o agente está dizendo/fazendo ou como interpreta situações e ações sociais de seus pares, durante a interação em desenvolvimento. Nesse alinhamento, conforme Tannen (2011), sutis diferenças de entendimento, durante as relações sociais, implicam em conflitos de enquadres ou situações de mal-entendidos e de frustrações entre os interagentes.

Entretanto, Marcuschi (1986) nos chama a atenção que é preciso haver ações coordenadas e envolvimento em uma interação centrada pelos agentes sociais para que o ajuste de enquadres se realize. Por isso, reforço que as diversas estratégias (ou ações específicas), mobilizadas pelos aprendizes de línguas, são acionadas a partir dos conflitos de enquadres estabelecidos, e estão organizadas de acordo com o andamento da interação social. Acrescento que a atenção dos interagentes, portanto, deverá ser direcionada ou estar focalizada nas atividades práticas em andamento na interação social para que o ajuste de enquadres seja alcançado.

Na mesma linha de Bateson (1972), Goffman (1998) explica que, para haver a compreensão do que é dito e do que é implicado, é necessário que os interagentes estejam conjuntamente envolvidos na atividade prática. Enquanto nosso interlocutor expõe seus pensamentos, suas opiniões e seus sentimentos acerca dos enunciados em andamento, nós ouvimos o que está sendo dito por ele, ajustamo-nos constantemente e utilizamos as estratégias sociocognitivas, a fim de assumirmos nosso posicionamento, demonstrando nossa percepção ou nossa expectativa para as pessoas acerca do sentido que está sendo construído.

Para isso, Tannen e Wallat (1998) sugerem que os interagentes façam duas distinções de categorias do termo enquadre/estrutura de expectativa⁷, isto é, sobre seu posicionamento de compreensão de quaisquer sentidos que estão sendo construídos: a) enquadres de interpretação, com referência à interação social, caracterizando trabalhos de antropólogos e de sociólogos; e b) estruturas de conhecimento, com referência ao esquema de conhecimento, sob o enfoque da psicologia e da inteligência artificial.

Neste capítulo e para a presente investigação, a primeira classificação de enquadre trata sobre aquilo que está acontecendo em determinada interação. A noção de enquadre está, portanto, a serviço do esquema de conhecimento. Essa compreensão se justifica por estar alinhada à percepção da atividade prática que está sendo encenada pelos aprendizes de línguas e do sentido que está sendo construído durante a interação *online*, o que irá repercutir, conseqüentemente, no ajuste constante das expectativas (ou esquemas de conhecimento) dos interlocutores, conforme elucidam Tannen e Wallat (1998), acerca daquilo que está sendo entendido.

⁷ Esse termo foi cunhado por Bateson (1972) na psicologia e na psiquiatria, sendo representado como conjunto de instruções/ações significativas que possibilita o interlocutor entender determinada mensagem. Enquadre e termos afins, como *frame*, *esquema*, *protótipo*, *modelo* e *atividade de fala*, refletem, segundo Tannen (1979), a noção de estrutura de expectativa.

Para compreender qualquer elocução, os interagentes fazem uso de suas expectativas. Tannen e Wallat (1998, p. 124) definem as expectativas como *esquema de conhecimento* acerca do que compreendem sobre “pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo”. Assim, os interlocutores distinguem os diversos sentidos e se enquadram (ajustam) conforme a construção da negociação na interação. Várias ações estratégicas facilitam tal negociação de sentidos e isso implica afirmar que os esquemas de conhecimentos são dinâmicos porque fazem parte da experiência de vida dos interagentes e que, por isso, seus posicionamentos são revistos continuamente.

Nesse sentido, convém fazer referência ao que Goffman (1979) introduziu como *footing*, significando a mudança no alinhamento que os interagentes assumem perante eles próprios e para seus pares presentes na interação em desenvolvimento. O *footing*, dessa forma, é o desdobramento do conceito de enquadre e que representa a maneira como os parceiros virtuais gerenciam (se ajustam, se alinham, se posicionam) durante a produção de enunciados na língua-alvo.

A dinamicidade do enquadre implica mudanças de *footing* ou de posicionamento entre os pares ao longo da interação social a fim de que sentidos possam ser negociados. Com o intuito de melhor compreendê-los ajustes de enquadres, recorro ao excerto a seguir, que ilustra enquadres interativos por um de meus participantes de pesquisa (P2), durante sua primeira interação *online* (ST1), com um de meus colaboradores (C2), a fim de negociar o sentido daquilo que está sendo dito:

Excerto 02: ST1P2C2

1. C2: → mas ela não tá aqui no Brasil ela tá: na Tunísia (**tópico em desenvolvimento**)
2. P2: Tunísia? really? OH...
3. C2: yeah... yeah.. ela dá aula lá
4. P2: eu sé outra palavra por mãe... mainha... Is..that.. correct?(**mudança de tópico pelo uso da digressão**)
5. C2: o quê? eu não entendi (**conflito de enquadres**) (**pedido de esclarecimento**)
6. P2: [oh.. meu professor... me.. ensinou me ensinou.. outra palavra para..pra decir.. mãe... em ser
7. ma... mainha like minha mãe minha (**esclarecimento**)
8. C2: what? (**pedido de mais esclarecimento**)
9. P2: oh: (**hesitação**)
10. C2: like what?(**pedido de mais esclarecimento**)
11. P2: meu professor é da Bahia (**esclarecimento, ampliação e conexão de ideias**)
12. C2: Bahia? (**pedido de mais esclarecimento**)
13. P2: yeah] (**hesitação**)
14. C2: [ah: (**hesitação**)
15. P2: baiano] (**esclarecimento**)
16. C2: [AH: ok.. baiano.. ela é baiana (**hesitação, automonitoramento de enquadre**)

17. P2: → ele... e él me disse que na Bahia você pode decir mãe..o.. mainha (**monitoramento de enquadre, ampliação e conexão de ideias**)

18. C2: EH.. mãe ou mainha...] (**ajuste de enquadres**)

19. P2: [uhum

20. C2: [aham é porque tipo no Brasil a gente tem muitas.. tipo diferenças de.. dependendo da região 21. que você tá no Brasil tem muitas é.. gírias diferentes e o jeito que as pessoas falam é um pouco 22. diferente também.. aí depende.. tipo.. se você tá mais no noroeste.. tipo]

23 P2: [de qual região você é?

No excerto 02, ao mudar de tópico, em curto espaço de tempo, observa-se que P2 passa sutilmente de um tópico que estava em desenvolvimento (sobre o fato de a irmã de C2 morar e trabalhar na Tunísia), enquanto ouvia seu interlocutor, para a verbalização de assunto (se a palavra “mainha” pode também ser usada com o mesmo sentido de “mãe”) que não se achava diretamente relacionado com o tópico em desenvolvimento, conforme é possível visualizar da linha 01 à linha 04. Ao colocar em jogo o enquadre social de C2, percebo o conflito de enquadres entre os interagentes virtuais. Assim, a existência da situação de mal-entendido é devido à incompatibilidade entre o esquema de conhecimento de P2 e C2, como pode ser observado da linha 05 até a linha 17. Adicionalmente, observo a utilização de diversas estratégias sociocognitivas pelos pares virtuais, a fim de gerenciar a situação de mal-entendido entre eles. Segundo Tannen e Wallat (1998), a discrepância entre esquemas de conhecimento origina as mudanças de enquadres que tornam a interação problemática para os pares.

Contudo, a utilização de diversas estratégias, além de evidenciar a discrepância entre os enquadres dos pares acerca da implicatura conversacional, e as tentativas do ajuste de enquadre entre os interlocutores, remete também à espontaneidade da interação em desenvolvimento por meio das trocas de falas breves e por vez entre os pares.

Na visão de Goffman (1998), a noção de enquadre é dinâmica e ocorre no curso da interação, e, conseqüentemente, seria o *footing* a habilidade do interagente em mudar de um enquadre para outro, negociando os sentidos conjuntamente entre os interlocutores. Nessa visão, o que está em jogo depende de tarefa interpretativa construída mutuamente entre os interlocutores. Conforme se pôde observar, o alinhamento de C2 somente foi possível, conjuntamente, a partir da utilização da estratégia de envolvimento colaborativo de forma expressiva para o gerenciamento da situação de mal-entendido.

Embora, para o ajuste de enquadre dos pares, tenha havido a mobilização de diversas estratégias, entre as quais, destaco a estratégia de hesitação (por exemplo: *oh:*, na linha 09, e

ah:, na linha 14), o pedido de esclarecimento (linha 05, por exemplo) e a estratégia de inferência conversacional (quando C2 relaciona o estado da Bahia com o fato de os baianos optarem também pelo uso do termo “mainha”, conforme ilustrado nas linhas 16, 17 e 18), ressalto que a estratégia de envolvimento colaborativo, pelos interlocutores, foi expressivamente fundamental para a negociação de sentidos e pelo favorecimento da mudança no alinhamento que C2 assumiu perante P2, conforme podemos constatar na linha 18 e nas linhas de 20 a 22. Portanto, P2 e C2 estiveram, conjuntamente, engajados na atividade de fala.

Gumperz (1982), para quem o significado é avaliado continuamente, define atividade de fala como o pilar básico da interação social. De acordo com esse autor, as pistas de contextualização representam qualquer marca linguística, paralinguística (a pausa, o tempo da fala e as hesitações) e não linguística (gestos e o direcionamento do olhar, por exemplo) que contribua para a sinalização de pressuposições contextuais. Convém acrescentar que as pistas contextualizadoras contemplam também a marca extralinguística (idade e local de nascimento), sobretudo porque a compreensão dos sentidos de enunciados pelos pares virtuais é construída a partir de suas próprias vivências/experiências sociais.

Assim, Gumperz (1982) corrobora com Bateson (1972) e Goffman (1974, 1979), ao dar enfoque à fala não como um evento coeso, mas como uma sucessão de atividades enquadradas (ou contextualizadas). Tannen (1989), aproximando-se de Gumperz (1982), considera o envolvimento conversacional pela interação social, entretanto, sustenta ainda o envolvimento emocional como aspecto de ordem mais cognitiva, que os interagentes estabelecem uns com os outros, e também, com as coisas, os lugares, as ideias, os enunciados, entre outras possibilidades.

O envolvimento, para Tannen (1989), é resposta emocional dos interagentes, sendo fundamental haver a coerência textual para a realização da resposta emocional. Conforme o excerto 02, a estratégia de hesitação, tanto na linha 16 (AH:) quanto na linha 18 (É:), em que as respostas foram verbalizadas de forma enfática, é exemplo de estratégia afetiva.

Por fim, nesse mesmo alinhamento de Tannen (1989), ressalto que, com a compreensão de sentidos textuais coerentes, é possível, conseqüentemente, aos pares acionar a experiência emocional de compreensão de enunciados e, simultaneamente, de ligação com o mundo sociolinguístico.

1.3.4 O legado de Oxford acerca das estratégias para situações específicas

Trago as contribuições de Oxford (1990), neste capítulo, porque essa autora também defende a ideia de que as estratégias dos aprendizes potencializam a aprendizagem de determinada língua por serem consideradas como ações específicas que tornam o aprendizado mais eficaz e com mais possibilidade de ser transferido a novas situações. Oxford (1990) assegura que as estratégias mediam a aprendizagem dos alunos durante suas atividades práticas.

Convém destacar que Oxford (1990) conduziu investigação em perspectiva sociocultural de ensino e de aprendizagem, sendo possível desenvolver um sistema estratégico para que o aprendiz seja capaz de promover seu processo de aprendizagem na língua que está sendo adquirida.

No sistema estratégico, tratado por Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem foram divididas em dois grupos maiores. O primeiro grupo é formado pelas *estratégias diretas*, que, segundo a autora, são aquelas que auxiliam o aprendiz a se envolver diretamente em determinada língua (conteúdos sobre a língua que está sendo adquirida e atividades de prática de uso, por exemplo) a partir de diversos processamentos cognitivos (memorização, uso de conhecimentos específicos e mobilização de competências, por exemplo). O segundo grande grupo é formado pelas *estratégias indiretas*, que, segundo ela, ajudam o aprendiz a gerenciar (planejar, monitorar e avaliar) a aprendizagem a partir de uma diversidade de um subgrupo de estratégias (metacognitiva, social e afetiva).

Com relação às características das estratégias, Oxford (1990, p. 11) esclarece que elas são sugestivas, concretas e práticas; e que circunstâncias específicas, durante a interação, justificam as suas escolhas. Essa ideia permite perceber o fato de que as estratégias são manifestadas pela prática de ações observáveis ou comportamentais (isto é, ações específicas), como, por exemplo, o gerenciamento da aprendizagem (organização de metas para o alcance de objetivos, por exemplo), a hesitação e o uso da língua materna para expressar ideias sobre a língua que está sendo adquirida (*code-switching*) enquanto os aprendizes estão engajados em certas atividades de práticas sociais.

Oxford (1990) ainda alerta que a classificação das estratégias de aprendizagem não é rígida, posto que elas estão, muitas vezes, interrelacionadas. Essa autora forneceu lista útil de

estratégias que, combinadas, favorecem tanto a aprendizagem quanto o uso efetivo da língua que está sendo adquirida.

A tabela seguinte, a título de exposição, mostra uma visão geral sobre a classificação das estratégias tratadas por Oxford (1990):

Tabela 2: classificação das estratégias segundo Oxford (1990)

Estratégias de aprendizagem					
	Estratégias diretas			Estratégias indiretas	
Estratégia de memória: associação; combinação; colocação de palavras em determinados contextos de uso; uso de palavras-chave revisão; etc.	Estratégia cognitiva: repetição; inferência; hesitação na fala pela marcação de pausa; monitoração de enquadre; prática de leitura; tradução; tomar notas; sumarização etc.	Estratégia de compensação: uso de pista linguística e extralinguística; <i>code-switching</i> ; pedido de ajuda; uso de gestos e mímicas; ampliação e conexão de ideias; etc.	Estratégia metacognitiva: atenção focada; produção de fala arrastada para focar a audição; gerenciamento da aprendizagem; autoavaliação; autorreparo conversacional; automonitoração; etc.	Estratégia social: pedido de esclarecimento; pedido de correção; cooperação com pares com competência em determinada língua; ampliando conhecimento cultural; ajuste de enquadres acerca de sentimentos e de pensamentos dos pares.	Estratégia afetiva: suspiro profundo; uso de música; uso de sorrisos (hesitação); construção de enunciados positivos; uso de lista de controle; conversando sobre os sentimentos etc.

Fonte: elaboração própria.

Em maior ou menor proporção de uso, todos os aprendizes empregam diversas estratégias para a aprendizagem de determinada língua. E o mapeamento das estratégias por Oxford (1990) é de forma bastante abrangente e, por essa razão, essa autora foi também escolhida, neste capítulo, devido ao seu legado sólido para fins de análise. Nesse sentido, ela reforça a ideia de que ações estratégicas específicas são expressivas para a aprendizagem ocorrer, atuando, em sua maior parte, de forma interdependente, como suporte mútuo.

1.3.5 Ações estratégicas: ampliando caminhos de entendimento a partir das contribuições de Koch

Koch (2011, 2013, 2015) é destaque, neste capítulo teórico, porque, ao abordar alguns temas (produção e compreensão textual, por exemplo) a que se tem dedicado a linguística textual, constrói desdobramentos fundamentais para a ampliação de estudos sobre o entendimento das estratégias, posto que algumas noções precedentes de estratégia para a compreensão textual se resumiram a níveis específicos da linguagem, tais como a análise sintática.

Neste capítulo, a abordagem sociocognitiva, inserida também na linguística textual, busca responder a questões relacionadas à construção de sentidos estabelecidos a partir de um contínuo de fatores: cognição, linguagem e mundo social. Assim, destaco que nossa competência cognitiva é desenvolvida a partir da interação dos interlocutores com a realidade social e, nessa possibilidade, desenvolvem sua competência linguística durante atividades práticas.

Nessa linha de raciocínio, esclareço que as estratégias tratadas aqui são analisadas interpretativamente em termos do que os interagentes pretendem atingir e do que percebem para compreender e serem compreendidos no momento da situação interacional *online*. Portanto, as estratégias sociocognitivas são alternadas em conformidade com as situações de interação *online* e estão sujeitas às contingências do momento da enunciação entre os pares de interagentes.

Koch e Travaglia (2015, p. 72), em consonância com esses argumentos, reforçam sobre a necessidade de considerar, como papel decisivo, o fator da interação social no estabelecimento de textos coerentes: "se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência". Compreender e ser compreendido socialmente implica construir sentidos em processo gradual, isto é, paulatinamente e em conjunto. O argumento que sustenta essa afirmação se fundamenta em van Dijk (2013, p. 19), ao ressaltar que "a compreensão não se constitui em uma simples construção passiva de uma representação do objeto verbal, mas parte de um processo interacional."

Sob esse enfoque, Koch (2015) defende a posição de que as ações interativas do homem influenciam sua capacidade cognitiva e, para o desenvolvimento dessas ações conjuntas, o interagente utiliza estratégias para se engajar em atividades de práticas sociais com os outros.

Koch (2015, p. 42) define ações conjuntas como “aquelas que envolvem a coordenação de mais de um indivíduo para sua realização” e diferencia ações conjuntas de ações individuais. Assim, segundo ela (KOCH, 2015, p. 43), ação conjunta envolve ações individuais não exclusivamente pela quantidade de agentes envolvidos, “mas pela qualidade de ação, pois nela a presença de vários indivíduos e a coordenação entre eles é essencial para que a ação se desenvolva”.

Em consequência do interesse pela ação conjunta, sobretudo em relação à construção dos sentidos textuais, Koch (2013) defende a ideia de compreender as informações compartilhadas com base em um modelo de estratégias, destacando os tipos de estratégias pertinentes para a agenda de estudos da interação de base sociocognitiva. Assim, Koch (2011) divide esse modelo de estratégias em cognitivas, sociointeracionais e textuais, conforme a tabela 3, a seguir, para efeitos de exposição das estratégias tratadas por Koch (2011):

Tabela 3: classificação das estratégias segundo Koch (2011)

Estratégias de processamento textual					
Estratégias cognitivas:		Estratégias sociointeracionais:		Estratégias textuais:	
a) Inferências		1. Preservação de faces:		1. Estratégias de organização da informação;	
b) Desaceleração da fala (pausa de planejamento)	a) Formas de atenuação;			2. Estratégias de formulação ou estratégias de inserção;	
	b) Estratégias de negociação;			3. Estratégias de referenciação: anafórica e catafórica;	
	c) Estratégias de polidez;			4. Estratégias de balanceamento.	
	d) Estratégias de atribuição de causas aos mal-entendidos.				

Fonte: elaboração própria.

Relativamente às estratégias de ordem cognitiva, Koch (2011, 2013) explica que as estratégias de uso do conhecimento são aquelas que, durante as atividades de uso da língua, vão depender das necessidades, dos objetivos e do próprio conhecimento prévio das

interagentes, a fim de que seja possível, no momento da produção e da compreensão textual, haver o (re)alinhamento dos interagentes com relação aos diversos sentidos.

As estratégias sociointeracionais são, conforme Koch (2011, 2013), socioculturalmente determinadas a fim de manter e desenvolver a interação e facilitar a negociação dos diversos sentidos entre os agentes. E, entre esses tipos de estratégias, enquadram-se as estratégias de preservação de faces⁸, através das quais, manifestam-se, linguisticamente, os “atos preparatórios, eufemismos, rodeios, mudanças de tópico e dos marcadores de atenuação em geral” (KOCH, 2011, p. 37).

Esse pensamento se alinha com o cenário da presente pesquisa, sobretudo porque, na interação social e virtual, os pares assumem papéis (alinhamentos interrelacionados) que se alternam, procurando monitorar a produção de seus enunciados, a fim de compartilhar sentidos na língua-alvo. Entretanto, nem sempre tais enunciados são percebidos de forma coerente. Assim, os pares virtuais assumem posição de vulnerabilidade, pois corre o risco de ser interrompido ou de sofrer objeções sobre o tópico em desenvolvimento. Essa frustração mútua, instaurada no processo interacional e que pode estar relacionada às situações de mal-entendidos, ressalta a importância das estratégias sociocognitivas utilizadas pelos atores sociais a fim de compreender e ser compreendido. Todavia, destaco a importância de o interagente estar envolvido no encontro virtual da interação social.

Koch (2013) elucida que, durante a interação, sempre haverá o envolvimento dialógico entre estratégias cognitivas e estratégias sociais, a fim de que seja possível compreender as informações compartilhadas mutuamente entre os interlocutores. Por esse motivo, considero que essa relação dialógica possibilita a utilização de diversas estratégias, de forma interdependente, para o ajuste de enquadres entre os os pares virtuais.

Além disso, como observa Koch (2013, p. 54), as estratégias sociocognitivas envolvem “pequenos cortes interpretativos ou a solução efetiva de dúvidas de interpretação, quando o outro falante aparentemente fala ‘fora do tópico’ ou quando algum turno ou troca de turno aparece inconsistente com o turno ou a troca de turno anterior”, desencadeando, por exemplo, conflitos e situações de mal-entendidos.

⁸ A preservação de face, segundo Goffman (1967), é definida como a imagem autodelineada em relação aos atributos sociais aprovados, os quais prescrevem a conduta dos agentes durante a interação social. Para maiores detalhes, conferir Goffman (1967) e Kreckel (1981).

Em relação à terceira divisão dos grupos de estratégias tratadas por Koch (2011, p. 38), as estratégias textuais não deixam de ser interacionais e sociocognitivas, e "dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam, desempenhando diferentes funções e tendo em vista a produção de determinados sentidos".

Dessa forma, ressalto que as estratégias sociocognitivas beneficiam os aprendizes de línguas a partir do momento em que conseguem se adequar às informações textuais compartilhadas durante a interação em desenvolvimento.

Por exemplo, conforme ilustrado nos dois excertos expostos neste capítulo, os interagentes demonstraram conflito de enquadres sobre a real intencionalidade de cada tópico, isto é, "irmão mais velho", no excerto 1 e "mãe é mainha", no excerto 2. A partir da negociação dos envolvidos (estratégia sociointeracional), é expressivo haver o monitoramento atento (estratégia cognitiva) dos pares, durante suas constantes tomadas de turno (estratégia sociointeracional), sobre a intencionalidade dos enunciados expressos (estratégia de balanceamento, como, as pistas textuais) a fim de manter em equilíbrio os enquadres dos agentes envolvidos na interação.

Assim, para o ajuste de enquadres dos pares envolvidos na interação em desenvolvimento, é expressivo considerar a mobilização de estratégias sociocognitivas, sem as quais a discrepância entre os esquemas de conhecimento dos pares originará mudanças de seus enquadres ou conflitos no entendimento do tópico em andamento, tornando a interação problemática.

1.4 Ponto de chegada: mantendo o enquadre

No presente capítulo, reforço que as resenhas literárias tratadas, constituintes da sociolinguística interacional, com incursões, principalmente, nos estudos sociocognitivos, representam a importância da originalidade das propostas teóricas para fins de compreensão e análise do objeto da presente investigação: as estratégias sociocognitivas, as quais são compreendidas, por meio deste capítulo, como ações sociocognitivas encaminhadas por atores em suas atividades práticas na aprendizagem e no uso da língua-alvo.

Gumperz (1982), Tannen e Wallat (1987), Tannen (1989), Oxford (1990), Koch (2011, 2013, 2015) entre outros tecem considerações que corroboram, de forma particular, a importância da mobilização de estratégias pelos interagentes, evidenciando que são estratégias, no curso da interação entre os pares envolvidos, acionadas por eles a partir de todos os enquadres que são percebidos na produção textual, quer seja verbal (imagens e palavras, por exemplo) ou não verbal (como, os gestos) acerca da língua-alvo, sobretudo diante de interação problemática, como os conflitos de enquadres ocasionados por situações de mal-entendidos.

Tannen e Wallat (1987) e Tannen (1989), por exemplo, esclarecem que para compreender os sentidos, é importante que o interagente saiba em qual enquadre eles foram construídos, referindo-se ao entendimento pelos pares sociais daquilo que está acontecendo no momento da interação social e virtual. Segundo elas (TANNEN; WALLAT, 1987), se houver discrepância no esquema de conhecimento dos interagentes, poderá também haver mudanças nos enquadres entre os pares sociais. Portanto, o posicionamento das ideias dessas autoras (TANNEN; WALLAT, 1987; TANNEN, 1989) corrobora de forma expressiva para o desenvolvimento da temática deste estudo, sobretudo porque diante das mudanças de enquadres, as estratégias sociocognitivas são utilizadas para o gerenciamento de mal-entendidos.

Oxford (1990), por sua vez, destaca a importância da utilização de diversas estratégias para nortear a prática da língua-alvo e facilitar o gerenciamento da aprendizagem de línguas. Essa concepção defendida pela autora (OXFORD, 1990) é considerada bastante relevante para o presente estudo.

É importante destacar que os dois excertos contribuem para ampliar o entendimento teórico acerca da noção e de quais estratégias referenciadas pelos pesquisadores e que tiveram importância expressiva, neste capítulo, para a construção do entendimento das ações estratégicas realizadas pelos aprendizes de línguas.

Além disso, conforme demonstrado, as estratégias aqui referenciadas são utilizadas conjuntamente e foram, separadamente, expostas em tipos, em virtude de facilitar o entendimento sobre como elas aparecem no processo de aprendizagem de línguas, e sobre as mais utilizadas diante de conflitos de enquadres, ocasionados por situações de mal-entendidos.

Por fim, ressalto a necessidade de aplicação deste capítulo para os capítulos subsequentes deste estudo, haja vista que a discussão construída até o momento, em perspectiva sociointeracional e com incursões, principalmente nos estudos sociocognitivos, evidencia a importância da busca de mais reflexões a partir das fundamentações teóricas referidas neste capítulo, pois as estratégias sociocognitivas estão presentes na interação social, bem como no processo dinâmico de enquadres interativos dos interlocutores e, por essa razão, o tema deve ser discutido para o gerenciamento de mal-entendidos em Tandem, contexto virtual e colaborativo para a aprendizagem de línguas, que será mais detalhado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

TANDEM VIRTUAL NA PRÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL

O impacto dessas novas tecnologias impulsiona uma metamorfose da relação das pessoas com as línguas e as culturas dos povos que habitam o mundo, do ensino e da aprendizagem e da formação dos novos professores para as novas salas virtuais de ensino e de aprendizagem de línguas.

Telles (2009, p. 64)

2.1 Ponto de partida: ajustando o enquadre

Neste capítulo, apresentarei as fundamentações teóricas do estudo por mim realizado sobre a prática de Tandem virtual como um contexto colaborativo que envolve tecnologia e aprendizagem de línguas na interação *online* entre parceiros, nativos ou competentes em determinada língua, que almejam praticar, cada um, a língua do outro recíproca e colaborativamente.

Da mesma forma como justificado no capítulo anterior, fundamentarei as teorias, neste capítulo, com alguns dados da minha pesquisa, ressaltando a prática de línguas, sobretudo a língua portuguesa no ambiente de Tandem. Além disso, esclarecerei sobre a escolha, neste capítulo, pela expressão língua adicional (LA).

Desse modo, este capítulo compõe-se de três partes. Na primeira parte, que trata sobre tecnologia e aprendizagem de línguas, destacarei a importância da utilização de novos espaços virtuais para a promoção de oportunidades de colaboração e negociação entre aprendizes de línguas diferentes. Trarei também reflexões para o desenvolvimento da competência tecnológica (KRUMSVIK, 2011), pois o conceito dessa expressão postula o gerenciamento (ou proficiência de uso) da tecnologia para a educação e utilização de estratégias pelo aprendiz na prática social da língua, esse aprendiz atuará e negociará sentidos textuais mobilizando suas múltiplas competências voltadas para o gerenciamento de situações de mal-entendidos em ambiente virtual. Para tanto, fundamentarei a expressão competência

tecnológica, a partir das contribuições da sociolinguística interacional e da sociocognição, visto que as enunciações entre os interlocutores, produzidas e compreendidas por eles a partir de sua própria experiência pessoal, dependerão do ambiente virtual de aprendizagem da língua e de todas as implicações desse uso social. Portanto, os tipos de competência tecnológica, tratadas neste capítulo, serão de ordem interacional e sociocognitiva.

Na segunda parte deste capítulo, irei discorrer sobre o surgimento do Tandem, bem como sobre os tipos de Tandem até o atual panorama de prática de línguas no ambiente virtual. Apresentarei, ainda, sobre três princípios de Tandem, quais sejam, o princípio de que os idiomas não devem ser misturados, o princípio de que a reciprocidade deve existir e o princípio de que a autonomia deve ser melhorada.

E, por fim, na terceira e última parte deste capítulo, que trata sobre língua adicional, esclarecerei sobre os conceitos e o uso dessa expressão, considerando as práticas de uso social da língua portuguesa em ambiente de Tandem virtual.

2.2 Gerenciamento da tecnologia na prática de línguas adicionais

A sala de aula constitui espaço privilegiado para o ensino e a aprendizagem de línguas porque esse espaço remete à imagem do professor e de diversos alunos compartilhando conhecimentos. Discorrerei a seguir sobre o ambiente tecnológico nas práticas de línguas, o que beneficiará tanto o professor quanto o aluno no estabelecimento de novos cenários para a educação convencional e para o aprimoramento da aprendizagem de línguas e a utilização das estratégias sociocognitivas.

Telles (2009) chama atenção para o tipo de ensino da língua-alvo que envolve a tecnologia, pois, segundo o autor, esse tipo de ensino constitui um contínuo de desenvolvimento entre o pólo tradicional do ensino de línguas para o modelo promovido pelos recursos tecnológicos.

O diálogo e o complemento que os recursos tecnológicos proporcionam para a prática de línguas por meio de um contínuo não se restringem apenas ao que se faz dentro de sala de aula e no laboratório de línguas, até mesmo porque, conforme esclarecem Barton e Lee (2015), a própria tecnologia é parte de mudanças sociais mais amplas e, por mais que haja problemas de acesso aos recursos tecnológicos, diferentes pessoas e grupos fazem usos

diferentes das tecnologias para alcançar seus objetivos em diferentes contextos de uso de língua.

Krumsvik (2011) corrobora essa ideia ao afirmar que a tecnologia com foco na educação promove, no professor e no aprendiz, o acionamento de habilidades e de competências sociocognitivas, ao mesmo tempo que esses interagentes compartilham conhecimentos e utilizam estratégias.

A tecnologia cria, portanto, oportunidade para a mudança contemporânea na forma de ensinar e aprender línguas e, por isso, avalio a necessidade de haver a ressignificação da aprendizagem no ensino, porque, conforme defendem Barton e Lee (2015), as questões centrais da sociolinguística, como o contato social, a variação da linguagem (por exemplo, “rs” para risos, “blz” para beleza e “pq” para porque) e a interação (tomada de turno e face a face) estão sendo redefinidas com os dados *online*.

Menezes (2010), por sua vez, postula que a interação *online* orienta os aprendizes a serem encorajados a trabalhar de forma cooperativa e, simultaneamente, a ter sua própria individualidade respeitada. Acredito, portanto, que essa percepção epistemológica abre espaços também para a ampliação dos estudos sociocognitivos. Com relação esse assunto, a autora destaca a devolutiva (*feedback*) entre os pares como exemplo positivo de cooperação no ambiente virtual, que valoriza as contribuições individuais, respeitando, inclusive, a maneira como cada um usa a língua, até mesmo porque os modos particulares de fala das pessoas são construídos no próprio processo da interação social.

O conjunto das estratégias peculiares ao ambiente virtual também oferece percepções expressivas para o entendimento sobre como os falantes de diversas línguas utilizam o espaço *online* para ajustar conflitos de enquadres, abrindo novas oportunidades para a pesquisa na sociolinguística interacional de dimensão sociocognitiva. Desse modo, compreendo que a funcionalidade da tecnologia não se restringe a mero recurso ilustrativo de conteúdo em sala de aula, sendo, por isso, um desafio expressivo para a prática de línguas, pois com a *internet* e a tecnologia surgem espaços alternativos que modificam e ampliam aquilo que tem sido feito dentro e fora de escolas e de universidades.

Telles (2009, p. 67), por seu turno, exemplifica os benefícios que os recursos tecnológicos possibilitam para a prática da língua-alvo, principalmente considerando que a “promoção de contatos inter-linguísticos e inter-culturais faz surgir outras demandas”, como a necessidade de:

- aprofundamento da compreensão dos processos de interações interculturais;
- promoção do acesso irrestrito e democrático das populações economicamente desprivilegiadas aos recursos tecnológicos;
- aprofundamento dos conhecimentos sobre a utilização e o papel do computador como mediador do ensino e da aprendizagem;
- melhoria dos ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem;
- pensamento da prática de línguas a partir da realidade social do desenvolvimento humano, da aprendizagem colaborativa e da autonomia;
- promoção, nas universidades (reforço que a promoção ocorra nas escolas também), da educação dos professores de língua-alvo, tendo em vista os novos panoramas das sociedades que se informatizam.

Menezes (2010) ainda tece reflexões sobre a impossibilidade de os professores dominarem todas as ferramentas tecnológicas. Entretanto, Menezes (2010) alerta que o professor de línguas precisa, minimamente, saber da existência de ferramentas-chave (por exemplo, ambiente virtual de aprendizagem e de compartilhamento de apresentações), em virtude de essas ferramentas possibilitarem o alinhamento entre práticas socioculturais e aprendizagem de línguas. Portanto, reforço que as novas possibilidades tecnológicas fomentam, estrategicamente, a aprendizagem de muitas formas, em muitos lugares e com pessoas das mais significativas distâncias geográficas.

Esclareço que não se trata de desprestigiar as interações que já existem dentro de sala de aula, trata-se de dialogar e de complementar, potencialmente, a aprendizagem de línguas em sala de aula por meio de práticas reais e espontâneas de colaboração e de negociação, possibilitadas pelos recursos tecnológicos, no intuito de favorecer a educação. Essa acomodação a um modelo de diálogo e de complemento é reforçada por Celani (2009), para quem a utilização da tecnologia e as novas configurações de ensino e de aprendizagem que dela devem decorrer refletem em desafios (como a construção conjunta, a colaboração e a reciprocidade) que não estão, ainda, totalmente resolvidas no espaço físico de sala de aula.

2.2.1 A competência tecnológica: não basta saber, não basta desejar, é preciso negociar, é preciso atuar

Trago à tona a definição de competência tecnológica⁹, neste capítulo, em decorrência da necessidade de refletir sobre o gerenciamento dos conhecimentos e das habilidades comunicativas de uso social de línguas, promovido a partir das exigências de espaços *online*, especialmente porque inúmeros são os aspectos positivos (por exemplo, prática da interação, utilização das estratégias sociocognitivas e desenvolvimento da atenção) sobre a aquisição de língua que incentivam o uso da tecnologia como instrumento didático-pedagógico.

A esse respeito, Krumsvik (2011) define competência tecnológica como a proficiência de uso da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem, em que o professor percebe as implicações desse uso para beneficiar a aprendizagem de estratégias por seus alunos e para a educação e a formação digital dos mesmos.

Além disso, de acordo com Ortiz Alvarez (2015, p. 235), o ensino de línguas "requer um conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades, hábitos e competências", sendo que "a competência é uma ação cognitiva, afetiva, social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o Outro e sobre a realidade." (2015, p. 256). Assim, nesse alinhamento, reconheço que as estratégias sociocognitivas são ações específicas que os pares, em ambiente virtual, necessitam utilizá-las para construir conhecimentos sobre aquilo que está acontecendo no momento das atividades práticas.

A definição da competência com foco no professor implica afirmar a ampliação de possibilidades aos aprendizes, a fim de que alcancem seus objetivos durante sua atuação no processo de aprendizagem com foco nos recursos tecnológicos. Por exemplo, a interação virtual e o uso de *chats* e de ferramentas de pesquisa *online* são recursos tecnológicos que facilitam a aquisição de línguas pelos aprendizes na construção de conhecimentos colaborativos e no gerenciamento de situações de mal-entendidos, sobretudo porque entendo que a competência tecnológica mobiliza ações estratégicas sobre aquilo que o aprendiz sabe fazer, conhece e convive para a prática de línguas em ambiente virtual.

⁹Esclareço que meu propósito, neste estudo, não é aprofundar uma discussão ampla sobre o conceito de competência e a descrição de seus modelos, até mesmo porque a expressão competência tem passado por diversas ressignificações em múltiplas áreas. Tratarei sobre tal conceito aos propósitos desta investigação que se insere nos estudos da sociolinguística interacional de dimensão sociocognitiva.

Ramos (2015, p. 32) esclarece que, nos estudos sociointeracionistas, "a competência está localizada em instâncias específicas nos limites das interações" e acrescenta, ainda, que a interação é muito mais do que queremos comunicar porque, embora a comunicação esteja presente no ato de interagir, no seu percurso existe a possibilidade de agir para adquirir e construir saberes e desenvolvimento de habilidades. A autora também defende a ideia de que a interação é vista como um processo sociocognitivo, em virtude de termos a oportunidade de coconstruir conhecimentos e de desenvolver nossas habilidades, gradualmente, no curso da interação social.

O posicionamento dessa autora (RAMOS, 2015), de certa forma, dialoga com o conceito de competência tecnológica porque possibilita reflexões sobre a importância da competência independentemente do espaço (face a face ou virtual) para a construção de diálogos coerentes e de sentidos de enunciados entre os pares sociais.

Nesse contexto, convém reconhecer que o professor de língua deve assumir diversos papéis, entre os quais, o de negociador e o de mediador no ambiente virtual. Salomão (2011), por sua vez, afirma que a mediação, que faz parte do curso da interação, fornece pistas para que o mediador reflita acerca de sua postura quanto a um interagente, mas também como aluno e professor. Telles (2015) considera que o "bom aprendiz", em ambiente virtual, é aquele capaz de saber trabalhar em conjunto, de forma colaborativa e de ajudar seu parceiro a alcançar objetivos, inclusive, potencializando habilidades básicas de produção e de compreensão oral, de produção da escrita e de compreensão da leitura.

Desse modo, ter competência tecnológica é saber atuar virtualmente com os pares, fazendo as adequações necessárias para o uso da língua, mormente porque, na tomada de determinadas atitudes, que configuram a dinâmica da interação, estão presentes os momentos de fala, o silenciamento da voz, a negociação dos sentidos, entre outras estratégias sociocognitivas utilizadas pelos pares virtuais para o gerenciamento de situações de mal-entendidos.

Marcuschi (2007) traz contribuições sobre a natureza das constantes trocas de mensagens na interação. Nesse sentido, o autor aborda a noção do turno conversacional como uma das unidades que integram uma conversação entre os interagentes, sendo que, enquanto um par tem seu momento (turno) para falar ou fazer algo, simultaneamente, o outro interlocutor tem a possibilidade de silenciar sua fala. Desse modo, compreendo que o alocamento de turnos conversacionais, em ambiente virtual de aprendizagem, é

expressivamente útil quando os aprendizes estão engajados no turno conversacional, desenvolvendo a competência tecnológica.

Em ampliação epistemológica, Lévy (1998), ao tratar sobre a *internet* e seus múltiplos recursos, defende que a formação da inteligência coletiva (saber construído coletivamente), no mundo virtual, é resultado da mobilização efetiva de múltiplas competências. Segundo esse autor (1998, p. 29),

acontecimentos, decisões, ações e pessoas estariam situados nos mapas dinâmicos de um contexto comum e transformariam continuamente o universo virtual em que adquirem sentido. Nessa perspectiva, o ciberespaço tornar-se-ia o espaço móvel das interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes desterritorializados.

Considero, assim, que quando o aprendiz de línguas estiver em contato *online* com um parceiro nativo, esse desdobrará e construirá o conhecimento, que é distribuído por toda parte e valorizado continuamente, com interações coordenadas no mesmo ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse sentido, a competência tecnológica tem lugar privilegiado no presente estudo porque compreendo que quando duas ou mais pessoas de culturas diferentes entram em contato virtual, elas têm a oportunidade de compartilhar experiências sobre seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos por meio dos recursos tecnológicos (compartilhamento de imagens pela *webcam*, pesquisas *online* e troca de mensagens por *chat*, por exemplo). Por essa razão, considero que a competência tecnológica contempla o âmbito da competência sociointeracional/sociocognitiva e da manifestação linguística para que seja realmente aproveitada em ambiente virtual e para que o gerenciamento de situações de mal-entendidos seja contemplado entre os pares sociais.

Bortoni-Ricardo (2004) observa que os falantes de língua materna constroem enunciados de forma competente, independentemente de sua posição ou grupo social (aluno, médico, político, professor e trabalhador rural, por exemplo) e da região geográfica em que vivem (rural, urbano e rurbarana¹⁰), bastando apenas saber adequar a língua às condições de

¹⁰ Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 52), o rurbarano é uma das áreas do contínuo de urbanização e que leva em conta onde o falante brasileiro nasceu, isto é, é uma área intermediária entre o polo rural, em que estão as comunidades geograficamente mais isoladas, e o polo urbano, em que estão os falares de maior influência dos processos de padronização da língua portuguesa.

produção requeridas. Desse modo, segundo ela (2004, p. 72), ao transitarem por múltiplos espaços sociais, os falantes nativos têm "conhecimento de regras básicas da(s) variedade(s) e dos estilos", que fazem parte de seu repertório linguístico para construir enunciados bem formados, isto é, compreensíveis na interação social.

Ainda conforme Bortoni-Ricardo (2004), os enunciados incompreensíveis seriam, portanto, aqueles produzidos por falantes não nativos e por crianças, os quais ainda estão em processo de desenvolver sua competência de uso social da língua. Portanto, reforço que todo falante nativo possui, obviamente, competência de uso social de sua língua materna para construir enunciados compreensíveis segundo as situações virtuais requeridas. Em contrapartida, defendo que o aprendiz de língua não materna, por meio da dimensão interacional que o contato *online* oferece, deve ser um colaborador e um negociador atuante com condições de adequar e ampliar seu repertório linguístico, de acordo com o ambiente virtual, seu interlocutor competente na língua-alvo e o tópico da conversa, atendendo às convenções sociais e culturais que definem o uso da língua.

A fim de exemplificar o papel atuante dos aprendizes de línguas e o benefício da tecnologia para a negociação de sentidos, o excerto, a seguir, ilustra parte da interação *online* entre dois interlocutores, um colaborador nativo do português brasileiro (C4) e uma participante não nativa dessa língua (P4) durante a realização de sua primeira sessão de Tandem virtual (ST1):

Excerto 03: ST1P4C4

1. C4: isso.. hum eu eu ainda não sei (risos)... eu penso muito a:n... sobre isso.. mas eu ainda não
2. decidi não sei
3. P4: hum... e:... a:n... e:... es ele e: universidade em a: la ciudad u:... você a:n... u: você e: (risos)
4. [a:
5. C4: [(risos) não não entendi(**conflito de enquadres**)
6. P4: A:n... a:n... uh.. ah... onde você a:n... me: mero: mero?.. NO a:n... nan a:n... hum... (risos) (**pedido de esclarecimento, hesitação**)
7. C4: (risos) morar? (**hesitação, inferência e pedido de esclarecimento**)
8. P4: mo:...NO..a:n:] (**hesitação**)
9. C4: [no? (**pedido de esclarecimento**)
10. P4: [VIVE a:n... onde você e:... vive... vive.. que ciudad? (**reparo conversacional,, hesitação, pedido de esclarecimento**)
11. C4: AH: SIM.. eh Valparaíso de Goiás (**ajuste de enquadres**)
(...)
12. P4: e você vive a:n... em valparadiso para todos.. vo: todos ah:.. la vi..vida? (risos) (**hesitação e pedido de esclarecimento**)
13. C4: (risos) s..sim..eu eu sempre vivi aqui →(**hesitação, esclarecimento**)
14. P4: hum [e: (**hesitação**)
15. C4: [valparaiso (**esclarecimento**)

16. P4: ok..valparaiso e:.. ah:..es.. e: ah:.. volpa universidade de valparaiso sa equisiste..no..e:...(pedido de esclarecimento)
17. hum.. (risos) →(hesitação)
18. C4: (risos) (hesitação)
19. P4: e: (hesitação)
20. C4: as universidades.. e: estão em cidades.. mais longe.. não tem universidade no valparaíso (ampliação e conexão de ideias)

No excerto em foco, P4 especula se há universidades próximas ao local em que C4 mora. Entretanto, conforme se pode observar na linha 05, o alinhamento assumido por C4 em relação ao assunto e ao próprio P4 orientou o conflito de enquadres sobre o tópico da conversa. Às linhas 03 e 04, pode-se visualizar que a presença mínima de recursos comunicativos (gramática e vocabulário específico, por exemplo) em português impediu que P4 tivesse desenvoltura, naquele momento, com o manejo da língua-alvo. Isso indica que a limitação de seu repertório linguístico foi um dos fatores que ocasionaram situação de mal-entendido nessa língua, o que sugere a necessidade de haver melhor aproveitamento da competência tecnológica por P4, isto é, necessidade de atuar, negociando, virtualmente, aquilo que ela quis dizer para C4.

Como se pode notar, a competência tecnológica de ordem sociointeracional e sociocognitiva de ambos os interlocutores é demonstrada pelos constantes momentos de troca conversacional *online* pela produção de suas enunciações (suspensão momentânea da fala, velocidade e modo de pronunciar as palavras, por exemplo) nos momentos subsequentes da interação virtual. Percebo, visualmente, que os interlocutores estão coconstruindo, a todo momento, entre outros aspectos, suas ideias, ações, posturas e habilidades. Portanto, a ação de cada aprendiz no ambiente virtual contribui para um ambiente de aprendizagem flexível e colaborativa, criando oportunidades para que ambos gerenciem a competência tecnológica para desenvolver suas habilidades de atuação e negociação, mobilizando conhecimentos e habilidades para a situação de uso da língua-alvo.

O papel atuante dos interlocutores mostra a necessidade que os pares virtuais tiveram de retomar ou revisar o tópico da conversa. Os registros subsequentes dessa atuação mostraram o aproveitamento expressivo da competência tecnológica dos interagentes para o ajuste de enquadres entre eles. Assim, observo que P4 moldou seu enquadre, orientando C4 sobre o seu questionamento e tentando expressar, de forma tão bem sucedida quanto possível, seus pensamentos. Simultaneamente, C4 foi atuante na busca de pistas para compreender o tópico da conversa. A situação de mal-entendido, portanto, não impediu a atuação dos pares na prática da interação *online*. Ao contrário, a utilização das estratégias sociocognitivas

(destacadas na cor laranja do excerto em foco) pelos parceiros mostra o papel ativo desses aprendizes, possibilitado pelo uso da competência tecnológica.

Nesse contexto, destaco Brown (2007, p. 201), segundo o qual os recursos tecnológicos trazem diversos benefícios para a aquisição de línguas, desde que o aprendiz seja atuante virtualmente:

- interações *online* com pessoas de diversas culturas;
- negociação de sentidos textuais entre parceiros;
- uso de estratégias para negociar os sentidos;
- colaboração durante as interações virtuais;
- *feedback* imediato de acordo com a necessidade de cada aprendiz;
- prática multimodal (visual, auditiva, escrita, falada e gestual);
- direcionamento da atenção para as diversas formas linguísticas;
- aprendizagem intercultural;
- motivação.

A negociação nas interações *online* é expressiva para a manutenção do envolvimento conversacional com o interlocutor, já que, conforme esclarecem Tannen e Wallat (1998, p. 125), nem sempre há uma relação entre os enquadres interativos e os esquemas de conhecimento, principalmente porque, quando os interagentes almejam produzir uma conversa em conjunto, "as expectativas sobre objetos, pessoas, cenários, modos de interação e tudo o mais no mundo são continuamente comparadas à experiência de vida e então revistas".

Parto do pressuposto vygotskiano que trata dos processos interacionais para explicar a aquisição do conhecimento, segundo o qual a aprendizagem é um processo social (VYGOTSKY, 1984). Da mesma forma, acredito que a interação *online* "rompe" as paredes da sala de aula, propiciando ao aprendiz a experiência coletiva e única de atuar e negociar virtualmente com um par, nativo ou competente na língua-alvo.

Em sintonia com Tannen e Wallat (1998), para quem os enquadres envolvem diferentes combinações, considero que desempenhar ações no ambiente virtual implicará que os pares devem demonstrar muito mais daquilo que é aprendido em sala de aula. E nada adianta saber sobre conhecimentos e habilidades linguísticas, gêneros textuais e questões de ordem cultural e social se não houver entre os pares a colaboração negociada nos enquadres exigidos (isto é, que ocorrem) dentro da interação virtual, até mesmo porque, como esclarecem as pesquisadoras (1998, p. 122),

quando as pessoas estão na presença uma das outras, todos os seus comportamentos verbais e não-verbais são fontes potenciais de comunicação e suas ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que o antecede e o que pode sucedê-lo. Logo, a interação somente pode ser entendida em contexto: em um contexto específico.

Por fim, nessa experiência virtual e recíproca, cabe aos parceiros monitorar a adequação do que é dito por eles, promovendo a construção conjunta do tópico conversacional, pois, durante as negociações virtuais, ocorre sequência de movimentos coordenados e colaborativos que orientam a conversa dos interlocutores e demonstram a mobilização da competência tecnológica.

2.2.2 Tandem virtual: muito mais que navegar por meio da tecnologia

O Tandem, segundo Brammerts (1996), foi concebido na Alemanha, no fim dos anos sessenta, em cursos intensivos de alemão e de francês. Desde então, essa forma de aprendizagem alternativa, por dupla de parceiros de diferentes línguas, vem se expandindo cada vez mais em diversos países.

Reitero que o Tandem não apenas vem se expandindo como também foi adaptado a diversas formas de aprendizagem de línguas. A esse respeito, Vassallo (2010, p.2) distingue algumas das diferentes formas de Tandem:

(a) Tandem presencial, que foi a primeira forma realizada, na Europa a partir do final dos anos sessenta; (b) e-Tandem, ou seja, Tandem por e-mail, realizado na Europa e algures, a partir dos anos noventa; (c) TeleTandem, ou seja, Tandem por Instant Messaging desenvolvido por microfone e webcam, experimentado e pesquisado no Brasil a partir de 2006 pelo Projeto TeleTandem Brasil: línguas estrangeiras para todos.

Na década de setenta, por exemplo, algumas escolas de línguas na Espanha contemplaram o Tandem com base em dois aprendizes, falantes nativos de diferentes línguas, com o objetivo de aprender e ensinar, cada um, a língua do outro, com ou sem a orientação de um professor (TELLES; VASSALLO, 2009).

Em ampliação epistemológica, Telles (2009) esclarece que, no Tandem presencial (ou Tandem face a face), os pares de aprendizes compartilham o contexto físico, isto é, ficam

restritos ao uso do mesmo espaço geográfico e, em relação à língua que está sendo adquirida, os aprendizes desempenham seus papéis associados às habilidades linguísticas, podendo fazer uso livre de imagens.

Durante a década de noventa, muitas universidades de diferentes países participaram ativamente no estabelecimento do ensino e da aprendizagem de diferentes línguas em Tandem através de parceria firmada entre elas (LITTLE; BRAMMERTS, 1996). Segundo esses autores, essa sistematização maior do Tandem, conhecido por e-Tandem, ocorreu devido ao aumento de acesso à *internet* por diversas pessoas e instituições, e o contato era feito por troca de *e-mails* e por telefones com ligações dispendiosas, já que os parceiros moravam em países europeus.

Telles (2009) afirma que, no e-Tandem, os pares de aprendizes não compartilham o contexto físico, sendo um ambiente virtual apenas descrito pelos participantes de forma assíncrona, como o *e-mail* ou síncrono, como o *chat*. O autor (2009) acrescenta, ainda, que a língua-alvo dos aprendizes não é associada à fala e nem à audição, sendo a leitura, nesse tipo de Tandem, a única associada à língua. Desse modo, nesse tipo de Tandem, a língua-alvo do aprendiz está associada ao uso para realizar ações na interação entre ele e o falante nativo ou mais competente dessa língua.

Nesse contexto, em março de 2006, no Brasil, foi implantado, pela equipe da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP de Assis), o projeto intitulado *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos* (TTB)¹¹, o qual faz parte de um programa extensivo de Tandem e é definido como “uma modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens em vídeo dos participantes por meio de uma *webcam*” (TELLES; VASSALLO, 2009, p. 46).

Seguindo a definição de Brammerts (2003), os princípios básicos da aprendizagem em Tandem são a autonomia e a reciprocidade dos aprendizes. Telles e Vassallo (2009) esclarecem que o Teletandem, termo criado por Telles (2005) no TTB, possui três princípios: a não mistura de línguas, a reciprocidade e a autonomia. O primeiro princípio incentiva o aprendiz a falar na língua-alvo, dando oportunidade a cada parceiro de Tandem a praticá-la e, ainda, cria espaço para se comunicarem na língua que possuem proficiência, principalmente, quando procuram alcançar seus objetivos (TELLES; VASSALLO, 2009).

¹¹ Para maiores informações, consultar www.teletandembrasil.org.

O segundo princípio, a reciprocidade, conforme esclarecem Telles e Vassallo (2009), trata da alternância de papéis dos parceiros de Tandem. Os autores (TELLES; VASSALLO, 2009) explicam que esses aprendizes praticam a língua-alvo por meio de sessão virtual semanalmente, em que o tempo de uma hora quanto ao uso das duas línguas é dividido de forma equitativa, ou seja, trinta minutos para o aprendiz interagir na língua-alvo com o *expert* linguístico da língua em que é proficiente. Desse modo, a autoestima dos pares é promovida, colocando os parceiros em posições de equidade já que “o Tandem se torna, portanto, em troca livre e mútua de conhecimentos acerca da língua e da cultura alvos” (ibidem, 2009, p. 24). A reciprocidade, portanto, é compreendida no sentido de que aquilo que se faz colaborativamente é esperado um retorno (*feedback*) de igual modo ou de forma semelhante.

Sobre o terceiro princípio, a autonomia, Telles e Vassallo (2009, p. 24) explicam que “os parceiros de Tandem são livres para decidirem sobre *o quê, quando, onde e como* estudar e, também, *por quanto tempo* desejam fazê-lo”. Assim, esse princípio trata sobre a responsabilidade assumida pelos parceiros de Tandem pela sua própria aprendizagem, negociando os tópicos da conversa e o horário que se adequa aos dois pares, bem como definindo objetivos pela escolha dos conteúdos mais pertinentes.

Telles e Ferreira (2011) elucidam sobre a importância dos objetivos para que os aprendizes de línguas sejam beneficiados na aprendizagem autônoma, assumindo, dessa forma, responsabilidades nos estudos em Tandem. A fim de revitalizar as práticas dos princípios de colaboração, reciprocidade e autonomia do Tandem, Telles (2009) esclarece que o Teletandem

é realizado em um contexto virtual, assistido pelo computador, à distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura, e videoconferência de aplicativos de mensagens instantâneas (Skype, Windows Live Messenger, OoVoo e Talk & Write, por exemplo). No que diz respeito aos recursos humanos e técnicos, para se realizar um teleTandem são necessários: (a) um par de falantes de línguas diferentes que desejam falar a língua um do outro; (b) um computador com aplicativo de mensagens instantâneas e conectado a rede por um modem ADSL e (c) uma webcam. Isso é feito de forma completamente gratuita, por meio das ferramentas de leitura, escrita (*chat* e quadro de comunicação), áudio e vídeo. Este acesso gratuito por meio da web proporciona aos alunos o contato com as línguas e culturas estrangeiras a um baixo custo, além do estabelecimento de parcerias, amizades e trocas de informações culturais entre ambas as partes (TELLES, 2009, p. 17).

No Teletandem, conforme explica Telles (2009, p.49), o contexto físico dos parceiros não é compartilhado como no Tandem presencial. Entretanto, os pares, conjuntamente no

ambiente virtual, compartilham imagens e sons por meio da interface do aplicativo. Em contrapartida, o autor esclarece que tanto a fala quanto a audição e a leitura no Teletandem funcionam como no Tandem presencial. No entanto, as duas primeiras habilidades dependem do bom estado de funcionamento dos recursos tecnológicos, sendo que, sobre as imagens, essas são limitadas pelo ângulo da *webcam*.

Czico (2004, p. 02), por seu turno, explica que o Tandem, quando comparado às múltiplas formas de ensinar línguas, é realizado com base em contexto de ensino peculiar, de modo que “compartilha aspectos tanto de contextos naturais como da instrução formal, tendo a singularidade de combinar os melhores aspectos de ambos”, ou seja, envolve não apenas o aprendizado em contexto individual como também de grupo.

Dessa forma, o Tandem virtual contemplado no presente estudo não pode ser confundido como ambiente virtual de bate-papo entre os parceiros ou de desenvolvimento de tópicos, desprovido de propósitos e de interesses. Ao contrário, é preciso que o aprendiz, no Tandem virtual, trace objetivos e escolha os tópicos da conversa conforme os conteúdos pertinentes à promoção de seu processo de aprendizagem na língua-alvo, e que esse processo seja centralizado na negociação colaborativa e na reciprocidade entre os parceiros. É preciso que o aprendiz atue no Tandem virtual para que o contato interativo com a língua-alvo, bem como sua cultura e seus falantes nativos proporcionem a ele dimensões sociointeracionais e sociocognitivas mais amplas para o uso da língua.

Nessas dimensões sociointeracionais e sociocognitivas, as estratégias sociocognitivas estão contempladas, sobretudo porque o Tandem virtual favorece o contato *online* entre pares de culturas distintas. Nesse contato virtual, os parceiros sociais necessitam a todo momento gerenciar situações de mal-entendidos, utilizando as estratégias sociocognitivas durante o uso da língua-alvo.

2.3 Língua adicional no Tandem virtual

Por meio do Tandem virtual, o aprendiz de língua-alvo tem a oportunidade de ter espaço virtual privilegiado para o contato com as línguas e culturas de outros povos. Essa assertiva possibilita reflexões sobre a diversidade de línguas no ambiente *online* e me permite considerar, principalmente, para os propósitos desta investigação, as ideias de Leffa (2012,

p.392) sobre o ensino de línguas e o contexto específico de aprendizagem dessas na atualidade, ou seja, "não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro", já que a "língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social".

Para melhor esclarecer a compreensão sobre a diversidade de línguas no Tandem virtual, recorro ao relato de P4, apresentado no quadro 01, que ilustra, com base no excerto 01, reflexões sobre a realização da sua primeira interação virtual com um de meus colaboradores (C4) de pesquisa, descrevendo como foi seu encontro *online* e destacando alguns fatores que complicaram seu desempenho linguístico no português.

Quadro 01: produção de primeiro relato por P4

TRADUÇÃO DO RELATO DE P4:

01 Eu fiquei preocupada em saber como seria a sessão devido à
 02 limitação da minha habilidade de fala em português, mas acabou 03 que
 deu tudo certo e adorei! Quando tentei falar em português, o 04 espanhol e
 o francês (línguas que estudei no passado) vieram à
 05 tona. Por exemplo, eu falava “pero” para expressar “but” mas C4 06 me
 lembrou que ela estava em espanhol, e que a correta palavra 07 para eu me
 expressar em português seria “mas”. Às vezes eu me 08 frustrava porque eu
 não conseguia pensar em qual verbo usar ou 09 construir sentenças ou
 perguntas que eu gostaria de fazer em
 10 português. Foi muito interessante como usamos formas criativas 11 para
 entendermos um ao outro. Por exemplo, quando C4
 12 desenhou uma imagem para me ajudar a entender a palavra
 13 “sozinho”. Uma outra estratégia que funcionou foi o uso do chat.
 14 (...). Gostei muito de falar com ele e fiquei feliz porque pude
 15 compreender a maior parte daquilo que ele dizia em português.
 16 Estou curiosa para ver o que falaremos nas próximas sessões
 17 porque eu imagino que será difícil falar sobre tópicos mais
 18 complexos em virtude de nossa limitação vocabular/habilidade de 19
 fala.

RELATO PRODUZIDO POR P4: I was worried about how the first session would go because of how limited my Portuguese speaking abilities are but it ended up working out well and I enjoyed it! When I tried to speak Portuguese, Spanish and French (languages I’ve studied in the past) came out. For instance, I kept saying “pero” to express “but” but C4 reminded me that that is Spanish, and in Portuguese the correct word is “mas”. At times it was frustrating because I couldn’t think of what verbs to use or how to construct the sentence or question I wanted to say in Portuguese. It was very interesting how we used creative ways to understand each other. For example, when C4 drew a picture to help me understand the word ‘sozinho’. Another strategy that worked was using the chat function to (...). I really enjoyed talking with him and was happy that I could understand the majority of what he said when he spoke Portuguese. I am curious to see what we talk about in future sessions because I imagine it will be difficult to talk about more complex topics given the limitations in our vocabulary/speaking ability.

Fonte: elaboração e tradução próprias

Conforme ilustrado, o relato de P4 mostra suas reflexões sobre a aprendizagem de línguas em Tandem virtual. Observo a existência da interação entre ela e um par, com contato de línguas diferentes e negociação dos enquadres guiada mutuamente pelos princípios da não mistura de línguas, da reciprocidade e da autonomia. Assim, conforme esclarece Brammerts (2002), essas ações proporcionam o aperfeiçoamento da competência comunicativa com base

no uso da língua materna do parceiro, aprofundando os conhecimentos sobre a pessoa e a cultura do parceiro. Como é possível observar, o primeiro relato produzido por P4 confirma, portanto, como o aproveitamento expressivo da sua competência tecnológica esteve condicionado ao seu envolvimento conversacional no Tandem virtual.

Embora P4 tenha demonstrado, de forma geral, contentamento com a sua atuação virtual no uso do português brasileiro, observo que sua interação *online* esteve condicionada a alguns fatores que: (1) provocaram desconforto em P4 pelo fato de seu parceiro não ter reconhecido o sentido de alguns enunciados em português, resultando, conseqüentemente, em conflito de enquadres entre ela e C4; (2) e causaram interferência na adequada construção de seus enunciados em português, confirmando, portanto, os dados que registraram as situações de mal-entendidos em sua primeira sessão *online*, visualizado no excerto 01.

Entretanto, o que fica evidente no relato de P4 é o fato de que, ao tentar se expressar em português, outras línguas aprendidas por ela interferiram no processo de fala de seus enunciados naquela língua. Conforme o relato de P4, essas línguas foram o francês e o espanhol (também acrescento o inglês, sua língua vernácula/materna), mostrando, portanto, que a forma pela qual a habilidade de desenvolver sua interação social em português resultou na interferência de outras línguas aprendidas previamente por ela e que constituíram, conseqüentemente, um dos fatores de interferência para uma atuação bem-sucedida na língua portuguesa, conforme ilustrado nas linhas 03 a 10.

Desse modo, os aprendizes no Tandem virtual são aqueles que possuem repertório linguístico já consolidado em determinada(s) língua(s), mas que, ainda assim, engajam-se em acrescentar, no seu conhecimento linguístico consolidado, outro(s) idioma(s) de acordo com necessidades e objetivos para o uso social da língua-alvo.

Nesse sentido, Brandão (2017, p. 232) define língua adicional (LA) como sendo “todas as línguas acrescidas ao conhecimento linguístico do aprendiz, aprendidas, seja no contexto de imersão ou não, além da(s) outra(s) utilizada(s) no cotidiano como línguas vernáculas”.

É importante destacar que o termo LA é concebido por alguns autores na literatura da linguística aplicada como língua estrangeira (LE) ou como terceira língua (L3), mas que, conforme sugere Brandão (2017, p. 232), é preferível o uso de LA em vez de “uso de línguas estrangeiras pela conotação pejorativa da diferença e de estranhamento que o termo ‘estrangeiro’ sugere”.

De acordo com Brandão (2017, p. 232), a escolha pela expressão língua adicional é justificável porque o uso das terminologias de segunda e terceira língua são imprecisas, uma vez que “limitam na informação a quantidade de línguas aprendidas, ou em processo de aprendizagem, em prejuízo semântico das demais línguas que a pessoa pode acrescentar ao seu conhecimento”.

Posto isso, considero que o desenvolvimento das habilidades de atuação e negociação entre os parceiros de Tandem virtual servirá de base para a aplicação de conhecimentos e habilidades linguísticas em situação de uso do português. Desse modo, esclareço ser fundamental para a realização deste estudo assumir a responsabilidade de discutir temas como as estratégias sociocognitivas no Tandem virtual, pois essa perspectiva põe em evidência uma maior e particular conquista em termos sociolinguísticos da língua portuguesa.

Nesse contexto, destaco Brandão (2017), para quem o português vem vivenciando um crescente processo de internacionalização. Brandão (2017, p. 237) explica que o português brasileiro no contexto internacional demanda por

políticas acolhedoras a imigrantes, programas de mobilidade educacional, oportunidades profissionais, turismo, relacionamentos, ou ainda, fluxos econômicos e contextos interculturais.

A demanda ou o interesse pelo ensino de português brasileiro a alunos estrangeiros é manifestada em inúmeros cursos de graduação em universidades estrangeiras pelo mundo afora, além da oferta de cursos livres e de aulas particulares voltadas para diferentes fins.

Assim, o mercado de trabalho para os profissionais de ensino de português do Brasil como língua adicional tem se ampliado de forma bastante significativa.

Assim, o interesse pelo português brasileiro se confirma no seu processo de internacionalização, uma vez que, por um lado, possibilita a inserção dessa língua no mundo, e, por outro, possibilita a um expressivo número de aprendizes brasileiros ter atuação no papel de colaborador *online* e negociador dentro da perspectiva do Tandem virtual, sobretudo porque o seu parceiro tem objetivos no interesse e na aquisição do português.

Desse modo, o termo LA atende os propósitos desta investigação, especialmente por se tratar de uma expressão mais neutra e abrangente, em consonância com as considerações de Brandão (2017). Como bem observado, no Tandem virtual, a aprendizagem da língua portuguesa pelo aprendiz coaduna com outra(s) língua(s) já adicionada(s) ao seu repertório linguístico consolidado, sendo, por esse motivo, minha escolha pela expressão português brasileiro como língua adicional (PBLA).

2.4 Ponto de chegada: mantendo o enquadre

Neste capítulo, esclareço que as resenhas apresentadas representam o reconhecimento da originalidade dos estudos teóricos para fins de compreensão e análise da competência tecnológica e envolvem reflexões sobre o gerenciamento dos conhecimentos e das habilidades comunicativas de uso social de línguas, promovido a partir das exigências de espaços *online*.

Ao mobilizar sua competência tecnológica, o aprendiz revela conhecimento sobre como atuar virtualmente com seus pares, fazendo as adequações necessárias para o uso da língua-alvo, pois, na dinâmica da interação social, configura sua atuação na busca pelo ajuste de enquadres entre ele e seu parceiro de Tandem virtual para tentar negociar, de forma tão bem-sucedida quanto possível, as situações de mal-entendidos.

Nesse sentido, considero a competência tecnológica no âmbito da competência sociointeracional/sociocognitiva, sobretudo porque a mobilização da competência tecnológica envolve ações estratégicas sobre aquilo que o aprendiz sabe fazer, conhecer e conviver para praticar línguas adicionais em ambiente virtual de Tandem. Convém destacar que a competência tecnológica demanda outras competências (pragmática, por exemplo). Entretanto, conforme contextos do presente trabalho, a competência sociointeracional/sociocognitiva com a manifestação linguística contribuem de forma bastante abrangente para o desenvolvimento da temática desta pesquisa.

Ressalto que o Tandem vem se expandindo e adaptando-se a diversas formas de aprendizagem de línguas, entre as quais, destacam-se:

a) o Tandem presencial ou Tandem face a face, realizado quando os parceiros negociam suas disponibilidades de se reunirem em um mesmo espaço físico para a prática da língua-alvo;

b) o e-Tandem, também conhecido como Tandem a distância, envolve o uso da comunicação tecnológica, como, por exemplo, chat, *e-mail*, mensagem de voz e WhatsApp, para a prática da língua-alvo realizada em espaços físicos e geográficos diferentes;

c) o Tandem por mensagens instantâneas, considera-se também um Tandem a distância e que faz uso das quatro habilidades básicas (ler, ouvir, falar e escrever) para a prática de línguas por meio de recursos tecnológicos, como, por exemplo, o uso de microfone, imagens de vídeo e *chats*, em tempo real e espontâneo.

Convém reforçar que o Tandem, tratado no presente estudo, oferece várias oportunidades ao aprendiz de línguas em ambiente virtual, entre essas, destaco tanto a socialização como a individualização que se fundamentam em um único contínuo e que tem por base três princípios, que nortearam minha escolha de realizar esta investigação em contexto de Tandem virtual: a autonomia, a não mistura de línguas e a colaboração.

Outro ponto importante a ser considerado diz respeito à interferência de outras línguas no desenvolvimento da produção de enunciados na língua-alvo. Dada essa característica virtual do aprendizado de Tandem virtual, considero necessário utilizar a expressão língua adicional porque essa, como bem observado por Brandão (2017), é mais abrangente e neutra, passando a ser entendida, nos estudos acadêmicos, como todas as línguas previamente aprendidas pelos aprendizes que desejam acrescentar, ao seu conhecimento linguístico consolidado, outra língua para a atuação de seu papel na sociedade.

CAPÍTULO 3

UMA NAVEGAÇÃO PELOS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Houve um tempo em que a observação participante envolvia um pesquisador solitário trabalhando em uma comunidade isolada, munido apenas de caneta e bloco de notas e, às vezes, um bloco de desenho e uma simples câmera fotográfica. (...) Mas, com o aumento de nossa sofisticação tecnológica, os etnógrafos começaram a se dar conta de que a tecnologia nos ajuda a capturar e reordenar a “realidade” de maneiras um tanto variáveis em relação à nossa experiência vivida como pesquisadores de campo.

Angrosino (2009, p. 108)

3.1 Ponto de partida: ajustando o enquadre

Neste capítulo, apresentarei as bases ontológicas e epistemológicas deste estudo, bem como a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos nesta investigação.

Primeiramente, contextualizarei sobre o *loco* de investigação desta pesquisa. Em seguida, discorrerei sobre a pesquisa qualitativa, etnográfica e sua perspectivaêmica/ética adotada neste trabalho. A pesquisa é de cunho interpretativista com triangulação dos dados gerados para garantir maior confiabilidade à trajetória analítica.

Para tanto, irei recorrer à observação participante e às notas de campo para a geração de dados, fornecendo detalhes sobre as ações realizadas por mim e pelos envolvidos neste estudo no decorrer da investigação.

Para análise e discussão dos dados, considerarei a realização de dois testes virtuais (pré-teste e pós-teste) por cada participante, uma conversa *online* (logo após o término do teste final), um questionário semiestruturado *online*, dois relatórios (após a primeira e última sessão de Tandem, respectivamente), uma entrevista semiestruturada *online* (após a última sessão de Tandem), oito fichas de acompanhamento de sessão *online* (respondidas após o término de cada sessão de Tandem) e transcrições de oito sessões virtuais realizadas entre cada participante, aprendiz de português brasileiro como língua adicional e seu par virtual,

colaborador brasileiro e aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás¹².

A triangulação dos diversos instrumentos me permite compreender as homogeneidades e as diferenciações observadas por mim a respeito das ações dos agentes envolvidos nesta investigação, confrontando os dados gerados com teorias que demarcam o campo de estudo. Conforme o exposto, a base metodológica a ser utilizada para análise dos dados será a amostragem por saturação teórica (GLASER; STRAUSS, 1967), orientação metodológica empregada frequentemente nas descrições de pesquisas qualitativas de cunho etnográfico. Essa expressão, *saturação teórica*, significa que o processo dos dados gerados se saturou teoricamente não contribuindo para a elaboração teórica pretendida neste trabalho porque uma parte dos dados é descartada devido à ocorrência de repetição dos dados de pesquisa.

3.2 Contextualizando a pesquisa: o português como língua adicional na Universidade de Georgetown

A Universidade de Georgetown, instituição privada estadunidense de ensino superior, localizada em Washington DC e campo de realização de minha pesquisa, tem contribuído há quase 90 anos de forma significativa para o fortalecimento da língua portuguesa e da cultura luso-brasileira. Enfatizando o contexto histórico do ensino e da aprendizagem do português nessa universidade, Santos (2011, n.p) afirma que,

nos anos 1930, o Professor Joaquim da Siqueira Coutinho, na época Professor de Geopolítica na School of Foreign Services, começou a oferecer aulas particulares de Português, implementando, mais tarde, o ensino de Português no Institute of Languages and Linguistics (ILL). O ILL, eventualmente, tornar-se-ia independente dentro da universidade, com autonomia para formar especialistas nas áreas de ensino de língua. O primeiro decano do Instituto, o Dr. Robert Lado, assumiu a direção do ILL para expandir o campo do ensino de língua e linguística ao criar os departamentos individuais e, em 1961, nomeou a Professora Dra. Maria Isabel Abreu para criar o Programa de Português. Com o crescimento do programa e o crescimento da universidade, aquilo que se caracterizava pelo mero ensino de aulas

¹² Criado pela lei do governo federal brasileiro de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio do Ministério da Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás oferece desde educação técnica integrada ao ensino médio à pós-graduação, atendendo mais de 11 mil alunos nos seus 14 *campi* em funcionamento: Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso.

particulares, tornou-se o Departamento de Português dirigido pela Professora Dra. Abreu até 1979, e finalmente, pela Professora Dra Cléa Rameh, por cerca de 30 anos. Com a reestruturação dos departamentos de língua em 1994, o departamento veio a unir-se, a partir de 1995, ao Departamento de Espanhol, formando agora o Departamento de Espanhol e Português dentro do Georgetown College (Faculdade de Humanidades), a maior faculdade do *campus*.

O ensino do português na Universidade de Georgetown é consolidado historicamente e os alunos são oriundos tanto de cursos de graduação quanto de pós-graduação.

O programa de português na Universidade de Georgetown contribui sobremaneira para a importância e a expansão da língua, da cultura e da política dos países de língua portuguesa em aulas com ênfase em aspectos sociointeracionais e sociocognitivos, a fim de levar os alunos a lidar de forma reflexiva com a sua cultura e diferentes culturas de países como Brasil, Portugal e Cabo Verde, por exemplo. E essa é uma das razões pelas quais optei em realizar minha investigação nessa universidade.

Além disso, o programa de português na Universidade de Georgetown, que conta com aulas de nível básico, intermediário e avançado, integra em seu quadro docente professores que oferecem, segundo Santos (2011), uma diversidade de disciplinas para aprendizes da graduação cuja especialidade é a língua portuguesa ou para aqueles que desejam cursar o português como disciplina eletiva, bem como disciplinas para os aprendizes de pós-graduação que tenham interesse na Península Ibérica e/ou na América Latina. Acrescento, ainda, que além do quadro docente, essas aulas são também ministradas por alunos da pós-graduação com conhecimentos em português e que fazem parte do quadro discente dessa universidade.

Santos (2011) afirma que, em 2009, foi criada na Universidade de Georgetown uma nova área de especialização em “Estudos de Espanhol e de Português”, da qual faz proveito a maioria dos alunos que normalmente se matricula nas aulas de português da universidade, como, por exemplo, alunos com conhecimento de espanhol como língua adicional.

Nesse contexto, o programa de português como língua adicional na Universidade de Georgetown consiste de, em média, seis disciplinas. Conforme descrito por Santos (2011), as matérias relacionadas a potencializar o português para falantes de outras línguas nessa universidade são distribuídas da seguinte forma:

1. Português básico, com aula intensiva, cinco vezes por semana, com duração de 60 minutos cada aula, para alunos no primeiro semestre de português;

2. Português intermediário, com aula intensiva, cinco vezes por semana, com 60 minutos cada aula, para alunos no segundo semestre de português;
3. Português para hispanofalantes, com aula de conteúdo acelerado para alunos com, pelo menos, três anos de espanhol, sendo três aulas por semana, com 50 minutos cada aula, no primeiro semestre de português, o que equivale, conjuntamente, ao português básico, descrito em (1) e intermediário, descrito em (2). O curso é acelerado porque se faz aproveitamento do saber prévio dos alunos, especialmente por se tratar de línguas tipologicamente próximas (mesma família linguística, isto é, línguas neolatinas) e isso contribui sobremaneira para a configuração da dinamicidade dos conteúdos previstos nas aulas de português dessa universidade;
4. Português avançado I, com três aulas por semana, 50 minutos de duração cada aula, para alunos do segundo ou terceiro semestre, o que depende da linha de formação seguida pelo aluno;
5. Português avançado II, que funciona da mesma forma que no português avançado I, descrito em (4); e, por fim,
6. Escrita acadêmica, sendo três aulas por semana, com 50 minutos cada aula.

Com o objetivo de acolher e atrair aprendizes nativos ou com competência na língua espanhola, foi criado em 1998 e redesenhado em 2005 e 2006 o curso de Português para Falantes de Espanhol na Universidade de Georgetown. Conforme descrito no item 3 anteriormente, o curso de português para falantes de espanhol, contexto em que meus dados de pesquisa foram gerados, consiste de alunos que, conforme pontua Santos (2018), em sua maior parte fazem estudos latino-americanos e possuem interesse na América Latina e, particularmente, no Brasil.

Entretanto, conforme Santos (2018), nos últimos dois anos, o curso de português para aqueles que não falam o espanhol não foi oferecido na Universidade de Georgetown porque a demanda ou procura pelo curso foi expressivamente baixa e, como consequência, apenas o curso de português para falantes de espanhol tem sido ofertado ultimamente na referida instituição. Esse dado confirma, portanto, que o interesse pela aprendizagem do português como língua adicional se constitui ainda um desafio para os que têm procurado a ele se dedicar pela sua importância e expansão internacionalmente.

3.3 Sobre a pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa considera a interação entre o pesquisador em campo e a produção de conhecimento científico, sobretudo porque, conforme esclarece Flick (2009), as reflexões dos investigadores e de seus participantes de estudo tornam-se parte do processo da pesquisa qualitativa e, portanto, constituem dados sobre suas próprias atitudes, observações em campo, impressões, sentimentos etc. que constituem parte da interpretação das interações humanas.

Flick (2009) tece explicações sobre o surgimento da pesquisa qualitativa ao ressaltar que, no século XX, essa pesquisa surge diante da necessidade de descrição e de interpretação sobre temas que contemplassem a realidade do outro, como, por exemplo, assuntos de diferentes culturas, relacionados a questões etnográficas e sociológicas. Esse autor lembra que, na década de 70, a pesquisa qualitativa foi caracterizada pelas tentativas de formalização de seus métodos por meio da publicação de vários livros e, na década seguinte, questões relacionadas aos seus objetos e aos seus métodos foram reformuladas, tornando-se a pesquisa qualitativa um processo contínuo de construção de múltiplas realidades.

Ainda de acordo com o mesmo autor (2009), os fatos sociais e históricos foram enfatizados por meio de teorias e de narrativas na década de 90 e, por fim, as políticas democráticas, caracterizadas pela redação pós-experimental, orientaram a pesquisa qualitativa na década seguinte.

Para Angrosino (2009), o fundamento da pesquisa qualitativa encontra-se no fato de que ela entende, descreve e, às vezes, explica os fatos sociais com fundamento na análise:

1. das experiências dos agentes ou de seus grupos, com base no papel atuante de cada um na sociedade;
2. das interações comunicativas em desenvolvimento, o que pode ser possível por meio da análise de registro das práticas interativas dos agentes; e
3. dos documentos, como, por exemplo, relatórios, notas de campo, entre outros formatos semelhantes das experiências ou das ações dos participantes.

Esclareço que este estudo foi realizado levando-se em consideração a análise, contemplada nos três itens descritos, e condicionada à minha imersão total no campo de estudo na condição de investigadora do processo de pesquisa, minha experiência própria e

ativa no campo de pesquisa e minha capacidade de refletir sobre o tema ao qual me propus investigar.

3.3.1 A pesquisa etnográfica de interação online

A etnografia significa literalmente a descrição de um grupo social de pessoas com seus costumes, seus comportamentos, suas culturas. Enfim, suas experiências de vida social. Portanto, a orientação etnográfica seguida pelo presente estudo alinha-se aos enquadres registrados nas interações sociais, o que inclui a atuação de meus participantes em ambientes virtuais. Assim, reforço que os enquadres e os esquemas de conhecimento das pessoas, assuntos contemplados no capítulo 1 deste trabalho, são construídos na natureza das interações. Posto isso, os papéis interativos do etnógrafo situam-se ao longo de um contínuo que tem por base quatro características principais, conforme pontua Angrosino (2009, p. 21):

1. O participante completo, isto é, o investigador está totalmente imerso na comunidade e não divulga sua agenda de pesquisa. Esse apontamento constitui em parte a realidade desta investigação, pois tive a imersão/integração total no campo de observação deste estudo, por quase cinco meses, isto é, de agosto de 2017 a janeiro de 2018. Contudo, minha agenda de pesquisa foi divulgada tanto aos participantes de estudo quanto aos colaboradores desta investigação;
2. O participante como observador, o que também constitui a realidade desta pesquisa, pois estive imersa totalmente no *loco* investigativo, com permissão da Universidade de Georgetown e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para realizar a pesquisa no Centro de Estudos Latino-Americanos (CLAS, sigla em inglês) da Universidade de Georgetown, sendo, ainda, apresentada como pesquisadora visitante pelo diretor do CLAS para os docentes, os demais pesquisadores visitantes e os discentes desse centro, como também apresentada pelo diretor do Departamento de Espanhol e de Português da universidade para os docentes, os demais pesquisadores visitantes e os discentes desse departamento;
3. O observador como participante, isto é, o investigador interage apenas parcialmente e está desligado das atividades na comunidade, o que não constitui a realidade deste estudo, já que, além de acompanhar a dinâmica das aulas presenciais de português de meus

participantes de estudo, ministradas por um instrutor, aluno brasileiro da pós-graduação da Universidade de Georgetown, no período de agosto a dezembro de 2017, tive também a oportunidade de ministrar aulas de português em algumas ocasiões, de aplicar pré-teste e pós-teste de proficiência de português (previstos no conteúdo programático da instituição), de apresentar, a convite do diretor do Centro de Estudos Latino-Americanos, este projeto de pesquisa aos professores, aos pesquisadores visitantes e aos demais alunos de pós-graduação do centro em janeiro de 2018 e, ainda, de coordenar curso virtual de Ação de Extensão¹³. Convém esclarecer que tal apresentação foi realizada conforme calendário próprio da Universidade de Georgetown e, de acordo com um dos deveres estabelecidos aos professores visitantes, em data estabelecida pela diretoria do centro, os professores visitantes devem apresentar projeto de pesquisa para todos aqueles que fazem parte do CLAS e tenham interesse no tema;

4. O completo observador, isto é, de longe o investigador observa seus dados totalmente objetivos sobre a comunidade, sem ficar envolvido nas atividades e sem anunciar sua presença no local de investigação. Esse item não constitui a realidade desta pesquisa, dados os esclarecimentos prestados nos três itens anteriores.

Conforme é possível constatar, fui membro ativo no campo de estudo e o meu papel etnográfico foi o de atuar como observadora participante com o intuito de facilitar a geração de meus dados. Desse modo, no tipo de pesquisa escolhida, não há lugar para o observador não comprometido, já que não basta apenas observar, é preciso atuar e negociar para proceder a observação sobre melhor compreensão do objeto de pesquisa.

Conforme alerta Angrosino (2009), é preciso prestar atenção aos modos pelos quais os pesquisadores têm acesso ao campo investigativo e ao modo como se estabelecem afinidades com as pessoas do local em que vivem; por essa razão, a “etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados” (2009, p. 31), assim como um *observador* é aquele capaz de usar uma variedade de técnicas, a fim de gerar “dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida” (2009, p. 34).

¹³Esse curso, ministrado por mim em ambiente presencial e virtual, é entendido como ação estratégica com vistas a promover a interação colaborativa e virtual entre alunos da Universidade de Georgetown e do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, dada a parceria firmada entre essas duas instituições. O assunto é tratado na seção 3.4 deste capítulo.

Em suma, o método etnográfico, adotado nesta investigação, é orientado a partir das seguintes considerações de Angrosino (2009, p. 31):

1. com base na pesquisa de campo;
2. com base na personalização, já que o pesquisador gera seus dados a partir de interação face a face com as pessoas que está estudando no dia a dia, sendo participante e observador simultaneamente. Esclareço que atuei como participante e observadora em interações presenciais e virtuais com meus colaboradores;
3. com base na combinação de fatores, já que, neste estudo de cunho qualitativo, a condução dos dados deu-se pela utilização de diversas técnicas para triangular a conclusão dos resultados pelas múltiplas vias por meio das quais foram alcançados: de teoria, a fim de aplicar as perspectivas conceituais; de dados de pesquisa, considerando a análise dos participantes, estudantes da Universidade de Georgetown e dos colaboradores brasileiros, estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; e de pesquisador na análise e na interpretação dos dados de pesquisa;
4. com base no compromisso de *longo prazo*, sobretudo porque, neste estudo, minha imersão total no campo de pesquisa realizou-se durante um período de aproximadamente cinco meses. Segundo Angrosino (2009), o tempo de interação, para ser considerado de longo prazo, pode sofrer variação de algumas semanas, um ano ou mais;
5. com base na indução porque o investigador se beneficia pela descrição de detalhes para a análise de dados a fim de construir teorias explicativas, e não para testar hipóteses derivadas de teorias ou modelos existentes, o que constitui a realidade desta investigação;
6. com base no diálogo, já que, neste estudo, as interpretações dos dados são resultados de discussões, levando-se em consideração o constante realinhamento de meus participantes com seus pares de Tandem virtual, dada a atuação e a negociação dos sentidos coconstruídos durante as interações virtuais; e, por fim,
7. com base no entendimento holístico, pois procuro realizar uma descrição mais completa possível do grupo investigado nesta pesquisa.

Hine (2000), uma das primeiras pesquisadoras a se dedicar à análise das interações sociais em ambientes *online*, optou por utilizar o termo etnografia virtual, considerando a *internet* sob duas perspectivas que podem ser concebidas (ou não concebidas) como um contínuo. O primeiro viés diz respeito à cultura, que se (re)constrói constantemente, posto que

o ciberespaço representa a categoria mais ampla da *internet* e, que por esse motivo, é preciso examinar como as interações sociais são (re)construídas nos mundos virtuais. A segunda perspectiva, segundo a mesma autora, faz referência ao artefato cultural, enfatizando os diversos usos que os interagentes fazem da *internet*, sendo concebida, nesse viés, a *internet* como parte da própria cultura. Assim sendo, transcrevo a seguir as reflexões de Kendall (1999, p. 62):

Alcançar as compreensões da percepção dos participantes sobre si mesmos e das significações que eles atribuem a sua participação *online* requer que se passe algum tempo com os participantes para observar o que eles fazem *online*, assim como o que eles dizem que fazem.

Desse modo, adotando a concepção desses autores (HINE, 2000; KENDALL, 1999) sobre o fazer etnográfico em ambiente virtual, considero ser expressivo observar, no início da pesquisa etnográfica virtual, quem são os participantes de estudo, quais seus interesses na aquisição do português brasileiro como língua adicional, por que praticar esse idioma em ambiente virtual, que experiência de vida demonstram ter com a prática de Tandem virtual. Somente após essas observações, é possível me tornar uma participante ativa no grupo de estudo para ter melhor compreensão sobre aquilo a que me propus investigar no ambiente de Tandem virtual.

Conforme pontua Flick (2009), a utilização da *internet* não é algo conhecido e pressuposto, mas é compreendida a partir de seus usos e impactos promovidos pelos esquemas de conhecimento referentes a ela por parte dos agentes sociais. Isso fez parte da realidade desta investigação, já que, para a prática de interação em Tandem virtual, os participantes, além dos colaboradores brasileiros, receberam orientações a esse respeito. Por fim, a pesquisa etnográfica de interação *online* é necessária, neste estudo, para a compreensão das estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos aprendizes de português brasileiro como língua adicional no gerenciamento de mal-entendidos em ambiente de Tandem virtual.

3.3.2 A observação participante

Angrosino (2009) esclarece que a observação participante não diz respeito a uma técnica de geração de dados, e sim, ao papel adotado pelo investigador etnógrafo com vistas a facilitar a geração de seus dados. Ele tece reflexões sobre os fatos percebidos pelo etnógrafo como sendo sempre condicionais, principalmente porque não se pode presumir que outros etnógrafos, em dado momento da realidade social e com base no mesmo conjunto dos fatos, chegarão à mesma interpretação e aos mesmos resultados de pesquisa.

Nesse sentido, Angrosino (2009, p. 56) afirma que existem várias técnicas específicas de geração de dados disponíveis pelo etnógrafo. Entretanto, todas elas são demonstradas “em três grandes categorias que representam as habilidades centrais que precisam constar no repertório de todo pesquisador de campo: observação, entrevistas e pesquisa em arquivo”. Com base no contexto deste estudo, darei ênfase em duas grandes categorias: a observação e a entrevista.

3.3.3 Observação

Neste estudo, a observação diz respeito à forma como percebo o funcionamento das estratégias sociocognitivas durante o gerenciamento de mal-entendidos em português brasileiro como língua adicional pelos aprendizes dessa língua-alvo e quais são as mais utilizadas por eles quando estão engajados nos ajustes de seus enquadres durante a interação social em desenvolvimento no ambiente virtual .

Assim, a “observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 56). O fato de o etnógrafo ser observador não implica dizer que não interaja com seus participantes de estudo. No contexto deste estudo e diante de minhas preocupações éticas, todos os participantes souberam que foram observados por mim, sobretudo porque o envolvimento de meus participantes, na presente investigação, foi resultado do consentimento¹⁴ informado por eles por escrito no início da condução deste estudo.

¹⁴A seção 3.4 deste capítulo contém mais informações a esse respeito.

A perspectiva êmica, de acordo com Spradley (1980), sugere que a interpretação dos fatos seja promovida por um interagente ou por um grupo de interagentes, e o que é compreendido reflete a vivência dos agentes em sua realidade social. Contudo, Flick (2009) evidencia o fato de os participantes de estudo estarem proporcionando informações apenas de forma restrita, sendo necessário, portanto, que o pesquisador faça perguntas críticas como ferramentas para refletir até que ponto é aceitável a perspectiva deles. Dessa forma, essa perspectiva se alia à perspectiva ética, sugerindo que o pesquisador faça uso da descrição e que seja observador ativo das ações sociais em foco.

Nesse sentido, Spradley (1980, p. 34) tece esclarecimentos sobre as fases da observação participante:

1. Observação descritiva. Essa fase fez parte da realidade de estudo. Nela, tive a oportunidade de estar integrada totalmente no campo de observação, a fim de ter acesso sobre os fatos que seriam realmente observados por mim. Com base na orientação que tive para o campo em estudo, pude readequar de forma mais concreta minhas questões de pesquisa. Fiz uso de produção de protocolos de situações com o intuito de fazer relatos mais consistentes sobre o campo.
2. Observação focalizada. Da mesma forma como em (1), reforço que minha percepção das fases do processos foram ajustados de acordo com minha imersão total no campo. Por meio da observação focalizada, refinei minha perspectiva com base na busca daquilo que seria mais concreto/essencial para minhas questões de pesquisa. Por exemplo, tive de selecionar situações observacionais nas quais as fases tornaram-se concretas para a condução desta pesquisa. Para isso, considerei nove dimensões descritas por Spradley (1980, p. 78):
 - Espaço: sobre a definição do campo físico de estudo, realinhei minha perspectiva inicial a esse respeito, buscando parceria com a equipe do Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Georgetown para a realização desta investigação, e essa parceria somente foi possível com a ajuda do diretor do departamento de Espanhol e de Português da época, com o qual eu já mantinha contato virtual há um ano; sobre o espaço virtual, conforme esclarecimentos de Telles (2009) sobre a constituição do Teletandem, por meio de vídeo conferência, as sessões de Tandem virtual ocorriam espontaneamente entre pares de falantes (ou competentes) na língua-alvo que trabalhavam de forma colaborativa, a fim de aprenderem a língua um do outro. Posto isso, minha perspectiva era participar da interação

síncrona de meus participantes com seus respectivos colaboradores brasileiros, contudo, isso não foi possível, o que não inviabilizou a geração dos dados deste estudo, sobretudo porque tive acesso semanalmente a todas as sessões de Tandem virtual por meio das gravações audiovisuais disponibilizadas no *Google Drive* da Universidade de Georgetown pelos meus participantes.

- **Ator:** todos os nove alunos da turma de Português para Falantes de Espanhol do segundo semestre de 2017 da Universidade de Georgetown se disponibilizaram como voluntários para participar desta investigação. Entretanto, dos nove voluntários somente quatro participaram deste estudo em virtude do estabelecimento de critérios adotados nesta investigação: (1) a realização de todas as atividades práticas previstas no Tandem virtual; (2) o compartilhamento do tempo equitativo no português brasileiro como língua adicional (objeto de estudo desta investigação) e na língua inglesa (que não é objeto deste estudo); e (3) a não mistura das línguas quando cada um estiver no seu turno de prática da língua-alvo.
- **Atividade:** refinei o conjunto de ações realizadas por meus participantes, a fim de que pudessem compartilhar suas experiências de vida social. É por meio de suas atividades de fala, por exemplo, que os sentidos dos enunciados são promovidos em um processo dinâmico e sofrem alterações à medida que os participantes interagem.
- **Objeto:** considerando o ambiente virtual e os recursos tecnológicos (computadores, *internet*, *webcam*, *chat*, imagens, compartilhamento de tela, ferramentas de pesquisa, microfone, entre outros exemplos de recursos utilizados), procurei responder de que maneira esses objetos (físicos e virtuais) influenciam sentimentos. Para tanto, a interação face a face, por meio da mediação realizada por mim, com meus participantes nas aulas de português para falantes de espanhol foi expressiva porque, em alguns momentos, os alunos compartilharam comigo suas angústias com relação a problemas técnicos, como falta de acesso a *internet*, falta de espaço no computador para salvar a gravação de sessões virtuais, microfones e *webcam* que não funcionavam perfeitamente em alguns momentos da interação virtual em desenvolvimento, por exemplo. Além disso, procurei observar, além dos vídeos com as sessões de Tandem virtual, os demais instrumentos de geração de dados.
- **Ato:** nesta dimensão, procurei observar as ações individuais de cada participante e questionar de que modo seus atos variavam nos diferentes períodos de tempo e de que

forma isso poderia influenciar nos resultados desta investigação. Posto isso, resolvi adotar os critérios de participação neste estudo.

- **Evento:** procurei observar como o conjunto de atividades realizadas pelos meus participantes poderia envolvê-los nesta pesquisa etnográfica. Para isso, já nas primeiras aulas de português para falantes de espanhol, assumi o gerenciamento do evento de Tandem virtual desde a apresentação da proposta deste estudo na primeira semana de aula presencial até o término das sessões de Tandem, em dezembro de 2017.
 - **Tempo:** procurei responder como as atividades poderiam ser organizadas em períodos de tempo. Para isso, segui o que estava previsto no calendário acadêmico da Universidade de Georgetown para adequar as etapas previstas nesta investigação.
 - **Objetivo:** procurei responder de que forma os objetivos dos alunos poderiam ser alcançados de forma expressiva. Para esse fim, intensifiquei minha atuação e negociação durante o gerenciamento do evento de Tandem virtual nas aulas presenciais de português para falantes de espanhol.
 - **Sentimento:** procurei responder de que forma as estratégias emotivas afetariam as ações individuais de cada participante. Por isso, procurei observar além dos vídeos de Tandem, os instrumentos de geração de dados deste estudo.
3. Observação seletiva. Essa fase final da geração de meus dados forneceu-me a oportunidade de selecionar as informações que são úteis para alcançar os objetivos desta investigação.

Por fim, além da descrição das fases, as situações sociais com base na dimensão de Spradley (1980) me proporcionaram construir reflexões próprias como pesquisadora, bem como reflexões construídas a partir das perspectivas dos participantes desta pesquisa, o que ratificou a utilidade da técnica de observação para a geração de dados neste estudo.

3.3.4 Notas de campo

As notas de campo, de forma geral, constituem uma forma que o pesquisador tem para documentar suas impressões daquilo que foi observado em campo. Segundo Flick (2009), essas notas contêm informações úteis das respostas dos participantes do estudo e, por isso, é

recomendável que sejam feitas tão logo quanto possível o contato do pesquisador com o que foi observado dos eventos.

Spradley (1980, p. 69-72) sugere quatro formas de notas de campo, quais sejam: relatos condensados por meio de palavras ou frases isoladas; relato mais amplo como resultado do contato do pesquisador com os entrevistados; notas de análise e de interpretação produzidas logo após o contato do pesquisador e estendendo-se até o término da investigação; e, por último, protocolo sobre os sentimentos, ideias, experiências no campo de estudo.

As notas de campo, portanto, são úteis porque o pesquisador não encontra os dados prontos no campo de estudo e, sim, nas ações de sua atuação social e negociação com os participantes de sua pesquisa. Esse documento servirá como fonte e instrumento escolhido por ele para a geração de dados.

3.3.5 Entrevista semiestruturada virtual

Fontana e Frey (2000) pontuam que, no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, a entrevista constitui método negociado e orientado pela interação entre o pesquisador e os entrevistados. Desse modo, reforço que é preciso haver planejamento do entrevistador, a fim de que a entrevista seja adequada à situação e aos objetivos da investigação. Ressalto a importância de os participantes se sentirem confortáveis no momento da entrevista, com o propósito de que o tema possa ser discorrido espontaneamente na interação síncrona, conforme sua experiência de vida social e virtual de cada um, devendo o pesquisador ficar atento para que faça uso adequado do instrumento de notas de campo.

A entrevista semiestruturada se desenvolve como se fosse uma conversa espontânea focalizada em determinados tópicos guiados por perguntas planejadas pelo entrevistador. Segundo Nunan (1997), o pesquisador não tem controle total do desenrolar da entrevista, sendo preciso, portanto, que ela seja orientada por perguntas predeterminadas, já que o entrevistador tem ideia sobre os propósitos de sua entrevista e sabe quais perguntas devem ser feitas para compreender aquilo que se propôs investigar com seus participantes de estudo.

Para fins de exemplificação, listo a seguir seis perguntas planejadas por mim e que fizeram parte da realidade deste estudo durante esse tipo de entrevista com meus participantes de pesquisa:

- De que forma as oito sessões de Tandem virtual beneficiaram seu aprendizado de português?
- Durante suas sessões de Tandem virtual, você percebeu situações de mal-entendidos ao interagir em português com seu(sua) parceiro(a)? Exemplifique alguma(s), em caso afirmativo.
- Para você, o que mais gerou situações de mal-entendidos em português nas oito sessões de Tandem virtual?
- Em sua opinião, você se considera uma pessoa que faz uso das estratégias para compreender situações de mal-entendidos? Por quê?
- Que estratégias você mais utilizou para compreender os mal-entendidos durante as oito sessões de Tandem virtual?
- De que forma as estratégias utilizadas por você beneficiaram seu aprendizado de português?

A entrevista semiestruturada torna mais explícitas as respostas dos participantes sobre suas percepções/esquemas de conhecimento. Contudo, as perguntas planejadas do entrevistador são baseadas nas suas pressuposições teóricas próprias, conforme esclarece Flick (2009).

Nesse sentido, reforço que o pesquisador não necessita elaborar uma lista exaustiva de perguntas, já que outras perguntas surgiriam conforme a interação virtual entre o entrevistador e os entrevistados. Para fins de exemplificação, listo a seguir algumas perguntas que surgiram durante a minha interação virtual com os participantes desta investigação: Mas você não compreendia em função da pronúncia ou por não conhecer a palavra? Então, ela falava e escrevia para que você entendesse?

Em ampliação epistemológica, Angrosino (2009) pontua que as entrevistas são geralmente registradas com gravadores de som ou usando videoteipe, a fim de que seja assegurada a exatidão daquilo que foi dito pelos participantes do estudo e, além disso, diante da necessidade de o pesquisador ouvir o que foi dito novamente. Como parte da realidade da presente investigação, as entrevistas semiestruturadas foram conduzidas em ambiente virtual, sendo realizadas por meio de ferramenta de vídeo/web conferência chamada de

*zoommeetings*¹⁵. Essa ferramenta permite o acesso sincrônico dos envolvidos à plataforma virtual para a condução de entrevistas, conferências, apresentações, reuniões individuais ou em grupo, entre outras ações virtuais, podendo ser acessada a partir de computadores, *tablets*, *laptops*, celulares, entre outras ferramentas que oferecem sistemas de conferência, como o Windows, Mac, iOS, Android e Polycom (H.323).

3.3.6 *Questionário semiestruturado*

Segundo Santos (2012), os dados gerados por esse instrumento são facilmente compilados e comparados, o que facilita a análise de dados do pesquisador. Essa autora afirma que o questionário é um instrumento muito utilizado nos estudos sobre as estratégias e pode ser conduzido com um grande número de participantes de estudo e de aplicação relativamente fácil.

O questionário semiestruturado desta investigação foi realizado durante a interação assíncrona dos participantes, logo após o término da primeira sessão de Tandem virtual. Após responder individualmente às perguntas desse instrumento, cada participante disponibilizou seu questionário em pasta individual do *Google Drive* da Universidade de Georgetown.

Conforme observado, o questionário semiestruturado é muito útil para a geração de dados da pesquisa etnográfica, uma vez que, em se tratando deste estudo, os dados gerados por esse questionário mostraram informações expressivas sobre quem era o participante de pesquisa e se já havia interação dele com a língua-alvo e com a utilização de estratégias antes do início do curso de português para falantes de espanhol do segundo semestre de 2017.

3.3.7 *Gravação audiovisual das sessões virtuais, dos testes online e da entrevista semiestruturada virtual*

Flick (2009) esclarece que esse instrumento possibilita ao pesquisador documentar as interações que ocorreram pelos envolvidos no estudo de campo. O autor explica que esse tipo de gravação de dados, que faz parte da pesquisa qualitativa há quase 30 anos, fornece dados

¹⁵Para maiores informações, consultar o seguinte link: <https://uis.georgetown.edu/Zoom>.

naturais de eventos, como, os registros das conversas/situações espontâneas das interações em desenvolvimento. Para isso, o pesquisador deve usar esse instrumento apenas para registrar aquilo que for absolutamente necessário para o estudo.

Nesta pesquisa, além das 32 sessões virtuais realizadas pelos meus participantes com seus pares de Tandem, a gravação audiovisual me permitiu observar dados gerados com base em quatro pré-testes, quatro pós-testes e quatro entrevistas semiestruturadas para a análise dos resultados deste estudo.

Em se tratando das sessões de Tandem virtual, os participantes deste estudo foram orientados a realizar a gravação em vídeo, o que foi possível pela utilização da ferramenta *zoommeetings*, na qual os participantes tinham acesso ilimitado, já que, para tal acesso, os eles fizeram uso do *e-mail* institucional da Universidade de Georgetown para enviar o convite de vídeoconferência aos colaboradores brasileiros, os quais receberam, por meio de *e-mail*, o *link* de acesso que os direcionava imediatamente para o ambiente virtual dessa ferramenta. Esclareço que essa responsabilidade quanto à gravação dos vídeos bem como a responsabilidade do envio de convite via *e-mail* eram exigências predeterminadas pela universidade, para ser cumprida pelos participantes deste estudo durante o curso de português para falantes de espanhol no segundo semestre de 2017.

O primeiro contato por *e-mail* entre os pares virtuais possibilitou a negociação planejada do primeiro encontro de Tandem virtual entre eles a partir de outubro de 2017, data já prevista no calendário acadêmico do curso de português para falantes de espanhol da Universidade de Georgetown. Como parte da exigência da referida instituição, os participantes deste estudo foram orientados a realizar a gravação audiovisual das sessões de Tandem, totalizando quatro horas de duração, sendo que, desse total, duas horas deveriam contemplar dados sobre a prática do português brasileiro como língua adicional entre eles e seus pares virtuais.

Em relação aos demais instrumentos (quatro pré-testes, quatro pós-testes e a quatro entrevistas semiestruturadas), a gravação audiovisual foi de minha própria responsabilidade como pesquisadora. A gravação audiovisual desse instrumentos, possibilitada pela utilização do *zoommeeting*, foi disponibilizada a cada participante deste estudo em uma pasta individual do *Google Drive* da instituição.

A partir disso, apresento dois instrumentos de geração de dados, o pré-teste e o pós-teste. Esses dois testes apresentaram os mesmos textos associados a quatro imagens e ainda

tiveram, como elementos provocadores, duas perguntas a fim de que, em dois momentos diferentes da presente investigação (primeira etapa e terceira etapa, respectivamente), os quatro participantes de pesquisa (P1, P2, P3 e P4), individualmente e em ambiente de Tandem, demonstrassem suas habilidades de compreensão de quatro situações enunciadas (figura 1, figura 2, figura 3 e figura 4), uma por vez, conforme se observa na figura 1 a seguir.

Figura 1: Pré-teste e Pós-teste

Descreva as imagens seguintes. Que tipo de sentido é construído? E como você seria capaz de resolver cada situação?
Describe the following pictures. What kind of sense is constructed? And how would you be able to solve each situation?

Figura 1: How to solve that?

Figura 2: What drives us away from each other, it really brings us closer if...

Descreva as imagens seguintes. Que tipo de sentido é construído? E como você seria capaz de resolver cada situação?
Describe the following pictures. What kind of sense is constructed? And how would you be able to solve each situation?

Figura 3: A new generation of iPhone in Brazil
O iPhone 8, o Plus com 256 GB a R\$ 6.000,00!! Aqui no Brasil, os modelos ouro e prata realmente custam o preço deles em ouro e prata, né?

Figura 4: How and when to make decisions?

- E aí, tudo em cima, amor?
- Não. Vou esperar o momento certo!
- O que aconteceu?
- A chuva não doj, mas molha! Quando passar a tempestade, subo com as compras que você fez.

Fonte: elaboração própria.

Sem saber que os testes teriam os mesmos elementos provocadores, cada participante procurou demonstrar sua percepção por meio da fala em português brasileiro como língua

adicional, descrevendo o que estava acontecendo em cada cena e respondendo a duas perguntas a seguir: *que tipo de sentido é construído? E como você seria capaz de resolver cada situação?* Os dois momentos de condução do mesmo teste me permitiram, portanto, analisar a partir da técnica de comparação os dados gerados do pré-teste e do pós-teste, possibilitando mostrar exatamente como foi o desenvolvimento do desempenho linguístico dos participantes deste estudo, bem como observar a utilização das estratégias sociocognitivas por eles. Posto isso, esperei que cada participante demonstrasse melhor adequação linguística ao usar o português brasileiro como língua adicional, sendo capaz de responder que tipo de sentido havia sido construído e como seriam capazes de resolver cada situação.

Convém também informar que, imediatamente após a conclusão do pós-teste, optei por continuar a gravação audiovisual para realizar conversa *online* com cada participante, e o fato de promover o envolvimento colaborativo durante essa gravação permitiu-me observar o uso do português brasileiro como língua adicional por eles e analisar a compreensão de cada participante sobre as quatro cenas descritas no teste.

Assim, ao optar pelo uso da língua adicional como forma de desenvolver a aquisição do português brasileiro como língua adicional, enfatizo a competência tecnológica de cada participante que está associada à mobilização da competência sociointeracional/sociocognitiva, sobretudo porque no ambiente de Tandem virtual, o participante é aquele capaz de usar o português brasileiro como língua adicional para expressar claramente o que está em jogo em cada situação e utilizar as estratégias sociocognitivas para construir sentidos. Para isso, o participante precisa perceber o que cada cena quer dizer e qual jogo está sendo encenado, valendo-se das duas perguntas mencionadas para suas respostas.

Dessa forma, por meio de gravação audiovisual, observei a fala, bem como as reações (gestos, expressões faciais, direcionamento do olhar, posicionamento da cabeça) de cada participante diante do que disseram, levando-se em consideração alguns aspectos a seguir que comprometeram o uso adequado do português brasileiro como língua adicional pelo participante e que resolvi nomeá-los, nesta investigação, como *fatores de interferência da coerência textual*:

- 1) interferência de outra(s) língua(s) em relação ao repertório linguístico (RL) do português brasileiro como língua adicional (vocabulário e gramática);

2) interferência de outra(s) língua(s) em relação à pronúncia (P) do português brasileiro como língua adicional (sons e entonações).

A análise desses aspectos que comprometeram a interação do participante e, conseqüentemente, a compreensão textual em português brasileiro como língua adicional foi possibilitada pela gravação audiovisual do *zoommeeting* que totalizou, nos quatro pré-testes, aproximadamente 32 minutos de dados e, nos quatro pós-testes, aproximadamente 31 minutos e mais 27 minutos e 30 segundos de dados para análise acerca da conversa *online* entre mim e meus quatro participantes imediatamente após o término do pós-teste deles.

Por fim, convém informar que a gravação audiovisual da entrevista semiestruturada *online* possibilitou a geração de dados de, aproximadamente, 34 minutos e 27 segundos de informações para análise de dados neste estudo.

Como é possível observar, a gravação em vídeo é bastante utilizada e útil nas pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, já que os registros das interações virtuais geram dados tanto verbais (fala e escrita) quanto não verbais (direcionamento do olhar, inclinação e balanço da cabeça, gestos, mímicas, imagens/desenhos, sons, entoação, música, hesitação), fornecendo diversas pistas/sinais que facilitam a análise de dados do estudo de campo para o pesquisador.

3.3.8 Transcrição das gravações audiovisuais das sessões de Tandem virtual

Conforme Flick (2009), a transcrição visa fornecer o máximo de exatidão na classificação e na apresentação de enunciados dos interlocutores, de intervalos da fala, fornecendo detalhes sobre as trocas de turno dos interagentes. Mas o autor adverte ser preciso seguir regras do procedimento de transcrição alinhadas aos propósitos da investigação do pesquisador.

A primeira regra trata sobre o aproveitamento do tempo de transcrição, uma vez que o tempo dispendioso na realização dessa etapa, por ser muito cansativo para o transcritor, pode ser melhor aproveitado na interpretação dos dados. Entretanto, quando o pesquisador se concentra na organização da linguagem, a obtenção do máximo de exatidão pode ser justificada nas análises linguísticas e na conversação (FLICK, 2009).

A segunda regra pontuada por Flick (2009) trata sobre as interpretações que devem ser reveladas pelo pesquisador ao invés de ficarem apenas restritas ao significado. A terceira regra de procedimento da transcrição esclarecida por esse autor aborda a anonimidade dos dados, sendo um dos aspectos centrais do procedimento de transcrição.

Em virtude de muitos dados deste estudo terem sido registrados com a utilização da gravação em vídeo, a transcrição foi uma etapa necessária para a análise da maioria dos dados desta investigação. Contudo, somente as sessões de Tandem virtual foram transcritas, sobretudo os registros de situações de mal-entendidos durante o uso do português brasileiro como língua adicional. Para as demais gravações registradas em vídeo neste estudo, achei necessário tomar notas daquilo que foi observado nos testes, na conversa *online* e na entrevista semiestruturada. Esse procedimento adotado por mim se justifica porque o tempo de gravação de cada instrumento é consideravelmente menor quando comparado ao tempo de gravação das sessões de Tandem virtual.

Para fins de exemplificação, a tabela 4 a seguir mostra as convenções de transcrição adotadas por mim, adaptadas de Tannen e Wallat (1998, p. 141):

TABELA 4: convenções adotadas

Convenções e exemplos encontrados	
Convenções adotadas	Exemplos encontrados durante as sessões de Tandem
Colchetes ligando duas linhas indicam superposição, isto é, duas vozes ouvidas simultaneamente	P4: ta... [hum C4: [correções
Colchetes com abas invertidas indicando encadeamento, isto é, ausência de pausa entre as linhas encadeadas.	C3: cachoeira? É] P3: [cachoeiras
/Palavras/ entre barras refletem transcrições incertas.	Não se aplica
Sinal de interrogação entre barras reflete palavras inaudíveis	P1: (risos) no [/?/ C1: [então porque o meu é automação industrial aí.. eu só posso fazer ou em fábricas... ou lá dentro da escola mesmo mas lá quem faz /?/ aqui não consegue fora
O sinal ? indica entoação crescente e não interrogação sintática.	P1: a tá también quiere también quiere ir a otras? C1: eh
O sinal . indica entoação decrescente e não ponto final sintático.	Não se aplica
Os sinais : seguindo vogais indicam alongamento de som.	P4: [Ahn... é para mim.. meu pai...ahm.. é da E:tio:pia ? de [Etiópia →
P-a-l-a-v-r-a-s separadas por hífen indicam soletração	P2: espacio (soletrando em inglês) c-o-n-t-i-n-u-a-r .. você pode continuar hum... ah we have a check here[C2: [/?/

Dois pontos.. indicam pausa breve, menos de meio segundo	P4: [Ahn... é para mim.. meu pai...ahm.. é da Etió:pia ? de [Etiópia →
Três pontos ... indicam pausa de no mínimo meio segundo	P4: [Ahn... é para mim.. meu pai... ahm.. é da Etió:pia ? de [Etiópia →
Quatro pontos indicam pausas mais longas	C3: você já comeu pamonha? pamonha
→ a seta à esquerda significa que a fala do participante continua sem interrupção na sua próxima linha de fala	P4: [Ahn... é para mim.. meu pai...ahm.. é da Etió:pia ? de [Etiópia → C4: [aham P4: ahm... minha minha mãe é de Chicago /?/ pero.. pero eh.. eu:
LETRA maiúscula indica ênfase	P2: [quebra-cabeças EU GO:STO disso.. so meu trabalho.. é muito..divertido.. porque son.. enigmas C2: ah que legal cara então é tipo... tipo... tipo Sherlock Holmes já viu Sherlock Holmes (risos) tinha que desvendar alguma coisa sei lá aqui eu não sei
O sinal (.) indica omissão de palavra ou conjunto de palavras na mesma linha	Não se aplica
O sinal (...) indica omissão de trechos entre linhas	C3: que eles comem crocodilo P3: crocodilo (...) C3: tem a tapioca (digita o termo “tapioca” no chat) P3: toss...
(Palavras ou conjunto de palavras) entre parênteses indicam as ações realizadas pelos agentes	C3: você já comeu pamonha? pamonha (digita no chat o termo “pamonha”) P3: (lendo a palavra escrita no chat) pamonha?

Fonte: Tannen e Wallat (1998), com adaptações.

3.3.9 Análise documental: primeiro relatório, relatório final e fichas de acompanhamento de Tandem virtual

A análise documental faz parte da proposta de análise deste estudo, porque documento não é compreendido como algo estático nesta pesquisa, e, sim, considerado em termos de campo de ações dos atores envolvidos nesta investigação. A respeito desse tema, Prior (2003, p. 2) enfatiza que os documentos somente fazem sentido se integrados nos campos de ação dos atores sociais.

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisamos afastarmos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o *status* das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos.

Desse modo, a utilização de documentos como dados qualifica expressivamente a análise desta pesquisa, sobretudo porque fornece informações detalhadas acerca das experiências de meus participantes no Tandem virtual. Conforme pontua Scott (1990), o uso de documentos como dados não deve ficar restrito apenas à análise dos fatos neles contidos, mas é preciso que o pesquisador questione quem produziu o documento, se esse documento pode ser acessado, com qual objetivo/intenção e para quem ele foi escrito. Como se pode observar, os documentos são realmente úteis para situar o pesquisador durante a análise dos documentos, desde que esses questionamentos sejam feitos.

O registro dos documentos faz referência a uma exigência prévia a ser realizada pelos alunos do curso de português para falantes de espanhol da Universidade de Georgetown, durante o contato de Tandem virtual. Cada aluno produziu dois relatos (primeiro relato e relato final) e preencheu oito fichas de acompanhamento de sessão *online* respondidas logo após o término de cada sessão de Tandem virtual.

Esses documentos foram promovidos com base na atuação constante de seu papel social, bem como nas interações em que esses atores estiveram envolvidos no campo de estudo, constituindo-se, portanto, combinação expressiva para a análise de textos como dados.

No que se refere à produção do primeiro relatório, aos alunos foi solicitado produzi-lo no início de outubro de 2017, descrevendo sobre o seu desempenho com base no uso da língua portuguesa durante a primeira sessão de Tandem virtual, informando também sobre a utilização de estratégias para gerenciar situações de mal-entendidos com os colaboradores brasileiros, os quais, simultaneamente, foram instruídos a produzir o mesmo documento descrevendo, na segunda parte do relatório, sobre o desempenho dos aprendizes de português brasileiro como língua adicional, seus parceiros de Tandem durante a primeira sessão virtual.

O relatório final, produzido no final de dezembro de 2017, gerou dados textuais de cada participante e também de cada colaborador brasileiro sobre como foi a manifestação linguística por meio do uso da língua-alvo e da utilização das estratégias para o gerenciamento das situações de mal-entendidos durante as oito sessões de Tandem virtual. Da mesma forma como foi procedido no primeiro relatório, aos colaboradores brasileiros foi solicitado a produção de texto, na segunda parte de seu relatório, contemplando as seguintes informações a respeito de seu parceiro de Tandem virtual, aluno da turma de português para falantes de espanhol de 2017 da Universidade de Georgetown:

- percepção sobre o desempenho durante o uso da língua portuguesa no decorrer das oito sessões de Tandem virtual;
- situações de mal-entendidos durante os encontros virtuais com exemplos de algumas delas;
- utilização de estratégias e por qual(is) motivo(s) elas foram úteis;
- tipo(s) de estratégia mais utilizada;
- tópicos tratados ou o que foi ensinado ao parceiro(a) de Tandem virtual sobre o português;
- estratégias utilizadas que puderam de alguma forma beneficiar o aprendizado de português dele(a);
- percepção sobre o fato de seu(sua) parceiro(a) de Tandem virtual ter gostado de participar das interações virtuais em português.

Como se pode observar, as duplas de parceria no Tandem virtual tiveram a oportunidade de elaborar dois relatórios originais nesta investigação, demonstrando suas percepções/esquemas de conhecimento sobre a experiência interativa que tiveram entre si em seus encontros virtuais de Tandem. Em contrapartida, a fim de confrontar e contextualizar análise das minhas observações sobre os participantes deste estudo, sobre a manifestação linguística deles com base no uso do português e na utilização das estratégias mais utilizadas no gerenciamento de mal-entendidos, os colaboradores brasileiros também tiveram a oportunidade de expor suas percepções a esse respeito no referido documento. Acerca desse tema, transcrevo as seguintes pontuações de Flick (2009, p. 234):

Os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos. É complicado utilizá-los para validar as afirmações obtidas na entrevista. Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação. Em vez de usá-los como “contêineres de informação”, devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativas metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos. (grifos do próprio autor).

Além da elaboração de dois relatórios, os envolvidos nesta investigação também responderam a oito fichas de acompanhamento de sessão de Tandem virtual. Esse documento, que foi adaptado de Furtoso (2011) e de Furtoso e Ferreira (2018), objetivou gerar dados

acerca da percepção dos pares sobre os que eles foram capazes de fazer ao usar a língua-alvo e ao utilizar as estratégias sociocognitivas no gerenciamento de situações de mal-entendidos em situação de Tandem virtual. Como as sessões de Tandem virtual não foram acompanhadas por mim, e, sim, realizadas nos dias e nos horários negociados pelos próprios pares envolvidos, justifico a utilização desse documento como dados úteis para contextualizar a análise de textos desta investigação.

Assim, conforme apontam Furtoso e Ferreira (2018), a ficha de acompanhamento de sessão de Tandem virtual possui critérios bastante importantes que descrevem, com base na prática *online* da língua-alvo, o desempenho dos aprendizes sobre a compreensão oral, a adequação lexical e gramatical, a pronúncia, a fluência e a competência interacional. A figura 2 a seguir mostra o referido documento constando os treze critérios tratados por Furtoso (2011, p. 205):

Figura 3: Critérios que avaliam o desempenho dos aprendizes com base no uso da língua e na utilização das estratégias sociocognitivas

Sobrenome:		Na sessão de hoje FUI CAPAZ DE ...			SIM	NÃO	+ ou -	Anotações da sessão 1
Session 1	1	Entender o que meu parceiro falava. Se teve dificuldades (ou mais ou menos), o que você fez para tentar entender seu parceiro?						
	2	Manter uma discussão acerca de tópicos do cotidiano. Se teve dificuldades (ou mais ou menos), o que você fez para tentar manter uma discussão?						
	3	Expressar ideias e opiniões acerca de assuntos específicos, que se distanciam da conversa típica do dia-a-dia. Houve algum assunto mais complexo? Qual? O que você fez para compreender o assunto mais complexo?						
	4	Usar estruturas gramaticais da língua-alvo que permitissem a expressão de minhas ideias. Tive dificuldade (s)? Qual(is)? O que você fez para tentar resolver a(s) dificuldade(s)?						
	5	Pronunciar as palavras de modo que o meu parceiro entendesse sem esforço. Tive dificuldade(s)? Qual(is)? O que você fez para tentar resolver a(s) dificuldade(s)?						
	6	Falar claramente (fácil de entender). Se você não foi claro, o que você fez para tentar ser claro?						
	7	Manter a conversa em um determinado ritmo e sem interromper bruscamente minha produção oral. Se não (ou mais ou menos), por quê?						
	8	Usar marcadores próprios da língua-alvo para sinalizar presença ou atenção à fala de meu parceiro (Como em português: ahn ahn, uhn uhn, sei, exato, outros)						
	9	Explicar ao meu parceiro (na língua-alvo) o que eu queria dizer quando não eu sabia palavras ou expressões para exprimir minhas ideias. Qual(is) foi(ram) a(s) palavra(s) ou expressão(ões)?						
	10	Usar expressões, frases feitas na língua-alvo (p. ex.: "É difícil responder a essa questão") para ganhar tempo e manter a conversa enquanto formulava o que eu queria dizer						
	11	Perceber, na fala do meu parceiro, estruturas gramaticais, vocabulário e/ou pronúncia até então desconhecidos. Quais?						
	12	Preencher as lacunas de conhecimento cultural, sem reforçar estereótipos, para que os sentidos na interação fossem co-construídos. Que aspectos culturais surgiram hoje?						
	13	Esclarecer as dúvidas de meu parceiro satisfatoriamente.						
	14	Negociar situações de mal-entendidos. Como? Quais situações?						
	15	Usar diversas estratégias para resolver situações de mal-entendidos. Quais estratégias?						

Fonte: elaboração própria.

A implementação e a aplicação dessa ficha de acompanhamento de modo mais detalhado, contemplando a utilização das estratégias sociocognitivas no gerenciamento de mal-entendidos em português brasileiro como língua adicional, durante as oito sessões de Tandem virtual, foi bastante relevante nesta pesquisa, uma vez que os envolvidos neste estudo tiveram a oportunidade de descrever a experiência interacional deles a esse respeito tão logo concluíssem cada sessão virtual.

Esclareço, ainda, que a ficha de acompanhamento contém os mesmos critérios para todas as sessões virtuais e objetiva também facilitar a análise de dados da dinamicidade das interações virtuais entre os pares envolvidos, sobretudo porque foi preciso estabelecer o momento de corte de análise de dados na amostragem das sessões *online* da presente pesquisa, já que os novos dados estavam sendo repetidos e, conseqüentemente, não contribuindo para o aprofundamento do estudo. A esse respeito, a próxima seção tratará sobre a aplicabilidade da saturação teórica.

3.3.10 Saturação teórica e triangulação de dados

A pesquisa qualitativa está muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com a ações dos interagentes na realidade social, o que não desqualifica seu *status* de cientificidade. Nesse sentido, apoio-me na contribuição de Angrosino (2009, p. 9), sobretudo porque "os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados".

No entanto, é comum que o pesquisador também reconheça ações dos interagentes que pareçam ser repetidas. Na medida em que as sessões em Tandem virtual dos pares envolvidos avançaram, percebi que os novos dados gerados reproduziam consistentemente os dados anteriores. A respeito desse tema, destaco a contribuição de Glaser e Strauss (1967) quando criaram o termo saturação, para se referirem a um momento na pesquisa de campo em que a geração de novos dados não traria mais esclarecimentos para o aprofundamento do fato pesquisado.

Nesse sentido, segundo Glaser e Strauss (1967), por mais que o pesquisador experiente consiga sempre construir novos questionamentos com base nos fatos repetidos, é necessário que ele saiba quando interromper a integração desses dados adicionais. Para isso, os referidos autores (1967) sugerem a adoção do critério da *saturação teórica* de determinada categoria, implicando afirmar que os dados repetidos não contribuem para o aprofundamento de uma teoria. Assim, o pesquisador não encontra na sua amostragem dados adicionais por meio dos quais possa desenvolver uma teoria, o que justifica a aplicabilidade da saturação.

Alguns estudos (MORSE, 2000; 2008; MINAYO, 2017), a fim de resguardar questionamentos futuros sobre a aplicação da saturação na investigação qualitativa, propõem algum critério quantitativo para a abordagem dos participantes de pesquisa. Assim, destaco a contribuição de Morse (2000, 2008) ao mencionar que as pesquisas etnográficas devem contemplar de 30 a 50 entrevistas. Minayo (2017), por sua vez, defende a ideia de que a pesquisa qualitativa deve ser contemplada com, pelo menos, 20 a 30 entrevistas.

Posto isso, contemplando a realidade desta investigação sobre o mapeamento das estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos aprendizes de português brasileiro como língua adicional, as sessões de Tandem, realizadas por meus participantes com seus pares brasileiros, totalizaram 32 interações virtuais de gerenciamento das situações de mal-

entendidos durante a prática de português brasileiro como língua adicional e a utilização das estratégias sociocognitivas. Isso representa, portanto, uma amostragem adequada para aplicar a saturação na pesquisa qualitativa.

Além disso, conforme explica Flick (2009), a aplicabilidade da saturação teórica pode ser estrategicamente potencializada se estiver relacionada ao conceito de triangulação em Denzin (1998), para quem a articulação de diversos métodos qualitativos supera as limitações de aplicabilidade de um método único.

3.4 Participantes da pesquisa e colaboradores brasileiros: critérios de participação

Os participantes deste estudo fizeram parte da turma de português para falantes de espanhol, formada por nove alunos, regularmente matriculados na Universidade de Georgetown no segundo semestre de 2017. Dos nove alunos dessa turma, apenas quatro participantes, dois homens e duas mulheres, foram escolhidos com base em três critérios de participação adotados nesta pesquisa: (1) a realização de todas as atividades práticas previstas no Tandem virtual; (2) o compartilhamento do tempo equitativo no português brasileiro como língua adicional (objeto de estudo desta investigação) e na língua inglesa (que não é objeto deste estudo); e (3) a não mistura das línguas quando cada um estiver no seu turno de prática da língua-alvo. Cada participante manteve contato virtual com um colaborador brasileiro, que era um aluno voluntário regularmente matriculado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, condição esta para os colaboradores brasileiros participarem da presente investigação.

Na primeira semana de aula de português, os alunos da turma de português para falantes de espanhol do segundo semestre de 2017 receberam orientações sobre Tandem virtual, bem como explicações sobre o contexto de meu estudo de campo e a realização de todas as atividades práticas previstas (também estavam previstas no conteúdo programático do programa de português da Universidade de Georgetown). Após isso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que seguiu modelo predeterminado da universidade (veja-se nos anexos), foi entregue aos alunos para que, depois de lido e compreendido sobre o contexto e etapas do estudo de campo, assinassem o documento aceitando ou indeferindo sua participação como voluntário na pesquisa.

As quatro duplas foram formadas aleatoriamente por mim, na condição de pesquisadora, e, após o recebimento dos endereços de *e-mails* de seus colaboradores brasileiros (dois homens e duas mulheres), os quatro participantes tiveram o primeiro contato virtual no final de setembro de 2017, a fim de negociarem o melhor dia e horário para que a primeira sessão de Tandem virtual acontecesse com seus colaboradores brasileiros na primeira semana de outubro de 2017. A tabela 5 a seguir mostra visualmente informações gerais sobre os participantes desta pesquisa:

Tabela 5: informações gerais sobre os pares envolvidos no estudo com base nas informações do questionário semiestruturado

Duplas: Participantes (P)/ Colaborador (C) brasileiro	Nacionalidade de P e se já estudou o PBLA anteriormente	Curso de P na UG/e de C no IFG	Idade de P/e de C	Motivo de interesse de P na prática de PBLA
P1/C1	Equatoriano que nunca estudou o português anteriormente, mas visitou o Brasil durante a copa de 2014	Graduação na Área de Negócios e Economia/Ensino Médio Técnico em Automação Industrial	18/16	P1: porque considera essa língua muito importante
P2/C2	Venezuelana que nunca estudou o português anteriormente e nunca esteve no Brasil	Mestrado em Estudos Latino-Americanos/Ensino Médio Técnico em Automação Industrial	26/17	P2: motivo profissional, já que estuda o continente latino-americano e o Brasil é considerado um dos maiores países nessa região.
P3/C3	Equatoriano que nunca estudou o português anteriormente e nunca esteve no Brasil	Graduação na Área de Negócios e Economia/Ensino Médio Técnico em Automação Industrial	19/16	P3: porque considera a língua muito agradável e com cultura interessante
P4/C4	Norte-americana que nunca estudou o português anteriormente e nunca esteve no Brasil	Mestrado em Comércio Internacional/Ensino Médio Técnico em Automação Industrial	23/18	P4: porque pretende realizar seu estágio no consulado de São Paulo no ano de 2018

Fonte: elaboração própria (PBLA - português brasileiro como língua adicional; UG - Universidade de Georgetown; IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás).

Em relação à escolha dos colaboradores brasileiros, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás abriu edital com vistas a selecionar nove alunos da instituição que tivessem interesse em participar de projeto de Ações de Extensão na forma de Curso Livre, com carga horária de 159 horas que complementaria os estudos desses alunos na conclusão de seus cursos de Ensino Médio Técnico, para desenvolver suas habilidades linguísticas em inglês e colaborar mutuamente a desenvolver as habilidades linguísticas em português brasileiro como língua adicional dos participantes deste estudo durante as sessões de Tandem virtual. Convém destacar que a língua-alvo dos colaboradores brasileiros, o inglês, não foi de interesse deste estudo de campo, mas apenas o português brasileiro como língua adicional praticado pelos participantes desta investigação.

Como professora licenciada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, para realização de curso de doutorado sanduíche na Universidade de Georgetown, tive a oportunidade de realizar a oferta espontânea de curso livre na condição de proponente como professora-pesquisadora, assegurando aos colaboradores brasileiros:

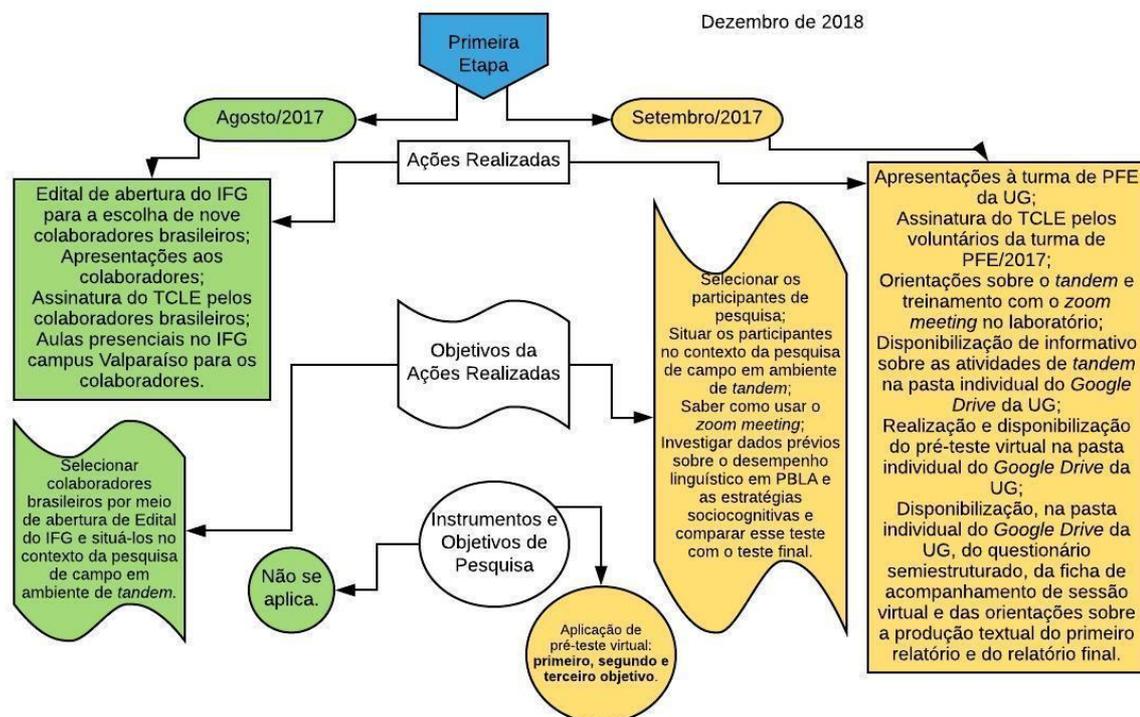
- participação em curso presencial de três dias sobre a língua-alvo. No primeiro dia de curso, realizado em agosto de 2017 e antes de minha imersão total no campo de estudo, apresentei os objetivos do curso livre. Além disso, expliquei sobre o ambiente de Tandem virtual e o cumprimento de atividades práticas para a certificação no final do curso, bem como apresentei o termo de consentimento livre e esclarecido para aqueles que tivessem interesse em colaborar com minha pesquisa de campo. Nos demais dias, contei com a colaboração de dois professores de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás do câmpus de Valparaíso de Goiás para ministrar aulas de inglês aos alunos selecionados, durante duas tardes de encontro no mês de setembro de 2017;
- participação em curso virtual, por meio do *zoommeeting*, com o objetivo de lhes apresentar os princípios de Tandem virtual e orientar como proceder durante as sessões *online* de Tandem com seus pares e nas atividades práticas, durante o período de setembro a dezembro de 2017. Nessa etapa, contei também com a colaboração virtual de uma professora da Universidade Estadual Paulista, que também deu orientação sobre Tandem virtual aos colaboradores brasileiros. Esse procedimento foi muito importante porque, na condição de pesquisadora mediadora, pude ajudá-los a refletir sobre a prática das interações *online*, sobre os papéis exercidos e os procedimentos necessários a serem adotados por eles durante as sessões de Tandem

virtual com seus pares. Além disso, ministrei curso de inglês pelo *zoommeeting* no período de setembro a outubro de 2017. Essa etapa do curso foi útil porque os colaboradores tiveram também a oportunidade de conhecer essa ferramenta tecnológica e de praticar a interação virtual nesse ambiente *online* antes que iniciassem suas sessões *online* de Tandem com os participantes deste estudo.

3.4.1 Panorama sobre as práticas previstas no Tandem virtual: etapas do estudo de campo de pesquisa

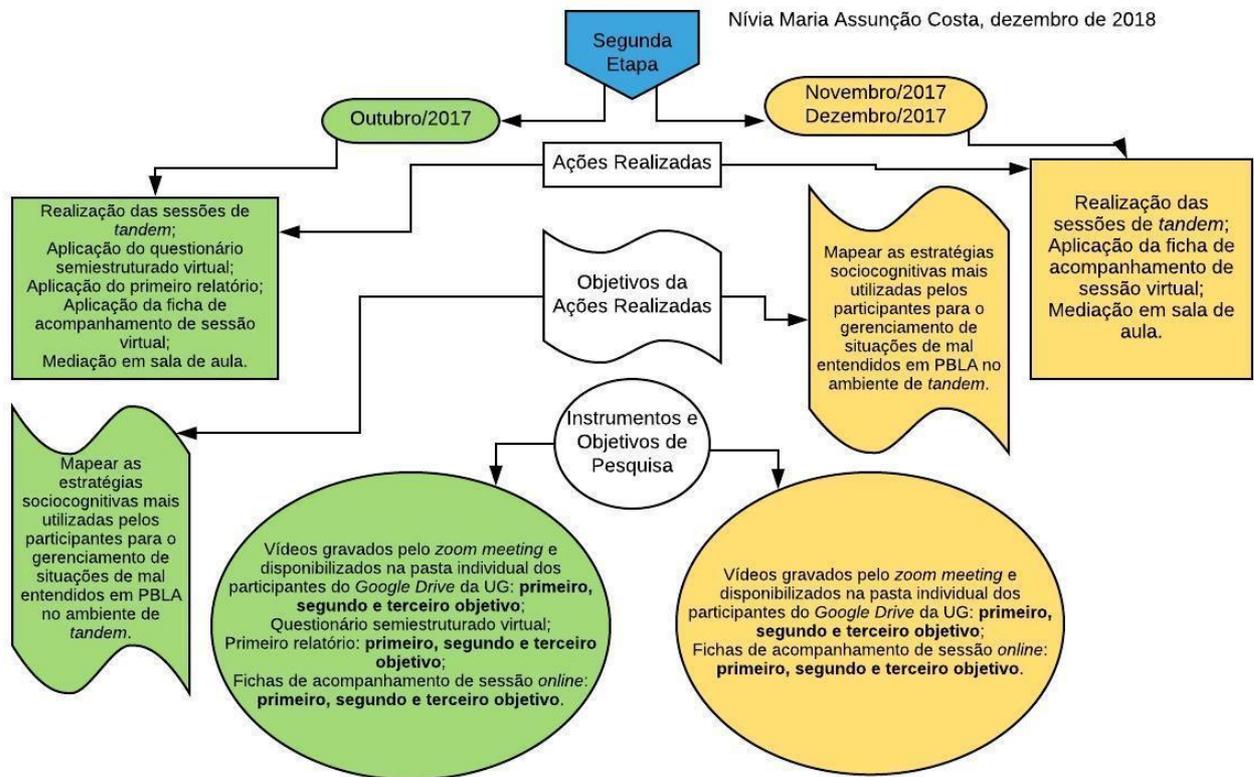
Como forma de agrupar e melhor visualizar as informações de acordo com cada etapa, seguem três organogramas (organograma 1, organograma 2 e organograma 3), enfatizando as ações realizadas em cada etapa e os instrumentos do estudo alinhados aos objetivos de pesquisa:

Organograma 1: Primeira etapa do estudo de campo em ambiente de Tandem virtual



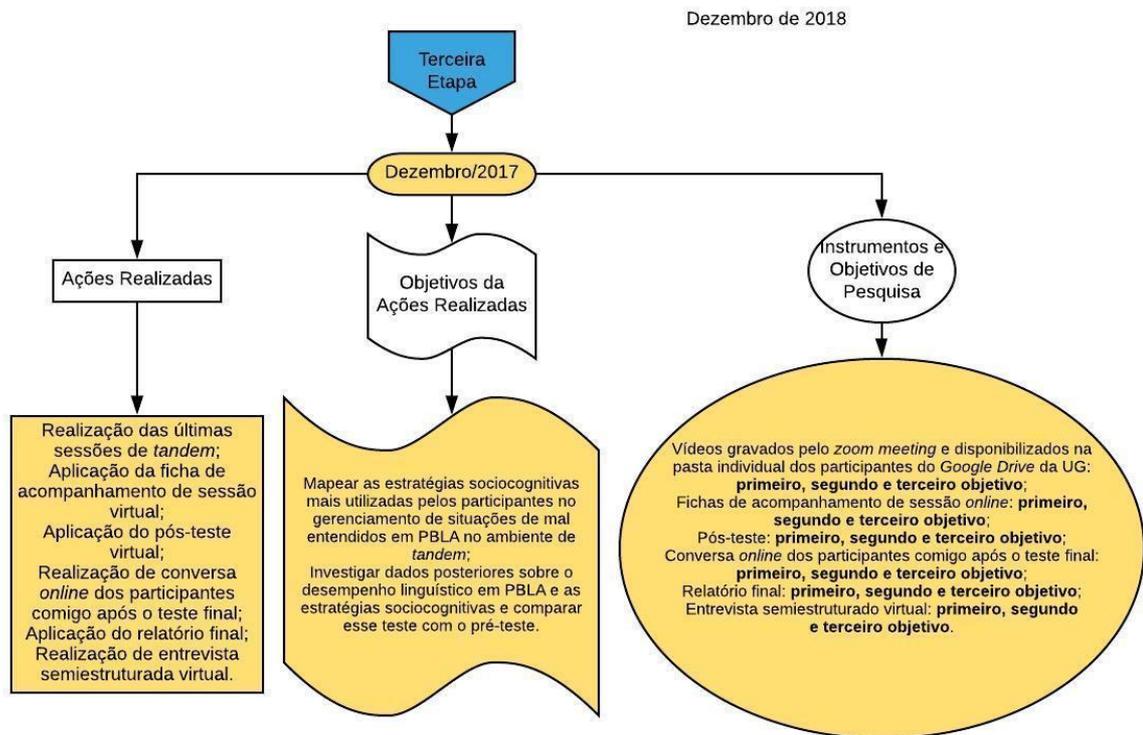
Fonte: elaboração própria (IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; TCLE - termo de consentimento livre e esclarecido; PFE - português para falantes de espanhol; UG - Universidade de Georgetown; PBLA - português brasileiro como língua adicional).

Organograma 2: Segunda etapa do estudo de campo em ambiente de Tandem virtual



Fonte: elaboração própria (UG - Universidade de Georgetown; PBLA - português brasileiro como língua adicional).

Organograma 3: Terceira etapa do estudo de campo em ambiente de Tandem virtual



Fonte: elaboração própria (UG - Universidade de Georgetown; PBLA - português brasileiro como língua adicional).

3.5 Ponto de chegada: mantendo o enquadre

Neste capítulo, os diversos instrumentos triangulados me permitem compreender as homogeneidades e diferenciações observadas a respeito das ações dos agentes envolvidos nesta investigação, confrontando os dados gerados com teorias que demarcam o campo de estudo.

Conforme exposto, apresentei por base metodológica para análise dos dados a amostragem por saturação teórica, orientação metodológica empregada frequentemente nas descrições de pesquisas qualitativas de cunho etnográfico e, ainda, forneci informações sobre as ações realizadas no papel de observadora participante. A observação participante não constitui um estilo pessoal, mas uma técnica inerente ao trabalho etnográfico.

Por fim, reforço que a triangulação dos diversos instrumentos de dados gerados ao longo das três etapas deste estudo me permitiram produzir o texto de pesquisa de modo que os

dados fossem triangulados e trazidos para a análise e discussão sob à luz dos objetivos planejados para a presente pesquisa.

CAPÍTULO 4

DESVELAMENTO DAS ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS MAIS UTILIZADAS NO TANDEM VIRTUAL

Você pode saber o que disse, mas nunca o que o outro escutou.

Jacques Lacan

4.1 Ponto de partida: ajustando o enquadre

Neste capítulo, apresento a análise e a discussão dos resultados das interações realizadas em ambiente de Tandem virtual por quatro participantes, aprendizes de português brasileiro como língua adicional (PBLA) na Universidade de Georgetown, que realizaram oito sessões *online* de Tandem com seus respectivos colaboradores, parceiros brasileiros envolvidos nas interações virtuais e estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Com base na abordagem da sociolinguística interacional e nos estudos da sociocognição, a análise e a discussão dos achados de pesquisa têm como foco mapear as estratégias sociocognitivas mais utilizadas por esses participantes durante o gerenciamento de situações de mal-entendidos e do uso do PBLA para os ajustes de seus enquadres e de seus esquemas de conhecimento no Tandem virtual.

Os achados deste estudo são analisados e discutidos com base na seguinte triangulação (ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009): de teoria, pressupondo a abordagem do objeto deste estudo por perspectivas conceituais; de dados de pesquisa, considerando a análise dos participantes e dos colaboradores brasileiros; e de pesquisador na análise e na interpretação dos dados. Essa estratégia da triangulação adotada tem como finalidade garantir maior confiabilidade aos dados de investigação.

Analiso e discuto os achados de pesquisa a partir dos resultados gerados do pré-teste (conduzido em setembro/2017), do pós-teste (conduzido em dezembro/2017), da conversa *online* (realizada entre mim e cada participante imediatamente após o término do último

teste), das oito sessões de Tandem virtual das duplas (realizadas de outubro a dezembro de 2017), das fichas de acompanhamento de sessão de Tandem virtual, do primeiro relatório (produzido após a primeira sessão *online*), relatório final (produzido após o término das sessões virtuais) e da entrevista semiestruturada virtual (realizada entre mim e cada interagente deste estudo).

4.2 O desempenho linguístico em PBLA dos participantes

Esta seção contempla as estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos participantes no gerenciamento de situações de mal-entendidos em ambiente de Tandem virtual e se tais estratégias condizem com a interação de seus enquadres e de seus esquemas de conhecimento sobre as cenas/tópicos discutidos.

O subtítulo permite-me sustentar que os passos da compreensão de enunciados em PBLA implica construir sentidos textuais, privilegiando-se o desenvolvimento de ações interativas, já que, para interpretar determinado texto, é preciso que ele faça sentido, tenha coerência, mas, para isso, o esquema de conhecimentos dos agentes sobre a realidade social deve ser constantemente construído em interação, sem a qual nenhuma situação/cena poderia ser compreendida.

Essa proposição apresentada é representativa de meus dados gerados para este estudo e é confirmada por pesquisadores, como Koch e Travaglia (2015) e Tannen e Wallat (1998 [1987]), segundo os quais, o que se diz é uma pista importante para aquilo que se quer implicar. Entretanto, muitas vezes, nem sempre os interagentes dizem o que querem transmitir na interação, conforme a revisão de literatura no primeiro capítulo deste trabalho.

A partir do desenvolvimento dos enquadres interacionais de meus participantes em PBLA, enfatizo a competência tecnológica, associada à mobilização da competência sociointeracional/sociocognitiva de cada agente no ambiente de Tandem virtual, em que o participante deve ser capaz de usar o PBLA expressando-se claramente, percebendo o que está em jogo em cada situação e se valendo da utilização das estratégias sociocognitivas para construir sentidos.

Posto isso, apresento a primeira análise e discussão dos achados de pesquisa com base nos dados de um pré-teste e um pós-teste que cada participante realizou de forma individual e

em ambiente de Tandem virtual, em dois momentos distintos deste estudo, primeira etapa e terceira etapa, respectivamente. Convém reforçar que esses dois testes foram similares e compostos por elementos provocadores (textos associados a quatro imagens e a duas perguntas: *que tipo de sentido é construído? E como você seria capaz de resolver cada situação?*), permitindo-me observar o desenvolvimento dos enquadres interacionais e a manifestação linguística de cada participante em um período de longo prazo, em conformidade com os esclarecimentos de Angrosino (2009), detalhados no capítulo três desta pesquisa.

Logo após o término do pós-teste, foi realizada, de imediato, conversa virtual entre mim (como pesquisadora e entrevistadora) e cada participante acerca das quatro cenas contidas no teste. Com esse procedimento, procurei observar o uso do PBLA, bem como os esquemas de conhecimento e enquadres em que estiveram inseridos os quatro participantes sobre as referidas cenas. Para isso, vali-me da análise baseada na soma da sociabilidade (como as trocas de turnos nas interações virtuais) e na individualização (conhecimento prévio, por exemplo) dos participantes sobre tais cenas. Esse resultado é representativo das implicações defendidas por Vassallo e Telles (2009), destacadas no capítulo dois deste estudo.

O desempenho dos participantes relativo ao uso do PBLA revela que, no pré-teste, conduzido após um mês e meio de aula de português, e antes da realização da primeira sessão de Tandem virtual, eles foram capazes de demonstrar suas habilidades iniciais de compreensão de cada tópico tratado nesse tipo de teste, articulando de modo limitado as informações textuais às imagens com base na seleção de estruturas básicas e vocábulos mais simples em português ou mais próximos do espanhol, língua materna de três participantes (P1, P2 e P3) e língua adicional de uma das participantes (P4), cuja interferência em relação à pronúncia esteve mais relacionada ao inglês, sua língua materna.

Em contrapartida, o desempenho dos participantes em relação ao uso do PBLA revela que, no pós-teste, conduzido aproximadamente após quatro meses de aula de português e após a realização da oitava e última sessão de Tandem, os participantes foram capazes de demonstrar suas habilidades de compreensão de cada tópico tratado nesse tipo de teste, articulando de modo satisfatório as informações textuais às imagens com base na seleção de estruturas com determinadas inadequações, vocábulos e pronúncia com algumas interferências do espanhol (por P1, P2, P3) e do inglês (por P4). Posto isso, apresento o resumo das descobertas na tabela 6, a seguir, a partir dos dados gerados no pré-teste e no pós-teste:

Tabela 6: resultado do desempenho interacional dos participantes em PBLA durante a realização do pré-teste e do pós-teste

Aspectos Observados	P1		P2		P3		P4	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
RL do PBLA	muito limitado	adequado com algumas limitações	muito limitado	adequado com algumas limitações	muito limitado	adequado com algumas limitações	limitado	adequado com algumas limitações
Exemplo	“hay três pessoas que están...”	“há três filhos (.) têm que resolver alguma situação...”	“el sentido de la (.) they cannot understand each other (.) que eles não se entendem”	“el sentido da figura é que a comunicação é muito importante”	“duas amigos estão peledos”	“eu recomendaria a eles falar claramente e tentar chegar a um acordo”	“os mal-entendidos são problemas para as personas porque problema de cultura”	“a imagem mostra que a distância entre as pessoas são situações onde as pessoas não têm...”
P do PBLA	Interferências muito acentuadas do espanhol	Interferências frequentes do espanhol	Interferências acentuadas do espanhol	Interferências ocasionais do espanhol	Interferências muito acentuadas do espanhol	Interferências ocasionais do espanhol	Interferências mais do inglês e do francês	Interferências ocasionais mais do inglês
Exemplo	[ˈresolb'er]	[ˈprodus'idos]	[ˈeyes]	[ˈfas'er]	[h'ente]	[ˈlingw'ahe]	[ˈãtR]	[ɪg'zist]
CT em PBLA	interação muito comprometida	ocasional comprometimento da interação	interação com frequente comprometimento	pouco comprometimento da interação	interação muito comprometida	ocasional comprometimento da interação	interação com frequente comprometimento	pouco comprometimento da interação

Fonte: elaboração própria.

Conforme resultados revelados no pré-teste, os esquemas de conhecimento preestabelecidos dos quatro participantes deste estudo, muito provavelmente resultantes das interações anteriores que tiveram, principalmente, durante aulas presenciais de PBLA, revelaram competência tecnológica, porém com interações dificultadas quanto ao desenvolvimento da interação social durante o uso do PBLA. Por outro lado, os resultados baseados no pós-teste indicam competência tecnológica dos participantes alicerçadas em interações ocasionalmente com dificuldades para P1 e P3 e pouco insatisfatórias para P2 e P4. Os resultados confirmam as ideias de Goffman (1998), conforme o primeiro capítulo deste

trabalho. Assim, enquanto os interagentes estão lendo textos associados às imagens, como também ouvindo o que é dito pelo interlocutor (nesse caso, a mim como pesquisadora/entrevistadora deste estudo), os agentes assumem seu posicionamento/percepção ou compartilham sua experiência para seus pares acerca de qual sentido está sendo construído. A seguir, sintetizo os resultados que foram delineados nos testes:

- a. A utilização da ferramenta *zoommeeting* foi benéfica para o compartilhamento *online* de tela, permitindo que fosse mostrada, por meio de *slides* do Power Point, a cena do teste, uma por vez, a fim de que cada participante compartilhasse, por meio de sua fala em PBLA, o que estava sendo encenado em cada uma das quatro situações. Entretanto, problemas técnicos ocasionais dificultaram a interação dos participantes durante os testes devido à qualidade dos serviços de *internet*. Assim, foi necessário, ocasionalmente, que alguns participantes interrompessem o andamento da atividade com os testes para verificarmos o que estava diminuindo a velocidade da *internet*. Isso provocou certa tensão entre mim e o participante, já que, pelo fato de a interação no meio virtual ser síncrona, as cenas e as respostas tendiam a não coincidir, como, por exemplo, a cena é mostrada, mas o participante não vê a cena e não discorre sobre ela, o que gerou reclamações quanto a esse aspecto, ainda mais por que havia compromisso da parte deles de cumprir com as atividades previstas nos dias e nos horários previamente agendados, de acordo com o calendário acadêmico da Universidade de Georgetown.
- b. As duas primeiras cenas foram interpretadas satisfatoriamente por todos os participantes, os quais foram também orientados a responder a dois questionamentos em PBLA: *que tipo de sentido é construído? E como você seria capaz de resolver cada situação?*. Assim, com base nas duas primeiras figuras, eles não revelaram, por meio de suas produções orais, discrepância entre seus esquemas de conhecimentos e, portanto, não apresentaram conflitos de enquadres. Ao contrário, a apresentação simultânea das imagens com os textos possibilitaram que cada participante mostrasse a amplitude de sua percepção/imaginação e as possibilidades de diferentes interpretações sobre cada cena do teste com base em sua produção oral em PBLA. Conforme dados dos testes e da conversa *online*, realizada entre mim e cada participante logo após o pós-teste virtual de cada um, a tabela 7, a seguir, ilustra, de forma geral, os resultados das percepções e dos enquadres interativos:

Tabela 7: esquemas de conhecimento e enquadres interativos dos participantes durante o uso do PBLA acerca dos sentidos construídos nas cenas um e dois

	P1	P2	P3	P4
Tipo de cena	CENA 1 e CENA 2			
Respostas dos participantes a fim de observar o uso do PBLA e compreender dentro de qual enquadre eles estavam inseridos	<p>Todas as situações estão muito claras porque transmitem mensagens para as pessoas e o que está escrito depende da figura. Na cena um, o mal-entendido ocorre porque há um problema na comunicação das pessoas e é preciso solucioná-lo para que tenham uma boa comunicação. Na cena dois, o fato de as pessoas estarem muito conectados com a tecnologia tem causado problemas nas interações face a face. As pessoas são bonecos eletrônicos.</p>	<p>O sentido da figura um, por exemplo, é que a comunicação é muito importante. O mal-entendido está relacionado à falta de comunicação e isso é um problema. É preciso haver comunicação para que os problemas sejam resolvidos. As duas situações são praticamente as mesmas. Na cena dois, em uma leitura metafórica, por mais que tenhamos muitas diferenças, a comunicação nos ajuda resolver os problemas, principalmente, quando ofendemos as pessoas sem intenção.</p>	<p>Na cena um, é preciso que as pessoas falem claramente sobre seus problemas, ainda mais quando são amigos, e vejo que esses amigos estão tristes, já que não estão se falando por conta do mal-entendido. É preciso chegar em um acordo já que são parceiros. Vejo que eles não querem ficar nessa situação de mal-entendido. Na cena dois, por mais que a internet seja útil, em determinadas situações, as pessoas se separam mais. É importante que as pessoas usem a internet, mas se comuniquem com as pessoas ao seu redor, já que fisicamente podemos perceber o que as pessoas querem dizer, inclusive, com a linguagem corporal.</p>	<p>Na figura um, os meninos não têm oportunidade de se falar devido o mal-entendido. Não há interação entre eles, então não podem se entender. Na cena dois, é possível haver mal-entendido entre pessoas de línguas diferentes no ambiente virtual e isso dificulta a comunicação entre essas pessoas no ambiente virtual, como no Teletandem, no facebook, no whatsapp.</p>

Fonte: elaboração própria.

- c. Com base nos mesmos questionamentos, a terceira cena foi interpretada em parte pelos participantes, principalmente, durante a realização do pré-teste. Entretanto, na interação *online*, em que foi realizada conversa virtual entre mim e cada interagente a respeito da cena tratada no teste, apenas P1 e P3 conseguiram obter, por meio de suas falas em PBLA, resultados mais satisfatórios sobre a interpretação da cena, visto que cada participante deveria construir sentidos, levando em consideração o entendimento

do enunciado “tudo em cima” a partir da associação da imagem com o texto básico a que fazia referência o tópico tratado acerca dos elevados preços, no Brasil, do aparelho de celular, Iphone 8, cujo valor foi comparado aos mesmos preços elevados de compra e de venda do ouro e da prata. Por mais que P2 e P4 tenham revelado certa discrepância de conhecimento sobre o significado da expressão “tudo em cima”, quando realizaram o pós-teste, tal resultado não interferiu na competência tecnológica de ambos, em virtude de terem sido capazes de apresentar enquadres bem satisfatórios para inferir os sentidos textuais da cena tratada na figura três, inclusive destacando em suas falas que o Iphone 8 possui qualidades e sofisticação elevadas como o ouro e a prata, sendo, por isso, considerado como produto tecnológico de alto valor aquisitivo pelo comprador. A tabela 8 ilustra, de forma geral, suas diversas percepções e enquadres interativos a esse respeito:

Tabela 8: esquemas de conhecimento e enquadres interativos dos participantes durante o uso do PBLA acerca dos sentidos construídos na cena três

	P1	P2	P3	P4
Tipo de cena	CENA 3			
Respostas dos participantes a fim de observar o uso do PBLA e compreender dentro de qual enquadre eles estavam inseridos	Uma pessoa que quer comprar um Iphone 8 e que diz que tudo está em cima na imagem quer dizer que as coisas estão muito caras. Tanto nos países que produzem esses celulares quanto nos demais países, esses celulares têm muita demanda e todos querem o celular que está na moda. E às vezes se tornam um pouco mais caros e outras vezes podem estar mais baratos.	Nessa situação há um jogo de palavra: ouro e prata, palavras usadas como metáforas. Pode resultar em um mal-entendido e é importante ter comunicação. O produto custa muito. Mas eu não sei o que “tudo em cima” é. Eu acho que o proprietário da loja está falando com seu cliente ou funcionário, mas eu não sei o significado da expressão “tudo em cima”.	Tudo em cima na imagem quer dizer que as coisas estão muito caras pois seu Gregório confirma isso. Há também alguém mais ao fundo da imagem passando a mão na cabeça e sua linguagem corporal mostra que ela não quer gastar muito dinheiro. O tempo abaixo confirma isso quando compara o preço do Iphone com o ouro e a prata.	Na imagem, há dois homens e um quer pagar por um Iphone, mas é muito muito reais e os modelos de Iphone no Brasil são muito dinheiro. Na imagem não mostra Iphone, mas mostra que nem todos têm a possibilidade de pagar pelas tecnologias. E o ouro e a prata significam que a acessibilidade ao Iphone é pouca quando não se tem muito muito dinheiro.

Fonte: elaboração própria.

d. Com base nos mesmos questionamentos, a quarta cena foi interpretada em parte pelos participantes, principalmente, durante a realização do pré-teste, pois, na quarta situação, eles deveriam realizar produção oral com base no entendimento simultâneo de dois tópicos distintos: tópico textual contido na imagem e tópico tratado no diálogo entre um casal. O tópico da imagem, por exemplo, exigia do participante construção de sentido considerando seus conhecimentos prévios da realidade social, sendo preciso perceber que as quatro estações anuais são comparadas a diversos momentos na vida para as tomadas certas de decisões. Por sua vez, o diálogo, localizado mais abaixo da imagem, continha a mesma expressão da cena três, “tudo em cima”, porém usada no sentido de saber se as compras feitas já haviam sido levadas para (ou guardadas em) algum local específico (por exemplo, para dentro da casa ou apartamento do casal). De qualquer forma, os resultados revelaram que os esquemas de conhecimentos dos participantes a esse respeito foram construídos de forma mais satisfatória durante a realização do pós-teste e, principalmente, durante a interação *online*, em que os sentidos puderam ser negociados entre mim e cada participante. No pós-teste, bem como na interação *online*, os resultados também sinalizaram adequação muito satisfatória do PBLA às situações interacionais em que estavam inseridos os quatro participantes. A tabela 9, a seguir, ilustra, de forma geral, suas diversas percepções e enquadres interativos a esse respeito:

Tabela 9: esquemas de conhecimento e enquadres interativos dos participantes durante o uso do PBLA acerca dos sentidos construídos na cena quatro

	P1	P2	P3	P4
Tipo de cena	CENA 4			
Respostas dos participantes a fim de observar o uso do PBLA e compreender dentro de qual enquadre eles estavam inseridos	O diálogo diz respeito à necessidade de esperar que a tempestade passe para subir com as compras. E quando tivermos na tempestade é preciso tomar decisões que dependerão do dia a dia e das características de cada pessoa.	O mal-entendido, nessa cena, ocorre quando eu leio e é muito difícil para mim porque eu não compreendo... eu acho que uma pessoa está passando por maus momentos e que há o tempo certo para fazermos as coisas. E o diálogo está tratando apenas sobre o tempo. Há um jogo com as palavras tratando sobre o tempo.	A imagem mostra as etapas do dia. É um poema e implica dizer que muitas situações, assim como as etapas do dia, são diferentes. É preciso encarar as decisões para seguir com a sua vida e tentar a viver muito bem. Está muito claro na cena que devemos esperar o momento certo. Por isso, não percebo mal-entendido na relação da imagem com os textos.	A imagem e as palavras mostram que não se trata de clima literalmente. É preciso esperar e ter paciência e não fazer tudo imediatamente.

Fonte: elaboração própria.

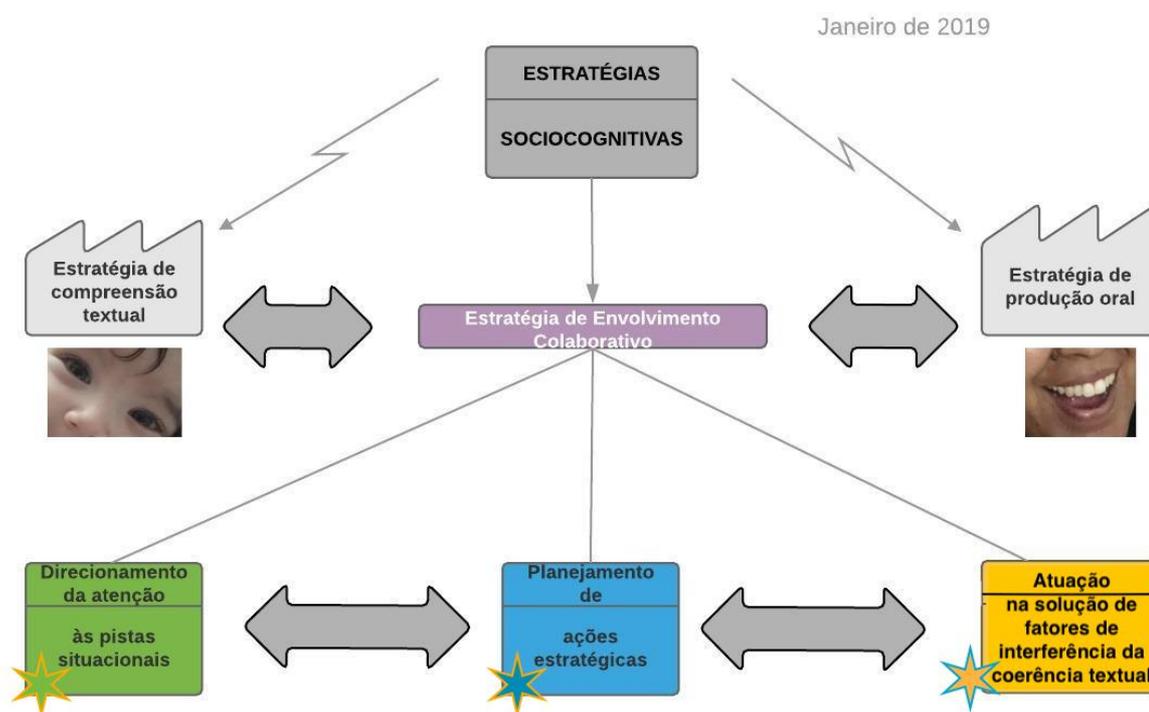
- e. As estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos participantes foram diversificadas, sendo que as estratégias mais observáveis por mim, durante a realização desse tipo de teste, estiveram relacionadas tanto à compreensão das imagens associadas aos textos quanto à produção oral pelos participantes, já que eles deveriam verbalizar explicitamente suas percepções baseadas nas informações dadas em cada situação e, simultaneamente, expressarem-se com mais clareza possível em PBLA, percebendo o que estava em jogo e utilizando as estratégias sociocognitivas para construir sentidos. A próxima seção trará a discussão de cada estratégia sociocognitiva revelada com base nos dados gerados durante a condução deste estudo.

4.2 Revelação das estratégias sociocognitivas mais utilizadas em situações de mal-entendidos

Nesta seção, analiso e discuto as estratégias sociocognitivas reveladas neste estudo e

que fazem parte de um *corpus* de oito testes, sendo quatro pré-testes e quatro pós-testes, quatro conversas virtuais dos participantes comigo logo após a condução dos testes finais e, ainda, trinta e duas sessões de Tandem virtual dos participantes com seus colaboradores brasileiros, conforme mostra visualmente o organograma 1 a seguir:

Organograma 4: Mapeamento das estratégias sociocognitivas mais utilizadas em situações de mal-entendidos no PBLA



Fonte: elaboração própria.

Conforme ilustrado no organograma 1, as estratégias sociocognitivas se dividem em dois subgrupos: estratégias de compreensão textual (de escrita e de oralidade) e estratégias de produção oral. Desse subgrupo, a estratégia de envolvimento colaborativo, a qual os participantes revelaram envolvimento em interação centrada no desenvolvimento de enunciados com coerência textual, esteve alinhada a mais três estratégias sociocognitivas, que foram observadas por mim com base na atuação dos participantes nos momentos de uso do PBLA tanto nos testes quanto na conversa virtual que tive com cada um: direcionamento da atenção às pistas situacionais, planejamento de ações estratégicas e atuação na solução dos fatores complicadores.

Entretanto, convém destacar que tais estratégias também foram utilizadas com outros tipos de estratégias durante as oito sessões de Tandem virtual, dada a natureza das interações virtuais entre P1, P2, P3 e P4 com seus respectivos pares brasileiros (C1, C2, C3 e C4) diante do gerenciamento de situações de mal-entendidos entre eles. Assim, observei as estratégias mais utilizadas pelos parceiros de Tandem virtual nos momentos das dificuldades desses pares para compreender enunciados que, sem a negociação (o que implica a utilização da estratégia de envolvimento colaborativo), impediria o prosseguimento da interação social entre eles. Desse modo, as estratégias sociocognitivas mais utilizadas de envolvimento colaborativo pelos participantes foram:

1) *Direcionamento da atenção às pistas situacionais*: refere-se aos recursos visuais (ou pistas percebidas) que auxiliam o aprendiz de língua adicional na construção de sentidos, sendo necessário direcionar a atenção a aspectos específicos ou detalhes expressivos da situação (ou do tópico) em curso e que, de alguma forma, sinalizam seus esquemas de conhecimento e seus enquadres no ambiente virtual. Esse aspecto visual, portanto, funciona como pistas que orientam o aprendiz de línguas adicionais, principalmente quando este está diante de uma leitura mais complexa ou que exija dele competência tecnológica adequada para entender o enunciado verbalizado por seu par.

O direcionamento da atenção esteve relacionado à construção de enunciados com coesão textual, sendo necessário ao aprendiz de línguas adicionais descartar detalhes que parecessem não ser tão expressivos para o entendimento do texto. Em contrapartida, Tannen e Wallat (1998) esclarecem que os enquadres emergem de interações tanto verbais quanto não verbais, sendo aqueles constituídos por elas.

Como visto, nas quatro situações tratadas nos testes, as imagens estiveram relacionadas com os textos, visando que cada participante fosse capaz de articular as informações a partir desses elementos presentes em cada cena e na perspectiva de que a leitura fosse mais do que significar palavras e imagens com base em fala linear, sobretudo porque cada interagente, durante sua participação no Tandem, teve o papel de aprendiz de língua adicional atuante como construtor de sentido, utilizando-se, para isso, essa estratégia sociocognitiva.

Convém acrescentar que o direcionamento da atenção à linguagem corporal foi também estratégia muito expressiva e útil durante as sessões de Tandem virtual pelos pares

para os ajustes de enquadres entre eles, principalmente para P4, conforme seu depoimento em entrevista semiestruturada e virtual: *“melhora ainda o entendimento quando falamos com o corpo... utilizamos mímicas”*. Para essa participante, não apenas a linguagem corporal, como também o uso de desenhos foram ações estratégicas muito importantes que estiveram alinhadas ao direcionamento da atenção para o gerenciamento das situações de mal-entendidos nas sessões de Tandem virtual.

O direcionamento da atenção permitiu, portanto, que o aprendiz de línguas adicionais identificasse também suas limitações para a manutenção de enquadre. Assim, ao perceber que havia certa limitação para o entendimento de determinados enunciados em PBLA, o participante monitorava a coerência textual por meio de indagações ou reflexões próprias, a fim de especular se aquilo que estava sendo lido (e ouvido) era realmente compreendido ou coerente com os sentidos percebidos por ele durante a interação, conforme dados dos comentários, a seguir, verbalizados por cada participante:

- P1 (perguntado sobre o sentido do enunciado “tudo em cima” na cena 3 do teste): *“tudo está com desconto? As coisas estão caras”*. Nesses comentários de P1, há indagação seguida de confirmação sobre o sentido do enunciado.
- P2 (perguntado se haveria algum mal-entendido na cena 4 quando comparamos o sentido do texto e suas imagens com o diálogo localizado mais abaixo): *“eu acho que há mal-entendido quando... eu... leio... es essa figura muito difícil para mim porque eu não compreendo... eu acho... como ligar a figura com as palavras... sim (.) eu creia que ele ou ela who is responding to está passando por maus momentos... a outra pessoa pergunta mas eu só ah... é just weather”*. Nesses comentários de P2, há confirmação sobre a interpretação dos sentidos.
- P3 (perguntado se a tristeza na cena 1 que foi percebida por P3 tinha alguma relação com situação de mal-entendido): *“sim... porque todos são meninos e estão tristes na situação... se não fossem amigos não estariam tristes (.) porque eles não querem estar numa situação de mal-entendido com seus amigos”*. Esse participante apoia-se na sua interpretação previamente construída sobre o fato de os personagens serem amigos e não desejarem estar envolvidos em situação de mal-entendidos, com base na minha pergunta subsequente. Convém esclarecer que todos os participantes tiveram a oportunidade de fazer monitoramento de suas interpretações construídas durante os testes a partir das perguntas subsequentemente elaboradas por mim na entrevista virtual.

- P4 (perguntado sobre a cena 4: se a situação na imagem não tratava sobre o clima no texto): “*o clima... não é o mesmo*”. Nesse momento de fala, P4 fez uso de pistas não verbais, sobretudo porque havia, constantemente, mudança no direcionamento dos olhos e no posicionamento da cabeça, sinalizando certo distanciamento entre aquilo que foi ouvido e aquilo que deveria ser respondido por ela com base na sua compreensão de sentido. Além disso, P4 utilizou também pistas paralinguísticas, como as pausas mais longas na fala ou momentos de silenciamento/quebra de fluidez da voz de forma bem frequente e com duração acima de cinco segundos (...). Devo ressaltar que, no desenvolvimento da interação virtual entre mim e P4, ela esclareceu que o sentido textual na cena 4 referia-se à necessidade de ser *preciso esperar e não fazer tudo imediatamente* no dia a dia, segundo ela, *as imagens e as palavras mostram isso*.

Vale destacar que, em diversos momentos das sessões de Tandem, como ilustrados nos excertos 1, 2 e 3 no primeiro capítulo, excerto 4 no capítulo dois e excerto 5 neste capítulo, os interagentes deste estudo fizeram uso do direcionamento da atenção para monitorar os enquadres entre eles e seus pares assim também como para gerenciar situações de mal-entendidos. Gumperz (1998), Tannen e Wallat (1998) esclarecem, nesse sentido, que as pistas linguísticas e paralinguísticas sinalizam os enquadres e ajudam na compreensão da situação em curso.

Isso implica observar que os pares no Tandem devem, a todo momento, saber reconhecer pistas que possam facilitar a coerência textual, tais como a alternância do PBLA para o espanhol/inglês ou para qualquer outra língua adicional, a utilização das estratégias de hesitação marcando as pausas e a velocidade nas falas dos pares, a forma como as palavras do PBLA são pronunciadas pelos participantes e pistas, como os gestos, as mímicas com as mãos e a direção do olhar e da cabeça. Essas pistas amparam o processo de compreensão textual e constituem exemplos de sinais que privilegiam a utilização da estratégia de direcionamento da atenção para inferir sobre os sentidos percebidos na interação em curso.

O direcionamento da atenção ocorre, portanto, paralelamente com outras estratégias sociocognitivas (monitoramento e ativação de conhecimento prévio e da inferência, por exemplo) e apoia-se nas pistas sinalizadas pelos pares, a fim de permitir o ajuste de seus esquemas de conhecimento sobre os diversos tópicos tratados. Sem a utilização dessa estratégia, a compreensão da escrita e da oralidade pelos interlocutores fica insatisfatória.

2) *Planejamento de ações estratégicas*: para lidar com interferências na compreensão de enunciados em PBLA e, conseqüentemente, no desenvolvimento da interação, é preciso que o aprendiz identifique o que causa tal interferência quando ele está engajado nas atividades práticas de Tandem virtual. A utilização dessa estratégia promoveu o posicionamento do aprendiz sobre aquilo que limitou o desenvolvimento da interação social e a manifestação linguística em PBLA. Foi possível observar que, por meio da utilização dessa estratégia sociocognitiva, o aprendiz, além de identificar os fatores de interferência da coerência textual, procurou atuar na solução dos fatores que motivaram a interferência.

Considerando os resultados previamente discutidos e visualizados na tabela 6, que tratam sobre a manifestação linguística de cada participante durante a realização do pré-teste e do pós-teste, os quais foram comparados com base em dois critérios adotados neste estudo (interferência de outra(s) língua(s) em relação ao repertório linguístico e à pronúncia do PBLA), os fatores de interferência da coerência textual estiveram presentes com menor frequência no pós-teste, quando o resultado desse teste foi comparado aos resultados do primeiro teste, permitindo-me observar a utilização das estratégias sociocognitivas adequadamente e com maior potencial no gerenciamento de diversas situações de mal-entendidos nas sessões de Tandem virtual. Assim, durante entrevista semiestruturada e virtual, os depoimentos dos quatro participantes, bem como os de seus respectivos parceiros de Tandem, confirmam a utilização da estratégia de *identificação dos fatores de interferência da coerência textual* como ação específica para gerenciar as situações de mal-entendidos. De acordo com os dados de tal entrevista, os fatores de interferência para o desenvolvimento dos enquadres interacionais em PBLA, percebidos e identificados pelos pares de Tandem virtual, foram os seguintes:

- P1 concebeu a interferência no âmbito da compreensão auditiva e no âmbito de sua produção oral;
- P2 concebe a interferência no âmbito de sua produção oral;
- P3 concebe a interferência no âmbito de sua compreensão auditiva e da escrita principalmente;
- P4 concebe a interferência no âmbito de sua compreensão auditiva.

Após a identificação dos fatores de interferência para o desenvolvimento dos enquadres interacionais em PBLA, observei que cada participante planejou ações que conduzissem a manifestação linguística no percurso almejado, traçando metas para transformar ideias em ações e resolver situações de mal-entendidos. Assim, após se posicionar

sobre aquilo que limita sua interação em PBLA, é importante que o aprendiz esteja apto para planejar ações estratégicas para atuar na solução das interferências de compreensão textual. Compreendo que a utilização dessa estratégia esteve relacionada a outras estratégias, tais como a estratégia de envolvimento colaborativo e de reciprocidade entre os parceiros.

De acordo com o relatório final de P1 e P4, por exemplo, a negociação prévia dos tópicos a serem compartilhados na língua adicional durante a realização das sessões de Tandem virtual foi ação eficaz para o desenvolvimento da produção oral mais confortável entre os pares e ação que, de certa forma, promoveu o gerenciamento de mal-entendidos sobre os tópicos a serem tratados nas sessões *online* de Tandem subsequentes, principalmente porque com a utilização dessa estratégia, em vez de falarem sobre assuntos improvisados durante as sessões (e que, às vezes, exigiam vocabulários mais específicos, ocasionando, portanto, mal-entendidos em PBLA), os aprendizes planejaram praticar temas que iriam falar na língua adicional, tornando-os capazes de verbalizar os assuntos nessa língua devido à prática prévia.

Essa estratégia passou a ser utilizada pelos participantes após a ocorrência das sessões iniciais de Tandem virtual. Na ocasião, conforme dados da nota de campo, os participantes se sentiram muito desconfortáveis com relação ao tema a ser compartilhado nas sessões virtuais com seus pares. Embora estivessem gostando das sessões de Tandem e da interação virtual com seus parceiros, eles relataram que não sabiam sobre o que conversar durante os encontros virtuais subsequentes com seus colaboradores brasileiros. Eu os orientei que negociassem previamente os tópicos sobre os quais conversariam com seus pares e que poderiam tratar sobre assuntos livres, mas de seus interesses. Diante disso, observei que a utilização dessa estratégia sociocognitiva de planejamento promoveu a negociação em parceria e colaboração com o parceiro, ambas mediadas pelos recursos tecnológicos.

Os participantes esclareceram que os recursos tecnológicos foram muito importantes para a prática de línguas adicionais. Observei que, com esses dados, além do favorecimento da negociação para a prática de língua com os pares, a tecnologia deve fazer parte do planejamento de ações estratégicas, principalmente, diante do gerenciamento de mal-entendidos, como saber usar o *chat* para negociar compreensão de pronúncias e de palavras específicas da língua adicional, automonitorar entendimento de sentidos ou monitorar o enquadre de seu par por meio de pesquisas *online*, visualização de imagens virtuais, entre outros recursos tecnológicos disponibilizados no Tandem virtual.

Além disso, P1 abordou, em seu relatório final, sobre a importância de haver planejamento do aprendiz direcionado à disponibilidade de horário para a prática da língua adicional com o par, sendo importante haver negociação prévia sobre o melhor horário e dia para a realização das sessões de Tandem virtual. Assim, observei que, com esse planejamento de horário, as interações virtuais ocorreram satisfatoriamente para a melhora do desempenho linguístico em PBLA dos participantes, uma vez que o enfoque foi direcionado às metas e às necessidades do aprendiz no momento da interação.

Conforme observado, durante as sessões de Tandem virtual dos pares, o envolvimento colaborativo e a reciprocidade constituíram estratégias fundamentais para a melhora do desempenho linguístico dos aprendizes de língua adicional e para o gerenciamento de mal-entendidos. Contudo, em momentos de distração ou de falta de tal envolvimento, como a preocupação com o horário para o cumprimento de determinada atividade acadêmica. Por exemplo, observei que o direcionamento da atenção, quando desviado da atividade em curso, prejudicou a interação virtual e, conseqüentemente, o gerenciamento de mal-entendidos. Assim, diante da discrepância no esquema de conhecimento entre os pares e da necessidade de ajustes de enquadres, notei que a falta de envolvimento por um dos pares resultou na falta de manutenção do tópico e prejudicou a melhora do desenvolvimento dos enquadres interacionais em PBLA do aprendiz.

3) *Atuação na solução dos fatores de interferência*: refere-se à representação do papel de aprendiz de língua adicional no Tandem virtual após o planejamento de ações estratégicas para gerenciar situações de mal-entendidos. Considero tal estratégia orientada, também, pela habilidade de o aprendiz engajar-se na atividade em trabalho colaborativo, fazendo uso das estratégias sociocognitivas durante as sessões de Tandem e em trabalho independente, utilizando tais estratégias após as sessões virtuais.

Posto isso, os depoimentos dos quatro participantes desta investigação, bem como os de seus respectivos parceiros de Tandem virtual, confirmam os resultados gerados durante a entrevista semiestruturada e virtual a respeito dos fatores de interferência e sobre como atuaram para gerenciar as situações de mal-entendidos:

- Considerando a interferência no âmbito da compreensão oral e no âmbito da produção oral por P1, o fato de esse participante ter praticado o PBLA com um nativo foi muito útil porque ele pôde ouvir como as palavras realmente foram pronunciadas nessa língua adicional. Além disso, as sessões virtuais, conforme P1, promoveram o insumo

expressivo de palavras novas devido às interações entre ele e seu par, sobretudo, pela possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos, principalmente o *chat*, meio que possibilitou a visualização da escrita de palavras que ele não entendia, e o Google, para a realização de pesquisas sobre tais palavras. Portanto, essas ações foram estratégicas bastante importantes para que P1 pudesse lidar com essa interferência durante suas sessões de Tandem virtual em PBLA. Segundo C1, parceira de Tandem virtual de P1, a interferência da língua espanhola, principalmente no âmbito da pronúncia das palavras em PBLA por P1, contribuiu sobremaneira para as situações de mal-entendidos entre ela e esse participante. Contudo, C1 esclareceu que seu par sempre utilizava a estratégia sociocognitiva de *questionamento para fins de esclarecimentos e o apoio na escrita de palavras pelo chat*, a fim de construir sentidos após a verbalização oral de enunciados proferidos por C1 e os quais P1 não conseguia entender.

- Considerando a interferência no âmbito da produção oral por P2, o fato de essa participante ser falante nativa do espanhol e ser competente linguisticamente em inglês foi algo positivo para seu contato virtual com o par brasileiro, sobretudo porque sua língua materna influenciou de forma considerável na compreensão auditiva do PBLA. Para C2, seu parceiro de Tandem virtual, assim como qualquer pessoa que fale o português, não precisa produzir suas falas nessa língua de forma mais pausada com ela, já que, P2 reconhece que a intercompreensão entre as duas línguas permitiu expressivo desenvolvimento da aprendizagem do PBLA e amenizou situações de mal-entendido entre eles. Contudo, esclareceu P2 que essa mesma intercompreensão entre o espanhol e o PBLA é algo que interferiu na produção de sua fala em PBLA, especialmente na fase inicial de contato com essa língua adicional. Mas, ainda assim, para P2, esse fato não interferiu de forma significativa na aprendizagem desse idioma, pois tal interferência foi apenas o resultado do pouco tempo de contato que teve com o PBLA como aprendiz dessa língua. Por mais que ela reconheça que existam diferenças entre o espanhol e o PBLA, as semelhanças tipológicas entre elas foram benéficas para promover a interação entre a referida participante e seu par com mais facilidade. Ainda segundo P2, a interação virtual entre ela e seu par seria mais desconfortável se ela soubesse apenas o inglês como aprendiz do PBLA. Por sua vez, C2 reconheceu que sua parceira de Tandem foi muito beneficiada durante as interações virtuais entre eles por já ser falante nativa do espanhol. De acordo com C2, ele podia produzir suas falas de forma rápida, sem necessitar de pausas na fala para que P2 compreendesse o

que ele estava dizendo no momento da interação entre eles. Entretanto, acrescentou C2, o fato de sua parceira ser nativa do espanhol interferiu, de certa forma, nas suas produções orais porque ela recorria ao repertório linguístico do espanhol para interagir virtualmente com ele em PBLA. C2 afirma que sua parceira fez bastante uso das ferramentas tecnológicas para construir suas falas em PBLA, como a pesquisa no Google e o uso de ferramenta de tradução *online*.

- Considerando a interferência no âmbito da compreensão da oralidade e, principalmente, da escrita por P3, o fato de esse participante ter realizado interações virtuais, semanalmente, com uma nativa do Brasil promoveu sua aprendizagem do PBLA de forma bem expressiva, facilitando o uso adequado dessa língua adicional, sobretudo porque, segundo esse participante, em alguns momentos das aulas presenciais de português na Universidade de Georgetown, a forma de falar algumas palavras em outros países de língua portuguesa difere da forma do português brasileiro e isso poderia incorrer em situações de mal-entendidos. Por mais que tenham surgido situações de mal-entendidos entre ele e seu par, ou entre P3 e os textos escritos em sala de aula, segundo ele, essas situações não foram muito expressivas para o entendimento geral do PBLA, ainda mais porque estar envolvido em situações de mal-entendido não é bom e, por isso, procurava sempre compreender e ser compreendido. E o fato de conhecer o Equador, seu país de nascimento, facilitou compreender a cultura brasileira pois, para esse participante, esses dois países possuem culturas quase que semelhantes. De acordo com C3, sua parceira de Tandem virtual, P3 já conseguia interagir em português sem tantas interferências do espanhol e, no decorrer dos encontros virtuais entre ela e P3, C3 percebeu melhora na produção oral de P3 de forma bem positiva, mesmo tendo recorrido ao repertório linguístico do espanhol por alguns momentos para expressar ideias. Uma das estratégias sociocognitivas mais utilizadas por P3, segundo sua parceira de Tandem, foi a de pedido de esclarecimentos. Quando P3 não conseguia estruturar bem a pergunta em PBLA, C3 esclareceu que, muitas vezes, fazia uso da estratégia sociocognitiva de inferência para compreender o que P3 gostaria de saber. Segundo C3, P3 fez bastante uso da estratégia de focalizar a atenção naquilo que ela estava dizendo/escrevendo/mostrando durante suas sessões de Tandem virtual, e essa estratégia foi muito importante para o aprendizado do português por ele. Segundo C3, muitas situações de mal-entendidos ocorreram quando ela falou sobre folclore e lendas brasileiras, fazendo uso de palavras bem típicas, como mula sem cabeça e Saci-pererê, personagens que fazem parte do

folclore brasileiro. O fato de P3 não estar acostumado a ouvir tais palavras contribuiu para gerar algumas situações de mal-entendidos por ele, esclareceu a colaboradora. C3 ainda reconheceu que as diversas estratégias sociocognitivas utilizadas por P3 realmente contribuíram para gerenciar as situações de mal-entendidos entre eles.

- Considerando a interferência, no âmbito da compreensão oral por P4, para essa participante, as palavras escritas facilitaram bastante o entendimento daquilo que foi dito e que não havia sido compreendido por ela no Tandem virtual. P4 também acrescentou que fez uso de palavras mais básicas do PBLA para construir sua fala durante suas interações e que a linguagem corporal melhorou muito o entendimento de mal-entendidos, principalmente em situações geradas por palavras mais específicas quando não existem traduções para o inglês, como aquelas voltadas para os nomes de feriados e para o folclore brasileiro. Segundo o relatório final de seu colaborador, P4 melhorou o desenvolvimento de seus enquadres interacionais em PBLA à medida que as sessões de Tandem virtual ocorriam. Observo, portanto, a importância das interações virtuais entre P4 e C4 para o desenvolvimento da competência tecnológica dessa participante no Tandem virtual, principalmente quando há planejamento para alcançar metas na aprendizagem da língua adicional. Segundo seu colaborador, sobre tal competência dessa participante, no *“decorrer das sessões eu percebi que ela foi falando o português com mais confiança e desenvolvendo melhor o seu vocabulário, ela conseguiu aprender muitas palavras e diferenciar mais a língua portuguesa da língua espanhola (...) eu percebia que ela preparava os nossos assuntos e sempre pensava em perguntas e maneiras de explicar os assuntos de forma mais clara (...) Ela utilizou bastante a gesticulação, o uso de sinônimos, do google tradutor e da explicação (...) ela utilizava muito da pesquisa das palavras para se preparar para as interações e tinha um costume de sempre formular frases escrevendo-as, e sempre anotava aquelas que eu a ensinava”*.

Conforme dados das notas de campo de pesquisa, convém destacar que os participantes procuraram praticar o PBLA por meio de músicas, de prática de leitura, e de escrita e interação com outros, a fim de melhorar o desempenho linguístico em PBLA com seus parceiros de Tandem virtual. Com base nessa informação, e conforme o segundo capítulo deste estudo, um dos princípios do Tandem é a autonomia (BRAMMERTS, 2003), em que o aprendiz cria estratégias que, segundo esclarecem Vassallo e Telles (2009), promovem a

aprendizagem sobre o quê, quando, onde e como estudar e, também, por quanto tempo deseja fazê-lo.

Observei que essa responsabilidade no processo de aprendizagem da língua adicional foi promovida de forma colaborativa (nas sessões de Tandem virtual) e também em trabalho independente (após as sessões) quando os aprendizes de PBLA precisaram estar engajados nas atividades dessa língua utilizando, simultaneamente, as estratégias sociocognitivas. P2, por exemplo, em trabalho de autonomia, reconheceu que se assumisse a responsabilidade de escrever os nomes dos objetos de sua casa em PBLA constituiria ação estratégica expressiva para melhorar seu repertório linguístico a esse respeito, mas que nada adiantaria se ela não interagisse nas sessões virtuais com seu parceiro, praticando tal repertório linguístico em PBLA. Da mesma forma, P4 reconheceu a importância de assumir a responsabilidade de registrar por escrito (em um caderno) todas as situações de mal-entendidos em PBLA percebidas por ela e por seu parceiro de Tandem virtual, mas de nada adiantaria se ela não pedisse esclarecimentos a seu parceiro sobre aquilo que ainda não estava tão claro para ela naquele momento da interação de Tandem virtual. Outro ponto interessante de responsabilidade na autonomia foi o fato de P4 preferir produzir enunciados com construções linguísticas mais simples a permanecer em silêncio na interação em Tandem virtual por dificuldades na elaboração de enunciados com construções mais complexas em PBLA.

Por fim, observei que a utilização dessas ações estratégicas esteve relacionada à autonomia em Tandem virtual, revelando que o aprendiz de PBLA, de forma criativa e responsável, adequou-se (ou adequou as estratégias sociocognitivas) para usar essa língua adicional durante e após as sessões *online* de Tandem.

4.3 Ponto de chegada: mantendo o enquadre

Neste capítulo, assumi que seria possível listar o mapeamento das estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos participantes na prática do PBLA durante o gerenciamento de mal-entendidos nessa língua adicional em ambiente de Tandem virtual. Para atingir esse objetivo, o desafio seria revelar as estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos participantes, observando se tais estratégias colaboraram para construção efetiva de sentido e para a manifestação linguística deles no uso do PBLA. Dessa maneira, as estratégias sociocognitivas observadas foram agrupadas em dois grupos maiores: compreensão textual e

produção oral em PBLA, sendo que essas estratégias estiveram alinhadas à estratégia de envolvimento colaborativo, subdividida em três: direcionamento da atenção às pistas situacionais; planejamento de ações estratégicas e atuação na solução dos fatores complicadores.

Busquei revelar essas três estratégias sociocognitivas como ações específicas e observáveis do envolvimento colaborativo dos pares de Tandem virtual. Acredito que essas ações estratégicas puderam promover o gerenciamento de situações de mal-entendidos em PBLA no Tandem virtual pelos participantes. Observei que essas estratégias se coadunaram com outras estratégias associadas ao uso do PBLA e ao gerenciamento de mal-entendidos, como, por exemplo, ativação da inferência, a qual esteve associada ao acionamento de saberes prévios, sem, entretanto, ser necessário ao aprendiz compreender tudo aquilo que estava sendo desenvolvido (dito/escrito) no momento da interação virtual. Além disso, por mais que cada língua tenha suas particularidades próprias (por exemplo, uso de pronúncias abertas/agudas no espanhol enquanto as pronúncias no português se alternam entre abertas e fechadas/graves), a proximidade do português com o espanhol promoveu a utilização da estratégia sociocognitiva de *code-switching* (mistura de línguas) para negociar sentidos diante da falta de repertório linguístico em PBLA pelos aprendizes dessa língua adicional.

Com base nisso, a concepção das estratégias sociocognitivas utilizadas pelos participantes esteve condicionada à necessidade do uso do PBLA, dos ajustes dos esquemas de conhecimento e dos enquadres entre os parceiros de Tandem virtual para a manutenção da interação entre eles, sobretudo porque observei que a discrepância em seus esquemas gerou mudanças de enquadres e, conseqüentemente, resultaram em situações de mal-entendidos.

Assim, foi expressiva a utilização da estratégia sociocognitiva de *direcionamento da atenção* para a situação/tópico em curso e, simultaneamente, para as diversas pistas (por exemplo, alternância de língua adicional, hesitações, direcionamento do olhar, posicionamento da cabeça) que, de alguma forma, estiveram presentes nas situações sinalizando os esquemas e os enquadres entre os parceiros de Tandem virtual. Observei que a interrupção de um tópico em andamento (por exemplo, mudança de tópico), em que havia a necessidade de gerenciamento de determinado mal-entendido, esteve relacionada à falta de utilização dessa estratégia, mesmo sendo necessárias as condições situacionais de uso da língua.

Além disso, foi expressamente útil a estratégia sociocognitiva de *planejamento de ações estratégicas*, sem a qual nenhuma atuação dos aprendizes de PBLA poderia ser possível para o gerenciamento de mal-entendidos no Tandem virtual. Observei que as percepções pelos parceiros de diversas pistas no ambiente virtual sinalizaram os enquadres em que cada aprendiz de língua adicional estava no momento da situação em curso. A partir dessas percepções, observei ser preciso identificar os fatores de interferência para o uso dessa língua e delinear plano de ação estratégica para atuação. O ponto interessante do uso dessa estratégia está no fato de o aprendiz ser capaz de identificar aquilo que poderia gerar situações de mal-entendidos e, a partir de então, articular ações específicas para realizar o papel de aprendiz de línguas adicionais no Tandem virtual pela utilização da estratégia sociocognitiva de *atuação na solução dos fatores de interferência* da coerência textual.

Dessa forma, os aprendizes estiveram no controle do seu próprio processo de aprendizagem de PBLA e puderam gerenciar situações de mal-entendidos, nessa língua adicional, ao perceberem o que havia desconforto nas interações de Tandem virtual e ao utilizarem as estratégias sociocognitivas para tal gerenciamento.

Na sequência, apresentarei as considerações finais, sintetizando minhas contribuições para o desenvolvimento do tema deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, listei o mapeamento das estratégias sociocognitivas mais utilizadas na prática do Português Brasileiro como Língua Adicional, durante o gerenciamento de mal-entendidos nessa língua adicional em ambiente de Tandem virtual pelos participantes, alunos da universidade de Georgetown, os quais interagiram virtualmente com colaboradores brasileiros, alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Assim, as perguntas de pesquisa serão respondidas a seguir, conforme os achados desta investigação:

1) Quais são as estratégias sociocognitivas mais utilizadas pelos participantes, aprendizes de PBLA no gerenciamento de situações de mal-entendidos em ambiente de Tandem virtual?

Conforme achados desta pesquisa, as estratégias sociocognitivas mapeadas relacionam-se à estratégia de compreensão e de produção oral em PBLA, até mesmo porque o desenvolvimento das interações sociais e virtuais dos participantes esteve relacionado ao uso dessa língua adicional com seus colaboradores brasileiros, exigindo-se, para tal, o uso da língua adicional de modo sistemático e recíproco, isto é, o texto em PBLA dos pares era orientado pela existência de coerência textual na interação *online*.

Entre as estratégias de compreensão e de produção oral, a estratégia de envolvimento colaborativo foi revelada no Tandem virtual de forma bastante importante para a particularidade deste estudo, sobretudo porque diversas situações de incoerência textual (ou mal-entendidos) foram observadas nas interações entre os pares virtuais.

Para enquadres e esquemas de conhecimento interagirem na compreensão de sentidos dos tópicos em andamento, os parceiros de Tandem virtual necessitaram negociar os sentidos pelas trocas de turno e falas constantes, a fim de favorecer o desenvolvimento do tópico. Os enquadres e esquemas de conhecimento foram revelados por meio de interações verbais e não verbais. Assim, os pares sempre tiveram de estar envolvidos na interação virtual para perceberem diversas pistas (direcionamento do olhar, hesitações, posicionamento da cabeça, mudança de idiomas) que sinalizaram os enquadres que estavam ocorrendo durante as interações virtuais. Para tanto, o direcionamento da atenção às pistas situacionais constituiu

estratégia sociocognitiva muito importante para que os gestos e as mímicas, por exemplo, fossem interpretados no Tandem virtual.

Outra estratégia sociocognitiva mais utilizada foi o planejamento de ações estratégicas, levando em consideração que os pares se depararam com diversas situações de mal-entendidos e, para que houvesse o gerenciamento desses conflitos de enquadres, os participantes precisaram identificar o que causou interferência em seu enquadre quando estavam engajados nas atividades de compreensão e de produção textual. Com base no reconhecimento de fatores de interferência da coerência textual, descritos no capítulo quatro deste estudo, cada participante planejou ações que conduzissem o desenvolvimento de enquadres interativos e a manifestação linguística em PBLA no percurso almejado, traçando metas para transformar ideias em ações e resolver situações de mal-entendidos (por exemplo, negociação prévia dos tópicos e da agenda semanal para as sessões subsequentes).

E por fim, a atuação na solução de fatores de interferência da coerência textual constituiu também estratégia muito importante porque os aprendizes puderam ser capazes de representar seu papel como aprendiz de língua adicional no Tandem virtual.

Convém destacar a importância da ocorrência ocasional e simultânea de outras estratégias para o gerenciamento de mal-entendidos, tais como: pedido de repetição de enunciado em PBLA com base no uso da fala mais lenta, mais pausada; pedido para utilizar o *chat* diante do gerenciamento de situações de mal-entendidos. Entretanto, convém destacar que a utilização dos recursos tecnológicos pelos aprendizes foi, de forma geral, expressivamente útil para tal gerenciamento, como, por exemplo, o compartilhamento de tela, o uso de ferramenta de tradução e de pesquisa para o compartilhamento de imagens pela tela; prática de leitura em voz alta dada a visualização das palavras escritas no *chat*; e, por fim, apoio em palavras da língua materna que parecem com palavras do PBLA, as quais ajudaram os participantes a compreender a fala/escrita em interação de seus parceiros de Tandem virtual.

2) As estratégias sociocognitivas colaboram para uma construção efetiva de sentido nas interações realizadas?

Os dados dessa pesquisa revelaram que os participantes perceberam a importância de ajustar seus enquadres durante as interações em Tandem virtual. E a melhor forma de gerenciar as situações de mal-entendidos foi atribuída por eles à diversidade de utilização das estratégias sociocognitivas. Conforme os dados gerados, foi observado certo esforço de cada participante quanto à utilização da estratégia sociocognitiva de envolvimento colaborativo

para negociar os sentidos de diversos enunciados na língua adicional. De acordo com os dados da ficha de acompanhamento de cada participante, à medida que eles eram desafiados com as situações de mal-entendidos no PBLA, eles foram capazes de recorrer às estratégias sociocognitivas mais adequadas a tais situações de fala em interação para (re)alinhar e favorecer os ajustes de seus enquadres interacionais durante as sessões de Tandem virtual.

Conforme dados do estudo, por meio da utilização das estratégias sociocognitivas durante o ambiente de Tandem virtual, os participantes demonstraram, de forma geral, compreender conjuntamente os enunciados em PBLA de temas/tópicos desenvolvidos por seus pares e produzir enunciados nessa língua adicional sem comprometer os enquadres entre eles em determinados momentos de interação, mesmo diante da limitação de repertório linguístico em PBLA, mas sendo favorecidos pela utilização das estratégias sociocognitivas nas interações realizadas.

Diante de fatores de interferência da coerência textual dos momentos de imprecisões, de inadequações e de interferências do espanhol, do inglês e do francês, os aprendizes de língua adicional foram capazes de ajustar seus enquadres, e a utilização da estratégia de envolvimento colaborativo entre os parceiros foi bastante importante para que os interagentes virtuais mantivessem, na maioria das vezes, o desenvolvimento dos tópicos diante de conflitos de enquadres que emergiram nas interações realizadas.

3) Como é o desenvolvimento das interações sociais dos participantes com base no uso do PBLA e na utilização das estratégias sociocognitivas em ambiente de Tandem virtual?

A partir dos achados da pesquisa, percebi que, quanto mais havia o uso do PBLA pelos parceiros de Tandem virtual, mais estratégias sociocognitivas foram utilizadas para que os conflitos de enquadres fossem ajustados entre eles diante de divergentes esquemas de conhecimentos, quer seja pela percepção e pré-julgamento, quer seja por interpretações dos aprendizes de língua adicional sobre aquilo que foi dito no ambiente *online* de Tandem. A aquisição do PBLA foi beneficiada pela utilização de diversas estratégias sociocognitivas, dada a ocorrência das situações de mal-entendidos entre os interagentes, em virtude do uso inadequado de palavras, expressões e de pronúncias pelos aprendizes dessa língua adicional.

Nesse sentido, a utilização de tais estratégias, conduzidas de acordo com os objetivos e as necessidades de cada aprendiz do PBLA, promoveu melhora no desenvolvimento dos enquadres interacionais e na manifestação linguística em PBLA de cada participante em ambiente de Tandem virtual, principalmente, quando os aprendizes, em decorrência de

situações de mal-entendidos, foram favorecidos pelos ajustes de seus enquadres interativos ao usar tal língua adicional. De acordo com os dados, de forma geral, os participantes foram capazes de manter o desenvolvimento dos tópicos, expressando suas opiniões em PBLA sobre assuntos do cotidiano, formulando perguntas e, ainda, percebendo as situações de mal-entendidos. Os parceiros de Tandem virtual foram capazes de gerenciar tais situações por meio do favorecimento da estratégia sociocognitiva de envolvimento colaborativo.

Com relação às limitações de estudo, ressalto a falta de familiaridade inicial com a imprevisibilidade do ambiente *online*. Dificuldades de ordem técnica, já registradas neste trabalho, comprometeram também o andamento do estudo.

Esta pesquisa contribuiu para o entendimento da ação dos parceiros de Tandem virtual em relação ao uso do PBLA nas interações *online* nessa língua adicional. Adicionalmente, o estudo ofereceu análise da atuação dos parceiros de Tandem virtual por meio de instrumentos de pesquisa, os quais foram particularmente importantes porque os participantes puderam revelar dados sobre o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem em relação ao uso do PBLA em ambiente virtual, expressar a experiência compartilhada de conhecimentos no Tandem em tempo real (ou interação síncrona) com seus parceiros brasileiros e, sobretudo, desvelar as estratégias sociocognitivas mais utilizadas quando eles perceberam mudanças de enquadres e discrepância nos esquemas de seus conhecimentos na interação virtual em curso com seus parceiros.

A partir do trabalho empreendido nesta pesquisa, é possível traçar perspectivas para futuros estudos voltados para o mapeamento das estratégias sociocognitivas. Este estudo pode ser aplicável não só à aquisição do PBLA, mas também a de qualquer outra língua adicional para identificar as situações de mal-entendidos e para gerenciar se as estratégias sociocognitivas são as mesmas ou se são divergentes com base no uso de sistemas linguísticos diferentes, considerando-se os ajustes de enquadres, os esquemas de conhecimento, bem como as limitações e as dificuldades descritas neste trabalho para problematizar questões da fala em interação ou referentes à linguagem não verbal, ocorridas durante as interações virtuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARTON, D.; LEE, C. Atuar num mundo social textualmente mediado. *In: Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 39-62.
- BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. New York: Ballantine, 1972.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. *In: DELILLE, K. H; FERREIRA, A. C. (eds.) Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Colibri, 2002.
- BRAMMERTS, H. Autonomous Language Learning in Tandem: the development of a concept. *In: LEWIS & WALKER (eds.) Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield, United Kingdom: Academy Electronic Publications: 27-36, 2003.
- BRAMMERTS, H. Language learning in Tandem using the Internet. *In: MARK, W. (Eds.) Tellecolaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium*. (Technical report #12) (page 121-130). Honolulu, Hawai'i, Second language teaching and Curriculum Center, 1996.
- BRANDÃO, C. Diversidade linguística no ensino de Português como Língua Adicional (LA). *In: SILVA, F. C. O.; VILARINHO, M. M. O. O que a distância revela: diálogos em português brasileiro como língua adicional*. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New York: Pearson Longman, 2007.
- CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino da língua inglesa. **Revista Nova Escola**, ed. 222, maio 2009.
- CHAMOT, A. U. The learning strategies of ESL students. *In: WENDEN, A. and RUBIN, J. (Eds.). Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice- Hall International, 1987. p. 71-83.
- CZIKO, G. A. Electronic Tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. **Computer-Assisted Language Instruction Consortium Journal**, v.22, n.1, 2004. p.25-39.
- DENZIN, N. K. The new ethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 27, n. 3, 1998. p. 405-415.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, A.; FREY, J. H. The interview: From structured questions to negotiated text. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research** (2nd ed., pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2011.

FURTOSO, V. A. B.; FERREIRA, M. J. The Impact of Self-Assessment on Learning and Teaching in Technology-Mediated Language Education: User Perceptions of the Teletandem Tracking Sheet. In: DAVIS, J. McE.; NORRIS, J. M.; MALONE, M. E.; MCKAY, T. H.; SON, Y. A. (Eds.). **Useful Assessment and Evaluation in Language Education**. Washington, DC: Georgetown University press, 2018. p. 41-56.

GLASER, B.; STRAUS, A. **The discovery of grounded theory strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.

GOFFMAN, E. Footing. Tradução de Beatriz Fontana. In.: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 70-97.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOFFMAN, E. Footing. **Semiótica**, v. 25, n. 1/2, 1979. p. 1-29.

GOFFMAN, E. **Frame analysis**. New York: Harper and Row, 1974.

GOFFMAN, E. **Interactional ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Anchor Books, 1967.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: University Press, 1982.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In.: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 98-119.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London. SAGE Publications, 2000.

KENDALL, L. Recontextualising Cyberspace: Methodological considerations for online research. In: JONES, S. (Ed.). **Doing internet research - critical issues and methods for examining the net**. London: SAGE, 1999. p. 57-74.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo:Contexto, 2015.

KOCH, I. V. (Org.). **Cognição, discurso e interação: teun a. van dijk**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Coerência textual**. 18 ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KRECKEL, M. **Communicative acts and shared knowledge in natural discourse**. Londres, Academic Press, 1981.

KRUMSVIK, R. J. **Digital competence in Norwegian teacher education and schools**. *In: Högreutbildning*, vol. 1, n. 1, junho/2011. p. 39-51.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, 2012. p. 389-411.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. **A guide to language learning in Tandem via the Internet**. Ireland: CLCS, n. 46, 1996.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade e letramento. *In: MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. Editora da UFPR, *Revista Letras*, Curitiba, n. 56, 2001. pp. 217-258.

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

MENEZES, V.L. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.7, abr. 2017. p. 1-12.

MORSE, J. M. Styles of collaboration in qualitative inquire. **Qualitative Health Research**, Thousand Oaks, v.18, n.1, 2008. p. 3-4.

MORSE, J. M. Determining sample size. **Qualitative Health Research**, Thousand Oaks, v. 10, n.1, jan. 2000. p. 3-5.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecossistema do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle and Heinle, 1990.

PRIOR, L. **Using documents in social research**. London: SAGE, 2003.

RAMOS, A. A. L. Proficiência e competência linguística: o que isso significa? - Adequação conceitual em exame de L2/LE. *In*: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

RUBIN, J. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. *In*: WENDEL, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Learner Strategies in Language Learning**. New York: Prentice Hall, 1987. p. 15-30.

WENDEL, A. What the 'Good Language Learner' can teach us. **TESOL Quarterly**, 9, 1975. p. 41-51.

SALOMÃO, A. C. B. A formação dos formadores de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011. p. 653-677.

SANTOS, A. S. **Notas explicativas enviadas por email**, 2018.

SANTOS, A. S. O ABC do português: ensino de português como língua de herança. **SIPLE**, ano 2, n. 2, n.p., maio 2011.

SANTOS, D. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias**. São Paulo: DISAL, 2012.

SCOTT, J. **A matter of record - documentary sources in social research**. Cambridge: Polity, 1990.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? **Canadian Modern Language Review**, 31, 1975. p. 304-318.

TANNEN, D. **That's not what I meant!: how conversational style makes or breaks relationships**. New York: Harper, 2011.

TANNEN, D. **Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse**. Cambridge England; New York: Cambridge University Press.

TANNEN, D. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. *In*: FREEDLE, R. (org.). **New directions in discourse processing**. Norwood: Oxford University Press, 1979. p. 137-181.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. Tradução de Parmênio Camurça Citó. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**, p. 120-141, Porto Alegre: AGE, 1998.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: Examples from a medical examination/interview. **Social Psychology Quarterly**, 50(2), 1987. P. 205-216.

TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras em Teletandem: recursos e estratégias. **DELTA**, 31/3, 2015. p. 603-632.

TELLES, J. A. Introdução - Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa. *In:* TELLES, J. A. (Org.). **Telet@andem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**, p. 17-18, Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos – Ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-Tandem via MSN Messenger**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2005.

TELLES, J. A; FERREIRA, M. J. Teletandem: possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação *on-line* de PLE. **Revista Horizontes em Linguística Aplicada**, 9(2), 2011. p. 1-20.

TELLES, J. A; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. *In:* TELLES, J. A. (Org.). **Telet@andem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**, Pontes Editores, 2009. p. 41-60.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. Apresentação e organização de Ingedore Villaça Koch. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

VASSALLO, M. L. **Relações de poder em parcerias de Teletandem**. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, Università Ca'Foscari, Venezia, 2010.

VILELA, M. Ter metáforas à flor da pele (ou outra forma de “ter nervos”). *In:* FELTES, H. P. de M. (Org.). **Produção de sentido. Estudos transdisciplinares**. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003. p. 181-200.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos colaboradores brasileiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Estratégias Sociocognitivas e o Processamento Textual em PLA: contexto in-tandem*. Sua participação é voluntária, não obrigatória. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Não há riscos envolvidos para os participantes da pesquisa, o principal benefício da sua participação é ampliar seu conhecimento de mundo e o conhecimento enciclopédico por meio das atividades das interações sociais e interculturais propostas. O objetivo principal deste estudo é investigar como o processamento de texto multimodal se manifesta em situações de letramentos in-tandem, por meio do mapeamento de estratégias sociocognitivas, que os aprendizes de Português como Língua Adicional (PLA) utilizam para compreender os mal-entendidos. Durante a geração de dados, serão utilizadas filmagens captadas durante as interações sociais, que serão convertidas em arquivos MP4 e AVI.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e será mantido sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de modo que permitam a sua identificação (seu nome será trocado na pesquisa e os vídeos não serão divulgados). Sua identidade não será divulgada sob qualquer hipótese. Não haverá nenhuma forma de devolução dos dados. A pesquisa é revisada eticamente pela Plataforma Brasil (www.saude.gov.br/plataformabrasil, plataformabrasil@saude.gov.br).

Você receberá uma cópia deste termo e será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar.



Nívia Maria Assunção Costa

E-mail da pesquisadora: profnivia@gmail.com

E-mail do Comitê de ética em pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Brasília – CEP/IH: cep_ih@unb.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa (ou responsável)

**ANEXO 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes da
Universidade de Georgetown**

**Georgetown University
INFORMED CONSENT FORM
to Participate in a Research Study**

STUDY TITLE: Sociocognitive Strategies in Tandem Context: Misunderstanding in Brazilian Portuguese as an Additional Language

PRINCIPAL INVESTIGATOR: Costa, Nívia

TELEPHONE: (202) 515-0522

ADVISOR: Brandão, Cibele

SUPERVISOR: Ferreira, Michael

INTRODUCTION

You are invited to consider participating in this research study. Please take as much time as you need to make your decision. Feel free to discuss your decision with whomever you want, but remember that ***the decision to participate, or not to participate, is yours.*** If you decide that you want to participate, please sign and date where indicated at the end of this form.

If you have any questions, you should ask the researcher who explains this study to you.

BACKGROUND AND PURPOSE

I'm doing this research with the purpose to contribute with the linguistic performance and the potential level of Brazilian Portuguese as Additional Language (BPAL) learning, showing the most used sociocognitive strategies to the light of recognition and contemplation in tandem context and in misunderstanding situations. So, the societal importance of this research aims to contribute with the social interactions and with the culture identities of Brazilian and nonnative learners, through face a face and virtual sessions of learning.

This study is being done in order to map the sociocognitive strategies that learners of BPAL use to understand misunderstandings and, above all, to exchange social and cultural experiences from Portuguese texts, and concomitantly, to develop autonomy as well as to strengthen social interactions and culture identities of the participants. The results will be used to provide theoretical support for the events of literacy in BPLA and in tandem context.

STUDY PLAN

You are being asked to take part in this study because you are a student of Brazilian Portuguese as an Additional Language (BPAL) at Georgetown University with competence in English language. About nine subjects will take part in this study at Georgetown University. In the virtual tandem session, you will play the role of learner for one hour by speaking and practicing the language with your partner, who will be a student from Federal Institute of Education, Science, and Technology of Goiás (IFG) in Valparaiso campus. So, each virtual tandem session will be divided by two parts. It means that you will pay attention and share the time in English language and in the target language evenly, or either you or your partner will not feel satisfied.

If you decide to participate in this study, you will be observed by the researcher of this study in class and in your video recording in virtual tandem sessions. Also you will answer some virtual

questions about your linguistic performance and about the use of the sociocognitive strategies during misunderstanding. And finally, you will receive feedback about your virtual tandem sessions. The study will be looking at the sociocognitive strategies in tandem context and in misunderstanding of BPAL.

You will be in the study for about the whole semester. Each session should last one hour per week.

You will also be contacted for follow-up at your linguistic performance and using of sociocognitive strategies through virtual questions or/and through your Portuguese classes. Don't forget that you will be required to record your virtual tandem sessions even if you do not participate as a volunteer in this study.

You can stop participating at any time. However, if you decide to stop participating in the study, we encourage you to talk to the researcher first.

RISKS

There are *very few* risks associated with participating in this study.

It is possible, but unlikely, that this study could cause embarrassment and anxiety if you have a strong emotional reaction to speak with your Brazilian partner in the target language, embarrassment if private information about you is accidentally disclosed to others, problems at working if you share opinions unfavorable to your partner and this is found out, and emotional distress from having to answer personal questions.

The researcher will try to reduce this risk by explaining what virtual tandem context means, showing how to work together and how to do an online collaboration.

BENEFITS

If you agree to take part in this study, there will be no direct benefit to you. However, information gathered in this study may provide insight into sociocognitive strategies and BPAL performance, and besides that the results in this study may help us understand how to negotiate meaning in misunderstanding situations.

CONFIDENTIALITY

Every effort will be made to keep any information collected about you confidential. However, it is impossible to guarantee absolute confidentiality.

In order to keep information about you safe, study data will be kept in a password-protected file on the researcher's personal computer which only the researcher can access; your name will be changed for a pseudonym, whether you want so; and you won't be identified in the study data.

YOUR RIGHTS AS A RESEARCH PARTICIPANT

Participation in this study is entirely voluntary at all times. You can choose not to participate at all or to leave the study at any point. If you decide not to participate or to leave the study, there will be no effect on your relationship with the researcher or any other negative consequences.

If you decide that you no longer want to take part in the study, you are encouraged to inform the researcher of your decision. The information already obtained through your participation will/will not be included in the data analysis and final report for this study.

QUESTIONS OR CONCERNS?

If you have questions about the study, you may contact Costa, Nívia at **(202) 515-0522** or profnivia@gmail.com if you wish.

Please call the Georgetown University IRB Office at **202-687-1506** (8:30am to 5:00pm, Monday to Friday) if you have any questions about your rights as a research participant.

STATEMENT OF PERSON OBTAINING INFORMED CONSENT

I have fully explained this study to the participant. I have discussed the study's purpose and procedures, the possible risks and benefits, and that participation is completely voluntary.

I have invited the participant to ask questions and I have given complete answers to all of the participant's questions.

Signature of Person Obtaining Informed Consent

Date

CONSENT OF PARTICIPANT

I understand all of the information in this Informed Consent Form.

I have gotten complete answers for all of my questions.

I freely and voluntarily agree to participate in this study.

I understand that I will be videotaped and audio recorded as a part of this study.

Please indicate whether you agree to be videotaped and audio recorded as a part of this study.

- **YES** *(If you change your mind about this at any point, please let the researcher know)*
- **NO**

Participant Signature

Date

Printed Name of Participant

Once you sign this form, you will receive a copy of it to keep, and the researcher will keep another copy in your research record.

Please indicate whether you agree to have your full name used alongside your comments in the final publication/presentation/essay that results from this research.

- **YES** *(If you change your mind about this at any point, please let the researcher know)*

- **NO**

- **ALTERATION:**

Name or pseudonym to be used: _____

(e.g. first name only, initials only, random pseudonym, only work position/title, only institutional affiliation etc.)

ANEXO 3: Parecer Consubstanciado do CEP**UNB-INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS EM CONTEXTO DE TANDEM: MAL- ENTENDIDOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL

Pesquisador: NIVIA MARIA ASSUNÇÃO COSTA

Área	Temática:
Versão:	3
CAAE:	66507417.6.0000.5540
Instituição Proponente: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas	Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.263.505

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou todos os termos obrigatórios e esclareceu as pendências apresentadas em último parecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado pelo CEP/CHS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção) **Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção) **Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

BRASÍLIA, 06 de Setembro de 2017

Assinado por:

Érica Quinaglia Silva (Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção) **Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br