



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Câmpus de São José do Rio Preto

Laura Rampazzo

**Gêneros do intercâmbio virtual:**

recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono

São José do Rio Preto  
2021

Laura Rampazzo

**Gêneros do intercâmbio virtual:**

recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Aranha

São José do Rio Preto  
2021

R177g Rampazzo, Laura  
Gêneros do intercâmbio virtual : recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono / Laura Rampazzo. -- São José do Rio Preto, 2021  
168 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto  
Orientadora: Solange Aranha

1. Linguística Aplicada. 2. Linguagem e línguas. 3. Ensino auxiliado por computador. 4. Análise retórica. 5. Cortesia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Laura Rampazzo

**Gêneros do intercâmbio virtual:**

recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Aranha  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto  
Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paola Leone  
Università del Salento – Itália

Prof. Dr. Marco Cappellini  
Aix-Marseille Université – França

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Biondo Salomão  
UNESP – Câmpus de Araraquara

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzi Marques Spatti Cavalari  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto  
02 de julho de 2021

À minha mãe, quem primeiro me ensinou o valor da educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me conduzido e colocado em meu caminho as pessoas que ajudaram a tornar possível a realização deste trabalho, e à Nossa Senhora, a quem recorri nos momentos de dificuldade.

À minha orientadora, professora doutora Solange Aranha, por sua orientação no Mestrado e no Doutorado e por incontáveis momentos de aprendizagem fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às professoras doutoras Paola Leone e Margarita Vinagre, pelas valiosas considerações e sugestões na banca de qualificação, e ao professor doutor Marco Cappellini e às professoras doutoras Paola Leone, Ana Cristina Biondo Salomão e Suzi Marques Spatti Cavalari por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa desta tese e pelas importantes sugestões, perguntas e comentários.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, pelas políticas de capacitação dos servidores, aos meus professores, aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos, pelas trocas de experiências que contribuem para minha formação.

Às professoras doutoras Suzi Marques Spatti Cavalari e Lília Santos Abreu-Tardelli, por suas contribuições para minha formação acadêmica, à professora doutora Simone Sarmento, pelos importantes apontamentos em meu trabalho durante o XII SeLin e à professora doutora Fernanda Correa Galli, por sua cuidadosa orientação durante a qualificação especial.

Aos representantes discentes do PPGEL, por prontamente responderem às minhas dúvidas durante o mestrado e doutorado, e aos funcionários da UNESP, campus de São José do Rio Preto, por todo auxílio prestado.

Aos participantes desta pesquisa, por terem cedido seus dados, e às professoras doutoras Queila Barbosa Lopes e Solange Aranha por terem organizado o *Multimodal Teletandem Corpus*.

Às minhas amigas e aos meus amigos, Jéssica, Vivi, Carol, Luciana, Bárbara, Nei, Priscilla, pelos textos, discussões e experiências compartilhados, em especial à Letícia e à Queila, por terem aceitado o desafio de serem segundas analistas na observação dos dados dispondo de seu tempo para discussões e por sua amizade.

Ao José, por seu apoio, cuidado e carinho também neste momento.

À minha família, em especial aos meus pais, Denize e Luiz, pelo incentivo, e sobretudo à minha mãe, por ser quem mais de perto acompanhou, apoiou e celebrou cada passo em minha formação escolar e acadêmica. Não me restam dúvidas, mãe, de que, sem seu suporte e amor, eu não teria conseguido.

“If the days we live together are not to our satisfaction individually or together, it is worth inquiring into how we make our days with each other and how we might make them differently”.

Charles Bazerman (1994, p. 8-9)

## RESUMO

Esta tese parte do conceito de que gênero é um evento comunicativo que se organiza em padrões retóricos que se assemelham para garantir o cumprimento dos propósitos de uma comunidade discursiva (SWALES, 1990), e compartilha do entendimento de que os indivíduos tendem a utilizar as mesmas estratégias de polidez (ou de preservação de face) em situações similares (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987). O objetivo deste estudo é investigar o primeiro encontro síncrono entre pares no intercâmbio virtual, mais especificamente, o gênero sessão oral de teletandem inicial (SOTi), a fim de caracterizá-lo quanto à sua organização retórica e quanto às estratégias de polidez que são empregadas pelos participantes. A SOTi integra um sistema de gêneros que se inter-relacionam para viabilizar os propósitos da comunidade (ARANHA, 2014) e apresenta recorrência retórica em sua estrutura, isto é, apresenta padrões semelhantes em sua organização (ARANHA, 2014; RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO e ARANHA, 2018, 2019b). Nesta pesquisa, são analisadas 10 SOTis em sua duração completa, conduzidas em português e inglês e selecionadas do MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) (ARANHA e LOPES, 2019a), de três cenários de aprendizagem distintos, realizadas entre 2012 e 2015, totalizando 46.604 palavras transcritas. A pesquisa envolve (i) a descrição das ações retóricas recorrentes, como são nomeados aqui os padrões de organização retórica da SOTi, (ii) a discussão das especificidades das ações em relação aos cenários de aprendizagem e (iii) a identificação de estratégias de polidez em relação às ações retóricas. Os resultados indicam que ações retóricas de saudação, apresentação, negociação, troca de informações e despedida são recorrentes e que a SOTi tem uma estrutura retórica flexível, pois as ações retóricas não têm ordem fixa de ocorrência e podem estar integradas e sobrepostas umas às outras, além da estrutura ser dependente do cenário de aprendizagem, no sentido de que as tarefas previstas e realizadas nos cenários influenciam a materialização da sessão. A pesquisa permitiu a identificação de estratégias de polidez em todas as SOTis analisadas, sobretudo as de tipo positivo e abertas, o que sugere que os participantes se esforçam para estabelecerem a cooperação uns com os outros e preferem se comunicar de maneira mais direta. Os resultados apontam ainda que certas estratégias de polidez se relacionam a determinadas ações retóricas e que, assim como há padronização na organização retórica da SOTi, também há regularidades quanto ao uso das estratégias de polidez.

**Palavras-chave:** Intercâmbio virtual. MulTeC. Teletandem. Gênero. Polidez.

## ABSTRACT

This dissertation assumes the definition of genre as a communicative event that is organized in similar rhetorical patterns and serves to achieve the purposes of a discourse community (SWALES, 1990). The study shares the understanding that individuals tend to use the same politeness strategies (or face-saving) in analogous situations (BROWN and LEVINSON, 1978, 1987). This research aims to investigate the first virtual synchronous encounter between dyads in virtual exchange, more specifically, the genre teletandem oral session (iTOS), in order to discuss the characteristics of iTOS rhetorical organization and identify the politeness strategies that are employed by participants. iTOS integrates a system of inter-related genres that contribute to the community's goals (ARANHA, 2014) and presents rhetorical recurrence in its structure; in other words, it shows similar patterns in its organization (ARANHA, 2014; RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO and ARANHA, 2018, 2019b). This study presents the analysis of 10 iTOS, in their total length, conducted in Portuguese and English and selected from MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) (ARANHA and LOPES, 2019) from three learning scenarios, which happened between 2012 and 2015, in a total of 46.604 transcribed words. The research involves (i) the description of the recurrent rhetorical actions, the term used to refer to the rhetorical organizational patterns of iTOS, (ii) the discussion of their specificities according to the learning scenarios, as well as (iii) the identification of politeness strategies related to the rhetorical actions. The results show that the rhetorical actions of greeting, introduction, negotiation, information exchange, and goodbye are recurrent. iTOS has a flexible rhetorical structure as the rhetorical actions do not occur in a fixed order and may be combined. The structure depends on the learning scenario, which means that the tasks that are planned and completed impact the materialization of the session. Research has identified politeness strategies in all ten iTOS, mainly positive politeness and bald on record strategies. Such a finding suggests that participants work towards establishing cooperation and prefer a direct conversation style. Results also indicate that certain politeness strategies are related to specific rhetorical actions and that there are patterns both in the rhetorical organization of the genre and in the use of politeness strategies.

**Keywords:** Virtual Exchange. MulTeC. Teletandem. Genre. Politeness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Modalidades de (tele)tandem .....	24
Quadro 2 – Estratégias de polidez positiva .....	57
Quadro 3 – Estratégias de polidez negativa.....	58
Quadro 4 – Estratégias de polidez encobertas .....	59
Quadro 5 – Informações sobre os arquivos das SOTis e transcrições .....	69
Quadro 6 – Características dos cenários de aprendizagem .....	74
Quadro 7 – Características dos participantes.....	75
Quadro 8 – Características da pesquisa qualitativa e as desta investigação.....	80
Quadro 9 – Exemplo de identificação das ações retóricas .....	82
Quadro 10 – Exemplo de identificação das ações retóricas que aparecem integradas .....	82
Quadro 11 – Exemplo de etiquetagem das estratégias de polidez em um excerto da SOTi-1 ..	84
Quadro 12 – Resumo dos procedimentos de análise.....	86
Quadro 13 – Quadro resumidor das ações retóricas recorrentes na SOTi.....	112
Quadro 14 – As especificidades das ações retóricas no cenário A .....	115
Quadro 15 – As especificidades das ações retóricas no cenário B .....	120
Quadro 16 – Quantificação das estratégias de polidez identificadas .....	125
Quadro 17 – Resumo das estratégias de polidez positiva na SOTi.....	126
Quadro 18 – Resumo das estratégias de polidez negativa na SOTi.....	138
Quadro 19 – Resumo das estratégias de polidez aberta, sem ação reparadora na SOTi.....	144
Figura 1 – Representação de gênero e conceitos relacionados.....	41
Figura 2 – A organização das tarefas no teletandem.....	45
Figura 3 – Esquema das estratégias polidez .....	56
Figura 4 – Organização das pastas no MulTeC .....	68
Figura 5 – Calendário previsto para 2012_UGA2i.....	70
Figura 6 – Calendário previsto para 2013_UGA2i.....	71
Figura 7 – Calendário previsto para 2014_UGA1i.....	72
Figura 8 - Calendário previsto para 2015_UGA3i.....	73
Figura 9 – Interface da busca pela etiqueta “(P+1)” no cenário A na ferramenta Whelk.....	85
Figura 10 - Representação das ações retóricas recorrentes na SOTi .....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>C</b>	Chat
<b>CARS</b>	Create a Research Space
<b>CD</b>	Comunidade Discursiva
<b>CDL</b>	Comunidade Discursiva de Lugar
<b>CEFR</b>	Common European Framework of References for Languages
<b>D</b>	Diário
<b>DoTi</b>	Databank of Teletandem interations
<b>FTA</b>	Face-threatening Acts
<b>IT</b>	Identidade Teletandem
<b>KWIC</b>	Key-words-in-context
<b>LE</b>	Línguas Estrangeiras
<b>MulTeC</b>	Multimodal Teletandem Corpus
<b>OFF</b>	Estratégia de polidez negativa
<b>OIE</b>	Online Intercultural Exchange
<b>ON</b>	Estratégia de polidez aberta, sem ação reparadora
<b>P-</b>	Estratégia de polidez negativa
<b>P+</b>	Estratégia de polidez positiva
<b>QF</b>	Questionário final
<b>QI</b>	Questionário inicial
<b>SOT</b>	Sessão oral de teletandem
<b>SOTf</b>	Sessão oral de teletandem final
<b>SOTi</b>	Sessão oral de teletandem inicial
<b>SOTin</b>	Sessão oral de teletandem intermediária
<b>TOI</b>	Texto original em inglês

<b>TOP</b>	Texto original em português
<b>TOS</b>	Teletandem oral session
<b>TReI</b>	Texto reescrito em inglês
<b>TReP</b>	Texto reescrito em português
<b>TRevI</b>	Texto revisado em inglês
<b>TRevP</b>	Texto revisado em português
<b>TTDii</b>	Teletandem institucional integrado
<b>UGA</b>	University of Georgia
<b>VoIP</b>	Voice Over Internet Protocol

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	19
<b>2.1 Intercâmbio virtual e teletandem</b>	19
<b>2.2 Os conceitos de comunidade discursiva e comunidade teletandem</b>	25
<b>2.3 Os gêneros nas abordagens da Nova Retórica e Sociorretórica</b>	30
<b>2.4 TTDii, o sistema de gêneros e a SOTi</b>	42
<b>2.5 A polidez no intercâmbio virtual</b>	54
<b>3 METODOLOGIA</b>	64
<b>3.1 O contexto de investigação: o MulTeC e os dados selecionados</b>	64
<b>3.2 A natureza da pesquisa e os procedimentos de análise</b>	76
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	88
<b>4.1 As ações retóricas recorrentes na SOTi</b>	88
4.1.1 A ação retórica de apresentação	89
4.1.2 A ação retórica de negociação	94
4.1.2.1 Negociação por motivações internas	95
4.1.2.2 Negociação por motivações externas	98
4.1.3 A ação retórica de troca de informações	103
4.1.4 A ação retórica de despedida	108
<b>4.2 As particularidades dos cenários de aprendizagem</b>	113
4.2.1 O cenário de aprendizagem A	113
4.2.2 O cenário de aprendizagem B	116
4.2.3 O cenário de aprendizagem C	120
<b>4.3 As estratégias de polidez na SOTi</b>	125
4.3.1 As estratégias de polidez positiva na SOTi	126
4.3.2 As estratégias de polidez negativa na SOTi	137
4.3.3 As estratégias de polidez encobertas e as de polidez abertas na SOTi	143
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	147
<b>5.1 As respostas às perguntas de pesquisa</b>	147
<b>5.2 As limitações do estudo e encaminhamentos futuros</b>	151
<b>REFERÊNCIAS</b>	153
<b>ANEXO A – Sistema de Transcrição do MulTeC</b>	164
<b>ANEXO B – Metadados disponíveis no MulTeC relativos às SOTis analisadas</b>	166
<b>ANEXO C – A identificação das ações retóricas no <i>corpus</i> desta pesquisa</b>	167
<b>ANEXO D – Corpus etiquetado com as estratégias de polidez</b>	168

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das tecnologias digitais e a popularização dos meios de comunicação online tornaram possível a aproximação de pessoas geograficamente distantes. Mesmo anteriormente à pandemia de Covid-19 causada pelo coronavírus Sars-Cov-2, que maximizou o uso de recursos de comunicação digital para os mais diversos fins<sup>1</sup>, no contexto educacional, sobretudo o universitário, as mudanças tecnológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais já fomentavam a necessidade de se discutir como melhor preparar o estudante para o mundo globalizado, como indicam O’Dowd (2013), Sadler e Dooly (2016) e Dooly e O’Dowd (2018).

O’Dowd (2013) já destacava os esforços de universidades ao redor do mundo para promoverem a internacionalização de seus estudantes, enquanto que Sadler e Dooly (2016) ressaltavam ser necessário repensar o que se pode considerar conhecimento no mundo atual. Segundo O’Dowd (2013), a fim de contribuir para a formação dos estudantes e como alternativa aos programas de mobilidade física dos discentes, muitas instituições passaram a adotar opções online para impulsionar a mobilidade virtual por meio do que se convencionou chamar de telecolaboração a partir de Warschauer (1996) e, mais recentemente, intercâmbio virtual (O’DOWD, 2018, 2021).

Telecolaboração e Intercâmbio Virtual são termos que vêm sendo utilizados para descrever o “processo de se comunicar e trabalhar junto, de forma (as)síncrona, com outras pessoas ou grupos de lugares diferentes por meio de ferramentas online e digitais para coproduzir um produto desejado” (DOOLY e SADLER, 2020, p. 5, tradução minha<sup>2</sup>). Em outras palavras, projetos telecolaborativos/de intercâmbio virtual promovem o contato online e também intercultural entre pares ou grupos de estudantes distantes geograficamente com vistas a um objetivo compartilhado, funcionando, segundo Leone (2017), como um novo tipo de mobilidade a outro país, normalmente, sob a orientação de educadores, como pontuam Lewis e O’Dowd (2016).

Nas últimas décadas, iniciativas desse tipo começaram a ganhar espaço em contextos educacionais e, ainda que se possa considerar que seja relativamente recente o crescente

---

<sup>1</sup> Como se sabe, em diversos lugares do mundo, as políticas de distanciamento social e restrições de circulação de pessoas levaram ao uso de recursos digitais comunicações com fins profissionais, educacionais, acadêmicos, de entretenimento e pessoais.

<sup>2</sup> No original, “Telecollaboration (also known as virtual exchange) is the process of communicating and working (a/synchronously) together with other people or groups from different locations through online or digital tools to co-produce a desired work output” (DOOLY e SADLER, 2020, p.5).

interesse por práticas telecolaborativas no ensino, a literatura na área de tecnologias para a educação já reconhece que é cada vez mais comum a presença de alguma forma de intercâmbio virtual nas salas de aula (VINAGRE, 2018; VINAGRE e GONZÁLEZ-LLORET, 2018; DOOLY e SADLER, 2020; OSKOZ e VINAGRE, 2020), isto é, essa é uma prática institucionalizada em muitos lugares do mundo (LEONE, 2019).

Além disso, de acordo com Çiftçi e Savaş (2018), práticas de intercâmbio virtual também atendem às necessidades de estudantes que, de outro modo, não poderiam se comunicar com pessoas de contextos distintos, dando a eles a oportunidade de melhorarem suas habilidades linguísticas e interculturais.

De modo semelhante, já em 2006 no Brasil, Telles (2006), ao propor o projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos, aponta como motivação a possibilidade de facilitar o acesso a línguas estrangeiras, sobretudo às classes sociais que não tinham a oportunidade de viajar ou pagar por cursos de idiomas. Ao menos na época, tais classes correspondiam a boa parte público alvo inicial da proposta, os estudantes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), localizada no interior do estado de São Paulo, no Brasil, e distante dos grandes centros e de outros países (TELLES, 2006). Outra motivação foi a de responder às novas demandas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e na formação de professores de línguas, também público alvo do projeto.

Se, por um lado, os diferentes projetos e modelos telecolaborativos podem assumir configurações distintas, como pontuam Anikina, Sobinova e Petrova (2015), por outro, apesar das variações nos objetivos, perfil dos participantes, configurações das práticas e línguas de uma parceria (ANIKINA, SOBINOVA e PETROVA, 2015), é comum que os intercâmbios virtuais envolvam algum tipo de tarefa de troca de informais (O'DOWD e WARE, 2009) no início, em que as duplas ou grupos se apresentem e conheçam mais sobre o outro, tendo em vista que diversos estudos citam a presença desse tipo de tarefa no *design* dos projetos<sup>3</sup>, ainda que nem todos se voltem ao exame desse primeiro contato.

Dentre esses trabalhos, são particularmente relevantes a esta tese aqueles que investigam o primeiro encontro síncrono de parcerias de teletandem, a sessão oral de teletandem inicial (SOTi) (ARANHA, 2014; RAMPAZZO, 2017, 2019; RAMPAZZO e ARANHA, 2018, 2019b) e o primeiro encontro assíncrono de parcerias de e-tandem (VINAGRE, 2006, 2008). Ainda

---

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, Anikina, Sobinova e Petrova (2015); Aranha e Cavalari (2014); Cavalari e Aranha (2016); Clavel-Arroitia (2019); El-Hariri (2016), Fuchs (2016); Hauck e Youngs (2008); Klen-Alves e Tiraboschi (2018); Lee e Song (2020); Leone (2018); Oskoz, Gimeno-Sanz e Sevilla-Pavón (2008); Rampazzo (2017, 2019); Rampazzo e Aranha (2018, 2019b); Sadler e Dooly (2016); Vinagre (2006, 2008); Vinagre e Esteban (2018); Vinagre, Wigham e Giral (2020).

que as primeiras autoras investiguem teletandem e Vinagre (2006, 2008) investigue e-tandem, na perspectiva de O’Dowd (2018), esses termos são intercambiáveis. Outros autores, como Garcia, O’Connor e Cappellini (2017) e Cappellini, Elstermann e Rivens Mompean (2020), também fazem menção ao e-tandem e teletandem como formas de aprendizagem de línguas em tandem. Os dois termos referem-se a iniciativas que transpõem para o contexto virtual o tandem, uma iniciativa colaborativa, autônoma e recíproca de aprendizagem de línguas estrangeiras (VASSALLO e TELLES, 2006). Nas parcerias de e-tandem e teletandem, estudantes de línguas distintas, localizados em países diferentes, são postos em contato virtual para que se auxiliem na aprendizagem e prática de suas línguas ou línguas em que são competentes.

Mais especificamente, o termo *teletandem*, no Brasil, vem sendo utilizado nas publicações para fazer referência ao projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos (TELLES, 2006), em que os participantes, necessariamente, encontram-se toda semana sincronamente. Os encontros semanais, que ocorrem por período pré-determinado, vêm sendo chamados de sessões orais de teletandem (SOT) pelo grupo da UNESP de São José do Rio Preto e são possibilitados por tecnologias VoIP, como o *Skype*. O projeto, que se desenvolve em diferentes modalidades a depender da institucionalização da prática e do nível de integração às disciplinas de línguas estrangeiras, pode ainda envolver algum tipo de tarefa assíncrona, como troca de e-mails ou produções textuais realizadas por meio de serviços de armazenamento na nuvem como Google Drive. O teletandem costuma envolver ainda sessões de mediação em que o professor auxilia o aprendiz no estabelecimento de metas e na discussão de questões relativas à aprendizagem em tandem.

Nesse contexto, Aranha (2014), Rampazzo (2017, 2019) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b) se dedicam ao estudo da SOTi sob a perspectiva dos gêneros textuais. As autoras tomam por base as teorias da Nova Retórica (BAZERMAN, 1994; MILLER, 1984, entre outros) e da Sociorretórica (SWALES, 1990, entre outros), para as quais os gêneros funcionam como respostas retóricas que se assemelham e se direcionam à realização de demandas situacionais. A partir da investigação dos 15 primeiros minutos da SOTi, as autoras apontam que há semelhanças em sua organização retórica.

Aranha (2014) e Rampazzo (2017, 2019) argumentam que há indícios de que a SOTi seja um gênero, uma vez que é um evento comunicativo que apresenta regularidades em sua organização retórica e que ocorre em uma comunidade – a comunidade teletandem (CT) (SILVA, 2012; RAMPAZZO e ARANHA, 2019a) – a fim de possibilitar aos seus membros o cumprimento de um propósito comunicativo, identificado como a manutenção do contato e sustentação da parceria por Aranha (2014).

Rampazzo e Aranha (2018, 2019b) também observam que os 15 minutos iniciais da SOTi parecem estar em processo de padronização conforme os estudantes percebem essa situação como similar a outras que já vivenciaram e passam a usar respostas retóricas que se assemelham. Além disso, os resultados também sugerem que a estrutura retórica pode mudar conforme alteram-se as características dos cenários de aprendizagem a que pertencem as sessões, isto é, muda conforme a organização e concretização da prática de teletandem (RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO e ARANHA, 2018, 2019b).

No contexto de e-tandem, o estudo de Vinagre (2008) se volta à investigação do primeiro contato assíncrono entre os estudantes de uma parceria entre Espanha e Irlanda. A autora parte da teoria de polidez (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987) para analisar os primeiros e-mails enviados entre as duplas, já que compreende que a eficácia das trocas depende da interação social que se estabelece entre os participantes, sobretudo da cooperação na preservação da face por meio de estratégias de polidez.

Segundo a teoria proposta por Brown e Levinson (1978, 1987), na interação, os indivíduos agem por meio de estratégias que demonstram cortesia a fim de satisfazerem seus propósitos orientados à face, bem como seus propósitos comunicativos. Tais estratégias são universais, isto é, as pessoas costumam utilizar estratégias similares em contextos comunicativos que também se assemelham e, por isso, a análise das estratégias utilizadas por participantes de projetos de intercâmbios virtuais pode revelar seu comportamento na comunicação. Conforme Vinagre (2008), o elevado índice de estratégias de polidez nas parcerias analisadas, principalmente as que se dirigem ao desejo de ser apreciado, revela que os participantes desejam estabelecer uma relação de cooperação e amizade e que preferem estabelecer uma comunicação mais clara.

Os resultados desses estudos sobre o primeiro contato entre os pares, tanto no contexto de teletandem quanto no de e-tandem, indicam que a análise dos encontros possibilita a identificação de padrões na comunicação entre os aprendizes, tanto quanto à organização retórica ou quanto à presença das estratégias de polidez. No caso desta tese, a análise da SOTi combina aportes teóricos na busca por semelhanças (ou padrões).

O objetivo geral deste estudo é analisar o gênero telecolaborativo SOTi, contemplando sua duração total. São objetivos específicos: (1) descrever como se caracteriza retoricamente a SOTi, por meio da investigação das ações retóricas recorrentes – como são nomeados aqui os padrões de organização retórica da SOTi – e suas especificidades segundo os cenários de aprendizagem; e (2) identificar como se relacionam as estratégias de polidez empregadas pelos

participantes e as ações retóricas. Tais objetivos específicos podem ser traduzidos em duas perguntas de pesquisa que, por sua vez, desdobram-se em três subperguntas. São elas:

**(1) Como se caracteriza retoricamente a SOTi?**

(1a) Quais são as ações retóricas recorrentes no *corpus* desta pesquisa?

(1b) Quais são as especificidades das ações retóricas em relação aos cenários de aprendizagem?

**(2) Como se relacionam as estratégias de polidez empregadas pelos participantes e as ações retóricas identificadas?**

(2a) Quais são as estratégias de polidez utilizadas na SOTi e em quais ações são empregadas?

Entende-se ainda que, a partir da análise desse gênero, é possível tecer considerações a respeito do propósito comunicativo da SOTi, uma vez que, segundo Askehave e Swales (2001), a identificação do propósito após o exame do gênero permite melhor interpretar o papel que ele cumpre em sua comunidade.

Quanto à relevância deste trabalho, o estudo se justifica por poder trazer um esclarecimento quanto a como parte da comunidade teletandem (os aprendizes) co-constrói um dos gêneros que circulam na CT, tendo em vista que a investigação objetiva identificar os padrões retóricos e os de estratégias de polidez utilizados pelos aprendizes na SOTi. Como propõe Devitt (2021), cujo trabalho tem se voltado mais à conscientização crítica de gênero, os gêneros se desenvolvem a partir das necessidades da comunidade e refletem e moldam mundos por meio das ações sociais que realizam. Logo, pode-se sugerir que identificar as convenções, expectativas e normas da SOTi permite observar também como o gênero auxilia os membros a realizarem certas ações da CT. Assim, os resultados da tese podem ainda oferecer evidências empíricas para a sugestão de que contextos telecolaborativos/de intercâmbio virtual são propícios para a organização de comunidades, desenvolvimento e apropriação de gêneros.

Além disso, considerando que é comum que os projetos de intercâmbio virtual com os mais diversos *designs* planejem primeiros contatos em que os participantes troquem informações sobre si, como indicado anteriormente, os resultados podem ser relevantes para trazer esclarecimentos para pesquisadores e professores interessados em promover iniciativas desse tipo quanto aos padrões de interação, podendo também se desdobrar em orientações aos aprendizes, sobretudo se se considera, como defende Devitt (2021), que as pessoas podem agir

de forma consciente em direção aos fins desejados quando conhecem os efeitos de determinado gênero.

Por fim, Cappellini, Satar e Comber (2020) observam a necessidade de se entender melhor como combinar diferentes tradições metodológicas e perspectivas disciplinares para a investigação de contextos de intercâmbio virtual. Segundo Cappellini, em entrevista com Dooly e Smith, nem sempre os arcabouços teóricos disponíveis são aplicáveis aos dados gerados nesses ambientes, o que implica na definição de novas categorias de análise (DOOLY e SMITH, 2020). A proposta de análise da SOTi deste trabalho combina as teorias de gênero e de polidez e se propõe à discussão de conceitos próprios para a prática de intercâmbio virtual. Assim, o estudo justifica-se também por atender às necessidades da comunidade científica no que diz respeito à análise e discussão de conceitos de/para contextos telecolaborativos.

Além desta introdução, a tese está organizada em mais quatro capítulos. O capítulo 2 apresenta os fundamentos teóricos que norteiam a análise dos dados; no capítulo, discute-se a respeito da definição de intercâmbio virtual/telecolaboração, com foco no projeto Teletandem Brasil (TELLES, 2006) e na modalidade de teletandem institucional integrado (TTDii; ARANHA e CAVALARI, 2014; CAVALARI e ARANHA, 2016), contexto desta investigação. O capítulo também traz a combinação das tradições teóricas da Nova Retórica (MILLER, 1984, 1994, 2015; BAZERMAN, 1994, 1997, 1999, 2004, 2009; MILLER, DEVITT e GALLANGHER, 2018) e Sociorretórica (SWALES, 1990, 1998, 2004, 2009a, 2009b, 2019; BHATIA, 1993; ASKEHAVE e SWALES, 2001) para tratar da SOTi como um gênero do intercâmbio virtual, apontando pontos de contato entre as tradições teóricas. Além disso, o capítulo 2 tece considerações a respeito da teoria da polidez (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987), de que forma vem sendo empregada na comunicação mediada por computador (CMC) e intercâmbio virtual e identifica aproximações entre essa teoria e as abordagens de gênero citadas. O capítulo 3 traz a descrição dos dados e do MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (ARANHA e LOPES, 2019a), de onde as sessões investigadas foram selecionadas; uma discussão a respeito da natureza da pesquisa; e os procedimentos metodológicos adotados para o exame da SOTi. O quarto capítulo ocupa-se da análise dos dados e é organizado segundo as perguntas de pesquisa, em três partes, uma para abordar as ações retóricas recorrentes, outra para discorrer sobre suas especificidades segundo os cenários e outra para discutir o uso das estratégias de polidez pelos aprendizes. Por fim, são apresentadas as considerações finais, em que se responde às perguntas de pesquisa e são discutidas as limitações do estudo e encaminhamentos futuros.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como exposto anteriormente, a proposta de análise de um gênero do intercâmbio virtual – ou gênero telecolaborativo – nesta tese envolve a combinação de diferentes tradições teóricas a fim de descrever retoricamente a organização da SOTi e as estratégias de polidez que são empregadas nesse gênero. Para tanto, este capítulo volta-se à discussão de conceitos relativos ao universo do intercâmbio virtual a partir daqueles explorados nos estudos de gênero das abordagens da Nova Retórica (MILLER, 1984, 1994, 2015; BAZERMAN, 1994, 1997, 1999, 2004, 2009; MILLER, DEVITT e GALLANGHER, 2018) e da Sociorretórica ou Análise de Gêneros (SWALES, 1990, 1998, 2004, 2009a, 2009b, 2019; BHATIA, 1993; ASKEHAVE e SWALES, 2001), bem como nos da teoria da polidez (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987), além de apontar os pontos de contato entre as tradições.

O capítulo divide-se em 5 partes para tratar dos conceitos fundamentais à análise dos dados. As partes tratam de intercâmbio virtual e teletandem (2.1), comunidade discursiva e comunidade teletandem (2.2), gêneros nas abordagens da Nova Retórica e Sociorretórica (2.3), teletandem institucional integrado, o sistema de gêneros e a SOTi (2.4), e a polidez no intercâmbio virtual (2.5).

### 2.1 Intercâmbio virtual e teletandem

As iniciativas que promovem o contato intercultural online entre estudantes geograficamente distantes com fins de aprendizagem vêm sendo reconhecidas na literatura por diversas terminologias, o que, segundo O’Dowd (2018), é reflexo do fato de que as práticas foram sendo conduzidas ao longo dos anos sem que se atentassem à existência umas das outras. O’Dowd e Dooly (2020) destacam os seguintes termos para descrever práticas semelhantes: telecolaboração; conexões virtuais; educação intercultural em língua estrangeira mediada pela internet; troca intercultural online; intercâmbio virtual; ambientes de aprendizagem em rede global; e-tandem; e teletandem. Os termos colaboração virtual (VINAGRE, 2008), colaboração online (VINAGRE, 2016a, 2016b) e intercâmbio de colaboração virtual (VINAGRE, 2018) também aparecem em algumas publicações.

Lewis e O’Dowd (2016), por exemplo, optam pelo termo intercâmbio intercultural online para tratarem das iniciativas que promovem o envolvimento de grupos de alunos na interação intercultural online e colaboração com classes de contextos e localizações geográficas distintas sob orientação de educadores. O’Dowd, em publicações de sua autoria apenas, já se

referiu a redes telecolaborativas e telecolaboração (O'DOWD, 2005, 2013), troca intercultural online (O'DOWD e LEWIS, 2016) e intercâmbio virtual (O'DOWD, 2018, 2021), justificando que, o termo telecolaboração, ainda que usado por diversos pesquisadores na área de ensino de línguas, não é conhecido fora da área; em contrapartida, segundo o autor (O'DOWD, 2018, p. 5, tradução minha<sup>4</sup>), intercâmbio virtual é o termo que mais comumente vem sendo utilizado em variados contextos para descrever

(...) o engajamento de grupos de aprendizes em longos períodos de interação intercultural online e colaboração com parceiros de outros contextos culturais e localizações geográficas como parte de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores ou facilitadores especializados.

Posteriormente, O'Dowd (2021) volta a defender o uso de intercâmbio virtual por entender que existem inúmeras comunidades de prática em outras áreas e disciplinas – que não a de ensino de línguas – envolvidas em atividades pedagógicas que oportunizam a colaboração online, intercultural e estruturada entre pares e que empregam esse termo. O autor argumenta que o uso de uma terminologia comum para as diversas áreas pode ser benéfico para favorecer a colaboração e comunicação entre os que promovem tais práticas, em suas palavras, pode “contribuir para promover maior colaboração entre comunidades e maior sinergia em nossas pesquisas” (O'DOWD, 2021, p. 3, tradução minha<sup>5</sup>).

Em consonância com O'Dowd (2021), nesta tese, privilegia-se o uso do termo *intercâmbio virtual*, tendo em vista sua relevância em contextos de prática, ensino e pesquisa e a possibilidade de ampliar o diálogo entre o presente trabalho e outras investigações. Ainda assim, *telecolaboração* e, mais frequentemente, o adjetivo *telecolaborativo* também são utilizados, considerando que telecolaboração é o termo recorrente na literatura de ensino/aprendizagem de línguas (DOLLY e O'DOWD, 2018; O'DOWD, 2018), área em que se situa este estudo.

Quanto ao que se entende por intercâmbio virtual/telecolaboração, dentre as diversas definições, é enfatizada aqui a de Vinagre (2008), que explica que a aprendizagem colaborativa, na qual se apoia a colaboração virtual, é um “modo de aprendizagem no qual estudantes **trabalham em pares ou em grupos pequenos em direção a um objetivo comum**” (p. 1023, tradução minha<sup>6</sup>, grifo meu) para que construam conhecimento compartilhado, posicionamento

<sup>4</sup> No original, “(...) the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators” (O'DOWD, 2018, p. 5).

<sup>5</sup> Tradução minha para “contribute to promoting more cross-community collaboration and greater synergies in our research” (O'DOWD, 2021, p. 3).

<sup>6</sup> “a mode of learning in which students work in pairs or small groups towards a common goal” (VINAGRE, 2008, p. 1023).

adotado pela autora também em outras publicações (VINAGRE, 2016, 2017; VINAGRE e ESTEBAN, 2018).

De modo similar, Sadler e Dooly (2016, p. 402, tradução minha<sup>7</sup>, grifo meu) argumentam que intercâmbio virtual é

um processo dialógico e integrado que promove o trabalho telecolaborativo geograficamente distanciado por meio da interação social e envolve tecnologia (as) síncrona para que os participantes possam **coproduzir objetivo(s) em comum e compartilhar a construção do conhecimento**.

Como as outras definições citadas (LEWIS e O'DOWD, 2016; O'DOWD, 2018), a de Sadler e Dooly (2016) traz como característica os participantes serem de lugares geograficamente distintos, ressalta o uso de ferramentas de comunicação que se dão no meio online e indica que o processo costuma se dar de maneira integrada, o que tende a pressupor a orientação de um educador. O que se distingue e interessa para esta tese nas noções de Sadler e Dolly (2016) e de Vinagre (2008) é a proposição de que os participantes de um trabalho telecolaborativo se reúnem *com o fim de* produzirem juntos um (ou mais) objetivo(s) em comum e compartilhem conhecimento.

Essas duas definições dão visibilidade ao fato de que, no intercâmbio virtual, os participantes unem-se em pares ou grupos com propósitos que são semelhantes e trabalham para que tais objetivos sejam alcançados e, assim, o conhecimento seja construído e compartilhado. Em relação ao apontamento de que os estudantes se reúnem com a finalidade de atingirem seus objetivos, pode-se identificar um ponto de contato entre os estudos sobre intercâmbio virtual e as teorias de gênero, visto que, para estas, uma das características que permite reconhecer um agrupamento de indivíduos como uma comunidade que faz uso de gêneros para alcançar seus objetivos é o compartilhamento de propósitos.

No caso do contexto deste estudo, o teletandem, também os aprendizes são postos em contato para alcançarem um fim comum: auxiliarem-se na aprendizagem autônoma de língua estrangeira (TELLES, 2006). De acordo com Telles (2006), teletandem se trata de um *tandem* à distância que se vale de ferramentas de conferência em áudio e vídeo online para permitir o acesso democrático a línguas estrangeiras. No tandem, como explicam Vassallo e Telles (2006), formam-se duplas de participantes, os quais, proficientes em línguas distintas, fazem uso dos idiomas para compartilharem ideias, pensamentos e informações culturais.

---

<sup>7</sup> No original, “an embedded, dialogic process that supports geographically distanced collaborative work through social interaction, involving a/synchronous communication technology so that participants co-produce mutual objective(s) and share knowledge-building” (SADLER e DOOLY, 2016, p. 402)

Na literatura, o teletandem vem sendo descrito como “um contexto virtual, autônomo e colaborativo que usa de ferramentas online de teleconferência (texto, voz e imagens de webcam de tecnologia VoIP, como o Skype) para promover interações intercontinentais e interculturais entre estudantes que estão aprendendo uma língua estrangeira” (TELLES, 2015b, p.2, tradução minha<sup>8</sup>).

A definição, que enfatiza o contexto como meio para promoção da interação entre culturas e da aprendizagem e prática de línguas estrangeiras, também ressalta que a comunicação, nessa prática de intercâmbio virtual, se dá por meio de tecnologias online de voz e imagem. Esse entendimento também é compartilhado por Leone (2017), que implementa a prática na Università del Salento, na Itália, e enfatiza que a comunicação entre os participantes é oral, por videoconferência, podendo ser usado ainda o *chat*. Além disso, definição semelhante também está presente na descrição de outros três projetos de teletandem entre Brasil-França, França-Estados Unidos e França-Austrália, como reportado em Cappellini, Elstermann e Rivens Mompean (2020), os quais, segundo os autores, correspondem a três contextos de (tele)tandem que promovem a comunicação por meio de videoconferência. De modo semelhante, outros autores definem teletandem a partir do uso de tecnologias de comunicação síncrona por vídeo (ARANHA e CAVALARI, 2014; ARANHA e LEONE, 2016; CAVALARI, 2018; FRESCHI e CAVALARI, 2020; LEONE, 2018; PICOLI e SALOMÃO, 2020; SALOMÃO, 2015; RAMPAZZO e ARANHA, 2019b, entre outros).

Sobre o que se entende por teletandem nesta tese, ressalta-se que embora, em algumas publicações, o termo seja tido como intercambiável por e-tandem, usado sobretudo para descrever projetos cujo contato entre os aprendizes é assíncrono (O'DOWD, 2018; LEONE, 2019; VINAGRE, 2008), aqui o termo é empregado para fazer referência ao projeto Teletandem Brasil, cuja prática, tal como vem sendo conduzida nas parcerias entre a UNESP e universidades estrangeiras e, mais especificamente, nas parcerias estabelecidas com o campus de São José do Rio Preto (ARANHA e LOPES, 2019a), envolve tanto contatos síncronos como assíncronos entre os participantes. Assim, nesta tese, define-se teletandem como uma prática de intercâmbio virtual para aprendizagem e prática de línguas estrangeiras que, apoiada nos princípios do tandem, promove o contato intercultural online entre falantes de línguas distintas, os quais se comunicam por meio de ferramentas síncronas e assíncronas a fim de alcançarem seus objetivos.

---

<sup>8</sup> No original “Teletandem is a virtual, autonomous, and collaborative context that uses online teleconferencing tools (text, voice, and webcam images of VoIP technology, such as Skype) to promote intercontinental and intercultural interactions between students who are learning a foreign language” (TELLES, 2015b, p. 2)

Em relação aos princípios do tandem (BRAMMERTS, 1996), Vassallo e Telles (2006) propõem sua transposição ao teletandem. Segundo os autores, os princípios a serem observados na prática são três: separação de línguas<sup>9</sup>, reciprocidade e autonomia. Quanto à separação de línguas, os autores explicam que ele tende a promover o comprometimento dos aprendizes. Trata-se de dividir igualmente o tempo de uma sessão oral<sup>10</sup> de modo que os participantes tenham chances iguais de praticar a língua-alvo. Os autores argumentam que a separação de línguas foi negligenciada na literatura e, por julgarem-na como relevante por encorajar os participantes a praticarem a língua-alvo, Vassallo e Telles (2006) propõem que seja compreendida como um princípio também.

A esse respeito, Picoli e Salomão (2020) propõem que o princípio deva ser denominado como princípio da igualdade (de oportunidades), por entenderem que chamá-lo de “separação de línguas” pode sugerir que as línguas não devam ser misturadas em nenhum momento durante a sessão, o que não reflete o uso real das línguas pelos participantes no teletandem. Além disso, segundo as autoras, a alternância de códigos pode ser um recurso pertinente do repertório bilíngue e também auxiliar no desenvolvimento na língua-alvo.

A reciprocidade, por sua vez, conforme Vassallo e Telles (2006), estabelece que os participantes se alternem nos papéis de aprendizes de uma língua estrangeira e de *experts*/tutores de sua própria língua ou língua em que são proficientes. Esse princípio ainda coloca os participantes em nível de igualdade, pois se espera que ambos invistam do mesmo modo na aprendizagem do outro e também que haja minimamente o compartilhamento de objetivos, uma vez que a avaliação da experiência no teletandem, bem como as chances de sucesso de uma parceria, parecem estar associadas à (falta de) reciprocidade (ARANHA e TELLES, 2011; TELLES, 2015a).

Cappellini, Elstermann e Rivens Mompean (2020) também promovem uma discussão a respeito da reciprocidade no teletandem a partir de registros de aprendizes de três contextos de teletandem. Os autores destacam que, na literatura sobre tandem, a reciprocidade pode ser compreendida em termos mais descritivos como o envolvimento dos dois aprendizes de uma dupla no desenvolvimento do seu par ou de forma mais prescritiva no sentido de que ambos aprendizes se beneficiam igualmente das trocas e conversam nas duas línguas pela mesma quantidade de tempo. A partir de suas análises, os autores acrescentam que a reciprocidade, no

---

<sup>9</sup> Também chamado princípio de igualdade ou bilinguismo (ver BENEDETTI, 2010a, 2010b; BEDRAN e SALOMÃO, 2013; GONTIJO e SALOMÃO, 2019; PICOLI e SALOMÃO, 2020, entre outros).

<sup>10</sup> A exemplo de estudos anteriores, nesta tese, chamamos de sessão oral de teletandem (SOT) o encontro (virtual) entre os participantes com duração pré-determinada.

teletandem, envolve reciprocidade comunicativa, alcançada pela tentativa de encontrar interesses comuns, além de ser influenciada pelas dimensões afetiva e emotiva, as quais impulsionam os aprendizes a comunicarem entre si e superarem eventuais barreiras comunicativas. Segundo eles, a reciprocidade também tende a ser influenciada pelas interações entre os grupos de aprendizes por meio do compartilhamento de estratégias de aprendizagem e objetivos.

Por fim, o princípio da autonomia diz respeito aos participantes tomarem as decisões sobre sua própria aprendizagem. De acordo com Vassallo e Telles (2006), o aprendiz no teletandem é quem define suas metas, o que aprender e como aprender. Deve-se ressaltar, porém, que se trata de uma prática de autonomia em colaboração com o parceiro, uma vez que as decisões devem ser tomadas na parceria e não unilateralmente, como pontuado por Salomão, Silva e Daniel (2009) e sustentado em Garcia, O'Connor e Cappellini (2017). Vassallo e Telles (2006) fazem a ressalva de que, a depender do contexto, o participante pode ter mais ou menos autonomia na tomada de decisões, como também indicado em Cavalari e Aranha (2016). Como no tandem, a depender da institucionalização da prática e de sua integração, o teletandem é reconhecido por diferentes modalidades, as quais são apresentadas por Cavalari (2018)<sup>11</sup> em um quadro resumidor:

Quadro 1 – Modalidades de (tele)tandem

<b>Prática de tandem</b>			<b>Semi-institucional</b>	<b>Não-institucional</b>
<b>Institucional</b>				
É desenvolvida em instituições educacionais (universidades, escolas de ensino fundamental e médio, escolas de idiomas), que promovem e reconhecem a prática			é apoiada e reconhecida pela instituição educacional de apenas um dos parceiros	é desenvolvida pelos dois aprendizes de línguas sem qualquer envolvimento ou reconhecimento institucional
<b>Integrado</b>	<b>Semi-integrado</b>	<b>Não-integrado</b>		
é reconhecido por ambas instituições e integrada aos cursos de línguas estrangeiras	é integrado ao curso de língua estrangeira em apenas uma das instituições envolvidas	tem o apoio das instituições, que podem oferecer alguns recursos (maneiras de encontrar um parceiro, um laboratório para as sessões orais, etc.)		

Fonte: CAVALARI, 2018, p. 420, tradução minha.

<sup>11</sup> Ver também em Salomão (2006) e Aranha e Cavalari (2014).

No contexto da UNESP, a prática de teletandem é promovida institucionalmente, isto é, a partir da parceria entre a UNESP, no Brasil, e universidades no exterior, localizadas na América do Norte, América do Sul e Europa (LEONE e TELLES, 2016). No início do projeto, que vem sendo desenvolvido desde 2006, como indicado nas descrições de Telles (2006), Aranha e Cavalari (2014), Garcia (2015) e Carvalho e Messias (2017), formavam-se parcerias independentes, na modalidade de teletandem institucional não-integrado. Os estudantes interessados deviam se inscrever no site do projeto e aguardar que os coordenadores fizessem o pareamento, com base em um questionário que respondiam, e enviassem informações sobre quem seria o parceiro por e-mail. A partir de então, cabia aos estudantes entrarem em contato um com o outro e acertar os detalhes pertinentes à parceria, como dia, horário e ferramenta a ser utilizada para se encontrarem. Se desejassem, os participantes poderiam solicitar apoio de um mediador. As instituições ofereciam algum suporte – eram as responsáveis pelo estabelecimento das parcerias – mas a prática não estava diretamente relacionada às disciplinas de línguas, isto é, as atividades do teletandem não eram parte das aulas, não eram obrigatórias aos alunos, não valiam nota e não eram monitoradas nem a presença nem a participação nas tarefas.

Segundo Cavalari e Aranha (2016), a modalidade institucional integrada – explicada em maior detalhe na seção 2.4 – foi motivada pela necessidade de estabelecer parcerias mais duradouras e também para auxiliar os participantes que não estivessem acostumados a gerenciar cada aspecto de seu processo de aprendizagem, uma vez que os professores passam então a determinar onde e quando as sessões ocorrem e propõem algumas tarefas. De todo modo, independentemente da modalidade que é implementada em determinada parceria, há o entendimento de que os envolvidos na prática e pesquisas de/sobre teletandem compartilham de propósitos comuns e formam a Comunidade Teletandem (CT) (SILVA, 2012; RAMPAZZO e ARANHA, 2019a), cujas características são explicitadas a seguir.

## **2.2 Os conceitos de comunidade discursiva e comunidade teletandem**

A primeira definição de CT é apresentada por Silva (2012), que propõe que os estudantes no teletandem sejam definidos em termos de uma comunidade. Posteriormente, Rampazzo e Aranha (2019a) apontam a necessidade de revisão do conceito, argumentando que as práticas telecolaborativas evoluem com o tempo e, por isso, os critérios precisam ser ajustados para que continuem sendo válidos. As autoras ainda ressaltam a necessidade de se considerar os outros envolvidos na prática de teletandem, como professores-mediadores e

pesquisadores, e enfatizam a existência de gêneros na comunidade. Essa revisão proposta por Rampazzo e Aranha (2019a) se pauta sobretudo nos estudos da Sociorretórica (SWALES, 1990, 1998, 2016).

Os estudos da Sociorretórica pretendem elucidar como os aprendizes podem se adequar às normas da comunidade da qual querem fazer parte para melhor circularem naquele contexto. Embora a proposta inicial da Sociorretórica tenha se voltado à análise de gêneros acadêmicos (SWALES, 1981, 1990), os conceitos têm sido aplicados de forma bem-sucedida em outros contextos em que também circulam gêneros profissionais e gerais, conforme Moreno e Swales (2018), inclusive para a descrição do contexto telecolaborativo de teletandem. De fato, nos diversos contextos em que circulam, os indivíduos organizam-se em comunidades e seguem determinadas convenções socialmente estabelecidas para uma comunicação eficaz, frequentemente fazendo uso de gêneros para isso. É esperado, pois, que também no intercâmbio virtual os participantes, que têm objetivos em comum, formem uma comunidade e façam uso de gêneros, como vem sendo discutido em Silva (2012) e Rampazzo e Aranha (2019a). A obra que embasa a discussão em Rampazzo e Aranha (2019a) é a de Swales (1990, 1998, 2016), para quem os indivíduos se organizam em uma comunidade discursiva (CD).

Swales (1990) teoriza a respeito da CD, colocando o conceito como um dos pilares de sua proposta de análise de gêneros. Para o autor, as comunidades discursivas se colocam como redes sociorretóricas que se formam com a finalidade de trabalharem em direção a objetivos comuns. Assim, indivíduos que têm propósitos similares – profissionais ou recreacionais, conforme Swales (2016) – passam a fazer uso de respostas similares, os gêneros, para realizarem suas ações comunicativas. Os propósitos em comum, bem como o uso de certos gêneros, auxiliam no reconhecimento de um grupo como uma comunidade discursiva.

Conforme a primeira teorização (SWALES, 1990), para que um agrupamento de pessoas pudesse ser caracterizado como uma comunidade discursiva, era preciso que (1) tais indivíduos tivessem objetivos em comum; (2) estabelecessem algum tipo de comunicação entre si; (3) utilizassem de seus mecanismos para trocarem informações; (4) possuíssem formas discursivas padronizadas, os gêneros, para alcançarem seus propósitos; (5) fizessem uso de terminologia específica, normalmente não compreensível para quem não participa de suas ações; e (6) que os membros tivessem diferentes níveis de *expertise*.

Ao longo dos anos, Swales revisita algumas vezes sua definição de comunidade (SWALES, 1998, 2016) por reconhecer que “foi facilmente seduzido pelo conceito de

comunidade discursiva” (SWALES, 1993, p. 694, tradução minha<sup>12</sup>), uma vez que sua primeira proposta colocava as comunidades como grupos estáveis e reais. Em 2016, sua proposta mais recente, Swales faz a distinção entre três tipos de comunidade discursiva: (a) comunidade discursiva local; (b) comunidade discursiva focal; e (c) comunidade discursiva “folocal”, termo cunhado pelo autor. A comunidade discursiva local tem seus membros trabalhando no mesmo lugar ou na mesma ocupação, fazendo uso de terminologia específica, reconhecendo e fazendo uso de convenções de comportamento, sabendo avaliar o que constitui um bom trabalho e desenvolvendo formas de repassar suas tradições. A comunidade discursiva focal, por sua vez, se opõe ao primeiro tipo por não se restringir a um lugar, podendo abranger diferentes regiões e até nações. A comunidade discursiva folocal, por fim, reúne características das duas anteriores, é uma comunidade híbrida, cujos membros têm comprometerimentos tanto com fatores locais quanto com fatores externos.

Nessa publicação, Swales (2016) ainda enfatiza que as pessoas podem circular em mais de uma comunidade discursiva, tendo de fazer as adaptações verbais e comportamentais necessárias conforme vão de uma comunidade a outra. É também nesse artigo que Swales (2016) oferece nova revisão dos seis critérios originais de definição da comunidade discursiva, acrescentando dois outros:

- (1) uma comunidade discursiva tem um conjunto de objetivos potencialmente passíveis de serem identificados, os quais podem ser formulados publicamente e reconhecidos pelos seus membros;
- (2) uma comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros, mecanismos estes que passam a incluir as novas tecnologias digitais;
- (3) uma comunidade discursiva faz uso de seus mecanismos participatórios não só para fornecer informação e *feedback*, mas ainda para promover recrutamento, mudanças, crescimento, desenvolvimento e, inclusive, exclusão;
- (4) uma comunidade discursiva faz uso de uma seleção de gêneros para alcançar seus objetivos, os quais não são mais vistos como pertencentes à comunidade, haja vista que “não há gêneros o suficiente no mundo para que sejam ‘possuídos’ por CDs individuais” (p. 15, tradução minha<sup>13</sup>). Tais gêneros são particularizados e refinados à medida em que a comunidade faz uso deles;

---

<sup>12</sup> No original, “I was [...] rather too easily seduced by the concept of discourse community” (SWALES, 1993, p. 694).

<sup>13</sup> No original, “(...) there are not enough genres in the world for them to be ‘possessed’ by individual DCs”. (SWALES, 2016, p. 15)

- (5) uma comunidade discursiva desenvolve (constantemente) uma terminologia específica que auxilia na promoção de eficiência;
- (6) uma comunidade discursiva tem uma hierarquia implícita ou explícita, que controla os processos de entrada e progressão;
- (7) uma comunidade discursiva desenvolve “relações silenciosas”, isto é, há aspectos da comunidade que não precisam ser ditos ou explicados por serem reconhecíveis aos membros;
- (8) uma comunidade discursiva conhece sua história e sabe reconhecer o que é um bom trabalho.

As revisões do conceito de comunidade discursiva indicam um distanciamento de uma definição que Swales por diversas vezes reconheceu como utópica e estática (SWALES, 1993, 1998, 2016). Em 2016, os critérios procuram dar conta das relações complexas que se formam nas comunidades reais, uma vez que passam a incluir que: os objetivos comuns podem ser total ou parcialmente identificáveis pelos membros – o que também varia conforme seu nível de *expertise*; novos mecanismos de comunicação são possíveis, considerando o avanço das tecnologias digitais; as pessoas podem entrar, progredir e deixar a comunidade; os gêneros utilizados pelos membros vão sendo refinados conforme o uso; os membros têm consciência de como e por quais motivos a comunidade se forma; e algumas ações são espontaneamente identificadas, aprendidas.

O que permanece, tanto na definição original de comunidade discursiva quanto em suas revisões, é a relação indissociável entre os conceitos de comunidade discursiva e gêneros, uma vez que há o compartilhamento de objetivos comuns, os quais podem ser atingidos por meio dos gêneros utilizados. A respeito dessa relação, Aranha (1996) argumenta em favor da existência de um processo de autoalimentação. Para ela, “a comunidade discursiva desenvolve determinados gêneros e a existência de gêneros específicos configura grupos sociais como comunidades discursivas por compartilharem propósitos comunicativos através dos gêneros pertinentes a ela” (ARANHA, 1996, p. 21). Assim, podemos afirmar que a comunidade discursiva se organiza com base em suas necessidades comunicativas, fazendo uso de gêneros para satisfazê-las, enquanto é justamente o uso dos gêneros (que servem às necessidades da comunidade) que faz com que um agrupamento seja identificado como uma CD. Sobre isso, Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) também pontuam que a definição de Swales (1990) evidencia a relação entre os conceitos, destacando como a CD gera padrões e convenções, por meio dos gêneros, que restringem as escolhas individuais.

A respeito dessa relação e da proposição de Swales (2016) de que as comunidades não possuem gêneros ou que os gêneros não são exclusivos das comunidades em que circulam, é possível sugerir, como Aranha (1996), que, de fato, há um processo de autoalimentação entre comunidade discursiva e gêneros. No entanto, entende-se que a comunidade nem sempre gera os gêneros utilizados, mas, diversas vezes, apropria-se de gêneros talvez já reconhecidos em outros contextos, particularizando-os. De todo modo, a relação entre CD e gênero se mantém, pois, ainda que este não seja propriedade de uma comunidade, é a comunidade que, convencional e socialmente, o molda para servir a seus interesses.

Tal associação entre comunidade e gênero é sustentada também na revisão de Comunidade Teletandem (CT) por Rampazzo e Aranha (2019a), bem com a característica, já definida em Silva (2012), de que os membros da CT compartilham de objetivos comuns. Conforme Rampazzo e Aranha (2019a, p. 390-391), são oito os critérios que descrevem o agrupamento dos envolvidos no teletandem, nas modalidades institucional integrada e institucional semi-integrada, tal como ocorre no campus da UNESP de São José do Rio Preto:

1. A comunidade teletandem se forma por conta de interesses similares, objetivos comuns e porque seus membros compartilham de conhecimento e prática comuns. Eles desenvolvem gêneros para cumprir seus propósitos, os quais podem ou não ser os mesmos para cada membro.
2. As interações entre seus membros são realizadas com frequência, tendo como base um processo de cooperação ou de troca (reciprocidade) (feedback) e a construção do conhecimento, provocando um sentimento de pertencimento.
3. A comunidade teletandem têm membros de diferentes status: estudantes, professores, mediadores e pesquisadores. Alguns desses membros podem ser “não-presentes”.
4. A comunidade teletandem tem seus próprios mecanismos de comunicação virtual.
5. A comunidade teletandem desenvolve coletivamente um conjunto de regras que rege suas interações, seja online (“netiqueta”) ou entre os membros que se encontram face-a-face. A comunidade teletandem também estabelece relações silenciosas, tácitas, daquilo que é (in)apropriado para dizer aos parceiros.
6. Os membros da comunidade teletandem compartilham de léxico especializado e comunicação bilíngue. A terminologia especializada inclui não apenas a que é típica da comunicação virtual, mas também a nomenclatura dada aos gêneros e modalidades e o nome do projeto.
7. Há uma hierarquia entre os membros da comunidade teletandem, os quais estão cientes de sua história e tentam comunicar suas tradições para novos membros por meio de tutoriais e sessões de mediação.
8. Na comunidade teletandem, há troca contínua de seus membros.

De fato, a revisão de Rampazzo e Aranha (2019a) da CT coloca em posição de destaque a relação indissociável entre comunidade discursiva e gêneros, visto que estes já são apresentados no primeiro critério como sendo utilizados para garantirem o cumprimento dos propósitos comunicativos dos membros da CT. Além disso, os gêneros são retomados no critério 6, que trata da terminologia recorrente na comunidade e enfatiza sua existência.

Conforme a proposta de Aranha (2014), a organização das tarefas na modalidade de teletandem institucional integrada (TTDii) possibilita a emergência de gêneros, os quais formam um sistema de gêneros que se inter-relacionam para o cumprimento dos propósitos da comunidade. Essa discussão parte do entendimento de que as tarefas que ocorrem no teletandem podem ser consideradas ações tipificadas, recorrentes, compartilhadas pelos participantes e reconhecidas como legítimas, tomando por base as abordagens de gênero da Nova Retórica e Sociorretórica, de que trata a seção 2.3.

### **2.3 Os gêneros nas abordagens da Nova Retórica e Sociorretórica**

Miller (1984) apresenta um dos trabalhos inaugurais na Nova Retórica, com o qual Swales (1990), da abordagem Sociorretórica, estabelece um diálogo e a partir do qual define gênero. Nesse trabalho inaugural, a autora se propõe a apresentar um conceito de gênero que seja estável para a classificação dos textos e que seja retoricamente pertinente. A autora entende gênero como ação social e, conforme sua proposição, uma definição apropriada deve ter como foco não a substância ou a forma de discurso, mas, sim, a ação usada para sua realização. Isso quer dizer que os gêneros não se resumem à forma ou substância, mas que, porque envolvem também um contexto de situação, são a fusão de forma e substância, realizam ações e se materializam nos textos.

A autora enfatiza que os gêneros funcionam como respostas retóricas a demandas situacionais. Tais respostas tornam-se comparáveis à medida em que os indivíduos passam a responder de forma semelhante, pois, tendo aprendido com um precedente aquilo que é apropriado, ao fazer uso de formas similares e recorrentes, podem prever os possíveis efeitos que suas ações terão sobre os outros. Bazerman (1994) também compreende gênero como soluções reconhecíveis aos problemas retóricos que surgem em situações bem conhecidas, isto é, há uma situação percebida como similar a outra (recorrência) e que requer determinada resposta retórica, a qual é obtida por meio do uso de elementos textuais típicos de um determinado gênero.

Segundo Miller (1984), esse processo de recorrência, isto é, de reconhecimento das respostas comparáveis, decorre da tipificação, em que as similaridades, criadas socialmente, se constituem como um tipo, que, quando compartilhado pelos participantes de dada situação, auxilia na comunicação bem-sucedida. Sobre isso, também Bazerman (1994) usa o termo tipificação para explicar como as pessoas organizam o discurso e produzem significados.

Preocupado com a escrita, Bazerman (1994, p. 12, tradução minha) sustenta que

as formas linguísticas são tipificações sociais nas quais nós confiamos para moldar nossos significados em formas socialmente transmissíveis. No uso da linguagem comum, tornamos concretos nossos pensamentos em termos compartilhados. À medida em que lutamos por significados que requerem formas menos usadas ou configurações incomuns das formas, demandamos mais esforço dos leitores para reconhecer e interpretar aquilo que é incomum.<sup>14</sup>

Em outra publicação, Bazerman (2004) torna a enfatizar que a tipificação é o processo de mover-se em direção a enunciados padronizados, reconhecíveis como aqueles que realizam certas ações em determinadas circunstâncias. No processo de tipificação, portanto, certos enunciados tornam-se os mais apropriados para transmitir determinado significado e, logo, realizar determinadas ações. O uso de tipos não previstos ou menos comuns pode comprometer a comunicação, no sentido de que os participantes de certa situação comunicativa talvez não saibam reconhecê-los e interpretá-los e, assim, os propósitos da ação retórica não são realizados. Sobre isso, Bazerman (1994) explica que a escolha entre enunciados mais familiares e formulaicos ou complexos e inovadores não é aleatória, uma vez que avaliamos as possibilidades da situação comunicativa, o que significa que situações altamente ritualizadas tendem a se apoiar na retórica formulaica, enquanto novos tipos de pensamento costumam inovar.

Na proposta da Nova Retórica, os gêneros regulam as atividades discursivas de modo que os eventos típicos sejam estruturados de forma familiar e reconhecível, o que acaba por restringir e regular o discurso, segundo propõe Bazerman (1997). Como posto em Miller (1984) e retomado em Miller (2015), o gênero (1) é visto como uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação da ação retórica; (2) é interpretável por meio de regras que envolvem forma, substância e contexto; (3) é fusão de forma e substância; (4) funciona como padrões recorrentes de uso linguístico; (5) é o meio retórico que faz a mediação do público e do privado. Dessa definição, tem-se que o gênero passa a uma categoria mais ou menos estável conforme é utilizado pela comunidade, que identifica aquela forma e aquela substância como as mais apropriadas naquele contexto situacional, por meio de padrões recorrentes de uso da língua. Esses padrões linguísticos têm como objetivo promover o cumprimento de um propósito que, em primeira instância é público, da comunidade, mas que traz também intenções que são particulares aos indivíduos que fazem uso delas.

---

<sup>14</sup> No original, "Language forms are social typifications on which we rely to shape our meanings into socially transmittable forms. In using the common language, we realize our thoughts in shared terms. As we strive toward meanings requiring the less commonly used forms or unusual configurations of forms, we put greater strains upon the readers in recognizing and interpreting the unusual". (BAZERMAN, 1994, p. 12)

A respeito da relação público-particular, Bazerman (1999) identifica que os processos de criação de significado influenciados pelos gêneros permitem que sejam enunciadas representações ao mesmo tempo originais e relevantes à situação e ainda apropriadas ao gênero, uma vez que são a expressão de um indivíduo, mas este deve agir em conformidade com as normas estabelecidas pela comunidade por meio dos textos comumente utilizados. Daí o entendimento de que o gênero faz a mediação entre o privado e o público, entre as intenções do autor e as expectativas da comunidade, como defendido por Miller (1984).

Essa relação entre gênero e comunidade é também enfatizada em outros trabalhos de Miller (1994, 2015). Nessas ocasiões, a autora ressalta que os gêneros, como categorias de ação social, são culturalmente dependentes e coletivamente auxiliam na constituição da sociedade. Em 1994, a autora ressalta que qualificar o gênero como artefato cultural se refere ao fato de que a noção de gênero deve se basear nas convenções de discurso estabelecidas em uma sociedade como formas de agir conjuntamente. Isso equivale a dizer que gênero é artefato cultural por representar as formas de ação que, à medida que são utilizadas, vão se tornando convencionais, normatizadas, padronizadas.

Miller (2015) reforça que os gêneros são reconhecidos pelas pessoas que fazem uso deles e são uma classe aberta e em evolução. São artefatos culturais como posto em 1984, pois estão circunscritos em um contexto social e cultural do qual participam as pessoas que fazem uso dessas formas convencionais e, por isso, são capazes de reconhecê-las. Tais formas convencionais ou padrões constituem a sociedade por serem aquelas que permitem a realização de ações retóricas e estão em evolução porque, à medida em que novas formas ou tipos surgem e melhor cumprem os propósitos ou os objetivos mudam, é preciso ajustar a maneira como a ação é realizada.

É a partir da compreensão de que nos comunicamos por meio classes de eventos comunicativos que apresentam traços de estabilidade que Swales (1990) apresenta e situa os conceitos de gênero e comunidade discursiva. Segundo o autor, a abordagem que propõe compartilha da premissa de que o discurso se situa socialmente e se desenvolve com o fim de alcançar objetivos retóricos. Sendo o discurso situado e utilizado para a realização de propósitos comunicativos, Swales (1990) defende que a análise de gêneros extrapole os limites do texto, uma vez que este é insuficiente para auxiliar na compreensão de como os textos se organizam de forma informacional, retórica e estilística.

Dialogando com Miller (1984), Swales (1990) toma da Nova Retórica o entendimento de que os gêneros são o meio para ação social, situam-se em um contexto sociorretórico mais amplo, são mecanismos para que a comunidade consiga realizar seus objetivos, além de serem

um conceito em evolução. Gênero é, sobretudo, fruto de convenções socialmente estabelecidas entre aqueles que fazem uso de formas da língua para cumprimento de suas ações comunicativas, isto é, entre os membros da comunidade discursiva.

Sua definição é apresentada em cinco critérios, quais sejam: (1) o gênero é uma classe de eventos comunicativos; (2) a principal característica que faz com que um conjunto de eventos comunicativos sejam gêneros é o compartilhamento de propósitos comunicativos; (3) os exemplares de um gênero variam em sua prototipicidade; (4) o sistema inerente aos gêneros estabelece restrições quanto ao conteúdo, posicionamento e forma; (5) a nomenclatura dada aos gêneros pela comunidade fornece algumas pistas ao analista (SWALES, 1990).

Quanto a esses critérios, cumpre esclarecer alguns pontos. Em relação ao evento comunicativo, Swales (1990) pontua que é aquele em que a língua exerce papel fundamental e inclui, além do texto, os participantes, seus papéis, o contexto de produção e de recepção. O propósito comunicativo é, na ocasião, definido como critério privilegiado para a identificação de um gênero e a mudança no propósito levaria a um gênero distinto. Além disso, o sistema inerente ao gênero, aquele que estabelece restrições à materialização, está também relacionado ao reconhecimento dos propósitos comunicativos que são compartilhados, uma vez que, para realizar propósitos distintos, é necessário mobilizar formas/materializações distintas. Por fim, conforme a proposta de Swales (1990), são ainda os propósitos em comum que definem um grupo de pessoas como uma comunidade. A proposta de Swales (1990) coloca, pois, de fato, o propósito comunicativo como um critério central na constituição, definição e identificação do gênero.

De modo semelhante, Bhatia (1993) defende que os gêneros são caracterizados pelos propósitos comunicativos, os quais moldam sua estrutura interna. O propósito comunicativo também ocupa posição fundamental na definição de Bhatia (1993), que argumenta que mudanças significativas nos propósitos levam a novos gêneros, enquanto que pequenas alterações podem levar a subgêneros. Assim como Swales (1990), que entende que os objetivos compartilhados de um gênero estabelecem restrições quanto à sua estrutura, Bhatia (1993), inserido no contexto de análise de gêneros escritos, ressalta que os escritores devem estar atentos às convenções já estabelecidas e se adequar a elas, pois, se não o fizerem, é possível que os membros daquela comunidade não sejam capazes de reconhecer o texto como pertencente a determinado gênero, o que terá implicações ainda para a realização de sua intenção comunicativa.

Sobre isso, o autor declara que “[...] cada gênero é um exemplo da realização bem-sucedida de um propósito comunicativo particular e faz uso de conhecimento convencional de

recursos linguísticos e discursivos” (BHATIA, 1993, p. 16, tradução minha<sup>15</sup>). Em outras palavras, o autor entende que as regularidades em um gênero são resultantes das estratégias tipicamente utilizadas por membros de uma comunidade com o fim de atingir determinados propósitos comunicativos. Por essa razão, Bhatia (1993) argumenta que a estrutura de um gênero também é reflexo do conhecimento social acumulado e convencional que está disponível a uma comunidade.

No entanto, embora na definição de Swales (1990) e Bhatia (1993), o propósito comunicativo apareça ocupando posição central não só para conceituar gênero, mas também para identificá-lo, Swales *et al.* (2000) apontam que a atribuição de um propósito comunicativo a um gênero não é rápida ou transparente, mas demanda do analista um longo processo. Um ano após essa publicação, Askehave e Swales (2001) compreendem ser necessário rever o papel do propósito comunicativo para a análise de gêneros. Por um lado, esses autores reconhecem o conceito como fundamental em muitas abordagens, uma vez que ele pode favorecer uma melhor compreensão de um *corpus*, além de auxiliar o analista a determinar se um conjunto de discursos pode ou não ter o *status* de gênero. Por outro lado, os autores pontuam que o propósito comunicativo não fornece um auxílio rápido, fácil e livre de erros para o analista, isso porque os objetivos de um gênero podem ser complexos, múltiplos e evasivos, podendo haver até divergências dentro da comunidade quanto ao propósito que cumpre, o que permite sua apreensão apenas após extensa pesquisa.

Ainda assim, apesar das dificuldades de determinar o(s) propósito(s) comunicativo(s) de um gênero, Askehave e Swales (2001) argumentam contrariamente a abordagens que se voltem apenas à superfície ou estrutura, tendo em vista que podem ser incertas e não discriminatórias o bastante para classificar os textos de um gênero. Em vista disso, os autores propõem procedimentos que chamam de “repropósito do gênero”, que consistem na identificação prévia do propósito comunicativo para posterior redefinição a partir dos estudos conduzidos do texto em seu contexto. Um primeiro procedimento seria motivado a partir do texto: observa-se a estrutura, estilo, conteúdo e propósito provisório para, em seguida, observá-lo em seu contexto para rever seu propósito e seu *status* de gênero. O outro procedimento, segundo eles um pouco mais complexo, parte do contexto: identifica-se a comunidade discursiva, seus valores, objetivos, condições materiais, ritmos de trabalho, o repertório de gêneros para então redefinir os propósitos dos gêneros e identificar suas características.

---

<sup>15</sup> “(...) each genre is an instance of a successful achievement of a specific communicative purpose using conventionalized knowledge of linguistic and discursal resources”. (BHATIA, 1993, p 16)

Qualquer que seja o procedimento de repropósito adotado, o conceito de propósito comunicativo mantém sua importância para a análise de gênero, com a diferença de que não é mais o critério fundamental ou primeiro para a identificação de um gênero, mas, como pontuam Askehave e Swales (2001, p. 210, tradução minha<sup>16</sup>), é como “uma recompensa para os analistas na medida em que se aproximam de completar o círculo hermenêutico”. Em outras palavras, é um conceito relevante ainda para a análise porque permite ao analista melhor interpretar o papel que determinado gênero cumpre em sua comunidade.

Bazerman (2004) também reconhece que a maioria dos gêneros possui características de fácil reconhecimento, as quais, normalmente, estão relacionadas às suas funções principais ou às atividades por eles realizadas. Assim, ainda que usem termos distintos, essa afirmação de Bazerman (2004) coloca em evidência características do gênero apontadas por Swales (1990) referentes aos propósitos comunicativos, ressaltando que os gêneros se organizam em padrões, que, por sua vez, cumprem funções determinadas.

Em 2004, Swales insiste no procedimento de repropósito, acrescentando que o procedimento de validar o propósito comunicativo e o *status* de gênero deve incluir, ao final, um exame, por parte do analista, sobre como o gênero em estudo se enquadra na rede em que se situa, em consonância com as ideias propostas então (SWALES, 2004) de que os gêneros não ocorrem sozinhos, mas relacionam-se uns com os outros.

Na sua definição canônica, Swales (1990) ainda não colocava ênfase na questão de os gêneros relacionarem-se uns com os outros em oposição a ocorrerem individualmente, muito embora já sinalizasse que uma comunidade discursiva lançava mão de gêneros diversos para cumprir suas ações comunicativas. Já em 1993, porém, Swales faz a ressalva de que era preciso dar mais atenção aos sistemas de gêneros, considerando que estes ocorrem em meio a redes, isto é, estabelecem relações entre si. Esse posicionamento é retomado em publicações posteriores do autor: Swales *et al.* (2000) ressaltam que, entre os estudiosos, há o entendimento de que gêneros individuais costumam ser parte de sistemas; e Swales (2009b) insiste no fato de que sua primeira definição se equivocava ao considerar os gêneros como entidades independentes e enfatiza que formam uma rede complexa ao se relacionarem entre si.

Em 2004, quando publica o livro *Research Genres: Explorations and Applications*, Swales volta sua atenção a essa questão:

[Eu] não vejo mais os gêneros como os únicos – ou talvez separáveis – recursos comunicativos, mas como recursos que formam redes complexas de vários tipos, nas quais

---

<sup>16</sup> “(...) reward or pay-off for investigators as they approximate to completing the hermeneutic circle” (ASKEHAVE e SWALES, 2001, p. 210)

alternar a modalidade de fala para escrita – ou vice-versa – pode, como frequentemente ocorre, ser algo natural e significativo. (SWALES, 2004, p. 2, tradução minha<sup>17</sup>)

Nesse excerto, Swales (2004) reconhece que os indivíduos, ao fazerem uso da língua, caminham de um gênero a outro – escritos ou falados – para realizarem suas ações retóricas. Isso implica que esses gêneros se relacionam entre si, em constelações que Swales (2004) explora em termos de hierarquias, cadeias, conjuntos e redes.

Ao tratar das relações de hierarquia, Swales (2004) explica que nem todos os gêneros de pesquisa têm o mesmo valor em suas comunidades. Isso quer dizer que, para uma comunidade, os gêneros se classificam em ordem de importância ou do valor que representam ou ainda em quanto prestígio têm entre seus membros. As relações hierárquicas estabelecidas entre os gêneros que circulam em uma comunidade dizem, pois, respeito a qual gênero é mais ou menos valorizado naquele contexto. Um exemplo é o artigo científico, reconhecido como o gênero acadêmico privilegiado por autores como Motta-Roth e Hendges (2010) e Bezerra (2015), entre outros.

As cadeias são compreendidas por Swales (2004) como a sucessão de gêneros utilizados para cumprimento dos propósitos, isto é, a ordem cronológica em que ocorrem, quando um antecede/sucedo o outro. Segundo o autor, algumas vezes, uma cadeia de gêneros pode até incluir gêneros oclusos (SWALES, 1996), os quais possibilitam a ocorrência de outros gêneros públicos. Swales (2004) ainda argumenta que, quando a sequência de ocorrência dos gêneros é explicitada, os indivíduos têm maiores chances de planejar e antecipar as reações do público.

Os conjuntos de gênero, por sua vez, representam, conforme Swales (2004), parte da rede completa que um indivíduo em particular, membro de uma comunidade, utiliza como constituinte de sua prática. Nos conjuntos de gêneros, estão incluídos aqueles com os quais os indivíduos têm contato tanto receptiva quanto produtivamente. O autor enfatiza que, mesmo entre os membros de uma comunidade, os conjuntos de gêneros podem se distinguir de um indivíduo a outro.

Por fim, Swales (2004) discute o conceito de redes de gênero, o qual está relacionado à noção de intertextualidade. As redes representam a totalidade de gêneros disponíveis a certo setor em um determinado momento. O autor esclarece que, assim como os gêneros formam cadeias e organizam-se hierarquicamente, eles também estabelecem relações intertextuais uns com os outros.

---

<sup>17</sup> No original, “(...) [I] see genres no longer as single – and perhaps separable – communicative resources but as forming complex networks of various kinds in which switching mode from speech to writing (and vice versa) can – and often does – play a natural and significant part”. (SWALES, 2004, p. 2)

De modo semelhante, Bazerman (2004), ao defender que os atos de fala realizam ações sociais por meio de gêneros, enfatiza também que os gêneros estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias similares. Na proposta desse autor, os gêneros se acomodam em conjuntos que fazem parte dos sistemas.

A noção de conjuntos de gêneros de Bazerman (2004) se aproxima da de Swales (2004). Segundo Bazerman (2004), os gêneros se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas, o que implica o fato de não ocorrerem sozinhos. Para ele, o conjunto de gêneros corresponde à coleção de tipos de texto que uma pessoa, assumindo determinado papel social, costuma produzir. A diferença nas definições é que Swales (2004) pontua que, num conjunto, estão também os gêneros com os quais o indivíduo atua como receptor, enquanto que a de Bazerman (2004) sinaliza que, no conjunto, estão os gêneros produzidos.

Já a noção de sistemas de Bazerman (2004) se assemelha à de rede de Swales (2004). Conforme Bazerman, o sistema de gêneros diz respeito aos diversos conjuntos utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada e às relações padronizadas que se estabelecem no uso desses gêneros. O autor explica que os conjuntos de gêneros em um sistema se relacionam em sequências e padrões temporais previsíveis em que um gênero segue o outro, num fluxo comunicativo. Esse entendimento de que os conjuntos em um sistema ocorrem sequencialmente estabelece um diálogo, ainda que sem usar os mesmos termos, com a noção de cadeia de gêneros proposta em Swales (2004), uma vez que, para ambos estudiosos, há a compreensão de que os gêneros tendem a ocorrer uns após os outros. Ressalta-se que os dois autores têm como contexto de seus estudos o universo acadêmico e, por isso, os conceitos dos quais tratam refletem a utilização dos gêneros pela comunidade acadêmica.

Quanto à materialização, Swales (1993) argumenta que os gêneros têm um *status* abstrato, tendo de ser identificados em instâncias discursivas. Assim, é a partir do texto – escrito ou falado – que o gênero pode ser identificado; em outras palavras, sua materialização se dá por meio de textos, os quais se assemelham quanto à forma, conteúdo e situação comunicativa em que ocorrem.

Conforme as definições de gênero apresentadas neste capítulo (BAZERMAN, 1994, 1997, 1999, 2004, 2009; BHATIA, 1993; MILLER, 1984, 1994; SWALES, 1990), os gêneros apresentam regularidades, padronizações, as quais são reconhecíveis por aqueles que fazem uso deles, os membros da comunidade discursiva. Na proposta de Swales (1990), o gênero, materializado no texto, organiza-se em padrões de ação que ele chama de movimentos retóricos, que moldam e fornecem sua estrutura retórica.

O conceito de movimento retórico integra a proposta de análise de gêneros de Swales (1981, 1990) que culminou no modelo CARS (*Create a Research Space*) (SWALES, 1990, 2009a), o qual contempla a estrutura prototípica das introduções de artigos de pesquisa, isto é, a estrutura retórica mais comumente encontrada e, por isso, a mais esperada pela comunidade discursiva. Acerca desse modelo de análise, Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) argumentam ser a grande contribuição para os estudos de gênero, uma vez que o modelo se caracteriza pela regularidade de movimentos retóricos e por poder ser aplicável a outros contextos. Aull e Swales (2015) também apontam o fato de o modelo ter alcançado certa notoriedade canônica, tendo sido utilizado para a caracterização de diversos gêneros, acadêmicos e não acadêmicos. No contexto desta pesquisa, por exemplo, a proposta de análise de Swales (1990) já havia sido utilizada para descrever a estrutura retórica dos 15 primeiros minutos da SOTi por Aranha (2014), Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b).

Sobre o CARS, Swales (2009a) credita o sucesso do modelo ao fato de ele oferecer um esquema para os estudantes que até então não estava disponível. Pode-se afirmar que os modelos retóricos atuam como descrições da estrutura retórica e organizacional de um gênero a partir do estudo de seus exemplares, e revelam, portanto, a maneira mais comumente utilizada (e eficaz) de realizar os propósitos comunicativos da comunidade. Nas palavras do autor, os modelos retóricos devem ser vistos como “metáforas potencialmente reveladoras dos arranjos discursivos que operam como hipóteses testáveis e rejeitáveis para o planejamento comunicativo por parte de escritores, leitores, ouvinte e falantes” (SWALES, 2009a, p. 44). Normalmente, os modelos indicam também a ordem mais recorrente de aparecimento dos movimentos retóricos, embora o autor saliente que não há prescrição ou estruturas fixas a serem seguidas.

Quanto ao conceito de movimento, é em 2004 que Swales (2004, p. 228-229, tradução minha<sup>18</sup>) traz sua definição:

Um “movimento” para a análise de gênero é uma unidade discursiva ou retórica que realiza uma função comunicativa coerente no discurso escrito ou falado. Embora algumas vezes tenha sido associado a uma unidade gramatical como uma frase, enunciado ou parágrafo (ex.: Crookes, 1986), é melhor identificado como flexível quanto a sua realização linguística. Em um extremo, pode ser realizado por uma oração; em outro, por diversas frases. É uma unidade funcional, não formal.

---

<sup>18</sup> No original, “A ‘move’ in genre analysis is a discursual or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse. Although it has sometimes been aligned with a grammatical unit such as a sentence, utterance, or paragraph (e.g., Crookes, 1986), it is better seen as flexible in terms of its linguistic realization. At one extreme, it can be realized by a clause; at the other by several sentences. It is a functional, not a formal, unit” (SWALES, 2004, p. 228-229).

Nota-se, portanto, que, assim como a canônica definição de gênero de Swales privilegiava o propósito comunicativo, também o conceito de movimento o faz, sendo uma categoria primariamente funcional, isto é, o movimento se caracteriza como a parte argumentativa de um texto que cumpre uma função retórica, como também Aranha (1996) pontua. De modo semelhante, Bhatia (1993) argumenta que as regularidades típicas de um gênero são reflexo do seu propósito comunicativo. Segundo esse autor, as regularidades são resultantes das estratégias que os membros da comunidade comumente utilizam na construção de um gênero, em outras palavras, sua estrutura retórica é reflexo do conhecimento acumulado e convencional disponível à comunidade.

Enquanto possam ser vistos como categorias funcionais, estudiosos também indicam que os movimentos podem ser compreendidos em termos do conteúdo encontrado em determinado bloco de texto ou parte argumentativa (PALTRIDGE, 1994; ARANHA, 1996, 2004). É esse o entendimento de Paltridge (1994), que argumenta que a identificação dos movimentos por Swales (1990) se faz com base no conteúdo e não em como esse conteúdo é expresso linguisticamente. Na visão desse autor, os movimentos são determinados cognitivamente em relação à convenção e conteúdo.

Similarmente a Paltridge (1994), para Aranha (2004), o movimento é o conteúdo encontrado ou esperado para determinada parte de um texto. Segundo a autora, as partes de um texto organizam-se de uma forma específica, sem que haja menção à sua estrutura linguística. Ainda que proponha a definição de movimento a partir do conteúdo, Aranha (2004) também compreende que a informação encontrada em determinado movimento é pertinente ao propósito comunicativo, estabelecendo com ele uma relação.

Os movimentos têm sua realização linguística flexibilizada, o que quer dizer que não é a materialidade linguística que determina a identificação de um movimento. Entretanto, apesar de função e conteúdo se sobreporem à realização linguística, Swales (2004) destaca que, “algumas vezes, aspectos gramaticais podem indicar o tipo de natureza de um movimento” (SWALES, 2004, p. 229, tradução minha<sup>19</sup>).

De fato, já em 1990, ao analisar as introduções dos artigos científicos, Swales (1990) apresenta as expressões linguísticas mais comumente utilizadas para cumprir determinadas funções pelos movimentos e passos, os quais representam as possibilidades de realização de um movimento. Sobre isso, Aranha (2004) também ressalta que os passos se apresentam em

---

<sup>19</sup> No original, “Sometimes, however, grammatical features can indicate the type of nature of a move”. (SWALES, 2004, p. 229)

um número de realizações linguísticas possíveis ou esperadas. Para a autora, passos são estratégias retóricas que realizam os papéis comunicativos dos movimentos, sendo suas realizações linguísticas correspondentes a expressões formulaicas, organizadas sintática e semanticamente. Assim, a partir do que propõem Swales (2004) e Aranha (2004), pode-se entender que, embora as ocorrências linguísticas de certas expressões e categorias gramaticais não determinem os movimentos e passos, estão relacionadas às estratégias retóricas e às suas funções.

Ainda quanto às definições de movimento e passo, após quase 30 anos da apresentação do modelo CARS (SWALES, 1990), Moreno e Swales (2018) retomam a discussão a respeito da análise de gêneros por meio de movimentos retóricos. Sobre a definição do termo, eles esclarecem que o movimento: (a) se trata de uma construção retórica, cuja realização linguística pode ser tão curta quanto uma frase ou tão longa quanto um parágrafo; (b) é realizado pela presença de uma ou mais funções específicas, identificadas pelos autores como os *passos*; e (c) tem fronteiras, às vezes, imprecisas.

A apresentação de Moreno e Swales (2018) do conceito, portanto, incorpora os elementos já apresentados por Swales (2004) sobre o movimento retórico ser uma unidade retórica realizada por mecanismos linguísticos diversos, ser constituído por passos subservientes à função do movimento e, às vezes, não ser precisamente delimitado.

Segundo Moreno e Swales (2018), há uma compreensão de que a análise de gêneros por meio de movimentos retóricos é feita de forma manual, uma vez que se trata de uma interpretação do analista das funções comunicativas. Esse é, conforme os autores, um dos motivos pelos quais a maioria das análises são feitas com *corpora* pequenos. Os autores também destacam que, normalmente, os pesquisadores fornecem pouca informação sobre os processos de identificação dos movimentos, o que pode dificultar que sejam replicados.

Oferecendo uma inovação na metodologia de análise de Swales (1990), Moreno e Swales (2018) discutem a respeito de um ajuste para a análise das diferentes seções de um artigo de pesquisa, propondo que a interpretação se inicie a partir dos passos para então agrupá-los em movimentos conforme suas funções. Essa proposta dá, pois, maior ênfase ao conceito de passo, definido por Moreno e Swales (2018, p. 14, tradução minha<sup>20</sup>) como

um fragmento de texto que contém novo conteúdo proposicional a partir do qual uma função comunicativa pode ser identificada “em um nível baixo de generalização por

---

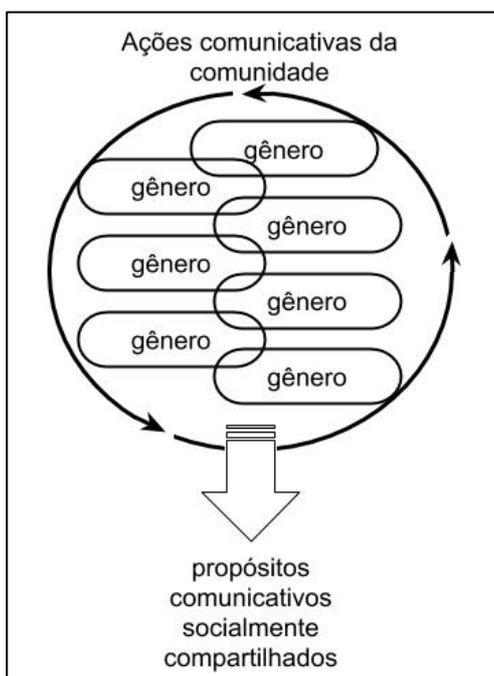
<sup>20</sup> No original, “a step is a text fragment containing 'new propositional meaning' from which a specific communicative function can be inferred 'at a low level of generalization by a competent reader of the genre' and is perceived as 'essential to advance the text' in the direction expected 'to achieve the purpose(s) of the (part-)genre in which it appears’”. (MORENO e SWALES, 2018, p. 49)

um leitor competente do gênero” e que é percebido como “essencial para avançar o texto” na direção esperada a fim de atingir o(s) objetivo(s) do gênero (ou parte do gênero) em que aparece.

Conquanto proponham uma inversão metodológica – identificação de passos e então de movimentos –, a compreensão de que movimentos e passos podem ser determinados em relação à função que cumprem ou conteúdo que apresentam se sustenta. Ressalta-se ainda que Moreno e Swales (2018) oferecem essa alteração no procedimento de análise a partir de um gênero acadêmico, público, de estrutura menos flexível e, portanto, mais formulaica em relação aos passos e movimentos esperados e encontrados.

Nesta tese, propõe-se que se entenda o movimento retórico como uma categoria que está situada entre a função retórica que pretende cumprir e o conteúdo que veicula. Se o gênero é ação social, uma resposta retórica às situações retóricas que se repetem, e composto por movimentos retóricos, então a identificação dos movimentos de um gênero acaba por refletir os padrões retóricos de organização do discurso. Assim, nesta tese, sugere-se que os movimentos sejam compreendidos como padrões de ação retórica que realizam determinadas funções a partir de conteúdos específicos.

Figura 1 – Representação de gênero e conceitos relacionados



Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas definições aqui apresentadas, a figura 1 acima traz uma representação de gênero e dos conceitos relacionados ao propor que as ações comunicativas de uma comunidade são realizadas por meio de gêneros (formas ovais na figura), que inter-relacionados (as fronteiras entre as formas se cruzam), se direcionam (representação pela seta) aos propósitos comunicativos socialmente compartilhados.

Em resumo, para as perspectivas teóricas adotadas nesta tese, o conceito de gênero corresponde à ação social – ou à moldura da ação – realizada pelos membros de uma comunidade discursiva, que desenvolve essa forma padronizada de agir para o cumprimento de seus objetivos/propósitos comunicativos. O gênero, conceito abstrato, materializa-se por meio de textos, que, por sua vez, são compostos por padrões retóricos de organização do discurso. Cada gênero cumpre uma função que serve aos propósitos da comunidade que, para realizá-los, também lança mão de outros gêneros, os quais se relacionam entre si.

Como exposto anteriormente, os conceitos explicados nesta seção oferecem embasamento para a discussão da emergência de gêneros numa das modalidades de teletandem, a de teletandem institucional integrado (TTDii). Embora as propostas da Nova Retórica e Sociorretórica se voltem à discussão dos gêneros que ocorrem no contexto acadêmico, Aranha (2014, 2016), Rampazzo (2017, 2019) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b) têm explorado a aplicabilidade desses conceitos ao intercâmbio virtual, mais especificamente ao contexto do TTDii, ao proporem a análise da sessão oral de teletandem inicial (SOTi). A próxima seção apresenta em maior detalhe o TTDii e as tarefas recorrentes na modalidade e traz a resenha dos trabalhos que investigam a SOTi a partir das abordagens de gênero.

#### **2.4 TTDii, o sistema de gêneros e a SOTi**

Conforme Aranha (2016), as características do contexto de TTDii possibilitam que inúmeros gêneros possam ser acionados e criados, uma vez que as atividades que englobam a prática de teletandem nessa modalidade são recorrentes e típicas. Logo, “[os gêneros que emergem no TTDii são] passíveis de serem estudados na sua recorrência” (ARANHA, 2016, p. 23).

A modalidade de TTDii é decorrente, no campus da UNESP de São José do Rio Preto, de uma parceria firmada em 2011 – descrita em Aranha e Cavalari (2014) – com a *University of Georgia* (UGA), nos Estados Unidos, diante das necessidades da universidade norte-americana, que gostaria de integrar a prática de teletandem à sua turma de estudantes de português como língua estrangeira.

De acordo com Aranha e Cavalari (2014), o TTDii envolve a participação obrigatória dos estudantes matriculados nas disciplinas de línguas estrangeiras das duas instituições. No TTDii, os professores são responsáveis por organizarem um calendário de sessões orais de teletandem, realizadas por todos os estudantes ao mesmo tempo, durante a aula, em local apropriado, como um laboratório de teletandem ou laboratório de informática, com apoio de monitores (ARANHA e CAVALARI, 2014). Uma vez que a prática passa a ser integrada à disciplina de LE, os estudantes são avaliados pelo professor da disciplina, uma avaliação que, segundo Cavalari e Aranha (2016), é determinada pelo próprio professor, podendo ser formativa – considerando o processo – ou somativa – considerando o produto. A integração do teletandem às disciplinas também viabilizou uma coleta sistêmica dos dados gerados (ARANHA, LUVIZARI-MURAD e MORENO, 2015) e, posteriormente, a organização desses em um *corpus*, o *Multimodal Teletandem Corpus* (MulTeC) (ARANHA e LOPES, 2019a), mais detalhadamente descrito no capítulo de metodologia.

A respeito da modalidade, Cavalari e Aranha (2019) explicam que se trata de um contexto de aprendizagem híbrido e que os professores, ao incorporarem o teletandem às aulas de línguas, também solicitam a realização de algumas tarefas, as quais são relacionadas à prática do teletandem e servem de instrumentos para que os professores façam a mediação da aprendizagem, monitorem e avaliem o progresso dos estudantes.

Em relação às tarefas no TTDii, elas são primeiramente descritas por Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016). Posteriormente, Aranha e Leone (2016, 2017) também oferecem uma discussão das tarefas, o que será retomado adiante. Conforme Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016), as tarefas que ocorrem nesse contexto são: as sessões orais de teletandem (SOT), um encontro tutorial, textos escritos na língua estrangeira e revisão de textos escritos em suas línguas, diários de aprendizagem<sup>21</sup> escritos a cada sessão oral, e dois questionários, um inicial e um final. A quantidade de sessões orais e as tarefas que ocorrem variam conforme as necessidades dos estudantes, das parcerias e decisões dos professores responsáveis.

Acerca das sessões orais, Cavalari e Aranha (2016) apontam que normalmente, para cada grupo, são realizadas oito sessões, durante um semestre, sendo a primeira, a SOTi, aquela destinada para os parceiros se conhecerem, estando, normalmente, livres para conversarem sobre qualquer assunto que seja de seu interesse. A respeito da troca de textos, segundo Aranha e Cavalari (2014), os participantes costumam enviar para o parceiro alternadamente três textos

---

<sup>21</sup> Também chamados de diários reflexivos em outros trabalhos, conforme Cavalari e Aranha (2019).

escritos na língua-alvo, os quais são revisados pelo par mais competente naquela língua e então comentados nas sessões orais subsequentes. Sobre isso, Cavalari e Aranha (2016) compreendem que essa tarefa é fundamental por evidenciar a integração do teletandem ao curso de línguas, uma vez que os textos têm relação com o conteúdo abordado em sala de aula. Essas autoras também pontuam que os textos escritos e revisados auxiliam os estudantes que sentem não terem muito assunto para as sessões orais, semelhantemente à Aranha (2014), que argumenta que os textos servem como um aquecimento para a conversação. Outras tarefas de escrita de textos também são possíveis nesse contexto. Ferreira (2019), por exemplo, discute o processo de escrita colaborativa síncrona no TTDii.

O tutorial, por sua vez, funciona como uma reunião de orientação aos participantes e é considerado por Cavalari e Aranha (2016) como fundamental, uma vez que, não apenas informa sobre os procedimentos do projeto, como ainda auxilia na compreensão do potencial de aprendizagem no teletandem. Essas autoras explicam que o tutorial se divide em três partes: apresentação de questões teóricas, como os princípios do tandem; informações sobre as tarefas e procedimentos, como apresentação do calendário das sessões; auxílio na definição de metas de aprendizagem, por meio do preenchimento do questionário inicial, momento em que os alunos também se autoavaliam quanto à proficiência na língua-alvo. Ao final do semestre, os participantes também respondem a um questionário final para avaliar a experiência e orientar os professores quanto a futuras parcerias.

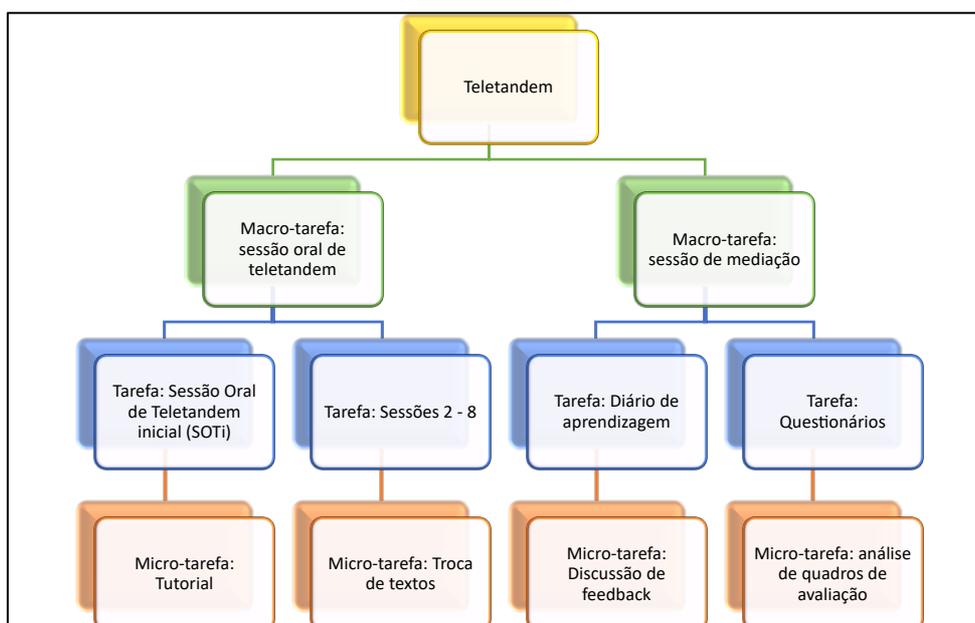
Em relação aos diários, esses são propostos como uma forma de promover a autonomia do aprendiz a partir da reflexão, ao mesmo tempo em que funcionam como um auxílio ao professor para que avalie se é necessária alguma intervenção pedagógica (CAVALARI e ARANHA, 2016). Cavalari e Aranha (2019), ao investigarem os comentários e correções de uma professora nos diários de aprendizagem de seus estudantes, ressaltam que a combinação de um diálogo entre professor e aluno por meio dos diários e a discussão em sala motivada pelo que foi escrito ali pode contribuir para as aulas e também para a experiência no teletandem.

Quanto à sessão de mediação, conforme Leone e Telles (2016), ela aparece combinada às sessões orais. A mediação é o momento em que, por meio da orientação do professor-mediador, os participantes podem refletir e problematizar acerca de aspectos da língua-alvo, os processos de aprendizagem e os aspectos culturais que emergem nas sessões orais, segundo Telles (2015a). Evangelista e Salomão (2019) oferecem breves descrições de como a mediação vem sendo conduzida no teletandem nos campi da UNESP desde a implementação do projeto, em sessões individuais, em grupos ou por meio de diários, e Garcia e Souza (2018) ressaltam que, a depender das necessidades de cada contexto, a mediação pode ser conduzida pelos

professores de forma síncrona ou assíncrona, face-a-face ou por meio de diferentes mídias sociais, e-mails e plataformas de aprendizagem. No contexto da modalidade integrada em São José do Rio Preto, sabe-se que as sessões de mediação ocorrem em qualquer momento durante as aulas de línguas estrangeiras, sendo conduzidas pelo professor responsável pela disciplina (CAVALARI e ARANHA, 2019). Atualmente, um estudo em andamento sob a perspectiva da avaliação investiga a sessão de mediação no TTDii (FRESCHI, em andamento).

Para Aranha e Leone (2017), as tarefas que compõem a prática de teletandem formam um quadro coerente e complexo, composto por duas macro-tarefas – *sessão oral de teletandem* e *sessão de mediação* –, as quais, por sua vez, se relacionam às tarefas e micro-tarefas. Conforme as autoras, macro-tarefas são tarefas de maior escopo, enquanto que as micro-tarefas têm duração menor e servem como apoio para a implementação das tarefas em geral. Em consonância com Aranha e Leone (2017), neste trabalho, compreende-se que as macro-tarefas estão associadas aos objetivos do projeto de promover (i) a aprendizagem e prática de uma língua estrangeira com um falante proficiente, por meio da sessão oral de teletandem, e (ii) a conscientização acerca do próprio processo de aprendizagem em direção à uma aprendizagem mais autônoma, por meio da reflexão a partir da mediação.

Figura 2 – A organização das tarefas no teletandem



Fonte: ARANHA e LEONE, 2017, p. 180, tradução minha.

Segundo as autoras (figura 2), a macro-tarefa *sessão oral de teletandem* abrange as sessões orais de teletandem, desde a primeira até a última<sup>22</sup>, e as micro-tarefas que ocorrem associadas a elas, o *tutorial* e a *troca de textos*. A macro-tarefa *sessão de mediação*, por sua vez, envolve as tarefas de escrita dos *diários de aprendizagem* e *questionários* e as micro-tarefas de fornecimento de feedback aos diários e sua discussão e a análise de quadros de avaliação. Embora Aranha e Leone (2017) tragam o tutorial como uma micro-tarefa relacionada à sessão oral apenas, aqui se entende que esteja também associado à *sessão de mediação*, tendo em vista que, conforme Cavalari e Aranha (2016), uma parte do tutorial é dedicada à reflexão sobre metas de aprendizagem.

A quantidade e a escolha das tarefas no TTDii variam conforme as necessidades dos estudantes, das parcerias e decisões dos professores responsáveis, isto é, modificam-se conforme a organização do cenário pedagógico de uma parceria de teletandem. Esse conceito, adaptado para o contexto de teletandem por Aranha e Leone (2016, 2017), é proveniente de Foucher (2010), que distingue três tipos de cenários quanto às tecnologias da informação e da comunicação para o ensino. São eles o cenário de navegação, o cenário pedagógico e o cenário de comunicação.

O cenário de navegação diz respeito aos possíveis percursos do aprendiz no ambiente, podendo ser mais ou menos linear ou limitado conforme as decisões didáticas. O cenário pedagógico, por sua vez, corresponde à previsão da macro-tarefa e à indicação da intenção do aprendiz e compreende os objetivos de formação, as competências prévias e as visadas, os recursos e as ferramentas disponíveis, a relação entre as atividades, as tarefas que o aprendiz deverá realizar, os possíveis parceiros e o tipo de interação que podem ter. Segundo a proposta de Foucher (2010), esse cenário pedagógico, ao ser posto em prática, se atualiza no cenário de aprendizagem, o qual reflete o que efetivamente aconteceu em determinada situação de aprendizagem. Assim, se, no cenário pedagógico, tem-se a previsão da macro-tarefa, em sua atualização no cenário de aprendizagem, há a descrição de sua concretização.

Por fim, o cenário de comunicação aparece em associação ao cenário pedagógico, sendo a junção das possibilidades de interação que o aprendiz tem à sua disposição e as que lhes são indicadas. Por estar relacionado ao cenário pedagógico, o cenário de comunicação também se atualiza no cenário de aprendizagem, quando se tem as interações efetivas.

---

<sup>22</sup> A partir de Rampazzo (2017), por sugestão de Rosinda Ramos, a primeira sessão passou a ser chamada de Sessão Oral de Teletandem inicial (SOTi) e, a partir de Lopes (2019), convencionou-se nomear cada sessão oral de teletandem conforme a ordem cronológica em que ocorre. Assim, a segunda é a sessão oral de teletandem intermediária 1 (SOTin1), a terceira é a sessão oral de teletandem intermediária 2 (SOTin2) e assim sucessivamente até a última, a sessão oral de teletandem final (SOTf).

No caso do teletandem, os conceitos de cenário pedagógico e cenário de aprendizagem tornaram-se fundamentais para a descrição dos contextos de aprendizagem telecolaborativos que integram um banco de dados estabelecido em uma parceria entre a UNESP, campus de São José do Rio Preto, e a Università del Salento, na Itália, o DoTI (*Databank of Teletandem Interactions*) (ARANHA e LEONE, 2016, 2017), e para o MulTeC, o *corpus* que contém dados gerados da parceria entre UNESP e UGA (ARANHA e LOPES, 2019b; LOPES, 2019). Sobre os conceitos, Aranha e Leone (2017) argumentam que o cenário de aprendizagem é útil para caracterizar as variadas sequências e eventos que determinam o teletandem e Lopes (2019) ressalta a importância de que dados contextuais sobre as parcerias e participantes estejam presentes em um *corpus*, uma vez que são informações relevantes para o compartilhamento dos dados e, conseqüentemente, para auxiliarem o pesquisador a conduzir as análises pertinentes a seus trabalhos.

No caso do teletandem, Aranha e Leone (2017) explicam que o cenário pedagógico envolve: o ambiente como um todo; o papel de cada participante durante as atividades; a sequência das atividades; os recursos que poderão ser usados e produzidos; bem como as instruções para as atividades de aprendizagem. O cenário de aprendizagem, por sua vez, segundo as autoras, deve incluir a modalidade do cenário (se integrado, não-integrado ou semi-integrado, por exemplo); as instituições; os cursos dos participantes; os professores responsáveis; os mediadores; os períodos de mediação; a duração da atividade de teletandem; o número de interações; e o local de sua realização.

O fato de haver alterações nos cenários implica, como sugerido em Rampazzo (2017), Rampazzo e Aranha (2018), Lopes (2019), Aranha e Lopes (2019b) e Aranha e Wigham (2020), que, para cada turma de teletandem, haja a constituição de um cenário de aprendizagem distinto, uma vez que o arranjo das parcerias para cada grupo de participantes pode envolver quantidade de sessões variáveis, estudantes distintos e tarefas e micro-tarefas diferentes, conforme acordado pelos professores e mediadores das duas instituições.

A proposta de Aranha e Leone (2017) sobre os cenários pedagógico e de aprendizagem e sua descrição da organização da prática teletandem em termos de macro-tarefas que se relacionam às tarefas e micro-tarefas é enfatizada em outros trabalhos que se voltam ao contexto de TTDii, como em Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b), que, como Aranha (2014), estudam a SOTi como um gênero do sistema de gêneros do TTDii por meio da análise retórica dos seus primeiros 15 minutos.

Aranha (2014) discute que as diversas interações no TTDii são situações retóricas recorrentes, as quais apresentam formas convencionais porque emergem de situações com

estruturas e elementos similares e os participantes respondem de maneiras similares. A respeito da SOTi, a autora argumenta que a proposta para o primeiro contato virtual síncrono entre os parceiros é que as duplas se conheçam, encontrem pontos em comum e discutam as tarefas que terão de realizar. A autora identifica que a SOTi tem como propósito comunicativo a manutenção do contato e sustentação das sessões posteriores e, a partir da análise retórica de 9 SOTis de um cenário de aprendizagem de 2013, defende que essa tarefa seja uma realização recorrente com movimentos retóricos mais ou menos previsíveis, descritos por ela em cinco momentos em que os estudantes: (a) resolvem questões tecnológicas; (b) trocam nomes; (c) questionam suas idades; (d) perguntam-se sobre suas moradias; (e) discutem sobre suas vidas acadêmicas. Segundo a autora, os participantes avaliam certos movimentos como os mais apropriados para um primeiro contato com um desconhecido, o que explicaria a recorrência que identifica na SOTi.

Sobre os resultados de Aranha (2014), Rampazzo (2017) considerou relevante agrupar quatro dos cinco itens recorrentes, os de (b) a (e), por reconhecer neles uma função comum, a de trocar informações. Haveria, pois, dois movimentos recorrentes na SOTi, um chamado de movimento de negociação, em que os estudantes resolveriam questões tecnológicas, e outro chamado de movimento de troca de informações, em que os estudantes trocariam informações sobre si.

A partir desses dois movimentos, Rampazzo (2017) investiga a estrutura retórica de mais 10 SOTis, realizadas nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, os quais integravam uma versão anterior do MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a) descrita em Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015). Sobre as sessões, embora fossem de diferentes anos, havia pontos convergentes entre os cenários de aprendizagem que permitiram o agrupamento das sessões ocorridas nos anos de 2011, 2012 e 2013 num cenário de aprendizagem A e as de 2014 num cenário B.

Tanto no cenário A, quanto no B, as sessões eram da modalidade de TTDii; tinham tipologia de monolinguismo alternado, o que quer dizer que os participantes conversavam metade do tempo em uma língua e a outra metade na outra; os brasileiros cursavam Letras e os estrangeiros eram de cursos distintos. A distinção entre os cenários reside no fato de que, no cenário A, o pareamento foi realizado aleatoriamente na SOTi a depender do computador em que os estudantes se sentaram, enquanto que, no cenário B, o pareamento foi realizado previamente e os estrangeiros enviaram, antes da SOTi, um texto escrito em português para ser revisado pelo parceiro e comentado já na primeira sessão.

Os resultados dessa pesquisa, obtidos por meio da análise manual dos movimentos retóricos recorrentes, isto é, da identificação dos padrões de ação retórica nas transcrições a partir da função e do conteúdo das porções de texto, indicam que as diferenças entre os cenários também conduziram a distinções na estrutura retórica dos minutos iniciais (RAMPAZZO, 2017).

No cenário de aprendizagem A, foram encontrados os movimentos de negociação e de troca de informações, como também havia ocorrido nas sessões investigadas por Aranha (2014). Na ocasião, porém, Rampazzo (2017) compreendia que esse movimento pudesse ser constituído tanto por um passo em que os participantes testavam o funcionamento da ferramenta, quanto por outro em que os participantes definiam o idioma em que iriam conversar naquela parte da sessão. Quanto ao movimento de troca de informações, Rampazzo (2017) identificou nove passos possíveis: (a) apresentação e cumprimento; (b) informações sobre a vida acadêmica; (c) informações sobre a vida profissional; (d) informações pessoais; (e) informações sobre família; (f) informações sobre interesses pessoais; (g) informações sobre experiência pessoal; (h) informações sobre os países; (i) informações sobre o estudo da língua estrangeira.

No cenário B, além dos dois movimentos encontrados no A, foi reconhecido um terceiro passo do movimento de negociação, o de busca pelo parceiro correto, ocorrido porque houve confusão dos parceiros para encontrarem os usuários de Skype® corretos de seus parceiros, já que haviam sido pareados previamente. Também foi identificado um terceiro movimento, o de discussão sobre texto que havia sido escrito e enviado pelo parceiro da universidade estadunidense antes da SOTi.

Por fim, em Rampazzo (2017), também aparece um passo de negociação de significados que, na época, foi considerado independente dos outros movimentos retóricos então identificados, inclusive do movimento de negociação, por ter estado presente em meio a movimentos diversos. Esse passo, em que os parceiros negociavam os significados da língua em uso, foi assim definido a partir da compreensão de que cumpria uma subfunção, a de negociação de eventuais problemas de comunicação motivados por dificuldades com o uso da língua a fim de que a conversação pudesse ter prosseguimento.

Posteriormente, Rampazzo e Aranha (2018) revisitam esses resultados e enfatizam que o cenário de aprendizagem tem relação com a presença/ausência de movimentos retóricos na SOTi e que, conforme as características dos cenários se alteram, também podem se alterar os movimentos encontrados, uma vez que os aspectos que caracterizam o cenário também fazem parte da descrição do gênero e o constituem.

As autoras ressaltam ainda que, independentemente dos cenários, em diversos momentos, os participantes faziam elogios uns aos outros, como Aranha (2014) já havia apontado, seja em relação à idade ou à fluência na língua estrangeira, numa tentativa de estabelecerem uma relação positiva e harmoniosa, considerando que havia a necessidade de manterem o contato pelas sessões que seguissem à primeira.

Ainda sobre a estrutura retórica da SOTi, em outra publicação, Rampazzo e Aranha (2019b) indicam que o movimento de troca de informações, em ambos cenários, é o mais extenso. Segundo as autoras, é o movimento em que os participantes dispõem maior quantidade de tempo, tomando aproximadamente 90% das sessões no cenário A e 80% no cenário B, o que está em convergência com o propósito da SOTi estabelecido por Aranha (2014), pois, para manterem o contato, os pares procuravam trocar informações sobre si até que encontrassem um assunto que fosse do interesse de ambos. Na ocasião, houve a proposta de que o movimento de troca de informações tivesse cinco passos e não nove como apareceu em Rampazzo e Aranha (2018), considerando suas funções similares, quais sejam (a) apresentações e cumprimentos; (b) informações sobre a vida acadêmica/profissional; (c) informações pessoais; (d) informações sobre os países onde vivem; (e) informações sobre estudos de línguas. A respeito dos passos, porém, convém destacar que, nesta tese, não se julga pertinente estabelecer essa separação, uma vez que, como pontuado Rampazzo e Aranha (2019b), as fronteiras entre passos também na SOTi são imprecisas, isto é, nem sempre é possível separar um tipo de informação de outra, além das possibilidades de realização de determinada função serem múltiplas e particulares a cada dupla.

Ainda assim, são válidos os argumentos sobre a recorrência retórica nos minutos iniciais da SOTi (RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO e ARANHA, 2018, 2019b), pois “(...) os primeiros 15 minutos do primeiro encontro virtual e síncrono parecem estar em processo de uniformização conforme os estudantes percebem essa situação como similar a outras e começam a usar certas respostas retóricas, obtidas pelo uso de recursos textuais específicos” (RAMPAZZO e ARANHA, 2019b, p. 24, tradução minha<sup>23</sup>).

Além desses trabalhos, Rampazzo (2019) apresenta o exame das mesmas sete sessões do cenário A de Rampazzo (2017) com base no conceito de gênero ocluso. Esse conceito foi inicialmente proposto por Swales (1996) para descrever os gêneros que oferecem suporte para outros gêneros públicos e permanecem escondidos do público geral, direcionando-se a

---

<sup>23</sup> No original, “(...) the first 15 minutes of the initial synchronous virtual encounter seem to be going through a process of standardization as students perceive this situation as similar to others and start using certain rhetorical responses, obtained through the use of specific textual features” (RAMPAZZO e ARANHA, 2019b, p. 24)

audiências específicas. Dentre as consequências apontadas por Swales (1996) dessa oclusão, estão a dificuldade de membros novatos para alcançarem as expectativas da comunidade de que querem ser parte, já que não podem se basear em outros exemplares, e maior variação retórica, uma vez que os participantes desconhecem a estrutura prototípica do gênero.

Rampazzo (2019) apoia-se ainda na redefinição do conceito de gênero ocluso proposto por Loudermilk (2007), segundo quem a oclusão de um gênero ocorre sempre que os membros novatos de uma comunidade não estejam comumente expostos a ele. Para Loudermilk (2007), em gêneros nascentes, que ocorrem em comunidades com rápida troca de membros, pode haver maior variação na estrutura retórica, o que dá origem a duas hipóteses: a hipótese da variação, segundo a qual os gêneros oclusos apresentam estrutura menos formulaica, e a hipótese de hibridismo, que compreende que os gêneros oclusos assumem características de múltiplos gêneros.

A partir dessas definições, a autora sugere que a SOTi também é oclusa, posicionamento justificado com base na grande variação de passos do movimento de troca de informações e na flexibilidade da ordem em que os movimentos aparecem (RAMPAZZO, 2019). Na ocasião, argumenta que essa variação não esteve associada aos cenários de aprendizagem, isto é, ocorria independentemente das características dos cenários.

Se, por um lado, entende-se que a justificativa com base na variação de passos pode não se sustentar, considerando a proposição anterior de que nem sempre é pertinente fazer a distinção dos passos na SOTi, por outro lado, o trabalho de Rampazzo (2019) contribui ao indicar que, sendo a SOTi oclusa, isto é, porque os participantes não podem recorrer a exemplares desse gênero, os estudantes acabam por se apoiar em outros gêneros e experiências anteriores. Nas palavras de Rampazzo (2019, p. 1548),

os estudantes têm de recorrer a outros gêneros, textos e contextos. Esse repertório no qual têm de se basear para a construção da SOTi depende de suas experiências anteriores e também implica escolhas por serem os participantes autônomos em seu processo de aprendizagem.

Uma vez que as experiências são individuais, Rampazzo (2019) argumenta ainda que o fato de se apoiarem em gêneros e situações que identificam como tendo propósitos similares aos da SOTi pode levar à uma estrutura mais flexível, em que os movimentos ocorrem em uma ordem não pré-determinada, como também indicado em Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b).

Por fim, recentemente, Aranha e Rampazzo (2020) discutem o conceito de negociação na telecolaboração a partir da análise de 10 SOTis e do entendimento de que ela é constitutiva

do gênero sessão oral de teletandem. Tomando como ponto de partida os trabalhos de Varonis e Gass (1978) e Blake (2000) sobre a negociação de significado (*negotiation of meaning – NoM*), as autoras propõem que a negociação na telecolaboração é uma parte dos encontros síncronos que serve para possibilitar a resolução de problemas e então, a continuação da conversação.

Os resultados de Aranha e Rampazzo (2020) indicam que, nas sessões orais de teletandem da modalidade de teletandem institucional integrado, os participantes devem negociar aspectos variados. Esses podem ser motivados internamente, isto é, serem resultantes da conversação em curso, como é o caso da negociação de significado, ou fruto de demandas externas, tendo de suspender a conversação para decidir questões relacionadas ao contexto telecolaborativo, como questões relacionadas ao uso dos equipamentos tecnológicos, aos princípios do teletandem ou ainda às tarefas que devem cumprir.

As autoras também defendem que as ocorrências de instâncias de negociação no *corpus* analisado fossem classificadas segundo o tipo. Com base em Fuchs (2016), partem da classificação de Breen e Littlejohn (2000) de negociação interativa – relativa à negociação de problemas de comunicação – e negociação processual – relativa aos acordos feitos para solucionarem problemas ou estabelecerem formas de trabalho. Para as autoras, as instâncias de negociação motivadas internamente são do tipo interativo e as mais frequentes no *corpus* analisado, o que, segundo argumentam, pode ter relação com o fato de a comunicação entre os pares na sessão oral ser síncrona. As outras instâncias de negociação, motivadas por demandas externas, são classificadas como processuais. No caso das últimas, além de ocorrerem quando o fluxo da conversação é suspenso, podem também ocorrer entre um assunto e outro.

Em resumo, segundo as autoras, a negociação na telecolaboração extrapola a negociação de significado e ainda é constitutiva do discurso principal; ocorre quando se suspende o fluxo normal da conversação – a troca de informações – ou quando os participantes identificam que há uma brecha entre um assunto e outro; pode ter motivação interna, como quando os aprendizes necessitam resolver problemas de comunicação, ou motivação externa, nos casos em que é preciso combinar e concordar quanto a questões que são relevantes às tarefas e aos princípios telecolaborativos.

Central na argumentação de então é também o entendimento de que a negociação atua na manutenção da conversação e, como consequência, sustentação da parceria. Além disso, a negociação é compreendida como uma parte retórica da sessão oral, que realiza, pois, uma função. Embora Aranha e Rampazzo (2020) não tenham como foco a estrutura retórica da SOTi, a argumentação que ilustra a tese defendida a respeito da negociação indica que, em uma

mesma sessão, há mais de um momento dedicado à negociação, o que também sugere a flexibilidade na estrutura da SOTi, como defendido nos trabalhos anteriormente citados (RAMPAZZO, 2017, 2019; RAMPAZZO e ARANHA, 2018, 2019b). Além disso, a negociação é posta como uma parte retórica, já sinalizando um distanciamento de seu reconhecimento como um *movimento retórico*, como aparece em Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b).

Os trabalhos sobre a SOTi no teletandem sustentam que, ao menos nos minutos iniciais, os participantes a organizam de maneira semelhante, comunicando-se com seus parceiros por meio de padrões (BAZERMAN, 1997; MILLER, 1984; SWALES, 1990, entre outros), os quais são flexíveis, isto é, adaptam-se conforme os pares.

Em razão da SOTi ter estrutura retórica flexível, nesta tese, com base também em Miller (2015), que enfatiza que o gênero é fruto da tipificação da ação retórica, propõe-se o uso do termo *ação retórica* para a descrição dos padrões de organização retórica da SOTi em detrimento de *movimento retórico*, como proposto por Swales (1981, 1990) e Moreno e Swales (2018). Essa escolha é motivada pelo fato de que o termo *movimento* foi amplamente utilizado para descrição de gêneros de estrutura formulaica, cujos movimentos tendem a aparecer em ordem específica e com funções mais bem delimitadas. Além disso, a proposta de Swales (1990) é que a identificação dos movimentos sirva ao fim de propor modelos retóricos de organização do discurso (SWALES, 2009), o que também não é o propósito deste estudo.

Pretende-se, assim, que haja um distanciamento de uma compreensão de que a SOTi seja passível de uma descrição modular como ocorre com os gêneros acadêmicos, por exemplo. A diferenciação na nomenclatura caminha em direção a um conceito mais fluido e, por isso, mais adequado ao contexto de intercâmbio virtual, deixando mais evidente que as partes estruturais desse gênero não são facilmente delimitadas nem tendem a aparecer apenas uma vez e em sequência pré-determinada. O que aqui é chamado de ação retórica corresponde, pois, a momentos da sessão oral de teletandem inicial em que os aprendizes, por meio do diálogo telecolaborativamente construído, realizam certas funções retóricas. Localizadas em nível macroestrutural, as ações retóricas integram a estrutura desse gênero multimodal e telecolaborativo, não têm ordem fixa e podem aparecer integradas umas às outras.

Diante dessa proposta, os resultados apresentados em Rampazzo (2017, 2019) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b) são revisitados para reforçar que, naqueles dados, nos 15 minutos iniciais, foram recorrentes as *ações retóricas* de negociação e de troca de informações, além daquela de discussão sobre texto no cenário em que foi prevista essa tarefa para a SOTi. O que então foi identificado como passos corresponde ainda às maneiras utilizadas pelos

participantes para a realização das ações retóricas; no entanto, compreende-se que não convém mais afirmar se nos minutos iniciais da SOTi há a presença de nove passos para a ação de troca de informações (RAMPAZZO, 2017) ou cinco (RAMPAZZO e ARANHA, 2019b), considerando que as ações retóricas podem ser realizáveis de modos diversos em uma mesma sessão ou em sessões de pares distintos e que as fronteiras são imprecisas.

Para exemplificar essa argumentação, recorda-se que, em Rampazzo e Aranha (2019b), foram identificados como passos da troca de informações os seguintes: (a) apresentações e cumprimentos; (b) informações sobre a vida acadêmica/profissional; (c) informações pessoais; (d) informações sobre os países onde vivem; (e) informações sobre estudos de línguas. Se se considera, porém, que todo tipo de informação trocada na SOTi passa pela percepção que o próprio aprendiz tem de si e de suas experiências, toda informação pode ser classificada como “informação pessoal”, tendo em vista que, quando comenta sobre seu curso de graduação, por exemplo, o aprendiz também está falando sobre si, o que parece indicar a dificuldade de estabelecer os limites entre um passo “b” e um “c”, por exemplo. Em outras palavras, os itens de (b) a (e) parecem, pois, convergir para uma função retórica comum: a de trocar informações (sobre si). Assim, nesta tese, defende-se que a descrição da organização retórica da SOTi se mantenha no nível macroestrutural, das ações retóricas.

Além da organização retórica do gênero, entende-se que a padronização da SOTi se dá também quanto ao uso similar das estratégias de polidez pelos aprendizes. Na próxima seção, são apresentados os conceitos de polidez, os tipos de estratégias, como tais conceitos vêm sendo empregados nos estudos sobre CMC e intercâmbio virtual e qual sua relação com as teorias de gênero aqui discutidas.

## **2.5 A polidez no intercâmbio virtual**

A teoria de Brown e Levinson (1978, 1987) acerca da polidez se pauta no entendimento de que há princípios universais de uso da língua(gem), sendo a polidez uma das estratégias de interação verbal, posta como pré-condição de cooperação humana, segundo Gumperz no prefácio da obra (BROWN e LEVINSON, 1987). No contexto dos trabalhos sobre intercâmbio virtual, as investigações se pautam no entendimento de que as estratégias de polidez auxiliam no estabelecimento das parcerias (VINAGRE, 2008; VINAGRE e SUÁREZ, 2018), logo, possibilitam a realização dos objetivos dos aprendizes. De fato, a teoria da polidez propõe que o uso individual da linguagem envolve duas propriedades: racionalidade e face, articulando o fato de que as pessoas fazem uso de estratégias linguísticas como forma de satisfazer seus

propósitos comunicativos e seus propósitos orientados à face (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987).

O conceito de racionalidade refere-se à aplicação de um modo específico de raciocínio que garante o uso de meios que cumprem os objetivos, em outras palavras, envolve a habilidade de escolher, dentre diferentes meios para atingir um propósito, aquele que melhor satisfaz seus objetivos.

O conceito de face, por sua vez, é apresentado pelos autores, com base em Goffman (1967), para fazer referência à “imagem pública que todo membro [adulto da sociedade] quer assumir para si mesmo” (BROWN e LEVISON, 1987, p. 61, tradução minha<sup>24</sup>) e compreende a face negativa, isto é, o desejo de agir de forma desimpedida, e a face positiva, o desejo de receber aprovação por meio de suas ações. Sobre face, Brown e Levinson (1978, 1987) destacam que há investimento emocional em sua preservação, pois a face pode ser perdida, mantida ou reforçada na interação.

A partir dessas definições, os autores defendem que os indivíduos possuem face positiva e face negativa, atuando como agentes racionais que escolhem os meios que podem satisfazer seus propósitos respeitando o interesse mútuo de preservar a face um do outro. Uma vez que existem ações comunicativas que se constituem ameaça à face (FTA, na sigla em inglês para *Face Threatening Acts*), os falantes avaliam se querem realizar uma FTA com o máximo de eficácia (sem ação reparadora) ou se querem minimizar a ameaça, fazendo uso de estratégias de polidez para reparar ou a face negativa (estratégias de polidez negativa) ou a face positiva (estratégias de polidez positiva), podendo ainda, em algumas ocasiões, optar por estratégias encobertas. O interesse na preservação reside na vulnerabilidade mútua da face, já que, se alguém tiver sua face ameaçada, pode tentar defender-se agindo de modo a também ameaçar a face dos outros; assim, preserva-se a face do outro para que não ameacem a sua.

A esse respeito, Park (2008a) explica que os participantes em um discurso mantêm e realçam a face uns dos outros, sua imagem pública, por meio do uso de expressões e rituais verbais e não verbais. Segundo a proposta de Brown e Levinson (1978, 1987), tais expressões são estratégias escolhidas e empregadas pelos indivíduos a fim de minimizar a ameaça à face quando decidem prosseguir com a realização de uma FTA. Como pontuado por Vinagre (2018, p.147, tradução minha<sup>25</sup>), as estratégias de polidez correspondem ao “(...) conjunto de

---

<sup>24</sup> No original, all adult members of a society have face, “the public self-image that every member wants to claim for himself” (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987, p. 61).

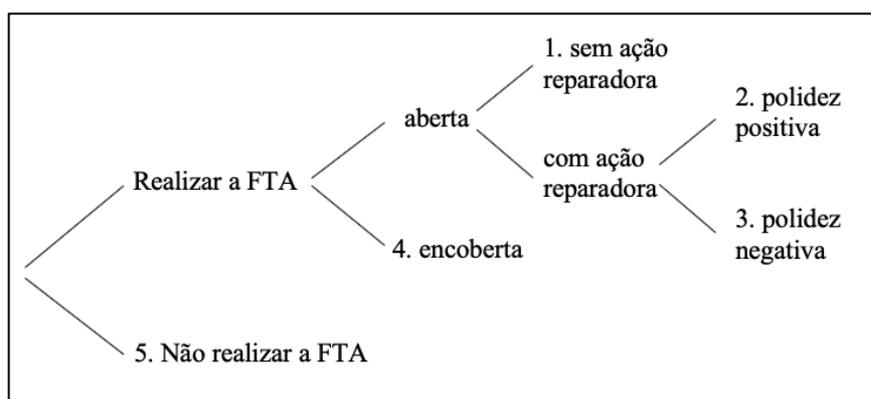
<sup>25</sup> No original, “(...) conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando los objetivos del hablante entran em conflicto com los del destinatario” (VINAGRE, 2018, p. 147).

estratégias conversacionais destinadas a evitar ou mitigar as tensões que aparecem quando os objetivos do falante entram em conflito com os do destinatário”. Ainda em outras palavras, são recursos empregados pelos falantes para atenuar uma situação em que se necessita da cooperação do outro.

A escolha entre realizar ou não uma ação que pode ameaçar a face baseia-se em três desejos: “(a) o desejo de comunicar o conteúdo da FTAx, (b) o desejo de ser eficiente ou urgente, (c) o desejo de manter a face do destinatário a qualquer custo” (BROWN e LEVINSON, p. 68, tradução minha<sup>26</sup>), desdobrando-se em realizar a FTA de forma (1) aberta, sem ação reparadora (*Do the FTA on record, baldly*); (2) aberta, com uso de estratégias de polidez positiva (*positive politeness*); (3) aberta, com uso de estratégias de polidez negativa (*negative politeness*); ou (4) encoberta (*off record*) (figura 3).

A proposta dos autores envolve a avaliação da seriedade de uma FTA para sua realização e escolha das estratégias de polidez. São três os fatores relacionados: D – a distância social entre falante e destinatário; P – o poder relativo do falante e do destinatário; e R – o *ranking* absoluto da imposição causada pela FTA em determinada cultura. Segundo Brown e Levinson (1978), os falantes avaliam o grau de uma FTA e escolhem estratégias que são compatíveis com a ameaça à face, realizadas por meio de expressões linguísticas que contribuem para minimizar a ameaça.

Figura 3 – Esquema das estratégias polidez



Fonte: BROWN e LEVINSON, 1987, p. 69, tradução minha.

A respeito da estratégia 1 (figura 3), realizar a FTA de forma aberta sem ação reparadora, Brown e Levinson (1978, 1987) explicam que essa costuma ser a escolhida em três

<sup>26</sup> No original, “(a) the want to communicate the content of the FTAx, (b) the want to be efficient or urgent, (c) the want to maintain H’s [addressee] face to any degree” (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987, p. 68).

ocasiões: (a) quando os envolvidos concordam que o conteúdo expresso é mais urgente e relevante que a face a ser preservada; (b) quando a ameaça à face é pequena; ou (c) quando o falante é mais poderoso que o destinatário. Segundo os autores, a maioria das conversações naturais não procedem dessa maneira por conta do desejo de preservação de face. Eles ressaltam, porém, que o uso da estratégia 1 pode ainda estar orientado à face, como ocorre com as boas-vindas e ofertas, por exemplo.

Quanto às estratégias de polidez positiva, os autores destacam que, orientada à face positiva do destinatário, elas costumam refletir o comportamento normal entre pessoas que são próximas, mas podem ser usadas também entre estranhos que se percebam como semelhantes. As estratégias orientadas à face positiva são empregadas de forma mais direta e, por isso, são consideradas menos polidas que as negativas. Park (2008a) explica que, voltadas ao desejo do ouvinte de aprovação, as estratégias desse tipo atendem à face positiva por meio da identificação de pontos em comum, do compartilhamento de interesses e conhecimento, da concordância e da tentativa de evitar a discordância explícita e de elogios; por isso, contribuem para gerar proximidade e solidariedade entre os falantes. Conforme Brown e Levinson (1978), são 15 as estratégias de polidez positivas, resumidas no quadro 2, proposto por Vinagre (2008):

Quadro 2 – Estratégias de polidez positiva

<b>Estratégia</b>	<b>Exemplo</b>
(P+1): Perceber, atender ao destinatário (seus interesses, desejos, necessidades, bens)	Sua saia é linda, onde você comprou?
(P+2) Exagerar (interesse, aprovação, simpatia com o destinatário)	Que extraordinário!
(P+3) Intensificar o interesse no destinatário	Você sempre lava as louças! Eu lavo esta noite.
(P+4) Usar marcadores de identidade do grupo	Oi, amigo, quanto tempo!
(P+5) Procurar concordância	Que achou da partida ontem à noite? O Real Madrid jogou muito bem né?
(P+6) Evitar discordância	Eu te encontro às 11, então.
(P+7) Pressupor/levantar/afirmar pontos comuns	Ah, que graça! (entrando em uma casa)
(P+8) Brincar	Que tal me emprestar alguns cristais (diamantes)?
(P+9) Afirmar ou pressupor conhecimento e preocupação do falante com os desejos do destinatário	Eu sei que você queria o último livro do Paxman, mas eles então tinham, então comprei esse.
(P+10) Oferecer, prometer	Eu envio os documentos na próxima semana!

(Continua na página 58)

<b>Estratégia</b>	<b>Exemplo</b>
(P+11) Ser otimista	Nós nos falamos em breve.
(P+12) Incluir tanto o falante quanto o destinatário na atividade	Estamos todos cansados, não?
(P+13) Dar (ou pedir por) razões	Eu estou muito atrasada para a entrevista, então...
(P+14) Assumir ou afirmar reciprocidade	Eu vou te ajudar com o espanhol, então espero que você possa fazer o mesmo por mim com o inglês.
(P+15) Dar presentes ao destinatário (bens, simpatia, entendimento, cooperação)	Eu espero que você não esteja muito nervosa com seus exames.

Fonte: VINAGRE, 2008, p. 1034, tradução minha.

A respeito das estratégias de polidez negativa, Brown e Levinson (1978) pontuam que são 10 as possíveis (quadro 3) e que se voltam à face negativa do destinatário, isto é, ao desejo de agir livremente. Eles ainda argumentam que, enquanto a polidez positiva é mais abrangente, a negativa é específica e realiza a função de minimizar uma imposição em particular. De acordo com Park (2008a), as estratégias desse tipo preservam o espaço pessoal do outro, oferecendo opções, independência e liberdade para negar a imposição.

Quadro 3 – Estratégias de polidez negativa

<b>Estratégia</b>	<b>Exemplo</b>
(P-1) Ser convencionalmente indireto	Você pode, por favor, me dizer a hora?
(P-2) Perguntas, <i>hedge</i>	Talvez isso não seja relevante, mas...
(P-3) Ser pessimista	Você poderia arrumar a mesa?
(P-4) Minimizar a imposição	Eu só vim aqui um minutinho para te perguntar...
(P-5) Mostrar respeito	Com licença, senhor, você se importaria se eu abrisse a porta?
(P-6) Pedir desculpa	Eu não quero te incomodar, mas...
(P-7) Impessoalizar falante e destinatário	É possível pedir um favor?
(P-8) Colocar a FTA como uma regra geral	Nós não comemos com as nossas mãos, nós comemos com facas e garfos.
(P-9) Nominalizar	Nós precisamos urgentemente de ajuda.
(P-10) Abertamente assumir uma dívida ou dizer que não causa dívida ao destinatário	Eu agradeceria muito se você pudesse...

Fonte: VINAGRE, 2008, p. 1034, tradução minha.

Por fim, as estratégias de polidez encobertas, descritas no quadro 4, são aquelas às quais não se pode atribuir uma única intenção comunicativa. Segundo os autores, são um meio dos falantes realizarem uma ação que ameaça à face sem que sejam responsabilizados por ela. Brown e Levinson (1978) explicam ainda que esse tipo de estratégia é um meio indireto de uso

da linguagem e pode ser vista como um processo de dois estágios: (i) gatilho e (ii) inferência. O gatilho funciona como um aviso ao destinatário, que deve fazer alguma inferência.

Quadro 4 – Estratégias de polidez encobertas

<b>Estratégia</b>	<b>Exemplo</b>
(OFF 1) Dar dicas	Está calor aqui (abra a janela)
(OFF 2) Dar dicas associadas a experiência prévia, conhecimento compartilhado	Eu preciso trabalhar até tarde de novo (lave as louças)
(OFF 3) Pressupor	Eu acordei de novo durante a noite (pode implicar crítica)
(OFF 4) Subestimar	O que você acha da comida? Não está tão ruim.
(OFF 5) Superestimar	Todo mundo saiu às compras hoje! (por isso estou atrasada)
(OFF 6) Usar tautologias	Um homem precisa fazer o que ele precisa fazer (usada como desculpa)
(OFF 7) Usar contradições	Você pode ajudar com isso? Bem, eu posso e não posso (pode implicar crítica)
(OFF 8) Ser irônico	O tempo está ótimo (enquanto chove torrencialmente lá fora)
(OFF 9) Usar metáforas	Ele é um verdadeiro peixe (Ele bebe como um peixe)
(OFF 10) Usar perguntas retóricas	Quantas vezes eu tenho que te dizer...? (crítica)
(OFF 11) Ser ambíguo	O Peter é muito tranquilo (elogio ou crítica)
(OFF 12) Ser vago	Eu acho que alguém foi levado (crítica)
(OFF 13) Super generalizar	A janta precisa ser feita
(OFF 14) Deslocar o destinatário	Diana, você pode me passar o jornal? (na esperança de que Pedro, que está mais próximo vai fazer isso ele mesmo)
(OFF 15) Ser incompleto, usar elipse	Bem, se você deixa tudo jogado...

Fonte: VINAGRE, 2008, p. 1035, tradução minha.

Acerca das estratégias de polidez, Morand e Ocker (2003) apresentam um trabalho conceitual que advoga em favor da proposta da teoria da polidez para informar os pesquisadores quanto à comunicação mediada por computador (CMC). Os autores argumentam que, assim como em encontros presenciais situações que ameaçam a face são inevitáveis, também na CMC elas o são. Segundo eles (MORAND e OCKER, 2003, n.p., tradução minha<sup>27</sup>), “eventos interacionais comuns como desentendimentos, críticas, pedidos por informação ou ajuda, dar

<sup>27</sup> No original, “Common interactional events such as disagreements, criticisms, requests for information or help, giving directives, or even a simple request for clarification of a prior message – all these moves are charged with potential face threat” (MORAND e OCKER, 2003, n.p.).

diretrizes, ou mesmo um simples pedido de esclarecimento de uma mensagem – todos esses movimentos são potencialmente carregados de uma ameaça à face”. Uma vez que tais eventos se fazem presentes na CMC, Morand e Ocker (2003) defendem que a análise das estratégias de polidez nos contextos mediados pela tecnologia do computador pode auxiliar os pesquisadores a encontrarem regularidades e padrões nesse tipo de comunicação.

De modo similar, Park (2008a) defende que a análise da comunicação sócio e interpessoal em contextos educacionais online é essencial para que se possa conhecer seus padrões e então auxiliar a colaboração e interação. Também Vinagre (2018) argumenta que, nos entornos virtuais de colaboração, é esperado que os participantes trabalhem juntos, apresentem suas ideias, ofereçam feedback e façam reflexões críticas que podem ameaçar a imagem do outro em uma situação comunicativa de grande distância social, e, por isso, façam uso de estratégias de polidez linguísticas.

Park (2008b) apresenta a análise das estratégias de polidez empregadas em um fórum de aprendizagem para a colaboração na resolução de problemas de matemática, como parte de um projeto organizado pela Drexel University, nos Estados Unidos. O fórum foi organizado em formato síncrono com duração aproximada de 90 minutos e, além do moderador, participavam estudantes de nível secundário – matriculados nas séries 6 a 11. Por meio de uma análise qualitativa de seu *corpus* de 15 *chat logs*, a autora argumenta que o uso de estratégias de polidez é predominante nas interações sociais em tempo real no formato de *chat* fóruns.

Segundo Park (2008b), os participantes do fórum usaram mais estratégias de polidez positivas e abertas sem ação reparadora, uma vez que a relação social entre os participantes era simétrica e o nível de imposição era baixo, considerando que o propósito do fórum era compartilhar ideias e pensamentos por meio da colaboração. Além disso, a autora compreende que fatores contextuais influenciaram na preferência por uma comunicação mais direta (polidez positiva e aberta), pois a conversação em tempo real mediada pela tecnologia faz com que seja necessária maior clareza na comunicação. Como resultado do maior uso desses tipos de estratégias, Park (2008b) identifica o estabelecimento de relações de proximidade e solidariedade entre os participantes, ainda que, na relação entre participantes e moderador – assimétrica – e, em menor frequência, fossem usadas estratégias de polidez negativa.

No contexto de um projeto de e-tandem, Vinagre (2008) faz um estudo do uso da polidez por universitários de uma parceria de inglês-espanhol entre Trinity College Dublin, na Irlanda, e Antonio de Nebrija University, na Espanha. A autora sustenta que “o uso adequado de estratégias de polidez parece ser um fator importante para determinar o sucesso das trocas via e-mail, uma vez que minimizam o risco de rupturas na comunicação por conta de problemas

linguísticos ou culturais” (VINAGRE, 2008, p. 1023, tradução minha<sup>28</sup>), ou seja, o emprego de estratégias de polidez pode contribuir para as parcerias telecolaborativas, uma vez que, assim, os aprendizes demonstram que estão atentos aos desejos do outro e querem cooperar na preservação de faces.

Vinagre (2008) explica que, nesse projeto, os aprendizes formaram pares e a primeira tarefa consistiu em trocarem e-mails de apresentação, escritos metade em inglês e metade em espanhol, nos quais deveriam falar sobre si – informações sobre onde viviam, o que estudavam, suas família e hobbies, por exemplo – e enfatizar a importância de trabalharem em colaboração. Segundo a autora, esse tipo de e-mail, como inícios de conversas, pode ser um problema aos envolvidos, já que solicitar colaboração e ajuda pode ser uma ameaça à face negativa e, por isso, impedir a interação social; assim, ela esperava que os aprendizes utilizassem mais expressivamente estratégias de polidez negativa a fim de garantir a colaboração dos parceiros, considerando também a distância social entre os aprendizes.

Entretanto, os resultados da autora mostram que os estudantes utilizaram massivamente estratégias de polidez positiva nos e-mails de apresentação (94,3% em relação a 3,6% de estratégias negativas). Vinagre (2008) compreende que os altos percentuais de estratégias positivas indicam que os aprendizes queriam escrever mensagens mais diretas, além de atuarem de modo a assegurar a reciprocidade e cooperação mútua.

Também Vinagre e Suárez (2018) investigam dois pares focais de um projeto de e-tandem alemão-espanhol, entre a Universidade de Hohenheim, na Alemanha, e a Escola Oficial de Idiomas de Drassanes, na Espanha, a fim de observar se os aprendizes, nos dois países, usavam os mesmos tipos de pedidos e quais estratégias de polidez acompanhavam esses pedidos. As autoras chegaram a resultados semelhantes em relação ao uso de estratégias de polidez nos e-mails trocados, os quais confirmam que os estudantes em contextos virtuais de aprendizagem preferem enfatizar a cooperação com o parceiro por meio do uso de estratégias de polidez positiva para mostrarem solidariedade, proximidade, coesão, semelhança e amizade, no intuito de garantir o sucesso da parceria.

Vinagre (2018) também obteve resultados semelhantes ao investigar a colaboração virtual entre três professoras participantes da disciplina à distância intitulada “Intercâmbios interculturais de colaboração em entornos virtuais” de um curso de Mestrado em Tecnologias e Aprendizagem de Línguas na Espanha que envolveu o cumprimento de tarefas

---

<sup>28</sup> No original, “The correct use of these strategies appears to be an important factor in determining the success of e-mail exchanges, since it minimizes the risk of a break-down in communication due to linguistics or cultural misunderstanding” (VINAGRE, 2008, p. 1023).

telecolaborativas em um *wiki*. A autora identificou o uso majoritário de estratégias de polidez positiva (360 em relação a 47 negativas) e compreende que o pequeno número de estratégias negativas, empregadas sobretudo durante o oferecimento de feedback, possa ser explicado pela possibilidade de seu uso levar a interpretações ambíguas ou equivocadas. Por outro lado, o elevado uso de estratégias positivas pode estar relacionado ao fato de que as participantes preferem ser mais claras e garantir a compreensão, além de estas contribuírem para o estabelecimento de relações de proximidade que impulsionem a reciprocidade e cooperação entre iguais.

Os trabalhos apresentados parecem sustentar a proposição de Brown e Levinson (1987, p. 71, tradução minha<sup>29</sup>) de que “qualquer agente racional tende a utilizar os mesmos tipos de estratégia sob as mesmas condições – isto é, fazer os mesmos movimentos que qualquer outro faria nas mesmas condições”, já que apontam para usos semelhantes das estratégias de polidez entre os participantes. Como Brown e Levinson (1978, 1987) argumentam, a interação social é estruturada em padrões que se replicam diariamente, sendo possível reconhecer os padrões de comportamento a partir da identificação das estratégias empregadas. Eles argumentam que isso é possível porque os tipos de relações sociais se repetem em uma sociedade, havendo constância e estabilidade, permitindo ao analista identificar os tipos de relações que prevalecem em uma sociedade. Em outras palavras, conforme previsto pela teoria da polidez, os indivíduos percebem que, em certas ações sociais, são estratégias de polidez específicas que são mais bem-sucedidas e, então, passam a agir de forma parecida, preferindo certos tipos de estratégias para determinadas ocasiões e situações que possam se constituir como uma ameaça à face.

De modo análogo, para as teorias de gênero da Nova Retórica e da Sociorretórica, os membros de uma comunidade agem de forma semelhante em situações retóricas similares porque entenderam – enquanto comunidade – que aquele é o meio mais eficaz de realizar determinada ação social. Para ambas perspectivas teóricas, portanto, os indivíduos agem racionalmente segundo uma espécie de consciência coletiva daquilo que é ou não apropriado no uso da linguagem e do que pode ou não contribuir para a realização dos propósitos, ou seja, fazem uso de recursos socialmente convencionalizados, os quais compreendem ser os mais apropriados para satisfazer seus objetivos.

Conquanto os trabalhos sobre polidez no intercâmbio virtual não sejam embasados em uma discussão sobre como as estratégias que demonstram polidez são articuladas em gêneros

---

<sup>29</sup> No original, “any rational agent will tend to choose the same genus of strategy under the same conditions – that is, make the same moves as any other would make under the circumstances” (BROWN e LEVINSON, 1987, p. 71).

específicos – embora Park (2008a), por exemplo, ressalte que, a depender do gênero, há diferenças no uso das estratégias –, é possível identificar uma aproximação entre as teorias de polidez e gênero aqui discutidas na compreensão de que os indivíduos racionalmente escolhem e utilizam de padrões de uso da linguagem que irão melhor se adequar a seus propósitos comunicativos. Se, para as teorias de gênero, esses indivíduos são membros de uma comunidade discursiva e avaliam as possibilidades de satisfazer seus fins escolhendo a resposta genérica mais apropriada, para a teoria de polidez, por sua vez, os indivíduos devem considerar, na escolha desses meios que satisfaçam seus fins, aquele que garante o cumprimento de seus objetivos ao mesmo tempo em que contribui para a preservação de suas faces.

Diante da aproximação entre as teorias, parece pertinente trazer a polidez para a discussão neste trabalho e a combinação das teorias – polidez e gênero – para investigar um gênero do intercâmbio virtual pode contribuir para uma visão mais completa de como as ações são realizadas na comunidade teletandem, pelo menos, no nível de um gênero em particular.

Este capítulo teve o objetivo de apresentar uma revisão dos trabalhos que embasam a análise do gênero sessão oral de teletandem, propondo ainda o conceito de ação retórica para descrição da organização retórica da SOTi e a combinação de diferentes perspectivas teóricas. No próximo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para realização da análise e discussão dos dados.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta, em maior detalhe, os dados utilizados na investigação dos objetivos deste estudo, bem como discute a abordagem da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados. Compreende-se que a natureza dos dados, os propósitos da pesquisa e os recursos disponíveis, como pontua Silverman (2000), são fatores determinantes na classificação de um estudo. Assim, a proposta deste capítulo é primeiramente fornecer informações contextuais sobre os dados, os métodos de organização utilizados para a composição do MulTeC (ARANHA E LOPES, 2019a) e os participantes da pesquisa. Na segunda parte do capítulo, discute-se como esses dados e os objetivos do estudo conduzem à classificação da pesquisa e são explicitados os procedimentos adotados para análise, cujos resultados são examinados no capítulo 4.

#### 3.1 O contexto de investigação: o MulTeC e os dados selecionados

As sessões orais de teletandem iniciais aqui investigadas são parte de um *corpus* maior, o MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*)<sup>30</sup> (ARANHA e LOPES, 2019a), cujos dados foram organizados sob a premissa de contribuir para o movimento *Open Science* e, assim, disponibilizar um *corpus* multimodal a ser compartilhado na comunidade científica (LOPES, 2019).

A respeito do MulTeC, Aranha e Lopes (2019b) explicam que a prática de teletandem no campus da UNESP de São José do Rio Preto, nas modalidades de teletandem institucional integrado e teletandem institucional semi-integrado, produzem, a cada semestre, uma quantidade significativa de dados, o que motivou uma coleta sistêmica daqueles gerados nas parcerias de ambas modalidades estabelecidas entre a UNESP, campus de São José do Rio Preto, e uma universidade americana, a University of Georgia (UGA), a partir de 2011. Esses dados foram inicialmente armazenados em um banco descrito em Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015).

Segundo Aranha e Wigham (2020), a coleta de dados em ambientes de intercâmbio virtual, como o teletandem, é bastante desafiadora, uma vez que envolve interações em ambientes virtuais e presenciais, pesquisadores de instituições distintas, abordagens e culturas diversas, além de uma riqueza de dados gerados cuja sistematização tende a ser bastante

---

<sup>30</sup> A organização do MulTeC foi financiada pelo processo FAPESP nº 16/18705-9. Atualmente, o processo FAPESP nº 19/14271-2 também financia investigações sobre o *corpus*.

demorada. Além disso, segundo as autoras, para que sejam *Open Data*, isto é, para que possam ser acessados, usados e compartilhados, é preciso considerar seu ciclo de vida e o formato dos arquivos.

Desse modo, a coleta descrita em Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015) precisou passar por um processo de organização, cuidadosamente explicado em Lopes (2019) e Aranha e Lopes (2019b), para inclusão de metadados, para codificação e anonimização dos dados e conversão em formatos compartilháveis, a fim de que se transformasse em um *corpus* que pudesse ser disponibilizado para outros pesquisadores.

Conforme Aranha e Lopes (2019b), o processo de transformação do banco de dados em um *corpus* envolveu a exclusão de arquivos, em alguns casos, por conta da baixa qualidade do áudio e vídeo das gravações das sessões, em outros, porque os termos de consentimento assinados pelos aprendizes não autorizavam o uso de seus dados. A ausência dos arquivos dos questionários iniciais do ano de 2011 também determinou, segundo Lopes (2019), que todos os dados desse ano não fossem incluídos no MulTeC, já que, assim, não seria possível coletar informações relevantes para a criação de metadados.

O MulTeC contém dados relativos às parcerias integradas e semi-integradas entre UNESP e UGA estabelecidas entre os anos de 2012 e 2015 e é composto, segundo Aranha e Wigham (2020), por 581 horas de gravações em áudio e vídeo das sessões orais de teletandem, 666 diários de aprendizagem escritos pelos participantes brasileiros, 91 questionários iniciais e 41 questionários finais, 956 textos produzidos pelos estudantes brasileiros, entre escritos, revisados e reescritos e 351 registros de *chat* de 282 participantes, entre brasileiros e estrangeiros, alguns participantes em mais de um semestre, que assinaram um termo de consentimento permitindo que seus dados fossem coletados, armazenados, estudados e divulgados em publicações científicas. As transcrições das sessões orais estão em andamento, tendo sido realizadas 82 transcrições até o momento<sup>31</sup>, totalizando 333.193 palavras.

O *corpus* inclui também metadados referentes às parcerias, tais como documentos com a explicação do contexto e do padrão de anonimização e planilhas de levantamento dos dados, uma vez que, como bem pontua Lopes (2019), são relevantes para que pesquisadores que não trabalharam na coleta e organização dos dados possam ter informações contextuais que podem trazer implicações para a análise. Assim, o pesquisador necessita recorrer aos metadados disponíveis, tais como as listas de presença e de pareamento – também anonimizadas –, arquivos de PowerPoint® utilizados no tutorial com os aprendizes, e planilhas do Excel® como

---

<sup>31</sup> Número de transcrições feitas até 06 de junho de 2021.

a “Informações sobre os interagentes”, com o registro de dados como língua materna, idade, proficiência autodeclarada, sexo e curso universitário, e a “Levantamento de dados”, com informações quantitativas sobre os arquivos no *corpus*.

A respeito dos participantes, Aranha e Lopes (2019b) explicam que a cada um foi atribuído um código – a identidade teletandem (IT) –, que traz informações sobre a instituição a que pertence o estudante – I para a universidade brasileira e U para a estrangeira –; o curso de graduação ou pós em que o estudante brasileiro está matriculado (ver Aranha e Lopes, 2019b para acesso à lista dos códigos); o sexo dos participantes – F para feminino, M para masculino –; e o usuário Skype® ocupado em determinada parceria. Os usuários de Skype® utilizados pelos aprendizes são fornecidos pelas instituições<sup>32</sup>. Quando há, em alguma sessão, a participação de substituto, no lugar do parceiro fixo, há a inclusão no IT da letra “s” de substituto, seguida da letra “f” ou “m” para indicar o sexo, feminino ou masculino, respectivamente.

O IT substitui os nomes reais dos aprendizes em todos os arquivos do *corpus* e contribui para que sua identidade seja preservada. Assim, os códigos I8F2 e U0M2, por exemplo, diriam respeito, respectivamente, a uma participante do sexo feminino da universidade brasileira, que cursa Bacharelado em Letras, com habilitação Tradutor (código 8), de usuário Skype número 2 e um participante masculino da universidade estadunidense, cujo curso não foi informado (código 0), que também ocupou o usuário número 2 de sua instituição.

Segundo Aranha e Lopes (2019b, n.p.), também foram atribuídos códigos a cada tarefa realizada que compõe o *corpus*, conforme a lista:

D – Diário

C – Chat

SOT – Sessão Oral de Teletandem

SOTi – Sessão Oral de Teletandem inicial

SOTin – Sessão Oral de Teletandem intermediária (à qual é atribuída um número que representa a ordem em que ocorreu, SOTin1, por exemplo, é a sessão que ocorre após a SOTi)

SOTf – Sessão Oral de Teletandem final

TOI – Texto Original em Inglês

TReVI – Texto Revisado em Inglês

---

<sup>32</sup> Os usuários Skype® na universidade brasileira seguem o padrão unespriopreto01, unespriopreto02, e assim por diante. Na universidade estrangeira, também são padronizados, mudando apenas o número final.

TReI – Texto Reescrito em Inglês  
 TOP – Texto Original em Português  
 TRevP – Texto Revisado em Português  
 TReP – Texto Reescrito em Português  
 QI – Questionário Inicial  
 QF – Questionário Final

Os códigos das tarefas são considerados na nomeação dos arquivos, que ainda incluem o ano em que o dado foi gerado, o IT do participante brasileiro, a turma e a modalidade da parceria, se integrada ou semi-integrada. Um dos arquivos analisados nesta tese, por exemplo, a 2012\_I9F2\_UGA2i\_SOTi, corresponde à gravação em formato mp4 da SOTi entre uma estudante brasileira, que cursava licenciatura em Letras (I9F2), e sua parceira, ocorrida no ano de 2012 em uma segunda turma da modalidade integrada naquele ano com a *University of Georgia* (UGA2i, em que “2” refere-se ao fato de ter havido uma turma 1 anteriormente e “i” a integrado).

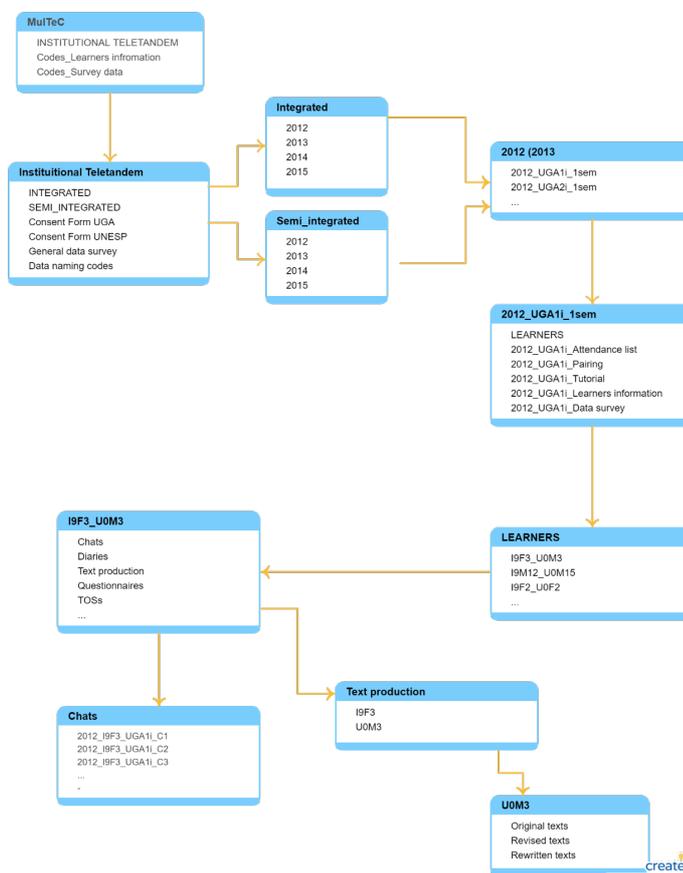
Segundo Lopes (2019), a organização do MulTeC envolveu, ainda, a criação de cabeçalhos. Com exceção das gravações das SOTs, arquivos em formato mp4 – ou mp3 nos casos em que o vídeo não foi capturado –, e arquivos disponibilizados em pdf, como o tutorial, por exemplo, aos arquivos de texto escrito em formato txt foi incluído um cabeçalho que traz informações relevantes sobre o dado, como onde foi produzido, quando foi gerado, o tamanho do texto, os participantes envolvidos, a quais outros textos do *corpus* se relaciona e, no caso da transcrição, o responsável por transcrevê-la, segundo o modelo a seguir (MulTeC; ARANHA e LOPES, 2019a):

<Nome do arquivo 2015\_I27F12\_UGA1i\_SOTin1>  
 <Local de gravação Laboratório TTD Rio Preto>  
 <Data de gravação 12 de junho de 2015>  
 <Data da transcrição 14 de outubro de 2016>  
 <Tipo de autoria dupla>  
 <Línguas Português e Inglês>  
 <Autores I27F12 e U0M12>  
 <Duração do arquivo 40'32''>  
 <Nº de palavras 5.132>  
 <Fonte Teletandem Rio Preto>  
 <Indicação de turnos B=brasileiro E=Estadunidense>  
 <Transcritor >

Por fim, os arquivos do *corpus*, atualmente localizados em um HD externo, estão distribuídos em pastas (figura 4) segundo a modalidade – uma para integrada e outra para semi-

integrada –, em seguida, conforme os anos, segundo o cenário pedagógico de cada turma, cada dupla de participantes e segundo as tarefas.

Figura 4 – Organização das pastas no MulTeC



Fonte: ARANHA e LOPES, 2019b, n.p.

Para este estudo, são dados primários as gravações de dez SOTis: três de 2012, duas de 2013, três de 2014 e duas de 2015. Para a seleção, foram estabelecidos como critérios que as gravações fossem todas da SOTi, da modalidade de teletandem institucional integrado e que as do mesmo ano pertencessem ao mesmo cenário de aprendizagem, por exemplo, as três de 2012 são da turma 2012\_UGA2i. Seis das dez SOTis já haviam sido examinadas em Rampazzo (2017), cuja seleção havia sido também aleatória, com base apenas na qualidade dos arquivos disponíveis na versão anterior do MulTeC. As sessões cujas transcrições ainda não estavam disponíveis no MulTeC foram transcritas conforme instruções no *corpus*.

A fim de facilitar a menção aos dados nesta tese, refere-se às sessões como SOTi-1, SOTi-2, e assim por diante, conforme quadro 5. O quadro traz ainda o código das sessões tais como estão armazenadas no MulTeC, os participantes envolvidos, a quantidade de palavras em

cada transcrição – excluídos da contagem de palavras o cabeçalho e as indicações de turno – e a duração de cada SOTi em minutos. Ao todo, a análise considera 7 horas, 7 minutos e 26 segundos de gravações, as quais resultaram em 46.604 palavras transcritas.

Quadro 5 – Informações sobre os arquivos das SOTis e transcrições

Arquivos no MulTeC	Nomenclatura adotada neste estudo para referência	Participantes	Quantidade de palavras no arquivo transcrito	Duração da SOTi em minutos
2012_I9F2_UGA2i_SOTi	SOTi-1	I9F2	4.823	44'25''
		U0M12		
2012_I9F11_UGA2i_SOTi	SOTi-2	I9F11	4.069	44'55''
		U0F21		
2012_I9M1_UGA2i_SOTi	SOTi-3	I9M1	5.097	43'02''
		U0F29_sm		
2013_I9F12_UGA2i_SOTi	SOTi-4	I9F12	5.574	57'31''
		U0F22		
2013_I9M4_UGA2i_SOTi	SOTi-5	I9M4	6.990	60'33''
		U0M14		
2014_I9F9_UGA1i_SOTi	SOTi-6	I9F9	3.352	29'26''
		U0F19		
2014_I9F13_UGA1i_SOTi	SOTi-7	I9F13	5.016	46'49''
		U0F23		
2014_I9M4_UGA1i_SOTi	SOTi-8	I9M4	5.150	37'52''
		U0M14		
2015_I8F7_UGA3i_SOTi	SOTi-9	I8F7	3.958	39'02''
		U0F7		
2015_I8F14_UGA3i_SOTi	SOTi-10	I8F14	2.575	23'51''
		U0F24_sf		
<b>Total de palavras nas transcrições e total de horas</b>			46.604	7h7min26seg

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponíveis no MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a)

Como posto no capítulo 2, o cenário de aprendizagem, no teletandem, corresponde à atualização do cenário pedagógico planejado e definido pelos professores responsáveis (ARANHA e LEONE, 2017). Sua descrição envolve, segundo Aranha e Leone (2017), a modalidade do cenário, as instituições envolvidas, os cursos dos participantes, os professores responsáveis, outros mediadores, se houve, períodos de mediação, duração da atividade, o número de interações e o local de realização das macro-tarefas. A reconstituição das características desses cenários tomou por base os seguintes metadados: a planilha “Informações sobre os interagentes” e os arquivos “Lista de presença”, “Pareamento”, “Calendário” e “Tutorial”.

Esta tese contempla dados de quatro grupos de participantes, quais sejam 2012\_UGA2i, 2013\_UGA2i, 2014\_UGA1i e 2015\_UGA3i. Para que se tenha uma visão mais completa das tarefas que foram solicitadas aos estudantes, são apresentados aqui as figuras 5 a 8, que ilustram os calendários previstos para cada turma e foram apresentadas aos estudantes do Brasil durante o tutorial. O que aparece nos calendários como “*interaction*” e “*interação*” refere-se às sessões orais de teletandem e, como se pode observar, à SOTi (*interaction I*) foi atribuído o nome “teste”. Essa sessão tinha como objetivo possibilitar que os alunos se conhecessem (Figura 5).

Figura 5 – Calendário previsto para 2012\_UGA2i

In practice, what is going to happen?					
Semana/ Mês	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Fev.			14 - 18 Tutorial com alunos da UGA	20-24 <b>Carnaval</b>	27/02-03/03 Tutorial com alunos da UNESP
Março	05-09 <b>interaction I</b> (teste: alunos se conhecem)  alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	12-16 <b>Spring break -</b> <b>UGA</b>	19 - 23 <b>interação II</b> (discussão do tema sugerido pela UGA)  alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	26 - 30 <b>interação III</b> (discussão do tema sugerido pela UNESP)  alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	
Abril	01-06 <b>interação IV</b> (discussão do tema sugerido pela UGA)  alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	09-13 <b>interação V</b> (discussão do tema sugerido pela UNESP)	16-20 <b>interação VI</b> (discussão do tema sugerido pela UGA)  alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	23-27 <b>interação VII</b> (discussão do tema sugerido pela UNESP)  alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	<b>Obs: a interação VIII deverá ocorrer fora do horário da aula - a qualquer momento, conforme o horário mais conveniente para os parceiros</b>

Fonte: MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a)

Conquanto haja a informação de envio de texto no quadro destinado à SOTi na turma 2012\_UGA2i, entende-se que seu envio era para ocorrer após a sessão, visto que é na segunda sessão apenas que se previa a discussão do tema sugerido pela UGA. De fato, no tutorial dessa turma, há a previsão de que, na SOTi, os alunos devessem se apresentar, conhecer o parceiro e contar-lhe sobre o material com o qual iriam trabalhar na semana seguinte, ou seja, não se previa discussão de textos.

Quanto à turma 2013\_UGA2i (Figura 6), embora o tutorial não trouxesse a descrição detalhada do que era para ser feito na SOTi, como o de 2012, há a inclusão já no calendário de que o primeiro texto fosse enviado apenas antes da segunda sessão e que a SOTi fosse dedicada

aos aprendizes se conhecerem. Assim, semelhantemente à turma 2012\_UGA2i, também a SOTi da turma de 2013 era dedicada apenas à conversação com propósitos de levar os parceiros a se conhecerem.

Figura 6 – Calendário previsto para 2013\_UGA2i

In practice, what is going to happen?					
Semana/ Mês	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Fev.			13 CARNAVAL	18-22	27 Tutorial com alunos da UNESP
Março	6 interaction I (teste: alunos se conhecem) alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP – 3 dias úteis antes da interação II	13 Spring break - UGA	20 interação II (discussão do tema sugerido pela UGA) alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA – 3 dias úteis antes da int III	27 interação III (discussão do tema sugerido pela UNESP) alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	
Abril	3 interação IV (discussão do tema sugerido pela UGA) alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	10 interação V (discussão do tema sugerido pela UNESP) alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	17 interação VI (discussão do tema sugerido pela UGA) alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	24 interação VII (discussão do tema sugerido pela UNESP)	a interação VIII deverá ocorrer fora do horário da aula - entre 08/03 e 12/04, conforme o horário mais conveniente para os parceiros

Fonte: MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a)

Já no calendário da turma 2014\_UGA1i (Figura 7), a SOTi já não recebe mais o nome de teste, mas apenas de interação I. Além de o calendário prever uma tarefa para que os pares se conheçam (“*getting to know your partner*”), também há a indicação de que os aprendizes deveriam fazer a revisão de um texto escrito em português pelos alunos da UGA e que deveria ser enviado até 5 dias antes da SOTi. São propostas, portanto, duas tarefas para serem realizadas na SOTi, uma de trocas informais para que se conheçam e outra de discussão/revisão de texto, que se relaciona a uma tarefa que já deveria ter sido cumprida antes do primeiro encontro síncrono.

Figura 7 – Calendário previsto para 2014\_UGA1i

•What is actually going to happen?				
•Semana / •Mês	•1ª	•2ª	•3ª	•4ª
•Março	<ul style="list-style-type: none"> <li>•03-07</li> <li>•carnaval</li> <li>•tutorial com alunos da UGA (07)</li> <li>•alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP – até dia 13</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•10-14</li> <li>•Spring break – UGA</li> <li>•tutorial com alunos da UNESP (14)</li> <li>•professores responsáveis pelas turmas (na UGA e na UNESP) deverão fazer o pareamento dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•17 – 21</li> <li>•19/03 – feriado em Rio Preto</li> <li>•interação I</li> <li>•(17 - segunda-feira)</li> <li>•“getting to know your partner” e</li> <li>•revisão do texto enviado pelos alunos da UGA</li> <li>•alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA - até dia 23</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•24 - 28</li> <li>•interação II</li> <li>•(26 - quarta-feira)</li> <li>•revisão do texto enviado pelos alunos da UNESP</li> <li>•alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP – até dia 30</li> </ul>
•Abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>•31/03-04</li> <li>•interação III</li> <li>•revisão do texto enviado pelos alunos da UGA</li> <li>•alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA – até dia 06</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•07-11</li> <li>•interação IV</li> <li>•revisão do texto enviado pelos alunos da UNESP</li> <li>•alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP – até dia 13</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•14-18</li> <li>•interação V</li> <li>•revisão do texto enviado pelos alunos da UGA</li> <li>•alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA – até dia 20</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•21-25</li> <li>•interação VI</li> <li>•revisão do texto enviado pelos alunos da UNESP</li> <li>•OBS: A INTERAÇÃO VII DEVERÁ SER FEITA FORA DO HORÁRIO DE AULA – ATÉ O DIA 25/04</li> </ul>

Fonte: MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a)

Por fim, o calendário planejado para os estudantes da turma 2015\_UGA3i tinha como proposta que o primeiro contato entre os pares fosse uma troca de e-mails, escritos nas línguas-alvo, para que os aprendizes se apresentassem, troca essa que deveria ocorrer até dois dias antes do primeiro encontro síncrono. Segundo a proposta, os textos enviados por e-mail deveriam ser revisados durante duas sessões, a SOTi (Interação 1, na figura 8) e a SOTin-1 (Interação 2, na figura 8). Assim, já era esperado que a SOTi tivesse uma configuração diferente, já que, além de conversarem para se conhecerem e estarem livres para realizarem outro tipo de tarefa, foi recomendado que os aprendizes também fizessem a revisão do texto previamente enviado.

Figura 8 - Calendário previsto para 2015\_UGA3i

<b>Mês</b>	<b>Data/Descrição</b>				
<b>Setembro</b>	02 Tutorial	09 <b>Interação 1 (Texto 1)</b> Alunos da Unesp e da UGA trocam e-mails em que se apresentam até dia 07/09	26 <b>Interação 2</b> Revisão dos emails	23 <b>Interação 3</b> Escrita colaborativa de texto em Português	30 <b>Interação 4</b> Escrita colaborativa do texto em Português
<b>Outubro</b>		07 <b>Interação V</b> Escrita colaborativa de texto em inglês	14 <b>Interação VI</b> Escrita colaborativa de texto em inglês	21 Semana do Tradutor – Não há interação	28 <b>Interação VII</b> Avaliação da experiência
<b>Observações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Emails</b> : Alunos escrevem um email (na língua estrangeira) em que se apresentam ao parceiro. Nas interações I e II, os alunos se conhecerão e trabalharão com a revisão dos e-mails.</li> <li>• <b>Escrita colaborativa em português</b>: O professor da UGA define um gênero e um tema para o texto que será escrito em português pelos parceiros durante as interações III e IV DE FORMA COLABORATIVA. O aluno estadunidense deverá decidir qual é o conteúdo do texto e o brasileiro irá auxiliar com questões de adequação de forma linguística.</li> <li>• <b>Escrita colaborativa em inglês</b>: O aluno brasileiro deverá decidir qual é o conteúdo do texto e o estadunidense irá auxiliar com questões de adequação de forma linguística.</li> </ul>				

Fonte: MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a)

Embora os calendários tragam características distintas e trabalhos anteriores pontuem haver a constituição de um cenário de aprendizagem distinto a cada nova turma de teletandem (RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO e ARANHA, 2018; ARANHA e LOPES, 2019b; LOPES, 2019), para fins de análise e de modo similar ao procedimento metodológico adotado em Rampazzo (2017), compreende-se que as semelhanças entre os grupos de 2012 e 2013 permitem que sejam tratados aqui como um mesmo cenário A, já que os resultados de Rampazzo (2017) evidenciam que a organização retórica da SOTi é influenciada, sobretudo, pelas tarefas realizadas nos cenários e as tarefas organizadas para as turmas de 2012 e 2013 foram as mesmas. Assim, com base nas semelhanças e diferenças entre os cenários, nesta tese, são caracterizados os cenários A, B e C, conforme o quadro 6, que resume as características mais relevantes dos cenários para a presente pesquisa.

Quadro 6 – Características dos cenários de aprendizagem

	<b>Cenário A (2012_UGA2i e 2013_UGA2i)</b>	<b>Cenário B (2014_UGA1i)</b>	<b>Cenário C (2015_UGA3i)</b>
Duração	10 semanas	9 semanas	9 semanas
Macro- tarefas	Sessão oral de teletandem; Mediação – não há indicação, nos documentos do MulTeC, de quando ou quantas sessões de mediação ocorreram. Considerando a modalidade, infere-se que a mediação ocorreu nas aulas de língua.	Sessão oral de teletandem; Mediação – não há indicação, nos documentos do MulTeC, de quando ou quantas sessões de mediação ocorreram. Considerando a modalidade, infere-se que a mediação ocorreu nas aulas de língua.	Sessão oral de teletandem; Mediação – não há indicação, nos documentos do MulTeC, de quando ou quantas sessões de mediação ocorreram. Considerando a modalidade, infere-se que a mediação ocorreu nas aulas de língua.
Tarefas	8 Sessões Oraís de Teletandem; Diários de aprendizagem; Questionários inicial e final.	7 Sessões Oraís de Teletandem; Diários de aprendizagem; Questionários inicial e final.	7 Sessões Oraís de Teletandem; Diários de aprendizagem; Questionários inicial e final.
Micro- tarefas previstas relacionadas à SOTi	Tutorial; Troca de texto a partir da SOTin1; Conversação livre na SOTi.	Tutorial; Troca de textos prevista desde a SOTi – estudante da UGA envia texto escrito em português; Discussão sobre texto na SOTi; Conversação livre após discutirem o texto.	Tutorial; Troca de e-mails de apresentação antes da SOTi; Discussão sobre os e-mails trocados na SOTi; Conversação livre após discussão sobre texto.
Pareamento	Aleatório, no dia da SOTi, conforme os computadores em que os estudantes se sentaram.	Prévio, para que os estudantes conseguissem enviar/receber o texto, mas ainda assim aleatório.	Prévio, para que os estudantes conseguissem trocar os e-mails de apresentação, mas ainda assim aleatório.
Quantidade de SOTis selecionadas por cenário	5	3	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos metadados disponíveis no MulTeC (ARANHA E LOPES, 2019a)

Como exposto no quadro 6, as diferenças mais significativas entre os três cenários dizem respeito à maneira como o pareamento foi realizado e à micro-tarefa prevista de envio

de textos escritos na língua-alvo para revisão pelos parceiros e discussão nas sessões orais. Enquanto que, no cenário A, o pareamento foi no dia da SOTi e não houve previsão de discussão de texto naquela sessão, nos cenários B e C, o pareamento foi prévio e havia a recomendação de que os aprendizes já discutissem sobre os textos na primeira sessão.

Em relação aos participantes desta pesquisa, considerando que as informações sobre eles são também relevantes na constituição dos cenários, apresenta-se, no quadro 7 a seguir, suas características, tais como curso dos brasileiros, proficiência autodeclarada e idade. As informações sobre o sexo dos aprendizes podem ser apreendidas a partir do IT, em que “F” corresponde ao sexo feminino e “M” ao sexo masculino. Segundo informam Aranha e Lopes (2019b), a identificação dos sexos levou em consideração a observação das pesquisadoras, uma vez que, na ocasião da coleta, não foi solicitado que os participantes informassem seu gênero. As informações sobre idade e cursos de graduação ou pós dos estudantes estrangeiros não estavam descritas no MulTeC, mas foram identificadas a partir das informações trocadas durante a SOTi.

Quadro 7 – Características dos participantes

<b>Nomenclatura adotada neste estudo</b>	<b>IT dos participantes</b>	<b>Cursos dos participantes</b>	<b>Proficiência autodeclarada (com base no CEFR)</b>
SOTi-1	I9F2	Licenciatura em Letras	B1
	U0M12	Economia	X
SOTi -2	I9F11	Licenciatura em Letras	B1
	U0F21	Inglês	X
SOTi -3	I9M1	Licenciatura em Letras	B1
	U0F29_sm	História	X
SOTi -4	I9F12	Licenciatura em Letras	B2
	U0F22	Sociologia	X
SOTi -5	I9M4	Licenciatura em Letras	C1
	U0M14	Português e Italiano	X
SOTi -6	I9F9	Licenciatura em Letras	X
	U0F19	Business	X
SOTi -7	I9F13	Licenciatura em Letras	X
	U0F23	Espanhol e Relações internacionais	X
SOTi -8	I9M4	Licenciatura em Letras	C1
	U0M14	Doutorado em Ecologia e Geografia	X

(Continua na página 76)

<b>Nomenclatura adotada neste estudo</b>	<b>IT dos participantes</b>	<b>Cursos dos participantes</b>	<b>Proficiência autodeclarada (com base no CEFR)</b>
SOTi -9	I8F7	Bacharelado em Letras, com habilitação Tradutor	B1
	U0F7	Ciências	X
SOTi -10	I8F14	Bacharelado em Letras, com habilitação Tradutor	B2
	U0F24_sf	x	X

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos metadados disponíveis no MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a)

A maioria dos envolvidos tinha por volta de 20 anos quando participou do teletandem. Os brasileiros eram todos alunos do curso de graduação em Letras, Licenciatura ou Bacharelado e sua proficiência autodeclarada na língua inglesa era, na maioria, de nível intermediário. Os estudantes da universidade estadunidense não preencheram o questionário inicial proposto aos brasileiros, razão pela qual não se sabe seu nível de proficiência autodeclarado. O código I9M4 das sessões 5 e 8 refere-se ao mesmo participante. Nas sessões 3 e 10, os participantes da universidade estadunidense foram substituídos.

Descritas as informações sobre o MulTeC e também os dados selecionados para este estudo, a seção a seguir discute a abordagem da pesquisa e os procedimentos adotados para responder às perguntas de pesquisa.

### **3.2 A abordagem da pesquisa e os procedimentos de análise**

O presente estudo pode ser classificado como de abordagem qualitativa. Conforme Dörnyei (2007) pontua, a identificação de uma pesquisa como quantitativa ou qualitativa tem relação com a orientação ideológica do estudo, com os métodos de coleta de dados, a natureza desses e os métodos de análise. Segundo o autor, enquanto a pesquisa quantitativa envolve primariamente dados numéricos para serem estatisticamente analisados, a pesquisa qualitativa compreende o uso de dados abertos, não-numéricos. No caso deste estudo, como posto na seção anterior, 10 SOTis constituem o dado primário, aproximadamente 7 horas de gravações, um dado não-estatístico e textual.

Além da preferência por dados abertos, pesquisas qualitativas estão preocupadas em compreender um contexto em sua complexidade e em detalhe. A esse respeito, Mason (2002) destaca que o estudo qualitativo se dedica à observação do mundo social e à maneira como este

é interpretado, experienciado, produzido e constituído. Uma vez que, segundo os estudos que embasam a análise nesta tese, o exame de determinado gênero pode servir ao esclarecimento de como o conhecimento é produzido em sua comunidade e como seus membros trabalham em direção a seus propósitos comunicativos, a análise aqui proposta também está preocupada em compreender como a comunidade teletandem realiza seus objetivos.

O estudo de um único exemplar do gênero, no entanto, não permite a apreensão dos padrões de ação de uma comunidade. Se os gêneros são respostas comparáveis, reconhecíveis, a problemas retóricos semelhantes (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2004), organizados em padrões recorrentes (SWALES, 1990), a observação das regularidades no discurso depende de que mais de um exemplar seja considerado. Quanto a isso, Bazerman (1994, p. 101, tradução minha<sup>33</sup>) destaca que

o estudo de um texto individual, independentemente de quão bem contextualizado, não pode informar a história do gênero ou identificar as forças que moldam o discurso na comunidade. Só pode examinar as forças, situação e formas como apareceram e foram utilizadas por um único autor.

Por isso, justifica-se a necessidade de examinar mais de uma sessão, a fim de evitar que os resultados sejam a expressão de apenas dois indivíduos – os parceiros de uma dupla –, e possam, ao contrário, capturar os padrões de ação dos membros da comunidade. A opção por 10 sessões segue as escolhas metodológicas já adotadas anteriormente, por Aranha (2014) e Rampazzo (2017), que mostraram ser possível observar recorrência nessa quantidade de exemplares do gênero.

Ainda quanto à amostra desta pesquisa, a escolha por SOTis de anos e turmas distintos, possibilitada também por sua disponibilização no MulTeC, permitiu sua observação ao longo de um período de tempo, o que, conforme Brown (2004) e Dörnyei (2007) é também uma peculiaridade e vantagem da pesquisa qualitativa. Além disso, esse perfil dos dados relaciona-se ao que Bazerman (2009) propõe para definição de um *corpus* de pesquisa; o autor recomenda que se tenha exemplares suficientes, de situações e períodos variados, para que o analista possa considerar mudanças nos gêneros, que são flexíveis e evoluem.

Pesquisas qualitativas costumam envolver ainda, como pontuam Dörnyei (2007) e Creswell e Creswell (2018), dados de variados tipos, e Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que os dados gerados nesse tipo de investigação tendem a ser complementados por informações

---

<sup>33</sup> No original, “The study of na individual text, no matter how well contexted, cannot give you the history of a genre nor identify the forces shaping the discourse on a community-wide basis. It can only examine the forces, situation, and forms as they appeared and were used by a single author” (BAZERMAN, 1994, p. 101).

obtidas por meio do contato direto do analista com o contexto ou observação das circunstâncias em que foram elaborados. Tais características do estudo qualitativo refletem-se, nesta tese, na reconstrução e descrição dos cenários de aprendizagem das sessões, o que resultou no uso de outros dados do MulTeC, a planilha “Informações sobre os interagentes” e os arquivos “Lista de presença”, “Pareamento”, “Calendário” e “Tutorial”. Esta pesquisa compreende, portanto, outros tipos de dados, além das SOTis, os quais fornecem pistas contextuais sobre estas, permitindo uma interpretação mais próxima à realidade do fenômeno em estudo.

Acerca da interpretação, Mason (2002) declara que a investigação qualitativa está fundamentada numa concepção filosófica e interpretativista da realidade e, por isso, prevê a reflexão ativa do pesquisador, que não é neutro, objetivo ou alheio ao conhecimento e evidências gerados pelo estudo. Esse posicionamento é descrito também em Dörnyei (2007), segundo o qual, “o resultado da pesquisa é, em última instância, produto da interpretação subjetiva do pesquisador sobre os dados”<sup>34</sup> (p. 38). Creswell e Creswell (2018) também enfatizam o papel do pesquisador na interpretação dos dados.

Sobre a interpretação, Moita Lopes (1994) tece considerações quanto à pesquisa na área de Linguística Aplicada (LA). O autor argumenta que a pesquisa interpretativista em LA toma por base uma concepção ontológica do mundo social em que o homem assume posição central, como aquele que interpreta e reinterpreta o mundo ao seu redor, por meio da linguagem. A investigação interpretativista, segundo Moita Lopes (1994), considera o fator qualitativo e, por isso, a generalização somente é possível na medida em que se considera que é intersubjetivamente construída.

Nesta tese, os resultados discutidos no capítulo 4 são interpretados à luz das teorias apresentadas no capítulo 2. Não se trata, portanto, de pontuar quaisquer interpretações possíveis, mas somente aquelas possibilitadas pelo aporte teórico. Em outras palavras, a partir das ferramentas metodológicas que as perspectivas teóricas fornecem, enquanto analista, pode-se oferecer algumas interpretações possíveis para os dados, segundo também os objetivos que orientam o estudo.

Em relação aos objetivos da pesquisa, Mason (2002) chama atenção para o fato de que os métodos de análise precisam estar também associados às perguntas da investigação, de modo que auxiliem o pesquisador a respondê-las. Por isso, os métodos de análise precisam estar em conformidade com as teorias, já que essas também estão relacionadas às questões investigadas.

---

<sup>34</sup> Tradução minha para “the research outcome is ultimately the product of the researcher’s subjective interpretation of the data” (DÖRNYEI, 2007, p. 38).

Ainda outra característica da pesquisa qualitativa diz respeito ao plano de investigação e a como ele é conduzido. O estudo qualitativo concebe um plano e o mantém aberto a mudanças que podem ser motivadas pelos dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994; CRESWELL e CRESWELL, 2018; DÖRNYEI, 2007). Como Mason (2002) coloca, o plano de pesquisa é flexível, fluido, adaptável às mudanças nos contextos e situações. Sobre isso, Creswell e Creswell (2018) destacam que o processo de pesquisa qualitativa é emergente, o que implica que algumas ou todas as fases possam mudar conforme o pesquisador faz a coleta e observa seus dados.

No caso da presente investigação, foi estabelecido de início um plano de pesquisa que já se propunha ao exame das características retóricas dos minutos totais da SOTi e a relação dessas com os cenários de aprendizagem. Porém, a leitura de trabalhos sobre polidez no intercâmbio virtual, a identificação de aproximações entre a teoria da polidez (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987) e as de gêneros, e a observação dos dados motivaram também a investigação dos padrões de cooperação entre aprendizes. Para tanto, considerou-se trabalhar com a teoria da polidez para que observasse quais as estratégias empregadas pelos estudantes no primeiro contato virtual e síncrono.

Por fim, Mason (2002) faz a ressalva de que a pesquisa qualitativa também pode envolver alguma forma de quantificação, o que não necessariamente faz com que seja um estudo quantitativo, e O'Connor e Joffe (2020) também pontuam que muitas pesquisas qualitativas se apoiam em informações quantitativas, como frequências, para apresentarem seus resultados. Como Silverman (2000) pertinentemente pontua, a classificação da natureza de um estudo depende dos dados que são coletados, do que é descrito, dos propósitos e dos recursos disponíveis. Assim, ainda que esta tese considere alguns elementos do estudo quantitativo, como levantamento numérico, em relação à extensão das ações retóricas, e frequência das estratégias de polidez, trata-se de um estudo qualitativo, uma vez que os dados são qualitativos, as formas numéricas de análise não são os elementos centrais e o objetivo geral é descrito qualitativamente.

O quadro 8 a seguir traz um resumo das características da abordagem qualitativa e os desta investigação:

Quadro 8 – Características da pesquisa qualitativa e as desta investigação

	<b>Características da abordagem qualitativa</b>	<b>Características do presente estudo</b>
<b>Dados</b>	Não-numéricos, abertos, que tendem a ser transformados em formas textuais. São ainda de variados tipos.	Gravações de SOTis e suas transcrições; planilha do Excel® “Informações sobre os interagentes” e arquivos em formato pdf “Lista de presença”, “Pareamento”, “Calendário” e “Tutorial”.
<b>Amostra</b>	Pequena.	10 SOTis e arquivos associados a elas.
<b>Concepção da análise e objetivo do estudo</b>	Fundamentada numa concepção filosófica interpretativista a fim de compreender o contexto em sua complexidade.	Análise dos resultados interpretados segundo o aporte teórico adotado para descrever como os membros da comunidade teletandem agem para alcançar seus objetivos.
<b>Plano de pesquisa</b>	Flexível, o foco da pesquisa é gradualmente afinado durante a investigação.	Também flexível, foi adaptado ao longo da investigação a fim de dar conta de identificar não só os padrões quanto à organização retórica da SOTi, como ainda dos padrões de cooperação entre os aprendizes.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bogdan e Biklen (1994), Dörnyei (2007), Creswell e Creswell (2018), Mason (2002), Moita Lopes (1994), Silverman (2000).

Quantos aos procedimentos de análise dos dados, como recomendado por Mason (2002), são apresentados com base nas perguntas de pesquisa. A primeira pergunta de pesquisa, exposta na introdução, – Como se caracteriza retoricamente a SOTi? – considera a organização retórica do gênero. Como posto no capítulo de fundamentação teórica, os gêneros, enquanto conceitos abstratos, são materializados nos textos e foi proposto que a SOTi é organizada em ações retóricas, que correspondem aos momentos em que se realizam certas funções retóricas por meio do diálogo telecolaborativamente construído.

Assim, para responder à subpergunta 1a – Quais são as ações retóricas recorrentes no *corpus* desta pesquisa? – buscou-se identificar as ações retóricas com base nas funções que cumpriam. Para tanto, foram observadas as transcrições da SOTi e, de forma manual, foram segmentadas as partes argumentativas e marcadas as ações retóricas realizadas em cada porção de texto, como sugerem Moreno e Swales (2018) para os movimentos. Como posto em Creswell e Creswell (2018), as análises qualitativas tendem a ser feitas de forma indutiva, partindo dos dados para a construção de padrões, categorias e temas para que, então, dedutivamente, os dados sejam observados novamente para determinar se há mais evidências que comprovem as categorias identificadas.

No caso desta tese, a identificação das ações retóricas partiu do reconhecimento das ações previamente sugeridas em Rampazzo e Aranha (2018, 2019b): as ações de troca de informações, negociação e discussão sobre texto, como exposto no capítulo anterior. A observação dos dados, no entanto, inicialmente motivou a identificação de mais duas ações: apresentação e despedida.

A fim de garantir a consistência da análise, sua sistematicidade, comunicabilidade e transparência, uma segunda analista observou 20% dos dados e foi medida a confiabilidade entre avaliadoras (O'CONNOR e JOFFE, 2020). Como posto em O'Connor e Joffe (2020), embora haja certo debate quanto ao uso da confiabilidade interavaliadores na pesquisa qualitativa, sua prática "(...) auxilia a pesquisa qualitativa a alcançar a função comunicativa [divulgação científica] por mostrar que a estrutura analítica básica tem um significado que ultrapassa o pesquisador individual" (O'CONNOR e JOFFE, 2020, p. 3, tradução minha<sup>35</sup>).

Portanto, seguindo a orientação proposta por O'Connor e Joffe (2020), foram selecionadas duas SOTis, que correspondem a 20% do *corpus* analisado nesta tese, as quais foram escolhidas de modo que fossem representativas dos cenários de aprendizagem – uma sessão do cenário em que não houve troca de textos e outra do cenário em que houve envio de texto antes da SOTi. Então, as transcrições já segmentadas, isto é, com as porções de texto que correspondem às ações retóricas delimitadas, foram compartilhadas com uma avaliadora externa, pesquisadora membro da Comunidade Teletandem. As categorias de análise foram discutidas entre as avaliadoras e, após a dupla análise, os resultados foram comparados e o percentual de concordância foi de aproximadamente 86%<sup>36</sup>. Os casos em que houve discordância foram discutidos e negociados.

Essa discussão dos casos em que houve discordância levou à revisão da ação retórica de apresentação e inclusão de uma ação retórica de saudação. Assim, a análise das 10 SOTis do *corpus* considerou seis ações retóricas possíveis: saudação, apresentação, negociação, troca de informações, discussão sobre texto e despedida. O quadro 9 exemplifica como se deu a interpretação e identificação de ações retóricas nos textos transcritos.

---

<sup>35</sup> No original, "ICR [Intercoder reliability] helps qualitative research achieve this communicative function by showing the basic analytic structure has meaning that extends beyond an individual researcher" (O'CONNOR e JOFFE, 2020, p. 3)

<sup>36</sup> As transcrições compartilhadas com a segunda avaliadora foram segmentadas em 109 partes retóricas às quais deveriam ser atribuídas uma ou mais ações retóricas, segundo a função percebida pela analista naquela porção de texto. Houve concordância quanto à(s) ação(ões) retórica(s) 94 vezes, logo, 86.2%.

Quadro 9 – Exemplo de identificação das ações retóricas

<p>B: they they say that I don't understand 'cause I don't speak Spanish but the people from my my class? my partners? é... we/we actually are divide in two parts one part speak in English another part speak Spanish and they say that the Argentina speak Spanish like the ah Spain it's more [incompreensível]</p>	<p><b>Ação retórica de troca de informações</b> (Porção de texto que realiza a função retórica de troca de informações sobre experiências pessoais)</p>
<p>E: yeah B: different from the Mexico E: yeah it's very different ok I have to go she's telling me I have to go B: oh me too E: but it's was really it was really good to talk to you I'll talk to you next week [[acena]] B: bye [[acena]] E: bye B: see you E: bye</p>	<p><b>Ação retórica de despedida</b> (Porção de texto que realiza a função retórica de finalizar o contato, despedida)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da transcrição da SOTi-1, disponível no MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a)

Como posto no capítulo 2, a ação retórica diz respeito a um conceito fluido, cujas fronteiras são imprecisas e que correspondem a momentos em os aprendizes realizam certas funções retóricas. Isso posto, é possível que determinada porção de texto realize mais de uma função, isto é, que as ações retóricas se combinem de alguma forma ou apareçam integradas umas às outras, como ilustrado no quadro 10.

Quadro 10 – Exemplo de identificação das ações retóricas que aparecem integradas

<p>B: and you said you are coming here to Minas Gerais that's so cool E: yeah I know I'm so excited it will be my first time [[risos]] B: yeah [[risos]] ah... and again you said "vai ser a minha primeira vez num avião" num it's informal so em um if you want to say that formal E: ok B: ah "quero estudar português porque no futuro eu gostaria de trabalhar com os animais da Amazônia" I thought that is amazing [[U0F7 ri]] super cool [[sorri]]</p>	<p><b>Ações retóricas de troca de informações e discussão sobre texto</b> (Porção de texto cujas ações retóricas realizam as funções de discussão sobre texto, lido entre aspas, e troca de informações pessoais)</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da transcrição da SOTi-9, disponível no MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a)

Após a identificação de ações retóricas em todas as SOTis, o que permitiu reconhecer as ações que se repetiam nas diferentes sessões, bem como observar sua organização ao longo da SOTi, foi feito um levantamento numérico a fim de determinar a quantidade de palavras utilizadas em cada ação retórica. Para tanto, foram excluídas das transcrições as indicações de turno, bem como os comentários do/a transcritor/a que eventualmente apareceram entre colchetes. Para a contagem, foi utilizada a ferramenta *Word Count* do Microsoft Word® e foram contadas as palavras indicadas em cada ocorrência de ação retórica. A título de ilustração, no exemplo apresentado na figura 9, foram 38 palavras usadas na ação retórica de despedida. Nos casos em que as ações retóricas se sobrepuseram as palavras foram contabilizadas para as duas ações retóricas, como na figura 10 (76 palavras). A contabilização das palavras foi organizada em uma tabela.

Também foi feita a marcação de tempo para determinar quantos minutos em média os participantes dedicaram a cada uma das funções expressas pelas ações retóricas. A contagem de tempo seguiu o mesmo princípio daquela de palavras e observou-se o tempo dedicado a cada ocorrência a partir da visualização dos arquivos em mp4 no programa *Elmedia Video Player*, que também traz a indicação da passagem de tempo. Entende-se que tais levantamentos numéricos são relevantes para que se tenha uma visão mais abrangente dos padrões retóricos na SOTi e se saiba, então, em quais ações os participantes dispendem mais ou menos tempo.

Em relação à subpergunta 1b – Quais são as especificidades das ações retóricas em relação aos cenários de aprendizagem? –, depois de identificadas as ações retóricas recorrentes, o primeiro passo para respondê-la partiu da reconstituição dos cenários de aprendizagem, descrita na seção 3.1. A partir da identificação de diferenças entre os cenários, sobretudo quanto às tarefas específicas de cada um, foi possível associar as características de cada cenário à ocorrência e materialização de ações retóricas.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa – Como se relacionam as estratégias de polidez empregadas pelos participantes e as ações retóricas identificadas? –, essa toma por base a teoria da polidez (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987), segundo a qual os indivíduos se utilizam de estratégias similares em contextos que se assemelham a fim de garantirem a cooperação e, assim, realizarem seus propósitos. Para respondê-la, foi proposta a terceira subpergunta – Quais as estratégias de polidez utilizadas na SOTi e em quais ações são empregadas? –, o que implica, primeiramente, identificar as estratégias no *corpus*, por meio da etiquetagem, para então observar em quais ações retóricas previamente determinadas elas aparecem.

Assim, com base na descrição de Brown e Levinson (1978, 1987) e em Vinagre (2008), foi feita a etiquetagem das estratégias de polidez nas 10 SOTis que compõem o *corpus* desta

tese, as quais estão resumidas nos quadros 2 e 3 do capítulo anterior (páginas 56 a 58). O processo de etiquetagem das estratégias segue a proposta metodológica adotada por Vinagre (2008) e consistiu em acrescentar aos textos transcritos, de forma manual, os códigos referentes às estratégias. Assim, a inserção do código (P+1) após determinado enunciado, por exemplo, refere-se à estratégia de polidez positiva de tipo 1 – perceber, atender ao destinatário (seus interesses, desejos, necessidades, bens). Uma vez que as estratégias de polidez encobertas dependem do conhecimento que é compartilhado entre os interlocutores e nem sempre é possível à/ao analista reconhecer que determinado ato de fala tenha tido certa intenção comunicativa, não foram identificadas estratégias de polidez encobertas no *corpus* desta investigação, a exemplo de Vinagre (2008, 2018).

Um exemplo da etiquetagem das estratégias está ilustrado no quadro 11, em que (P+9) representa uma estratégia de polidez positiva em que o falante expõe que conhece e se preocupa com os desejos do ouvinte, no caso, tanto o estrangeiro quanto a brasileira verificam a preferência um do outro sobre a língua em que se comunicariam por aquela parte da sessão. (P+5) corresponde à afirmação de concordância, em que o falante demonstra interesse na manutenção da interação, e (P+4) diz respeito ao uso de marcadores de identidade do grupo por meio de expressões de cumprimento/saudação.

Quadro 11 – Exemplo de etiquetagem das estratégias de polidez em um excerto da SOTi-1

<p>E: Ahn... o que é: você quer você quer é: começar com o inglês ou com o português... é: primeiro? (P+9)</p> <p>B: Bom, é: pode ser o Português? (P+9)</p> <p>E: Oh perfeito... perfeito (P+5) Boa tarde (P+4)</p> <p>B: Boa tarde! (P+4)</p>
---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da transcrição disponível no MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a)

Como foi feito com a análise das ações retóricas, também a etiquetagem das estratégias de polidez considerou a confiabilidade entre avaliadoras. Do mesmo modo, foram selecionadas duas SOTis (20% do *corpus* analisado nesta tese), uma sessão do cenário em que não houve troca de textos e outra do cenário em que houve envio de texto antes da SOTi. A partir dos códigos estabelecidos por Brown e Levinson (1978, 1987), outra avaliadora externa, que já havia participado do teletandem anteriormente, etiquetou as sessões e, após a dupla etiquetagem, foi medido o percentual de concordância entre as avaliadoras, o qual foi de aproximadamente 81%<sup>37</sup>. Os casos em que houve discordância foram revisados.

<sup>37</sup> Houve concordância em 375 dos 464 códigos atribuídos às sessões selecionadas para dupla análise, logo 80,8%.

Em seguida, após a etiquetagem manual da totalidade do *corpus*, as sessões de cada cenário foram agrupadas e carregadas ao *software Lancsbox*<sup>38</sup>, desenvolvido para análise de dados de linguagem e *corpora* desenvolvido pela Lancaster University. Assim, no *Lancsbox* constavam três *corpora*, um para cada cenário de aprendizagem e, por meio do *software*, foi possível identificar a frequência absoluta de cada estratégia, bem como as ações retóricas em que aparece. Para tanto, foi utilizada a ferramenta *Whelk*, que fornece informações sobre como um termo pesquisado está distribuído nos arquivos. O campo de busca da ferramenta (ver figura 9) retorna as seguintes informações pertinentes a esta pesquisa: (i) quantas vezes o termo pesquisado ocorreu (frequência absoluta), tanto em todo *corpus* (campo “*occurrences*”) quanto em cada arquivo (segunda tela na figura 9); e (ii) o uso das estratégias no contexto, considerando que é possível observar as palavras que vieram antes do termo procurado (“*left*”), quanto as que vieram depois (“*right*”).

Figura 9 – Interface da busca pela etiqueta “(P+1)” no cenário A na ferramenta *Whelk*

Index	File	Left	Node	Right
1	SOTI 1.txt		(P+4) E: como como você se llama? (P+1) B: 19F2 e você? (P+1) E: ahn...	
2	SOTI 1.txt		se llama? (P+1) B: 19F2 e você? (P+1) E: ahn... é: eu me llamo UOM12	
3	SOTI 1.txt		obrigado... (P+15) é de donde é você? (P+1) B: [Cidade onde mora] [cidade onde mora]...	
4	SOTI 1.txt		onde mora? B: isso... você é de?... (P+1) E: Ahn eu sou do [país de	
5	SOTI 1.txt		é e é uma faculdade na ONDE? (P+1) E: Ahn... na faculdade de me/ de	
6	SOTI 1.txt		você... qual é a cidade aí mesmo? (P+1) E: Ahn... la ciudad é Athens... Atenas?	
7	SOTI 1.txt		B: [interrompe] No estado da Georgia isso? (P+1) E: no estado da Georgia correto ah	
8	SOTI 1.txt		Georgia correto ah Qua/quantos anos você tem? (P+1) B: dezenove e você? (P+1) E: dezenove?	
9	SOTI 1.txt		você tem? (P+1) B: dezenove e você? (P+1) E: dezenove? ah... vinte e dois B:	
10	SOTI 1.txt		tam/ cê sabe Francês ou tá aprendendo? (P+1) E: Es/estoy aprendiendo em Francês intensivo B:	
11	SOTI 1.txt		então você sabe quatro línguas isso? Cinco? (P+1) E: ahn cinco com italiano B: ah	
12	SOTI 1.txt		yes (P+5) B: Qua/qual é o seu? (P+1) E: ahn eu vou a escrever ahn...ahn...	
13	SOTI 1.txt		você/ você mora/ você mora aí e? (P+1) E: si, é E: eu estou B:	
14	SOTI 1.txt		eu estou B: [interrompe] mas é temporário (P+1) E: ahn eu estudo aqui em/ nos	
15	SOTI 1.txt		você/ você estuda aí há quantos anos? (P+1) E: ahn este es/este é mio ter/terceiro	
16	SOTI 1.txt		gramática como você começou a aprender melhor? (P+1) E: mais mais pelo estudo mesmo né?	

File	Tokens	Frequency	Relative frequency per 10k
SOTI 2.txt	5088	64	125.786156
SOTI 5.txt	8031	68	84.6719
SOTI 4.txt	6535	54	82.63198
SOTI 3.txt	6035	42	69.59405
SOTI 1.txt	5406	27	49.944508

Fonte: Captura de tela

Assim, buscou-se por cada uma das estratégias (P+1, P+2, e assim por diante) em cada cenário de aprendizagem, observou-se sua frequência de ocorrência e examinou-se em quais ações retóricas cada tipo de estratégia esteve presente para cada cenário de aprendizagem. A

<sup>38</sup> Disponível em: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/index.php>. Acesso em 08 de janeiro de 2021.

etiqueta (P+1), por exemplo, apareceu 255 vezes no cenário A. A visualização da estratégia em seu contexto permite observar em quais ações retóricas (P+1) apareceu – a pergunta “É uma faculdade na onde?”, por exemplo, é parte da ação retórica de troca de informações –, além de indicar também a frequência conforme a sessão – na segunda tela na figura 9, por exemplo, é possível ver que (P+1) foi utilizada 64 vezes na SOTi-2.

Após listar todas estratégias para cada cenário, foram somadas as subestratégias de tipo positivo, as de tipo negativo e as abertas, para que se tivesse uma visão geral das estratégias utilizadas em todo *corpus*. Assim, foram somadas as 255 ocorrências de (P+1) do cenário A, às 109 do cenário B e às 51 do cenário C para se chegar a frequência absoluta de (P+1) no *corpus*. Além disso, foram somadas as 415 estratégias (P+1) às 50 de (P+2), e assim por diante, até que fossem somadas todas as ocorrências das estratégias positivas. O mesmo procedimento foi repetido com as de tipo negativo e com as abertas, cujos resultados são apresentados no próximo capítulo.

Quanto ao uso do *Lancsbox*®, o uso de programas de computadores *softwares* é reconhecido como um processo válido na pesquisa qualitativa que pode facilitar a organização, classificação e busca de informações em bancos de dados, conforme Creswell e Creswell (2018). Seu uso nesta tese se justifica porque a ferramenta possibilita identificar, com precisão, a frequência absoluta das estratégias utilizadas e permite a observação de cada subtipo por vez, o que favorece o procedimento de relacionar cada estratégia às ações retóricas.

A partir dos procedimentos descritos neste capítulo, o quadro 12 resume os métodos de análise adotados para cada uma das perguntas de pesquisa.

Quadro 12 – Resumo dos procedimentos de análise

Perguntas	Procedimentos de análise
<b>(1) Como se caracteriza retoricamente a SOTi?</b>	
(1a) Quais são as ações retóricas recorrentes no <i>corpus</i> desta pesquisa?	(i) Identificação manual das ações retóricas nos textos transcritos das 10 SOTis com base nas funções que cumpriam.
(1b) Quais são as especificidades das ações retóricas em relação aos cenários de aprendizagem?	(ii) Reconstituição das características dos cenários de aprendizagem; (iii) Separação das SOTis em três cenários: A, B e C; (iv) Apontamento das especificidades das ações retóricas em relação aos cenários, com base nas características destes.

(Continua na página 87)

Perguntas	Procedimentos de análise
<b>(2) Como se relacionam as estratégias de polidez empregadas pelos participantes e as ações retóricas identificadas?</b>	
(2a) Quais são as estratégias de polidez utilizadas na SOTi e em quais ações são empregadas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Etiquetação manual das estratégias de polidez nas 10 SOTis que compõem o <i>corpus</i> deste estudo;</li> <li>(ii) <i>Upload</i> do <i>corpus</i> no <i>Lancsbox</i> e busca pelas etiquetas na ferramenta <i>Whelk</i>;</li> <li>(iii) Levantamento da frequência absoluta das estratégias e associação destas às ações retóricas previamente identificadas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Para encerrar este capítulo, como propõe Swales (1990, p. 92, tradução minha<sup>39</sup>), “os gêneros não só fornecem os mapas de novos territórios, mas também os meios para sua exploração”. Assim, os procedimentos adotados permitem, por meio do exame de exemplares do gênero SOTi, que se explore como os membros da comunidade teletandem agem para a realização de seus propósitos – no caso desta tese, a partir da investigação de sua organização retórica e das estratégias de polidez utilizadas. O próximo capítulo apresenta a análise e discussão dos dados.

<sup>39</sup> No original, “(...) we may come to see that genres as instruments of rhetorical action can have generative power (Himley, 1986); they not only provide maps of new territories but also provide the means for their exploration” (SWALES, 1990, p. 92).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados com o objetivo geral de analisar a SOTi enquanto um gênero do intercâmbio virtual que circula na Comunidade Teletandem (CT) e atua na realização dos propósitos comunicativos de seus membros. Tal discussão toma por base o entendimento de há regularidades nos 15 minutos iniciais da SOTi, as quais são um indício de que esse gênero passa por um processo de uniformização (RAMPAZZO e ARANHA, 2019b), isto é, um indicativo de que a SOTi, em sua totalidade, também apresenta recorrência retórica. Este trabalho oferece, pois, uma visão geral do que ocorre na SOTi em sua duração total, a partir da identificação de regularidades tanto em sua organização retórica quanto nas escolhas por estratégias de polidez que contribuem para garantir a cooperação e propõe, por fim, uma discussão a respeito da função social do gênero, ao rever seu propósito comunicativo no capítulo de considerações finais.

A primeira parte deste capítulo, que se divide em 3, é dedicada à apresentação das ações retóricas que se repetem no *corpus* desta pesquisa. Porque a análise considerou sessões de cenários de aprendizagem distintos, a segunda parte do capítulo envolve a descrição das peculiaridades na realização das ações retóricas segundo as características de cada cenário, a exemplo das análises conduzidas em Rampazzo (2017) e em Rampazzo e Aranha (2018, 2019b), que ressaltam haver diferenças na materialização do gênero a depender dos fatores contextuais proporcionados pelos cenários de aprendizagem em que cada SOTi ocorre. Por fim, a terceira parte do capítulo está dedicada à análise das estratégias de polidez (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987) no *corpus* da pesquisa a fim de evidenciar como se relacionam as estratégias e ações retóricas.

### 4.1 As ações retóricas recorrentes na SOTi

No capítulo de fundamentação teórica, foram apresentados trabalhos que também se ocuparam da caracterização retórica da SOTi, os quais analisaram seus primeiros 15 minutos. Aranha (2014), Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b) apontam para a existência de movimentos retóricos que recorrem nos minutos iniciais da SOTi e destacam ainda a presença de passos para os movimentos identificados. Foi proposto que o conceito de movimento pudesse ser compreendido como padrão de ação retórica e, nesta tese, o uso do termo ação retórica para descrever os momentos em que os aprendizes realizam, colaborativamente, certas funções retóricas. Além disso, porque a proposta de usar ação retórica

em lugar de movimento retórico diz respeito à opção por um conceito mais fluido e, por isso, mais adequado ao contexto telecolaborativo em que o gênero ocorre, também foi sugerido que não se pode listar todas as possibilidades de realização de uma ação retórica, isto é, entendeu-se que não cabe (de)limitar os passos de uma ação retórica na SOTi como são descritos os passos de um movimento retórico.

Dessa forma, a análise aqui proposta tem como foco as ações retóricas. Em relação a essas, foram recorrentes, ao longo de toda a SOTi, as ações retóricas de troca de informações e de negociação, como também havia sido identificado para os 15 minutos iniciais (RAMPAZZO, 2017, 2018; RAMPAZZO e ARANHA, 2018, 2019b), além das ações de saudação, apresentação e despedida.

A seguir, são discutidas as ações recorrentes no *corpus* deste estudo. Essa discussão busca evidenciar as características dessas ações retóricas que são comuns às SOTis analisadas. Como posto anteriormente, os gêneros são compostos por padrões retóricos de organização do discurso e a semelhança na estrutura retórica entre os exemplares é um dos fatores que permite que estes sejam reconhecidos como pertencentes ao mesmo gênero. Por isso, a análise destaca as similaridades quanto à ocorrência das ações retóricas, contemplando as seguintes características – não necessariamente apresentadas nessa ordem –: função retórica; tempo médio de duração da ação retórica; ordem de ocorrência; conteúdo das ações retóricas; intersecções entre as diferentes ações. É indicada ainda a quantidade de sessões em que certa ocorrência da ação retórica também esteve presente a fim de ilustrar sua recorrência no gênero SOTi.

#### 4.1.1 As ações retóricas de saudação e apresentação

Em Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b), a saudação e a apresentação aparecem como uma mesma função específica da ação retórica de troca de informações. Entretanto, aqui se entende que os cumprimentos usuais de saudação e a troca de nomes e correspondem a ações localizadas no nível macroestrutural, funcionando não simplesmente para que os participantes troquem informações sobre si, mas, sim, como uma forma de abertura da conversação. Enquanto a saudação cumpre a função retórica de iniciar o contato, semelhantemente a outros eventos comunicativos, e a apresentação realiza a função de revelar seus nomes para que saibam com quem estão conversando.

Muito embora saudação e apresentação cumpram funções distintas, aqui são discutidas no mesmo item, pois, nos dados observados, a apresentação costuma aparecer imbricada à ação

retórica de saudação, como é o caso em sete SOTis (SOTis 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10), como ilustra o excerto 1, da SOTi-4, do cenário A, ocorrida em 2013:

**Excerto 1 (SOTi-4)<sup>40</sup>**

- 1 E: Olá  
 2 B: Olá  
 3 E: como vai  
 4 B: sim [[as duas riem]] qual que é seu nome?  
 5 E: ah ah me llamo ah U0F22  
 6 B: U0F22 hm  
 7 E: uhum e e tu?  
 8 B: [[incompreensível]]  
 9 E: que?  
 10 B: I9F12  
 11 E: I9F12?  
 12 B: isso  
 13 E: prazer [[risos]]  
 14 B: prazer [[digita seu nome no chat]]  
 15 E: I9F12 ok [[risos]]

No excerto da SOTi-4, as participantes iniciam a conversa saudando-se com um cumprimento (linhas 1-3), como também fazem as duplas em outras sete sessões (SOTis 1, 2, 5, 6, 7, 8, 10), para, em seguida, se apresentarem, trocando seus nomes (linhas 4-11) (à semelhança das SOTis 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10) e repeti-los (linha 11), como se para certificarem de que compreenderam corretamente, como também ocorre em cinco sessões (SOTis 3, 5, 6, 7, 10). Além disso, durante a apresentação, enfatizam a satisfação em conhecer uma a outra (linhas 13-14), similarmente a outras quatro sessões (SOTis 1, 2, 3, 10).

Conquanto as ações retóricas na SOTi não tenham ordem fixa de ocorrência, as ações retóricas de apresentação e saudação aparecem nos minutos iniciais (SOTis 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10), e, com exceção da SOTi 3, a apresentação tende a ocorrer logo após a saudação. Além disso, como na SOTi-4 (excerto 1) em que saudação e apresentação têm duração de apenas 31 segundos, no *corpus* deste estudo, a ocorrência das duas ações tende a ser breve: das 7 horas, 7 minutos e 26 segundos de gravação das 10 SOTis analisadas, o tempo dedicado às ações é de apenas 3 minutos e 27 segundos, uma média de 23 segundos por sessão. Do total de palavras transcritas (46.604 palavras), apenas 398 estão associadas à saudação e apresentação.

Uma vez que as ações retóricas, à semelhança dos movimentos retóricos (MORENO e SWALES, 2018; SWALES, 1990; 2004), realizam uma função, entende-se que a brevidade dessas ações esteja relacionada à sua função, já que cumprimentos e troca de nomes não são situações que requerem que se dispense muito tempo. De fato, em outras situações análogas –

---

<sup>40</sup> Como indicado no capítulo 3, as letras B e E na indicação de turnos correspondem ao/à participante brasileiro/a e estrangeiro/a, respectivamente.

diálogos informais entre amigos (TELLES, 2015; RAMPAZZO, 2017) e outros gêneros aos quais recorram por identificarem propósitos similares (RAMPAZZO, 2019) –, as saudações e apresentações costumam ser sucintas e estarem restritas a cumprimentos iniciais, troca de nomes e indicação de contentamento pelo encontro.

Na SOTi-2, por exemplo, a saudação e a apresentação também se restringem à troca de nomes (linhas 3-5), perguntas sobre como a outra está (linhas 2-3) e indicação de satisfação por se conhecerem (linhas 6-7), ilustrado no excerto 2:

**Excerto 2 (SOTi-2)**

- 1 [[a gravação parece começar um pouco depois do início da sessão. As duas estão rindo]]
- 2 E: oh I'm good how are you?
- 3 B: I'm good too ah... what's your name?
- 4 E: My name is U0F21 what's your name?
- 5 B: I9F11
- 6 E: nice to meet you
- 7 B: nice to meet you too [[sorri e ajeita a câmera]]

A presença dessas ações no início da SOTi parece seguir certo protocolo de cortesia e, além de recorrente a indicação de que é um prazer se conhecerem (cinco sessões, SOTis 1, 2, 3, 4 e 10), costuma haver, como na SOTi-2, a pergunta sobre o bem-estar do outro (cinco sessões, SOTis 2, 4, 5, 8 e 10), ainda que esta não pretenda levar o outro a revelar se está mesmo bem ou não, já que a resposta costuma ser “bem, e você?”.

Semelhantemente ao excerto 1, também no 2 essas ações retóricas são breves (13 segundos, 30 palavras) e, uma vez cumprida suas funções, pode-se passar à outra ação. Embora, como indica o comentário da transcritora, a gravação tenha começado um pouco depois do início da sessão, supõe-se que a perda tenha sido de poucos minutos ou segundos, considerando que a gravação tem 44 minutos e 55 segundos, duração similar às outras do mesmo cenário. Deve-se ressaltar, porém, que a indicação do espaço de tempo e de texto transcrito é apenas uma aproximação, uma vez que as ações retóricas têm fronteiras imprecisas.

Também, além de saudação e apresentação frequentemente se combinarem, é possível que outras ações retóricas apareçam intercaladas a elas, como no excerto 3, da SOTi-10:

**Excerto 3 (SOTi-10)**

- 1 B: [[sorri para a câmera]] Hi
- 2 E: Hi [[também sorrindo]] finally
- 3 B: yeah finally [[risos]]
- 4 E: [[risos]] sorry for the technical difficulties
- 5 B: oh that's ok that's ok
- 6 E: [[risos]] ok I'm not actually I'm not U0F24 your partner your regular partner is ah absent today so
- 7 I'm just a volunteer
- 8 B: yeah
- 9 E: to help ok so my name is U0F24\_sf

- 10 B: yeah my my name is I8F14  
 11 E: I8F14?  
 12 B: yeah  
 13 E: nice to meet you  
 14 B: nice to meet you too [[as duas riem]]  
 15 E: so ah what do you what do you want to do today during our call?  
 16 B: I don't [[risos]] I don't know [[U0F24\_sf ri]] I don't know what to talk about so... [E: ok] how are  
 17 you?  
 18 E: ah I'm fine [[as duas riem]] ah... ah... [[risos]]

No excerto 3, durante os cumprimentos e apresentação, há espaço para a participante estrangeira pedir desculpas pelas dificuldades técnicas que impossibilitaram que a sessão oral começasse no horário estipulado (linha 4)<sup>41</sup> – diferentemente das outras sessões, que tiveram duração média de 44 minutos, a SOTi-10 durou apenas 23 minutos e 51 segundos – e para esclarecer que era apenas uma voluntária (linhas 6-7). O pedido de desculpas por questões técnicas e o esclarecimento parecem ser típicos desse contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas e, como na SOTi-3, também aparecem no início da SOTi-9<sup>42</sup>.

Também entre um cumprimento de saudação (linhas 1-2) e outro de apresentação (linhas 13-14) do excerto 3, há uma breve negociação em relação à tarefa estipulada para a SOTi (linhas 15-16). O cenário C – ao qual pertence a SOTi-10 – previa que os aprendizes se dedicassem, na SOTi e SOTin-1, a se conhecerem e revisarem os e-mails enviados. Diante da ausência de textos para revisão, as participantes tentam negociar o que fazer. A combinação da saudação e apresentação e a presença de uma ação retórica de negociação reforçam a tese aqui proposta de que a organização retórica da SOTi é fluida e que as ações retóricas aparecem sobrepostas umas às outras dependendo do contexto da situação em que a SOT ocorre. No caso da saudação e apresentação, a ação retórica de negociação pode aparecer intercalada, como acontece também nas SOTis 6 e 7.

Também o excerto 4 abaixo, da SOTi-5, parece confirmar a flexibilidade das ações retóricas nesse gênero, já que, durante as ações de saudação e apresentação, o aprendiz da universidade estrangeira questiona se o brasileiro está se conectando durante a aula de inglês (linha 5), uma pergunta que não é típica da função de apresentar-se, mas que se relaciona ao contexto de comunicação entre os pares, a participação no teletandem institucional integrado. O tipo de informação trocada nessa ocasião pode ilustrar um estranhamento do estrangeiro

<sup>41</sup> Os dados contextuais não permitem inferir que tipo de problema os equipamentos teriam apresentado ou se os problemas eram reflexo de dificuldades de letramento digital das participantes.

<sup>42</sup> Em outras sessões, os participantes também enfrentam dificuldades técnicas, o que exige deles a negociação para sua resolução, nem sempre aparecendo o pedido de desculpas. Sobre isso, o item 4.1.2 discorre.

quanto ao gênero SOTi, possivelmente novo para ele, já que há marcas de hesitação em sua fala (linha 5: “I’m ah... you ah”).

**Excerto 4 (SOTi-5)**

- 1 B: hello? ... [[professora confirma qual o usuário de U0M14 e o brasileiro diz não conseguir ouvir
- 2 nada. Finalmente consegue ouvir]] ... [[conversa ao fundo]] é hello?
- 3 E: hello how are you?
- 4 B: I'm fine and you?
- 5 E: I'm just good I'm ah... you ah are you in the English class?
- 6 B: yes yes I am here at English class
- 7 E: oh ok ah what's your name?
- 8 B: my name is I9M4
- 9 E: I9M4?
- 10 B: I9M4
- 11 E: oh I9M4
- 12 B: yes I9M4 without without the [[diz a letra correspondente ao seu nome verdadeiro]] at the end
- 13 E: oh I9M4 oh ok I9M4
- 14 B: aham what about you? what's your name?
- 15 E: ah I'm U0M14
- 16 B: U0M14? ok
- 17 E: yes and ah what city are you in?

Além disso, os cumprimentos e apresentação não abrem a SOTi, já que anteriormente há a ação retórica de negociação (linhas 1-2), em que as duas ocorrências da palavra “hello” – marcadas por tom de hesitação na gravação – parecem cumprir uma função de verificação do equipamento, apontada por Rampazzo (2017) e Aranha e Rampazzo (2020) como uma estratégia de negociação utilizada pelos aprendizes para se certificarem de que o equipamento funciona e a comunicação será possível.

Também em outras duas SOTis (SOTi-1 e SOTi-3), a saudação e a apresentação não foram as primeiras ações empregadas pelos participantes e ocorreram apenas após uma negociação: na SOTi-1, em relação ao princípio de separação de línguas; na SOTi-3, em que não houve saudação, a negociação que abre a sessão serve para estabelecer a separação de línguas e para testar o canal. Além dessas ocorrências, nas SOTis 6 (Excerto 5) e 7, embora a conversação se inicie com um cumprimento (linhas 1-2), ocorre também negociação em seguida (linhas 3-6), para que depois voltem à saudação e apresentação.

**Excerto 5 (SOTi-6)**

- 1 B: oi [[I9F9 ajusta a posição da webcam]]
- 2 E: oi oh I can see you now
- 3 B: agora sim você tá me vendo e me ouvindo?
- 4 E: tô
- 5 B: você tá conseguindo me ouvir?
- 6 E: sim
- 7 B: ah tá então eu sou I9F9 é como que posso falar o seu nome? como que eu pronuncio o seu
- 8 nome?
- 9 E: meu nome é U0F19
- 10 B: U0F19

No caso do excerto 5, as ocorrências do “oi” logo no início não foram identificadas como parte da ação retórica de negociação, apesar de as estudantes terem experienciado dificuldades com o uso do equipamento, como pode ser visto na fala da participante estrangeira (linha 2). Tais ocorrências foram marcadas como saudação porque, pela observação do vídeo da gravação, não se ouve tom de hesitação ou questionamento. Assim, o excerto 5 ilustra uma ocorrência da ação retórica de negociação intercalada entre saudação e apresentação, já que, logo após o cumprimento (linhas 1-2), há o registro de surpresa da estrangeira por, finalmente, conseguir ouvir a parceira (*now*).

Conquanto haja flexibilização quanto à ordem em que aparece, os dados a respeito das ações retóricas de saudação e apresentação indicam que o momento em que ocorrem não é indiscriminado. Normalmente (SOTis 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10), há ao menos um cumprimento de saudação antes da apresentação em si. Além disso, as ações retóricas de saudação e apresentação sempre ocorrem logo nos primeiros minutos da SOTi, ou são as primeiras ações empregadas, ou são intercaladas com outras, ou ocorrem após negociações pontuais e também breves.

No âmbito dessas ações retóricas, portanto, parece ser possível apontar que, se por um lado, há maleabilidade em sua ocorrência, sobretudo quanto aos limites e intersecções com outras ações, por outro, os diferentes pares realizam as ações de saudação e apresentação de forma similar, o que sugere que a SOTi passa por um processo de tipificação (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1994), uma vez que esses membros da CT (SILVA, 2012; RAMPAZZO e ARANHA, 2019a) parecem reconhecer as demandas desse evento comunicativo e passam a agir em direção a enunciados padronizados (BAZERMAN, 2004). Com efeito, é recorrente nas sessões de pares distintos que tais ações sejam breves (SOTis 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10), ocorram nos minutos iniciais (SOTis 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10) e que, além de dizerem seus nomes, os aprendizes também procurem trocar cumprimentos de saudação e apresentação (SOTis 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10), por meio de expressões como “tudo bem” e “prazer”.

#### 4.1.2 A ação retórica de negociação

A ação retórica de negociação é a segunda mais extensa no *corpus* desta investigação, ocupando 1 hora, 22 minutos e 15 segundos das gravações ou 7.622 palavras transcritas, uma média de 8 minutos ou 762 palavras por sessão, o que salienta a relevância da negociação para

a SOTi, já que, como proposto por Aranha e Rampazzo (2020), ela cumpre um papel essencial no intercâmbio virtual, por permitir que os participantes tomem decisões de forma colaborativa e, então, possam dar continuidade à conversação.

Como já exposto no capítulo de fundamentação teórica, trabalhos anteriores já apontavam a presença da negociação na constituição retórica da SOTi. Em Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b), a negociação era tida como um movimento retórico com dois passos possíveis, de negociação de ferramenta e negociação de idioma, enquanto que a negociação de significados era compreendida como um passo independente, não vinculado a um movimento específico.

Nesta tese, a discussão da ação retórica de negociação se aproxima da de Aranha e Rampazzo (2020), em que a negociação já é vista como uma parte retórica da SOTi, que, integrada ao discurso principal – a troca de informações – ocorre sempre que há suspensão no fluxo da conversação ou entre um tópico e outro, podendo ser motivadas internamente, como na negociação interativa em que problemas na conversação levam a negociações, ou externas, quando fruto de demandas referentes às tarefas que devem ser realizadas ou às características do contexto de intercâmbio virtual. A negociação de significados que, em Rampazzo (2017), aparecia como um passo “à parte”, em Aranha e Rampazzo (2020), passa a ser uma das questões negociadas na SOTi, além das negociações do princípio de separação de línguas, problemas com a tecnologia e questões relacionadas às tarefas e ao contexto.

A análise dos dados indica que vários aspectos são negociados pelos estudantes pela duração da SOTi, que a negociação ocorre em meio a quaisquer ações retóricas, sem que haja uma ordem fixa, e que ela pode ser breve ou mais longa a depender do contexto e do que está sendo negociado. Porque essa ação retórica está dispersa ao longo da SOTi, para ilustrar que há recorrência dos tipos de negociação nesse gênero, são indicadas as *instâncias* de negociação, as quais correspondem às porções de texto em que os participantes pausaram o fluxo normal da conversação para negociarem algum aspecto, semelhantemente ao procedimento adotado por Aranha e Rampazzo (2020). Para fins de discussão da negociação nesta tese, esta subseção se divide em outras duas para apresentar primeiramente os casos em que a negociação ocorreu por uma motivação interna e, então, aqueles em que a motivação foi externa.

#### 4.1.2.1 Negociação por motivações internas

Como indicado anteriormente, em Aranha e Rampazzo (2020), a negociação de significado é compreendida como resposta a uma demanda interna da conversação, que ocorre quando os participantes necessitam confirmar e esclarecer significados. No *corpus* deste estudo,

percebeu-se que as negociações interativas, de motivação interna, são frequentes e utilizadas pelos aprendizes quando há dificuldades na comunicação ou incertezas quanto ao uso da língua alvo. Presente em todas as SOTis, as negociações de motivação interna (ou interativas) podem ter como foco significado ou forma, sendo nomeadas aqui como instâncias de negociação de língua. Ao todo, são 111 instâncias de negociação de língua no *corpus*. Uma dessas instâncias está ilustrada no excerto 6, da SOTi-2:

**Excerto 6 (SOTi-2)**

- 1 E: ok [[risos]] ok ah... so what is like what's the weather like there?
- 2 B: the water? [[levanta uma garrafa de água]]
- 3 E: weather? o/o clima
- 4 B: ah! clima [[risos]]
- 5 E: sim
- 6 B: I understood water [[risos]]
- 7 E: ah no no
- 8 B: so ah it's very hot very a lot what about you?

Como em todas as instâncias de negociação de língua, no exemplo acima, a negociação ocorre em meio à ação retórica de troca de informações. No caso do excerto 6, a estudante estrangeira faz uma pergunta a respeito do clima (linha 1), que motiva o pedido de confirmação da brasileira (linha 2) e dá origem à resolução por meio da repetição e tradução para o português (linha 3). Das 111 instâncias de negociação de língua, 16 são semelhantes a essa, isto é, são decorrentes de alguma dificuldade de compreensão da língua alvo.

Na maioria das ocasiões, porém, 95 de 111, a negociação de língua ocorre quando o parceiro espontaneamente oferece feedback ou porque o aprendiz tem dúvidas ou não sabe como dizer algo na língua alvo, como no excerto 7, da SOTi-3:

**Excerto 7 (SOTi-3)**

- 1 E: mas eu acho que ... ah... ah... isso pode crear muitos problemas porque a gente já está
- 2 acostumbra/acostumbrado?
- 3 B: acostumbrado acostumbrado é em por/é em espanhol
- 4 E: si acostumbrado a a ao seu nome e se você o cambia [[risos]]
- 5 B: isso

Além do excerto 7 exemplificar a interrupção do fluxo da conversação de troca de informações para negociar um vocábulo da língua alvo que o estudante estrangeiro estava inseguro sobre como usar (linhas 1-2), ele também ilustra que as instâncias de negociação de língua tendem a ser curtas (96 de 111)<sup>43</sup>, uma vez que as dúvidas costumam ser pontuais e, tão logo se resolvam, a conversação pode prosseguir.

---

<sup>43</sup> Foram consideradas breves as instâncias com menos de 60 palavras, considerando que a média de palavras por instância de negociação de língua é de 46 palavras.

Nem sempre, no entanto, a negociação de língua é breve (15 instâncias). Quando as dificuldades não são rapidamente solucionadas, a negociação se estende, como no excerto 8, da SOTi-4:

**Excerto 8 (SOTi-4)**

- 1 E: ah... there's a a movement I guess because of it now of people that are really into growing food  
 2 locally and having ah... para ah... ah... crescer os os vegetais locais ah... ah...  
 3 B: hum how do you say in English?  
 4 E: locally? [incompreensível]  
 5 B: but do you mean locally what?  
 6 E: like outside I mean outside of the city like this city it's not very big it's like a tiny tiny dot of a lot  
 7 of people (...)  
 8 B: it's like ah farms which cul/cultivate you know? I don't know cultivar ah... vegetables and  
 9 E: uhum  
 10 B: or [incompreensível] ah...  
 11 E: yeah exactly  
 12 B: but milk and ah chicken with eggs you know like this? fazenda? farm? yeah we have this too but  
 13 we basically use our ah our things in farm to export I don't know exportar but I [E: ah that's how it is  
 14 that's how it is mostly to I mean there's there's there are a good number of family farms outside of the  
 15 city outside of our town]  
 16 E: that mostly sell to a larger company and then they distribute it ah... but I I was just strictly speaking  
 17 of there's a number of of [incompreensível] that ah... want to buy from the places locally so that ah...  
 18 the family farms [incompreensível] and that ah... you can say you know where you got the meat from  
 19 and you know where it's been fed hasn't been fed a bunch of a bunch of hormones and...  
 20 B: hum you know local production?  
 21 E: uhum local production yeah yeah

Nesse excerto, diante de um gatilho (linha 2, “crescer os vegetais locais”), a brasileira pede por esclarecimentos (linha 3). A partir de então (linhas 4-20), a discussão se alonga e se combina também com a ação retórica de troca de informações, como acontece ainda em outras instâncias da negociação de língua (SOTis 2, 3, 4 e 5, 10), até que cheguem à resolução quanto ao uso que causou dúvida (linha 21).

Algumas vezes (14 instâncias), a negociação de língua também motiva o uso do *chat* como ferramenta (seis sessões, SOTis 1, 2, 4, 6, 8 e 9), como no excerto 9, da SOTi-6 (linhas 7, 10 e 11):

**Excerto 9 (SOTi-6)**

- 1 B: but this year I think a lot of eh tourists and English people and American people will come to Brazil  
 2 for the fifa world cup  
 3 E: oh yeah... definitely... it's gonna be crazy over there  
 4 B: yeah here in Brazil some... I don't know stadium/sta/estádios  
 5 E: stadiums or states?  
 6 B: no sta/ of football... the place where the soccers/ the the  
 7 E: yeah [[digita]] state [[digita]]  
 8 B: No no no  
 9 E: a stadium?  
 10 B: [[digita]] estádio... estádio [[digita]]  
 11 E: [[digita]] stadium? [[digita]] like the place where they play football [[risos]]  
 12 B: yeah... the stadiums/ a lot of stadiums are not eh finished for the fifa world cup so we have problems

13 and... this is difficult because... other other other things are not finished already... just a second [[fala  
14 com mediador]]

O *chat* parece funcionar aqui como ferramenta de auxílio para a compreensão, marcado no excerto pela anotação “[[digita]]”, como também aparece nos dados de Figueiredo e Silva (2014) e nos de Freschi e Cavalari (2020) e como Aranha (2016), Lopes (2021) e Ferro (em andamento) destacam.

Além da negociação de língua, motivada por questões internas à conversação, a ação retórica de negociação pode ainda estar relacionada a fatores externos, exemplificados no subitem a seguir.

#### 4.1.2.2 Negociação por motivações externas

Segundo Aranha e Rampazzo (2020), a negociação na sessão oral de teletandem é externa/processual quando os aprendizes necessitam combinar e concordar a respeito de aspectos que são centrais às tarefas telecolaborativas e aos princípios da prática de teletandem. Assim, os participantes também necessitam interromper o fluxo normal da conversação para realizar a função retórica de negociar ou o funcionamento do equipamento, ou o cumprimento de uma tarefa, ou o oferecimento de feedback ou questões relacionadas aos princípios da prática de teletandem.

Em algumas SOTis (três sessões, SOTis 2, 3, 5), as pausas e interrupções no fluxo da conversação acontecem por interferência de um terceiro, como o professor-mediador ou monitor. Esse tipo de interrupção de mediadores e monitores não foi considerado como uma ação retórica, porque, além de nem sempre ser possível ouvir o que é falado fora do microfone, entende-se que a conversação na SOTi é co-construída pelas duplas e as intervenções são ocorrências externas à conversação. Ainda assim, esse tipo de interferência pode ter certa influência na SOTi, como o excerto 10, da SOTi-6 ilustra (linhas 2-4):

##### **Excerto 10 (SOTi-6)**

1 B: yeah... the stadiums/ a lot of stadiums are not eh finished for the fifa world cup so we have problems  
2 and... this is difficult because... other other other things are not finished already... just a second [[fala  
3 com mediador]]  
4 E: ok  
5 B: we have to... we have to finish the interaction  
6 E: yeah we have to go too [[risos]]  
7 B: yes... but we didn't' speak in Portuguese... and my teacher says that we have to speak only in  
8 Portuguese in the next interaction [[risos]]  
9 E: ok [[risos]]  
10 B: because we forgot we forgot to change the the language  
11 E: sim... eu vou  
12 B: yes

A ação retórica no caso do excerto 10 cumpre a função de negociar o respeito ao princípio de separação de línguas, segundo o qual a sessão deve ser dividida em duas partes (VASSALLO e TELLES, 2006), uma dedicada à prática do inglês e outra à prática do português, no caso das parcerias aqui analisadas. A negociação do princípio de separação de línguas, motivada por demandas do contexto de aprendizagem de línguas em tandem, aparece em todas as SOTis do *corpus* (13 instâncias), em alguns casos duas vezes (em três sessões, SOTis 1, 2 e 3), uma vez no início e outra por volta do meio da sessão, quando trocam o idioma. As ocorrências no início vêm em forma de perguntas, de modo que os aprendizes buscam considerar as preferências um do outro, observando o princípio da reciprocidade (VASSALLO e TELLES, 2006), como apontado também em Rampazzo (2017):

**Excerto 11 (SOTi-1)**

- 1 E: Ahn... o que é você quer você quer é começar com o inglês ou com o português... é primeiro?
- 2 B: Bom é pode ser o Português?
- 3 E: Oh perfeito... perfeito. boa tarde

Como no excerto 11, o fato dessa ação retórica para garantir a separação de línguas ser um questionamento (linhas 1-2) sugere que os estudantes, na SOTi, procuram não impor uma decisão ao parceiro, mas, sim, colaborativamente tomarem uma decisão. A troca do idioma por volta de metade da sessão também pode vir em forma de questionamento (SOTis 5, 7, 8, 9 e 10) ou como um lembrete (SOTis 1, 2, 3 e 4), como no excerto 12:

**Excerto 12 (SOTi-4)**

- 1 E: exceto que moro com família e família mesmo ok ah... a minha professora está está falando que
- 2 nós ah precisamos ah... trocar o língua
- 3 B: hm certo ok in English
- 4 E: ah I think that a lot of people if they don't live with their family (...)

A negociação, na troca de línguas, costuma ser também breve, uma média de 14 palavras por SOTi, e, em alguns casos (SOTis 1, 3, 4, 7), como é o do excerto 12 (linha 1-2), os aprendizes ressaltam que a alteração do idioma é uma demanda externa/processual (*minha professora está falando, we need to change*), como forma de minimizar a imposição, como será discutido na seção 4.3 deste capítulo.

A recorrência da negociação da separação de línguas indica não só que os participantes respeitam os princípios propostos por seus professores, como ainda que os aprendizes fazem uso de respostas semelhantes para atenderem às demandas situacionais (MILLER, 1984).

Outra semelhança na estrutura retórica da SOTi diz respeito à negociação de questões relativas à tecnologia, também motivada por demandas externas e recorrente nas sessões do

*corpus* deste estudo (19 instâncias em seis sessões, SOTis 2, 3, 4, 5, 6, 9). Esse tipo de negociação pode ser decorrente de problemas com o uso do equipamento (15 instâncias em quatro sessões, SOTis 4, 5, 6, 9) ou servir apenas a função de se certificar de que o equipamento funciona (4 instâncias em quatro sessões, SOTis 2, 3, 5, 6), como no excerto 13:

**Excerto 13 (SOTi-5)**

- 1 B: hello? ... [[professora confirma qual o usuário de U0M14 e o brasileiro diz não conseguir ouvir nada.
- 2 Finalmente consegue ouvir]] ... [[conversa ao fundo]] é hello?
- 3 E: hello how are you?

Em alguns casos (duas sessões, SOTis 3 e 5), a negociação para teste do equipamento é a primeira ação retórica a acontecer e parece servir como uma forma de garantir que a comunicação seja possível, viabilizada pelos equipamentos, semelhantemente ao “alô” de contatos telefônicos ou mesmo em videoconferências. De forma similar, mas não na abertura da sessão, a negociação para teste da ferramenta pode ocorrer após uma pausa longa, como no excerto 14 (linha 1), indicado pelas reticências:

**Excerto 14 (SOTi-2)**

- 1 ...
- 2 B: sorry ah I hello?
- 3 E: hello

Em alguns casos, a negociação se estende quando há problemas com o uso das ferramentas (15 instâncias em quatro sessões, SOTis 4, 5, 6, 9). No excerto 15, por exemplo, os aprendizes enfrentam dificuldades com o equipamento e têm problemas para conseguirem ouvir, tendo de reformular (linha 7), repetir (linha 9) e traduzir (linha 10) até que consigam se entender:

**Excerto 15 (SOTi-5)**

- 1 E: é me lembro da pessoa que que ah ... que veio a primeira vez em 1502 ah...
- 2 B: aham
- 3 E: e... ah é... tinha escravos ah ...
- 4 B: é é eu não to ouvindo
- 5 E: ahn?
- 6 B: eu não to ouvindo tá difícil de ouvir
- 7 E: ah... é é esclavitude
- 8 B: não ouvi
- 9 E: esclavitude?
- 10 B: ah é a escravidão
- 11 E: esclavidão ok esclavidão a esclavidão ah
- 12 B: aham

Se, por um lado, os recursos de repetição, reformulação e tradução são esperados nas negociações de língua, no excerto 15, são empregados numa negociação decorrente de problemas com a tecnologia usada, o que pode sugerir flexibilidade na organização retórica da SOTi, já que, de certa forma, a ocorrência de uma instância de negociação motivada por demandas externas – problemas com o equipamento – se assemelha a uma instância de negociação de língua.

Além disso, a negociação motivada por dificuldades com o equipamento tende a se prolongar até que os problemas sejam solucionados, em algumas vezes (SOTis 4, 6 e 9), com o auxílio dos professores ou monitores, como ocorre na SOTi-9 (linhas 6-7):

**Excerto 16 (SOTi-9)**

- 1 B: do you/ [E: you wanna switch languages?] want to change to Portuguese?
- 2 E: yes [B: yes] we can do that
- 3 B: ok
- 4 E: wait hold on do you want me to see if I can get my camera to work?
- 5 B: yep
- 6 E: ok ... [[conversa com alguém no laboratório sobre a câmera não funcionar e pede ajuda para
- 7 solucionar o problema]] [[para a parceira]] hold on I'm trying ot get it fixed
- 8 B: ok [[pausa longa]]
- 9 E: yeah I couldn't get it fixed
- 10 B: oh well the next conversation we are going to work it out [[risos]]
- 11 E: ok I'll try ah... então vamos é... mudar a português [B: uhum] agora?

No excerto 16, pode-se observar ainda que a subfunção de negociação do funcionamento do equipamento (linhas 4-10) aparece intercalada à subfunção de negociação do princípio de separação de línguas (linhas 1-3 e linha 11), o que reforça novamente que maleabilidade retórica na SOTi se dá também em uma mesma ação retórica, isto é, no nível microestrutural, de suas subfunções, corroborando a discussão anterior sobre a pertinência de se optar pelo termo ação retórica em detrimento de se determinar movimentos retóricos e passos.

Por fim, os aprendizes também negociam questões relativas ao contexto de aprendizagem telecolaborativo: o que fazer durante a sessão (três sessões, SOTis 6, 9, 10), o cumprimento às tarefas, como a troca de textos (quatro sessões, SOTis 2, 4, 5, 6) e ainda as maneiras para oferecer *feedback* ou para garantir a compreensão (três sessões, SOTis 6, 7, 9), como no excerto a seguir da SOTi-7, em que a troca de informações é interrompida por uma negociação (linhas 2-6):

**Excerto 17 (SOTi-7)**

- 1 E: and so ah... I want I think I want to work abroad I want to be an interpreter ah... so we'll see if I end
- 2 if I if you don't understand any words I'm saying or if I'm speaking too fast let
- 3 me know

- 4 B: ok  
 5 E: 'cause I speak a little fast in English I know [[as duas riem]]  
 6 B: me too I forgot to say for you if I/I say something fast I try to be slow but sometimes I don't know  
 7 é... do you have Portuguese teachers or Brazilian teachers?

Nessas ocasiões, em que os participantes se preocupam com o interesse e a aprendizagem do outro, agindo como tutores de sua própria língua ou língua em que são proficientes, percebe-se uma tentativa de observar o princípio da reciprocidade (VASSALLO e TELLES, 2006), que lhes foi apresentado no tutorial. Tais ocorrências sugerem que estão atentos às instruções e responsabilidades que lhes foram conferidas.

Além de atentos aos princípios, há também o cuidado com o cumprimento de tarefas, ilustrado no excerto 18:

**Excerto 18 (SOTi-8)**

- 1 E: thank you again for ah all your correction in my texts  
 2 B: oh not at all aham so next week I'll have to send my composition  
 3 E: yep  
 4 B: I think I'll try to send it until Friday or Thursday  
 5 E: ok  
 6 B: I don't know the the sooner I can correct it  
 7 E: yeah whenever you get a chance  
 8 B: ok  
 9 E: cool  
 10 B: cool  
 11 E: tchau

O excerto 18 exemplifica uma ocasião em que a ação retórica de despedida é interrompida brevemente por uma negociação que visa garantir a realização de uma tarefa (linhas 2-7), no caso, a troca e a correção/revisão de um texto solicitado pelos professores responsáveis, o que não só ilustra a flexibilidade de organização da SOTi, como também corrobora o propósito pedagógico do projeto e o comprometimento dos aprendizes com as tarefas propostas por seus professores.

Sobre a ação retórica de negociação, seja em instâncias cuja motivação foi interna ou externa, podem ser observadas semelhanças entre suas ocorrências nas diferentes sessões, o que sugere que os participantes se comunicam por meio de padrões (BAZERMAN, 1997; MILLER, 1984, 2015; SWALES, 1990, entre outros), além de haver intersecções entre essa ação e outras. Em geral, não há um momento específico para que a ação ocorra, embora a negociação do princípio de separação de línguas, por exemplo, costume aparecer por volta de metade da SOTi (nove sessões, SOTis 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10).

#### 4.1.3 A ação retórica de troca de informações

A ação retórica de troca de informações já havia sido apontada como a mais extensa em publicações anteriores a respeito dos 15 minutos iniciais da SOTi (RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO e ARANHA, 2019b). Em Aranha e Rampazzo (2020), a troca de informações é tomada como correspondente ao fluxo normal da conversação na SOTi, o que sugere que já se espera que os participantes troquem informações sobre si durante a sessão inicial.

Na SOTi, nos três cenários de aprendizagem aqui analisados, a ação retórica de troca de informações ocupa consideravelmente mais tempo que as outras ações, 5 horas, 32 minutos e 41 segundos das 7 horas, 7 minutos e 26 segundos, uma média de 33 minutos por SOTi, que correspondem a 36.327 palavras transcritas. Os arquivos apresentados aos participantes no tutorial indicam que a primeira sessão é destinada aos participantes se apresentarem e se conhecerem, mesmo nos cenários B e C em que se prevê a discussão de texto. Assim, é esperado que os aprendizes passem grande parte do tempo da SOTi conversando sobre si, suas rotinas e preferências, a fim de que cumpram com a proposta que lhes foi apresentada.

Os trabalhos anteriores que se dedicaram ao estudo nos 15 minutos iniciais da SOTi estabelecem que a função dessa ação retórica é a de trocar informações e estabelecer contato com o parceiro (ARANHA, 2014; RAMPAZZO, 2017). Após os minutos iniciais, os participantes continuam falando sobre si, suas vidas e seus interesses, o que parece confirmar que a função dessa ação retórica é, de fato, trocar informações e estabelecer o contato.

Essa ação não é a primeira a aparecer na SOTi, mas, tão logo os participantes se cumprimentem, se apresentem e resolvam questões pontuais por meio da negociação, já se iniciam as trocas, normalmente a partir de perguntas, as quais solicitam informações sobre o outro, como no excerto 19, da SOTi-1, em que após a indicação de ser um prazer se conhecerem (linha 1), o estrangeiro se interessa por saber de onde a brasileira é (linha 2):

##### **Excerto 19 (SOTi-1)**

- 1 B: [interrompe] Prazer
- 2 E: obrigado... é de donde é você?
- 3 B: [Cidade onde mora] [cidade onde mora] ... [incompreensível]
- 4 E: Oh [cidade onde mora]?
- 5 B: isso... você é de? ...
- 6 E: Ahn eu sou do [país de origem] ... mas eu estou estudando na UGA, sí?
- 7 B: Aham... é é é uma faculdade na ONDE?
- 8 E: Ahn... na faculdade de me/ de economia ...
- 9 B: Economia? isso
- 10 E: sí... ah, eu gosto mucho de a lengua a portuguesa.
- 11 B: Ah sim... yo hablo un poquito en espanhol también
- 12 E: [interrompe] sí? [[risos]]
- 13 B: sí... é e você... e você... qual é a cidade aí mesmo?

Como na SOTi-1, a troca de informações tende a se iniciar preferencialmente após as ações de saudação e apresentação (SOTis 1, 2, 3, 4, 5, 10), mas pode ter início também após algum tipo de negociação (SOTis 6, 9) ou após a realização da tarefa de discussão sobre texto (SOTis 7, 8). No excerto 19 acima, também pode ser notado um problema de compreensão, já que o questionamento da brasileira sobre onde é a faculdade de seu par é respondida com o curso de graduação do estrangeiro (linhas 7-8). Essa falha de compreensão, no entanto, não gera uma negociação de língua e os estudantes prosseguem com a conversação, como também ocorre nas outras SOTis, em que, algumas vezes, as dificuldades ou desvios de língua não levam à negociação de língua.

As conversas sobre suas origens são frequentes na SOTi (SOTis 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10). Na maioria dos casos, como ilustrado no excerto 20 a seguir, a troca de informações sobre origem/local de onde fala é breve (SOTis 1, 4, 5, 7, 8, 9) e os aprendizes dão continuidade à conversa, procurando por outros assuntos compartilhados (linha 13):

**Excerto 20 (SOTi-5)**

- 1 E: yes and ah what city are you in?
- 2 B: ahn?
- 3 E: ah in wha/what city are you in?
- 4 B: ah city I'm at [cidade onde está] I guess
- 5 E: [interrompe] [cidade de I9M4] ok
- 6 B: yes [nome da cidade] [[risos]]
- 7 E: ah pretty far from ah São Paulo is a long way from there
- 8 B: yes I think it's like five hours the distance
- 9 E: yeah it's a wait
- 10 B: uhum
- 11 E: ok ah I9M4 e... have you been ah
- 12 [...]
- 13 E: and ah... you've been studying English how long?

Outras vezes (SOTis, 3, 6, 10), a pergunta relacionada à moradia pode estender a troca de informações a respeito desse assunto, como um pedido para conhecer um pouco mais de realidade do outro, como no excerto 21, da SOTi-10:

**Excerto 21 (SOTi-10)**

- 1 E: ah so it's ah.. what is your tell me about the city where you live in Brazil
- 2 B: well I'm actually from [cidade de origem] I don't know if you [E: oh] know the city
- 3 E: yeah that's the largest city in Brazil right?
- 4 B: yeah yeah
- 5 E: so at least I heard of that one [[risos]]
- 6 B: but ah [cidade de origem] is really different from here because [cidade onde mora]
- 7 E: aham
- 8 B: is really hot it's [E: oh] it's really really hot [[U0F24\_sf]] all day it's like you have... have summer and winter and autumn and fall and this this I I guess I I mistaken one of them
- 9

- 10 E: [[risos]] autumn and fall is the same right?  
 11 B: yeah yeah I don't know how to [E: oh spring] yes! this this one [[U0F24\_sf ri]] and but here you  
 12 have like ... all the year seems like it's summer feels like summer  
 13 E: yes [B: all all day long] you're close to the Equator  
 14 B: yeah ah it's so hot [[U0F24\_sf ri]] yeah like three weeks when the... the weather is good is cold you  
 15 can use one of the one of these like  
 16 E: yeah sweatshirt?  
 17 B: yes  
 18 E: a sweater?  
 19 B: sweater  
 20 E: yeah yeah so today is the day [[risos]]  
 21 B: yeah finally! [[risos]]  
 22 E: finally [[risos]] ah...  
 23 B: oh my and.. Georgia what what how how it is

O excerto 21 ainda ilustra a incidência de duas instâncias do que poderia ser identificado como ação retórica de negociação: o momento em que a estrangeira corrige a parceira quanto ao vocábulo adequado para se referir ao outono (linhas 10-11) e quando oferece a palavra que a brasileira parecia estar procurando para se expressar (linhas 15-19). Nota-se, então, outra vez o entrecruzamento das ações retóricas na SOTi, que aparecem incorporadas uma à outra.

Outros tipos de informações que os aprendizes costumam trocar dizem respeito à idade (SOTis 1, 2, 4, 6, 7 e 9) e à família (SOTis 1, 2, 4, 6, 7, 10), como no excerto 22, a seguir, da SOTi-6:

**Excerto 22 (SOTi-6)**

- 1 B: And how old are you?  
 2 E: Nineteen dezenove  
 3 B: I am twelve years old and I will/ I will in the next  
 4 E: wait how old?  
 5 B: twenty years old  
 6 E: Oh I think it was twelve I was like wait what? [[riso]] [[interlocutora reage com riso]]  
 7 B: And I will be twenty-one years old in the next month in April  
 8 (...)  
 9 B: oh it's very next dates [[sorriso]]  
 10 E: close [[sorriso]]  
 11 B: CLOSE dates [[sorriso]]  
 12 E: close  
 13 B: yes  
 14 E: sim [[risos]] [[interlocutora reage com riso]]  
 15 B: é... and how about your family?  
 16 E: ahm [[fala com mediador no laboratório]] obrigado ok [[risos]][[de volta à parceira]] ahm eu

Na troca de idades, como o excerto ilustra, há ainda desvios de língua (linhas 3, 9), que motivam negociações pontuais (linhas 3-6 e linhas 11-13). Percebe-se como estão relacionadas as ações retóricas de troca de informações e de negociação (sobretudo de significados), o que corrobora a discussão enfatizada nesta tese a respeito do entrecruzamento das ações retóricas na SOTi e a dificuldade de se estabelecerem as fronteiras entre uma e outra.

É comum que, na ação retórica de troca de informações na SOTi, os aprendizes tentem encontrar assuntos que sejam de interesse e conhecimento compartilhados, como ocorre no excerto 23, em que as aprendizes encontram um ponto em comum, as séries da TV (linha 5):

**Excerto 23 (SOTi-7)**

- 1 B: e... é o que você gosta de fazer nas horas vagas? você não tá estudando?
- 2 E: ah eu gosto de ler e... eu assi/assisTO?
- 3 B: sim
- 4 E: eu assisto muito televisão [[as duas riem]] ah na dia ah... no dia mas... eu gosto de assistir “How I
- 5 B: ohhh! [[põe as mãos no coração]] eu ADORO [[as duas riem]]
- 6 E: sim
- 7 B: ah você assistiu? aliás hoje tem hoje é segunda? hoje tem episódio!
- 8 E: sim que?
- 9 B: hoje tem um episódio novo
- 10 E: sim hoje sim
- 11 B: é faltam só três para acabar
- 12 E: sim! [[risos]] eu não pode ah... I can't believe it
- 13 B: eu não posso acreditar

O questionamento sobre o tempo livre (linha 1) é também comum em outras SOTis em que os participantes se interessam pelo que os outros gostam de fazer e seus hobbies (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10), como também aparece nos dados de Cappellini, Elstermann e Rivens Mompean (2020), e faz com que a conversa sobre esse assunto se prolongue.

Se, por um lado, os assuntos sobre os quais os estudantes conversam é bastante particular a cada parceria – alguns falam sobre futebol, outros sobre música, comidas, política, religião, viagens, filmes, outros ainda sobre livros ou história de seus países, entre outros – por outro, é recorrente o esforço dos participantes por encontrarem conhecimento ou interesse compartilhados, alternando as informações trocadas conforme identificam ser necessário:

**Excerto 24 (SOTi-2)**

- 1 E: yeah did you go to that ah carnival thing?
- 2 B: oh I... actually I don't like carnival
- 3 E: really? [[com tom surpreso]]
- 4 B: really [[risos]] I'm Brazilian and I don't like carnival
- 5 E: they told us that you'd all be so excited that you all went to carnival [[risos]]
- 6 B: [[risos]] do you do you like carnival?
- 7 E: I mean I've never been but we we watch videos about it and it looks really exciting
- 8 B: ah... yeah it's ah very fun... ah people people have fun a lot but I don't like the kind of music the...
- 9 oh all these things I don't like
- 10 E: do you listen to any ah... American music?
- 11 B: I love American music [[risos]]
- 12 E: like like what?
- 13 B: like rap and rock
- 14 (...)
- 15 B: do you like him?
- 16 E: ah... I mean he's not like in my car stereo
- 17 B: oh [[risos]]
- 18 E: but I like I like really weird music ah... but I like have you heard of like Drake?
- 19 B: Drake? no
- 20 E: oh

- 21 B: what kind of music?  
 22 (...)  
 23 E: so sorry so you're studying English? like that's your major?  
 24 B: yeah

Como no excerto 24, as duplas na SOTi costumam tentar, algumas vezes sem sucesso (linhas 1-5, 13-20), encontrar coisas que sejam do interesse dos dois aprendizes, até que, finalmente, chegam a um assunto que é compartilhado, os estudos na universidade (linha 23), e, então podem dar continuidade à conversação. A troca de informações sobre a vida acadêmica é recorrente em todas as SOTis, já que se trata de um assunto que, inevitavelmente, é comum aos estudantes, como também aparece nos dados de Aranha (2014) e nos de Silva e Figueiredo (2015), os quais, apesar de investigarem o teletandem em outro contexto que não o da UNESP, também pontuam que um dos assuntos sobre os quais os estudantes conversam é sobre suas vidas pessoais e acadêmicas.

No excerto 25, da SOTi-5, por exemplo, os estudantes trocam informações sobre as leituras que têm de fazer em seus cursos de graduação:

**Excerto 25 (SOTi-3)**

- 1 B: yeah and your course it's cool? history?  
 2 E: history ah... I I like history but sometimes it can be a little boring because you have to read ah...  
 3 like read and read and read  
 4 (...)  
 5 B: Letters eh... letters you you should read ... lots of books  
 6 E: oh yeah? I can imagine ah... who do you ah... what kind of what kind of books do you read for letters?  
 7 B: I read eh... literature literary bo/books  
 8 E: aham  
 9 B: and... I read ah theory books  
 10 E: oh ok  
 11 B: and but I I'm going to be a teacher right?  
 12 E: oh ok  
 13 B: of Portuguese and but I'm researching literature  
 14 E: oh wow because right now I'm actually in the... in the Portuguese class for li/Portuguese literature  
 15 class  
 16 B: oh! what  
 17 E: yeah so we  
 18 B: [interrompe] what what you what have you studied?  
 19 E: ah so we have ah so far we studied the... not really the any book in particular but more about the  
 20 like the different literary periods like romantismo  
 21 B: ah!  
 22 E: ah what is it called? ah... arca/arcadismo [[risos]]  
 23 B: ok [[risos]]

Além disso, como proposto por Telles (2015b), os participantes no teletandem costumam focar no contraste de suas vidas diárias, e, no caso da SOTi, frequentemente comparam suas vidas acadêmicas (SOTis 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).

Por fim, é ainda recorrente que troquem informações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras (SOTis 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10), o que também pode ser esperado, uma vez que o Teletandem se trata de um projeto de intercâmbio virtual para a aprendizagem/prática de línguas estrangeiras. A conversa sobre idiomas estrangeiros pode dizer respeito à própria experiência das estudantes enquanto aprendizes de línguas, como no excerto 26, da SOTi-10, ou ainda ser uma troca de dicas para facilitar a aprendizagem.

**Excerto 26 (SOTi-10)**

- 1 E: how's ah how long have you been studying English?  
 2 B: well... I guess that ah I've been studying English since I was six six years old  
 3 E: oh wow  
 4 B: but ah... I've never did like I never went to a school of English I I learn I've been learning English  
 5 on school on college... on high school that's that's [[risos]]  
 6 E: wow that's good [[risos]] that's better than me I only just started learning Portuguese so it's not too  
 7 good [[risos]]  
 8 B: don't worry about it don't worry about it  
 9 (...)  
 10 B: but do you speak any other language like Spanish? or something like that?

Como exemplificado pelo excerto, o diálogo sobre línguas também é motivado por interesses compartilhados e as participantes demonstram ainda preocupação com a aprendizagem da outra (linha 8), o que atende ao princípio da reciprocidade (VASSALLO e TELLES, 2006; SALOMÃO, SILVA e DANIEL, 2009; CAPPELLINI, ELSTERMANN e RIVENS MOMPEAN, 2020).

Como defendido, também no nível da ação retórica de troca de informações, podem ser observadas outras ações retóricas integradas ao discurso central dos participantes, sendo frequente o entrecruzamento da troca de informações com a negociação. Apesar de ser particular de cada parceria o que se fala sobre cada assunto, a recorrência de determinados tópicos – vida acadêmica, aprendizagem de línguas, famílias, atividades de lazer, idades – sugere que os participantes reconhecem as demandas desse evento comunicativo, esforçando-se por encontrarem temas de interesse e conhecimento compartilhado, e, como sugere Bazerman (2004) sobre os gêneros – passam a produzir enunciados padronizados.

#### 4.1.4 A ação retórica de despedida

De modo semelhante às ações retóricas de saudação e apresentação, a ação de despedida tem duração breve, ocupando cerca de 5 minutos e 03 segundos das 7 horas, 7 minutos e 26 segundos das gravações das SOTis, que equivalem a 604 palavras transcritas, uma média de 30 segundos por SOTi ou 61 palavras. Presente em todas as SOTis, se, por um lado, as outras ações

não têm momento fixo para ocorrerem, a despedida é sempre a responsável por finalizar o contato entre os pares, sendo, pois, a última ação a ocorrer, como no excerto 27, da SOTi-7:

**Excerto 27 (SOTi-7)**

- 1 E: yeah it's very different ok I have to go she's telling me I have to go
- 2 B: oh me too
- 3 E: but it's was really it was really good to talk to you I'll talk to you next week [[acena]]
- 4 B: bye [[acena]]
- 5 E: bye
- 6 B: see you
- 7 E: bye

Como o excerto 27 ilustra, a despedida na SOTi é realizada rapidamente – nos dados analisados nesta tese, dura entre 12 segundos (a mais breve, SOTi-7) e 1 minuto e 13 segundos (a mais longa, SOTi-3). De modo semelhante às ações de saudação e apresentação que são curtas por conta de sua função, a brevidade da despedida na SOTi parece ter relação com sua função neste contexto, já que, para finalizar a sessão, é preciso apenas informar a necessidade de encerrar o contato (linha 1 no excerto 27) e despedir-se (linhas 3-7).

Além disso, na realização da função de despedida, é comum que os participantes ressaltem, como no excerto anterior, que gostaram de conversar (SOTis 1, 3, 7 e 9), assim como é frequente que os aprendizes também repitam ter sido um prazer se conhecerem (SOTis 2, 3, 4, 8 e 9), como na SOTi-1 (linhas 10-11):

**Excerto 28 (SOTi-1)**

- 1 E: yeah ah so is just that I think that my professor is telling me that the session is almost over
- 2 B: yes
- 3 E: yeah it is sad because I was enjoying the conversation [[risos]]
- 4 B: [[sorrindo]] ah me too me too but sorry the the... bad English
- 5 E: no it's okay I I actually you do you study do you have a better English compared to the one that I
- 6 have before when I study I was really really bad
- 7 B: yes thank you for for us for all yes and the... we we we can take take more
- 8 E: yeah yes sure I'm gonna to add you in Facebook
- 9 B: ok
- 10 E: ok? nice to meet you I9F2
- 11 B: nice to meet you too

Como também ilustrado nos dois excertos (27, linha 1, e 28, linha 1), os participantes tendem a informar que encerram o contato porque a professora avisou que era o momento de se despedir (SOTis 1, 2, 3, 7, 9). O excerto 28 ilustra ainda que, em meio à ação retórica de despedida, há também espaço para que a brasileira dessa parceria se justifique quanto à habilidade de falar na língua alvo, numa intersecção com a ação de troca de informações (linhas 4-6). Como nessa SOTi, durante a ação de despedida, também podem aparecer outras ações retóricas (SOTis 2, 4, 5, 6, 8), também exemplificado pelo excerto 29:

**Excerto 29 (SOTi-2)**

- 1 B: ah so ah the teacher say that we have to finish the conversation  
 2 E: ok  
 3 B: so ah... send me your composition ok next next week of the interation  
 4 E: uhum  
 5 B: I will correct to you ok?  
 6 E: ok obrigada  
 7 B: [[risos]] so nice to meet you  
 8 E: nice to meet you too  
 9 B: ah have a good holiday [[risos]]  
 10 E: thank you or obrigada [[risos]] [B: ok] ok tchau tch  
 11 B: [interrompe] goodbye  
 12 E: bye  
 13 B: tchau

O excerto 29 ilustra uma ocorrência da ação retórica de negociação para combinarem o cumprimento de uma tarefa telecolaborativa (linhas 3-6) em meio à ação retórica de despedida, em uma ocorrência que corrobora a tese aqui defendida quanto à flexibilidade na organização retórica da SOTi, já que as ações ocorrem de maneira intercalada. A combinação das ações retóricas de despedida e de negociação aparece ainda em quatro sessões (SOTis 4, 5, 6, 8), mas também pode haver a intercalação da despedida com outras ações retóricas, como a de troca de informações (SOTi-4).

Por fim, é comum também que, na ação retórica de despedida, os participantes, além de indicarem que gostaram de se conhecer, se agradeçam, seja pelas correções feitas no texto da tarefa que foi solicitada (SOTi-8) ou simplesmente por conversarem e se ajudarem (SOTis 1, 2, 5, 10), exemplificado no excerto 30 (linhas 5-6):

**Excerto 30 (SOTi-10)**

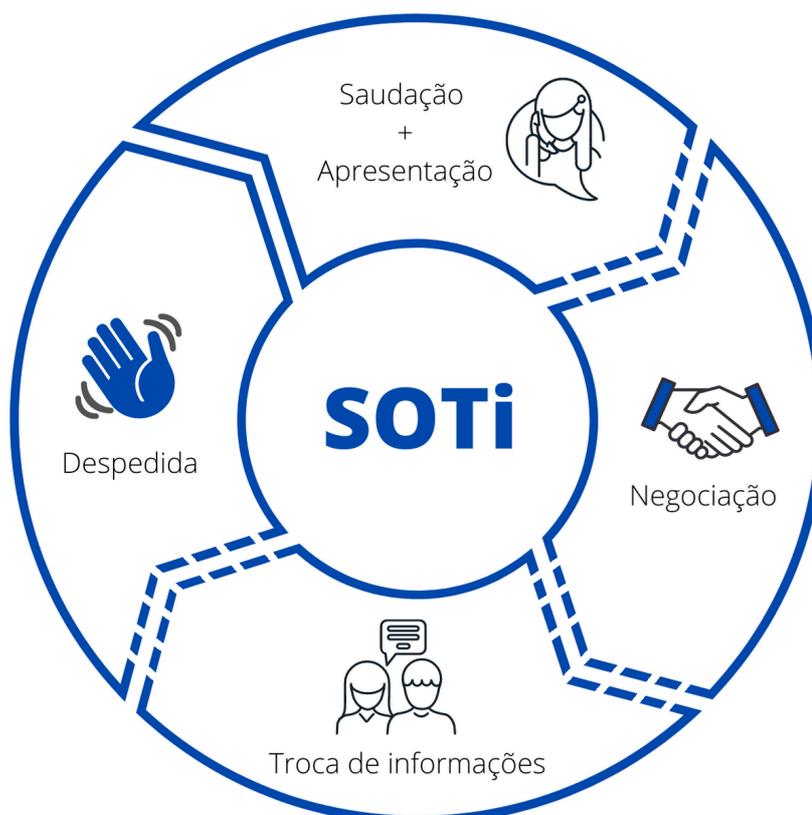
- 1 E: ok manga ok ok ah então ... ah acho que a hora de termi/termina  
 2 B: terminar sim  
 3 E: terminar  
 4 B: de se despedir  
 5 E: ok [[as duas riem]] ok [incompreensível] thank you for your help  
 6 B: [[risos]] you're welcome  
 7 E: ok [[risos]]  
 8 B: bye  
 9 E: bye see you later maybe [[risos]]  
 10 B: see you later [[risos]]  
 11 E: ok[[risos]]

Na esfera da ação retórica de despedida, portanto, também podem ser observadas intersecções com outras ações, o que reforça a tese de maleabilidade da SOTi. Por outro lado, diferentemente das ações de saudação, apresentação, negociação e troca de informações, a de despedida tem momento definido e é a que finaliza a conversação entre os pares. Além disso, a exemplo do que ocorre com outros gêneros, podem ser observadas semelhanças entre os

exemplares (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1994; SWALES, 1990, entre outros) e, na SOTi, os aprendizes costumam se despedir informando que as professoras pediram para encerrar a sessão ou que é uma regra do projeto, agradecendo e enfatizando que foi um prazer conhecer e conversar com o outro, além de usarem expressões características das despedidas, como “tchau”, “até logo”, “bye”, “goodbye”, “see you”.

A figura 10, a seguir, traz uma ilustração daquilo que é familiar e reconhecível nos diferentes exemplares do gênero SOTi. A forma circular representa o gênero em sua totalidade, enquanto que as setas, de fronteiras pontilhadas, simbolizam as ações retóricas recorrentes, isto é, os momentos em que os aprendizes realizam funções retóricas por meio do diálogo colaborativo. As marcas entre uma ação e outra são riscos pontilhados, pois, como argumentado, não há ordem fixa para que ocorram, com exceção da despedida, que é a responsável por finalizar a conversação. Além disso, as ações podem aparecer combinadas umas às outras, nem sempre sendo possível determinar seus limites.

Figura 10 - Representação das ações retóricas recorrentes na SOTi



Fonte: Elaborado pela autora

O quadro a seguir, por sua vez, apresenta, de forma resumida as ações retóricas que são recorrentes em todas as SOTis que compõem o *corpus* desta investigação. O quadro contempla tanto uma aproximação da média de tempo de duração de cada ação e a quantidade média de palavras utilizadas, quanto uma descrição de suas características.

Quadro 13 – Quadro resumidor das ações retóricas recorrentes na SOTi

As ações retóricas na SOTi	Média de tempo/palavras por SOTi	Características
<b>Saudação + Apresentação</b>	23 segundos 44 palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A apresentação aparece imbricada à saudação;</li> <li>• costumam aparecer nos minutos iniciais;</li> <li>• são breves;</li> <li>• podem aparecer intercaladas com outras ações retóricas ou após negociações pontuais;</li> <li>• a saudação envolve cumprimentos típicos dos idiomas, como “oi, tudo bem?” e “hi, how are you?”;</li> <li>• a apresentação envolve perguntarem-se seus nomes e expressões como “prazer”.</li> </ul>
<b>Negociação</b>	8 minutos 762 palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há momento específico para que ocorra, ao contrário, a negociação aparece em diversos momentos ao longo da SOTi;</li> <li>• pode ser breve ou se alongar;</li> <li>• aparece em intersecção com outras ações retóricas;</li> <li>• pode ter motivação interna/interativa – negociação de língua –, ou externa/processual – negociação dos princípios, negociação de questões relativas à tecnologia, negociação sobre o que fazer e sobre o cumprimento de tarefas, negociação de maneiras de oferecer feedback.</li> </ul>
<b>Troca de informações</b>	33 minutos 3633 palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não é a primeira a ocorrer, nem a última;</li> <li>• é a ação mais longa e se estende por toda a SOTi;</li> <li>• há o entrecruzamento entre a troca de informações e outras ações retóricas;</li> <li>• envolve assuntos diversos e se sobressai a tentativa dos participantes de encontrarem tópicos que sejam de interesse e conhecimento compartilhados.</li> </ul>
<b>Despedida</b>	30 segundos 61 palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É sempre a última ação retórica empregada, por isso, é a responsável por finalizar o contato;</li> <li>• é breve;</li> <li>• costuma haver outras ações retóricas intercaladas;</li> <li>• envolve agradecimentos e expressões características, como “tchau” e “goodbye”.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Se, por um lado, a figura 13 e o quadro 14 são representações daquilo que é comum às diferentes sessões, por outro, a depender das características dos cenários de aprendizagem, outras ações retóricas podem ser identificadas, além dos cenários poderem motivar ocorrências peculiares às quatro ações acima. A esse respeito, o item a seguir traz algumas considerações.

## **4.2 As particularidades dos cenários de aprendizagem**

Trabalhos anteriores que investigaram os 15 minutos iniciais da SOTi já apontavam que a constituição dos cenários pedagógicos e sua materialização nos cenários de aprendizagem tinham relação direta com a ocorrência do que se convencionou chamar ação retórica nesta tese (RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO e ARANHA, 2018, 2019b), isto é, a presença ou ausência de determinadas ações retóricas está associada às características dos cenários de aprendizagem nos quais a SOTi ocorreu.

Essa relação entre ação retórica e cenário de aprendizagem também pôde ser observada para além dos 15 minutos iniciais e, nesta seção, são discutidas as ocorrências das ações retóricas que não foram recorrentes em todas as SOTis analisadas, mas que são comuns às sessões de um mesmo cenário. Para tanto, são apresentadas três subseções, uma para cada cenário de aprendizagem, nas quais são retomadas as características dos cenários que levaram a alterações na organização ou na materialização retórica das SOTis e discutidas as especificidades na materialização das ações retóricas de apresentação e negociação, no cenário A, e da ação de apresentação e ocorrência da ação retórica de discussão sobre texto nos cenários B e C.

### **4.2.1 O cenário de aprendizagem A**

Como posto no capítulo 3, as 5 SOTis ocorridas nos anos de 2012 e 2013 foram agrupadas em um mesmo cenário A, considerando as semelhanças entre as características das turmas 2012\_UGA2i e 2013\_UGA2i. Os calendários dos cenários pedagógicos das duas turmas previam a duração de 10 semanas, que compreendiam um encontro dedicado ao tutorial e oito sessões orais de teletandem. Dessas, sete sessões ocorreriam durante as aulas de línguas nas duas universidades, à exceção da última, cujo arranjo deveria ser estabelecido pelos parceiros, provavelmente por razões de incompatibilidade de calendário das duas instituições.

Recorda-se que o primeiro contato entre as duplas no cenário A foi na SOTi e que a formação dos pares, aleatória, deu-se de acordo com os computadores em que os participantes

se sentaram, os quais já estavam conectados aos usuários Skype das instituições. Segundo a proposta apresentada no tutorial, a SOTi ocorreu para que os alunos se apresentassem, conhecessem seus parceiros e combinassem a realização das tarefas. Assim, as professoras responsáveis parecem entender que a função da SOTi era levar os estudantes a se apresentarem e conhecerem um pouco mais sobre o outro. Além disso, essa proposta relaciona-se às tarefas que foram previstas para a sessão: participar de trocas informais (O'DOWD e WARE, 2009, p. 176) e combinar a respeito da realização das próximas tarefas.

Assim, diferentemente das sessões dos cenários B e C, não houve, no cenário A, previsão de tarefa de envio de texto aos parceiros antes da SOTi nem da tarefa de revisão desse texto durante a sessão. Os aprendizes tampouco poderiam ter tomado essa decisão de trocar textos anteriormente por si, uma vez que, apesar de serem autônomos para decidirem quanto ao seu processo de aprendizagem (VASSALLO e TELLES, 2006), os pares não haviam sido formados e eles não tinham nenhuma informação de contato dos estudantes da outra instituição.

Por essas razões, a ação de apresentação no cenário A envolve, por exemplo, perguntar pelo nome do outro, como já apresentado na seção 4.1. Além disso, é preciso que, durante a SOTi, os aprendizes troquem seus endereços de e-mail. A necessidade de trocar e-mails está restrita, no caso do *corpus* desta tese, ao que foi planejado para o cenário A, pois os participantes precisavam dessa informação para que a tarefa de troca dos textos escritos na língua estrangeira a partir da SOTin-1 pudesse se concretizar. Essa negociação ocorre em todas as SOTis desse cenário (SOTis 1, 2, 3, 4, 5), nos momentos em que se interrompe o fluxo normal da conversação para combinar uma informação necessária ao cumprimento de uma das tarefas propostas.

A troca de e-mails na SOTi tem a duração necessária para que os e-mails sejam informados e, normalmente (SOTis 1, 2, 4), é breve, como ilustra o excerto 31, da SOTi-2:

**Excerto 31 (SOTi-2)**

- 1 E: so ah we're supposed to exchange email addresses
- 2 B: oh my email I will write to on the chat ok?
- 3 E: ok though where is where is that?
- 4 B: ah let me see...
- 5 E: oh I got it
- 6 B: just a minute [[para a professora]] teacher come here please? where is chat? [[professora brasileira abre o chat no skype para I9F11]] oh thank you [[I9F11 digita seu email]] [[para U0F21]] there is my
- 7 email
- 8
- 9 E: ok I'm gonna write it did you get mine? I typed it up there
- 10 B: let me see oh ok I will write too [[as duas anotam os emails]] just a minute
- 11 E: ok

Durante a negociação para troca de e-mails, os participantes na SOTi ou recorrem à professora para pedir ajuda com o equipamento, como no excerto 31 (linhas 6-7), ou para confirmarem a necessidade de trocarem e-mails (SOTis 3, 4, 5). Além disso, os aprendizes costumam enfatizar que a troca de e-mails é uma regra do projeto (linha 1) (*we're supposed to, I need to tell you, eu precisava do seu email*) (SOTis 1, 2, 3, 4), como também ilustra o excerto 32 (linha 4):

**Excerto 32 (SOTi-4)**

- 1 B: (...) ok next week you send me a composition isn't it? and and... do you have my email or no?
- 2 E: ah I think that our teacher is going to give it to us on Friday
- 3 [[brasileira pergunta sobre o email para alguém no laboratório]]
- 4 B: ah I need to tell you my email
- 5 E: ok
- 6 B: an then when you fi/when you send me é your composition I'll send my my facebook for you to you
- 7 ok?
- 8 E: yeah all right well ah I think I've got get out but it was great to meet you

Como no excerto 32, na SOTi, os aprendizes também costumam associar a troca de e-mails à realização da tarefa de envio e revisão dos textos (SOTis 1, 3, 4, 5) também para justificar a necessidade de informarem seus endereços de e-mail.

Por fim, não há um momento privilegiado para a ocorrência da ação retórica de negociação para troca de e-mails, visto que apareceu no início (SOTis 1 e 2) e por volta de metade da sessão (SOTis 3 e 5) em meio à ação retórica de troca de informações, e ao final (SOTis 4 e 5), próximo à despedida. Os dados sugerem ainda que a flexibilidade da SOTi reside também no fato das ações retóricas poderem ocorrer em momentos diversos e aparecerem intercaladas umas às outras.

O quadro 14, a seguir, retoma e resume as características do cenário A que têm implicações para as especificidades na organização retórica da SOTi:

Quadro 14 – As especificidades das ações retóricas no cenário A

	<b>Características do cenário A</b>	<b>Implicações na organização retórica da SOTi</b>
<b>Pareamento</b>	Os pares são formados no dia da SOTi, conforme os computadores em que os estudantes se sentaram.	<b>Ação retórica de apresentação:</b> os aprendizes precisam se perguntar seus nomes.
<b>Micro-tarefas previstas</b>	Os estudantes devem trocar textos a partir da SOTin-1 e combinar o cumprimento das próximas tarefas.	<b>Ação retórica de negociação:</b> os aprendizes precisam pausar a troca de informações para que consigam os endereços de e-mail uns dos outros.

Fonte: Elaborado pela autora

Como explicitado no quadro, as diferenças quanto à ocorrência das ações retóricas de apresentação e negociação no cenário A estão relacionadas à formação dos pares para essas turmas, bem como às micro-tarefas previstas para a SOTi e também para a sessão seguinte. Tais ocorrências, específicas dos cenários, refletem uma característica dos gêneros, a de serem contextualmente dependentes (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2009). Além disso, apesar de específicas, essas particularidades das ações retóricas são recorrentes nas SOTis pertencentes ao mesmo cenário.

Na próxima subseção, são discutidas as ocorrências específicas do cenário de aprendizagem B.

#### 4.2.2 O cenário de aprendizagem B

São parte do cenário de aprendizagem B, as 3 SOTis da turma 2014\_UGA1i. Como no cenário A, havia a previsão de que a última sessão oral ocorresse fora do horário de aula, conforme disponibilidade e acordos entre cada par. A duração do cenário, porém, foi mais curta que no cenário A; ao todo, foram 9 semanas e 8 sessões orais previstas.

Como apresentado no capítulo de metodologia, o cenário B envolveu um primeiro contato entre os pares por e-mail anterior ao encontro síncrono em áudio e vídeo que ocorre na SOTi. Assim, o pareamento, nesse cenário, deu-se previamente e foram os professores os responsáveis por passarem as informações de contato dos parceiros. Esse primeiro contato assíncrono dizia respeito ao cumprimento das micro-tarefas de escrita e envio de um texto na língua-alvo por um aprendiz e sua revisão pelo par mais competente naquele idioma. No cenário B, o primeiro texto foi escrito em português e, portanto, enviado pelos estudantes da UGA e corrigidos pelos da UNESP. Os metadados disponíveis no MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a) não permitem inferir qual foi a proposta de texto solicitada aos alunos, porém, os comentários dos próprios participantes durante a SOTi indicam que provavelmente se tratava de uma resenha ou sinopse de filmes, já que em uma das sessões (SOTi-7) a participante brasileira faz menção a um filme.

Além disso, também no cenário B, a SOTi tinha o propósito de levar os aprendizes a se conhecerem. Foram previstas, então, duas tarefas telecolaborativas para o primeiro encontro síncrono: participar de trocas informais (O'DOWD e WARE, 2009, p. 176) e discutir a respeito da revisão do texto previamente enviado pelos estrangeiros e revisado pelos brasileiros.

Essa organização do cenário de aprendizagem B levou a ocorrências específicas da ação retórica de apresentação, além da presença de outra ação retórica, a de discussão sobre texto. A respeito da primeira, o fato de ter havido já uma interação assíncrona entre os pares faz com que a apresentação se materialize de forma distinta, uma vez que não é necessário que se perguntem os nomes, os quais foram apresentados na interação assíncrona em que houve o envio do texto escrito em língua portuguesa pelos estudantes. Assim, na ação retórica de apresentação do cenário B, os participantes tendem a dizer seus nomes para confirmarem a pronúncia ou se certificarem de que foram postos em contato com a pessoa certa, como no excerto 33, da SOTi-7:

**Excerto 33 (SOTi-7)**

- 1 E: oi
- 2 B: oi! você?
- 3 E: eu sou/sim eu sou U0F23
- 4 B: U0F23 ah... eu a I9F13
- 5 E: [[risos]] oi
- 6 B: eu estava em dúvida se era um menino ou uma menina porque eu não sei [[as duas riem]] se U0F23
- 7 é um nome masculino ou feminino
- 8 E: sim é é feminino é ah... co/como [[diz um nome muito parecido com o seu]] penso que sim mas
- 9 U0F23 é um/uma no/um nome é estranho para as pessoas que não são sou são de os Estados Unidos
- 10 [[as duas riem]] sim

Assim como na SOTi-7 a brasileira tem dúvidas a respeito do nome de sua parceira (linhas 6-7), também a brasileira na SOTi-6 pede por esclarecimentos quanto à pronúncia do nome da outra (linha 1, excerto 34), num desdobramento da ação retórica de apresentação semelhante àquelas do cenário A em que os aprendizes também repetiam ou pediam para que o outro repetisse seu nome a fim de garantir que compreenderam bem (como nas SOTis 3, 4, 5, do cenário A):

**Excerto 34 (SOTi-6)**

- 1 B: ah tá então eu sou I9F9 é como que posso falar o seu nome? como que eu pronuncio o seu nome?
- 2 E: meu nome é U0F19
- 3 B: U0F19
- 4 E: U0F9 sim

É possível ainda, no cenário B, que a ação de apresentação seja ignorada e que os participantes apenas se saúdem, como ocorre na SOTi-8, uma vez que já sabem quem são.

Além dessas ocorrências, há, no cenário B, uma ação retórica não prevista para o cenário A de discussão sobre o texto escrito em português pelos estudantes da UGA e revisados pelos estudantes da UNESP. Com exceção da SOTi-6, em que a participante estrangeira não enviou

sua produção textual à brasileira antes da SOTi, nas outras duas sessões desse cenário, SOTis 7 e 8, há um momento, logo no início, em que se fala sobre o texto escrito em língua portuguesa.

A ação retórica de discussão sobre texto, nesse cenário, tem duração breve, aproximadamente 2 minutos e 44 segundos na SOTi-7 e 1 minuto e 23 segundos na SOTi-8, 444 palavras de texto transcrito. Ainda que tenha curta duração, o fato de os estudantes dispenderem tempo da sessão para fazerem comentários a respeito da tarefa realizada evidencia que eles estão atentos às tarefas que lhes foram solicitadas e comprometidos com a participação no projeto.

Como apontado em Rampazzo (2017), esse tipo de discussão se concentra em revisões quanto ao uso adequado da língua segundo a norma padrão, como no excerto 35 (linhas 3-12):

**Excerto 35 (SOTi-7)**

- 1 B: você viu a correção que eu fiz da redação?
- 2 E: sim! Muito [B: tem pouco] sim?
- 3 B: é como eu falei tem poucos erros você errou mais na questão de se é feminina ou masculina na hora
- 4 de colocar o final da palavra
- 5 E: sim
- 6 (...)
- 7 B: eu mesmo não conhecia [a palavra *empeçar*] eu tive que procurar no dicionário que seria... é a gente
- 8 usaria talvez criar
- 9 obstáculos dificultar
- 10 E: sim
- 11 B: eu acho que seria mais adequado pra *empeçar* e... instilar eu acho que talvez a palavra *propagar* se
- 12 adequaria mais é... o contexto. eu não assisti o filme então algumas partes eu fiquei um pouco confusa
- 13 E: [[risos]] sim
- 14 B: eu procurei pra assistir mas eu não tive tempo para assistir esse final de semana ah! e uma parte que
- 15 eu grifei é eu deixei em negrito no começo negrito seria o bold é...
- 16 E: sim sim sim
- 17 (...)
- 18 E: sim... então sim eu penso que/eu acho que entendi todos ah.. todas as correções sim [[as duas
- 19 riem]]

Durante a fala da brasileira, há menção a um filme, sobre o qual provavelmente foi o texto escrito por sua parceira (linhas 12-14). No entanto, ela logo volta a falar sobre questões de língua (linha 15) e, uma vez compreendidas todos os desvios de uso, a ação retórica de discussão sobre texto é encerrada (linhas 18-19). Não ocorre, pois, nas SOTis desse cenário, o que é previsto por Aranha e Cavalari (2014), que o texto funcione como gatilho/*warm-up* para a conversação, um insumo a partir do qual o tema sugerido pelo texto pudesse ser continuado.

De modo similar, na outra sessão do cenário B em que há discussão sobre texto, esta também não motiva a continuação do assunto escrito:

**Excerto 36 (SOTi-8)**

- 1 (...)  
 2 B: então [[risos]] (...) então ah na verdade ah você escreve bem sim, você não escreve muito ruim não  
 3 na verdade tem alguns erros que você repete  
 4 E: uhum  
 5 (...)  
 6 B: aham sim ... então você deu uma olhada nas minhas correções? você viu mais ou menos o que você  
 7 errou?  
 8 E: sim sim no no é... sua explicações são muito bom  
 9 B: uhum você tem alguma dúvida em alguma coisa?  
 10 E: ah dê-me um segundo [[retira o fone e fala com alguém no laboratório]] desculpe não não eu não  
 11 tem nin/ningún ah... dúvida  
 12 B: uhum

Na SOTi-8, são feitos comentários gerais a respeito das considerações que foram feitas, compreendidas como correções que deveriam ser seguidas (linha 6). Apesar de os estudantes não retomarem na SOTi as correções que foram feitas no texto, como na SOTi-7, a discussão ainda aparece associada ao uso apropriado da língua, como pode ser inferido a partir do entendimento de que eles parecem ter da escrita e uso da língua (“erros”, linha 3; “correções”, linha 6; “errou”, linha 7).

A discussão centrada no uso apropriado da língua já era prevista por Cavalari e Aranha (2016), que sugeriam que esse tipo de revisão contribui para que os participantes aprofundem o seu conhecimento sobre uso da língua, além de permitir que os aprendizes foquem em aspectos específicos – linguísticos ou culturais. A observação dessas duas SOTis, porém, revela que o foco, pelo menos no primeiro encontro síncrono do cenário B, se restringe a aspectos linguísticos, isto é, não leva os estudantes a conversarem a respeito do tema do texto nem discutir suas características genéricas.

Por fim, nas sessões no cenário B, observa-se que a ação retórica de discussão sobre texto ocorre logo no início, após a apresentação e, uma vez encerrada, os aprendizes dão continuidade à sessão por meio da ação de troca de informações, não retornando mais ao texto. A esse respeito, provavelmente, os estudantes seguem as sugestões de suas professoras, considerando que, em Cavalari e Aranha (2016), há a sugestão de que a discussão a respeito das revisões ocorra logo no início da interação síncrona.

O quadro 15, a seguir, retoma e resume as características do cenário B que têm implicações para as especificidades na organização retórica da SOTi:

Quadro 15 – As especificidades das ações retóricas no cenário B

	<b>Características do cenário B</b>	<b>Implicações na organização retórica da SOTi</b>
<b>Pareamento</b>	Os pares são formados previamente pelos professores, os quais repassam as informações de contato (e-mail) aos estudantes.	<b>Ação retórica de apresentação:</b> pode não ocorrer, já que os aprendizes não precisam perguntar seus nomes. Quando ocorre, serve para que os participantes confirmem seus nomes.
<b>Micro-tarefas previstas</b>	Os estudantes da universidade estadunidense devem enviar, antes da SOTi, um texto escrito em língua portuguesa aos brasileiros, os quais devem revisá-lo. Durante a SOTi, sugere-se que a revisão seja comentada e o tema do texto pode servir de insumo à conversação.	<b>Ação retórica de discussão sobre texto:</b> os aprendizes dedicam parte do tempo da SOTi à discussão sobre o texto enviado. Essa ação retórica tem as seguintes características: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ocorre nos minutos iniciais;</li> <li>• é breve;</li> <li>• não motiva a continuidade da discussão sobre o tema do texto;</li> <li>• está centrada em revisões quanto ao uso adequado da norma padrão.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Na próxima subseção, são discutidas as ocorrências específicas do cenário de aprendizagem C.

#### 4.2.3 O cenário de aprendizagem C

Semelhantemente ao cenário B, o cenário de aprendizagem C, da turma 2015\_UGA3i, também teve duração de 9 semanas, para as quais foram planejadas 7 sessões orais de teletandem, todas realizadas durante as aulas nas universidades. Recorda-se, como apresentado no capítulo de metodologia, que havia a previsão, nesse cenário, de que os pares entrassem em contato primeiramente por textos de e-mail, escritos nas línguas-alvo, nos quais deveriam se apresentar e contar um pouco sobre si. A proposta sugeria ainda a discussão e revisão dos textos em duas sessões, na SOTi e na SOTin-1. Assim, como no cenário B também se propunham as tarefas de trocas informais (O'DOWD e WARE, 2009, p. 176) e discussão de texto, no C era esperado que tais tarefas fossem cumpridas, com a diferença de que dois textos seriam comentados.

No *corpus* analisado nesta tese, as SOTis 9 e 10 são do cenário de aprendizagem C. Na SOTi-10, porém, a participante estrangeira era uma substituta, razão pela qual as aprendizes têm de perguntar seus nomes e não comentam sobre e-mails de apresentação, uma vez que esses

não foram trocados entre elas, mas, sim, entre a brasileira e sua parceira fixa, que esteve ausente na SOTi. Na SOTi-9, por sua vez, em que as duas participantes são as parceiras fixas, isto é, nenhuma delas é substituta, a revisão dos e-mails é feita na SOTi.

Nesta tese, há apenas um exemplar do gênero (SOTi-9) em que se notam ocorrências típicas das ações retóricas em associação às características do cenário C, o que impossibilita pontuá-las como comuns às outras sessões do mesmo cenário, isto é, impossibilita a apreensão dos padrões retóricos que estão circunscritos às características do cenário. Ainda assim, nesta subseção, são apresentados excertos da ação retórica de discussão sobre texto na SOTi-9, porque eles ilustram a tese aqui defendida quanto à maleabilidade na estrutura da SOTi, já que essa ação, pela maior parte do tempo, combina-se à ação retórica de troca de informações, como será discutido a partir dos excertos a seguir. Além disso, certas ocorrências da ação de discussão sobre texto se assemelham às ocorrências do cenário B, o que sugere que os aprendizes reconhecem uma função comum à essa ação retórica, a de fazer correções segundo a norma padrão.

Na SOTi-9, há a preocupação em fazer correções, sobretudo quanto ao que as aprendizes consideram ser o uso mais adequado de seus idiomas. Para tanto, primeiramente, elas negociam o que fazer (linhas 1-3) e acordam que as revisões devem começar com o que consideram ser erros gramaticais (linhas 5-7):

**Excerto 37 (SOTi-9)**

- 1 E: (...) ok so do you just wanna get started talking about the email?
- 2 B: ok let me open it
- 3 E: ok...
- 4 (...)
- 5 B: it's really good [[risos]] ah I don't know what you want me to talk like... in general or like if you
- 6 want me to correct few grammar
- 7 E: yeah just yeah if there is any grammar mistakes first

O excerto 37, que também ilustra ocorrências da ação retórica de negociação (linhas 1-3) semelhantes a outras sessões em que os aprendizes decidem o que fazer na SOTi (duas outras sessões, SOTis 6 e 10), ainda exemplifica a observação a dois dos princípios do teletandem (VASSALLO e TELLES, 2006): autonomia, as aprendizes decidem o que e como aprender, e reciprocidade, a decisão leva em consideração acordo mútuo, como também ocorre nas SOTis 6 e 7, em que as estudantes decidem as formas de oferecer *feedback*.

De modo semelhante à discussão sobre texto na SOTi-7 (cenário B), na SOTi-9 (cenário C), a brasileira também faz correções e fornece explicações quanto aos usos inapropriados da língua portuguesa pela estrangeira, mas, em lugar de apenas comentar a respeito dos desvios,

as participantes leem uma para a outra os textos durante a SOTi<sup>44</sup> e observam o que foi combinado em relação à forma de oferecer a correção (linhas 3-8):

**Excerto 38 (SOTi-9)**

- 1 B: and "algumas das minhas" é here you say "minhas favoritas coisas"
- 2 E: oh so I would say it like some of the things I like to say
- 3 B: yeah well I can understand what you said is just the word is like [incompreensível] put in the wrong
- 4 position
- 5 E: ok
- 6 B: you would say minhas coisas favoritas
- 7 E: [[sobreposição de vozes]] minhas coisas favoritas
- 8 B: the object then the adjective
- 9 E: ok ... coisas favoritas got it para fazer ...
- 10 B: yeah?

Se, por um lado, a revisão dos e-mails trocados no cenário C se concentra em considerações a respeito do uso da língua, por outro, ela também funciona como insumo à conversação, como previsto por Aranha e Cavalari (2014), pois promove a troca de informações pessoais, fazendo com que as ações retóricas de discussão sobre texto e troca de informações se combinem. No excerto 39, por exemplo, em que as aprendizes revisam o texto escrito em português, há espaço para comentários que extrapolam a revisão linguística, destacados em itálico:

**Excerto 39 (SOTi-9)**

- 1 *B: and you said you are coming here to Minas Gerais that's so cool*
- 2 *E: yeah I know I'm so excited it will be my first time [[risos]]*
- 3 *B: yeah [[risos]] ah... and again you said "vai ser a minha primeira vez num avião" num it's informal*
- 4 *so em um if you want to say that formal*
- 5 E: ok
- 6 B: ah "quero estudar português porque no futuro eu gostaria de trabalhar com os animais da
- 7 *Amazônia" I thought that is amazing [[U0F7 ri]] super cool [[sorri]]*
- 8 E: *thank you* let me see
- 9 B: ah I don't know if I understood completely do you have your email in your [incompreensível]
- 10 E: yeah yeah
- 11 (...)
- 12 B: me as a native speaker I can understand you but just to make your writing better you would say
- 13 (...)
- 14 E: [sobrepõe] oh ok got it

No excerto, a brasileira comenta, em duas ocasiões, sua opinião a respeito das informações contidas no texto da parceira (linhas 1-2, 7), comentários típicos da ação retórica de troca de informações. A fusão entre as duas ações retóricas fica ainda mais evidente no excerto 40, a seguir, em que as estudantes começam a revisão do texto escrito em inglês pela brasileira:

---

<sup>44</sup> Os trechos entre aspas, nos excertos, indicam os momentos em que as participantes fazem a leitura dos seus textos.

**Excerto 40 (SOTi-9)**

- 1 E: hum... então você começa com "Hello U0F7 my name is I8F7 I8F7s"  
 2 B: uhum  
 3 E: *I8F7s oh você parte italiana?*  
 4 B: *sim*  
 5 E: *oh de seu mãe or seu no sua mãe ou seu pai?*  
 6 B: *por/da parte dos dois [E: o ok] os dois são*  
 7 E: ah "also known by my friends as [[apelido de I8F7]] *is it [[fala duas possibilidades de pronunciar o apelido]]?*  
 8 (...)  
 9 E: *ok ah... ah... also known by is or é é formal então você só pode dizer ah... also known as ou você pode dizer my friends call me [[diz o apelido]] [[I8F7 faz que sim com a cabeça]] then "I was born in*  
 10 (...)  
 11 B: ok  
 12 E: "I'm 18 years old now" *oh tenho 19 anos*  
 13 B: *ah é? cool*  
 14 (...)  
 15 E: *sim [[risos]] então você está em na universidade or how long have you been in the university?*  
 16 B: *ah é o meu primeiro ano*  
 17 E: *oh legal! [[I8F7 ri]] como você gosta da universidade?*  
 18 B: *ah eu gosto muito é... muito diferente aqui [E: é?] do que... da minha cidade*  
 19 E: *aham*  
 20 B: *como eu escrevi no email eu não moro com meus pais eu moro sozinha...*  
 21 (...)  
 22 E: *oh God ok [[risos]] ah eu ah e depois "I'm studying Translation at Unesp in São José do Rio Preto city located 6 hours away from my home city [incompreensível]" ah center é... hold on...*  
 23 B: no centro da cidade?  
 24 E: *sim it's cause you misspelled it hum*

No caso desse excerto, a troca de informações pessoais se estende a partir daquilo que estava no e-mail. Os destaques em itálico no excerto ilustram o prolongamento da troca de informações ocorrida de forma assíncrona nos e-mails (linhas 3-6, 15-24) e, ao longo de boa parte da sessão, as participantes oscilam entre a leitura dos e-mails (como nas linhas 1, 7, 11, 14, 24-25), correções quanto ao uso da língua (como nas linhas 10-11, 25-27) e comentários/trocas de informações pessoais motivadas pela leitura.

Essa dinâmica de intercalação entre ações retóricas de discussão sobre texto e troca de informações se mantém pela maior parte da SOTi-9 (até os 28 minutos e 13 segundos), o que parece corroborar o que vem sendo defendido nesta tese quanto à flexibilidade retórica do gênero SOTi, uma vez que, em todos os cenários de aprendizagem e em todas as ações retóricas, podem ser observadas intersecções com outras ações.

A SOTi-9 também é a única no *corpus* deste estudo que não traz nem a ação retórica de apresentação nem a de saudação. Embora tais ações não estejam presentes nessa SOTi<sup>45</sup>, há

<sup>45</sup> As aprendizes experienciaram problemas com o equipamento e pode-se inferir que houve um contato por vídeo anteriormente que não ficou registrado no MulTeC, já marcado pela presença do advérbio (*still*) na primeira fala da estrangeira ("Ok my camera's *still* not working").

traços da ação de apresentação durante a leitura dos e-mails, como os excertos 40 (acima, linha 1) e o 41 demonstram (linhas 1-4):

**Excerto 41 (SOTi-9)**

- 1 B: ok so I'm gonna read and say the/correct the mistakes ... ah so in [U0F7s] how do you say your
- 2 name?
- 3 E: [U0F7s] it's
- 4 B: [U0F7s]
- 5 E: it's Spanish yeah

Ainda que o excerto 41 não seja uma parte da ação de apresentação, ele ilustra uma ocorrência bastante semelhante ao que costuma ocorrer nas apresentações, que é o pedido de confirmação do nome do parceiro, também presente em quatro sessões (SOTis 4, 5, 6, 10). No caso do excerto 40, exposto anteriormente, a apresentação ocorrida por escrito no e-mail reincide na fala durante a SOTi (linha 1, excerto 40). Por isso, a afirmação de que há traços da ação retórica de apresentação, pois ainda que não ocorra durante a SOTi-9, aspectos característicos dela se fazem presentes.

A respeito das ocorrências apresentadas nos subitens dedicados aos cenários, além de reforçarem a argumentação presente em Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b) de que há relação direta entre presença e materialização das ações retóricas nas SOTis e as características dos cenários, também ilustram a tese a respeito da fluidez da estrutura da SOTi e do conceito de ação retórica. Isso porque os excertos também exemplificam que o diálogo colaborativamente construído faz-se por meio de ações retóricas que estão, por diversas vezes, em intersecção, além de não terem, na maioria das vezes, um momento privilegiado para que aconteçam.

As ações retóricas, como argumentado ao longo desta tese, realizam certas funções retóricas e a organização do discurso na SOTi, como em outros gêneros, busca atender ao seu propósito comunicativo, além de revelar os padrões comunicativos dos membros da comunidade teletandem. Como as teorias da Nova Retórica e da Sociorretórica, que propõem que os gêneros são desenvolvidos ou apropriados pelos membros de uma comunidade para que eles consigam realizar seus objetivos, materializando-se em regularidades em sua estrutura e conteúdo, também a teoria da polidez sustenta que há similaridades quanto ao uso da linguagem em contextos que se assemelham, as quais favorecem a cooperação entre os indivíduos. As estratégias de polidez que são empregadas na SOTi são discutidas no próximo item.

### 4.3 As estratégias de polidez na SOTi

O capítulo 2 indicou pontos de contato entre a teoria da polidez (BROWN e LEVINSON, 1978, 1987) e as teorias de gênero da Nova Retórica e da Sociorretórica, sobretudo no que diz respeito à compreensão de que os indivíduos escolhem e utilizam padrões de uso da linguagem que possam, com maior eficácia, garantir o cumprimento de seus propósitos. Além disso, os trabalhos que discutem a polidez no intercâmbio virtual associam seu uso ao estabelecimento de um espaço social seguro, à garantia da cooperação entre os aprendizes e à eficácia das trocas telecolaborativas (VINAGRE, 2008, 2018; VINAGRE e SUÁREZ, 2018).

A análise das estratégias de polidez no *corpus* deste estudo revelou que os participantes no teletandem institucional integrado, durante a SOTi, também fazem uso de estratégias que demonstram cortesia pela duração completa da sessão. Ao todo, foram identificadas 1719 estratégias de polidez, nas 10 SOTis analisadas, sendo 1173 de polidez positiva (68%), 168 de polidez negativa (10%) e 378 abertas, sem ação reparadora (22%), conforme quadro 16.

Quadro 16 – Quantificação das estratégias de polidez identificadas

	<b>Estratégias de polidez positiva</b>	<b>Estratégias de polidez negativa</b>	<b>Estratégias de polidez abertas, sem ação reparadora</b>
<b>Cenário A</b>	678	82	231
<b>Cenário B</b>	329	34	83
<b>Cenário C</b>	166	52	64
<b>Total</b>	<b>1173</b>	<b>168</b>	<b>378</b>

Fonte: Elaborado pela autora

O estudo das SOTis revelou um padrão semelhante quanto ao uso de estratégias de polidez pelos participantes, visto que, nos três cenários, a maior parte das estratégias de polidez utilizadas na SOTi dirigem-se à face positiva um do outro, como exposto no quadro 16, seguidas de abertas, sem ação reparadora, e daquelas que se dirigem à face negativa. Em outras palavras, a maioria das estratégias empregadas volta-se ao desejo de receber aprovação por meio de suas ações, o que está também em conformidade com os resultados de Park (2008b), Vinagre (2008, 2018) e Vinagre e Suárez (2018), como será explorado a seguir por meio da apresentação de alguns excertos ilustrativos. O número maior de estratégias abertas, sem ação reparadora, também é semelhante ao resultado de Park (2008b), que identificou que os participantes de seu estudo preferem ser mais diretos. As subseções dedicam-se à discussão dessas estratégias.

#### 4.3.1 As estratégias de polidez positiva na SOTi

Segundo Brown e Levinson (1978), as estratégias de polidez positivas são reflexo do comportamento entre pessoas que são próximas, o que não é o caso dos participantes desta pesquisa, já que a SOTi é o momento do primeiro contato, ao menos síncrono, entre os estudantes. Os autores ressaltam, porém, que esse tipo de estratégia também pode ser usada entre estranhos que se percebam como semelhantes, como é para os aprendizes, uma vez que, respeitando-se o princípio da reciprocidade (VASSALLO e TELLES, 2006), os participantes estão em posição de igualdade, alternando-se nos papéis de aprendizes de uma língua estrangeira e tutores de sua própria língua ou língua em que são proficientes. Semelhantemente aos resultados de Park (2008b), Vinagre (2008, 2018) e Vinagre e Suárez (2018), também os participantes do teletandem, na SOTi, usam mais estratégias de polidez positiva, numa tentativa de garantir reciprocidade e cooperação.

A análise permitiu identificar os 15 subtipos propostos por Brown e Levinson (1978) de polidez positiva, conforme quadro 17, que descreve a frequência absoluta de cada estratégia no *corpus* deste estudo, a frequência absoluta por cenário, as ações retóricas em que as estratégias apareceram e apresenta exemplos das estratégias.

Quadro 17 – Resumo das estratégias de polidez positiva na SOTi

<b>Estratégia</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência absoluta por cenário</b>	<b>Ações retóricas em que é empregada</b>	<b>Exemplo</b>
(P+1) Atender aos interesses, necessidades, vontades e qualidades do outro	415	A: 255 B: 109 C: 51	Apresentação	B: What's your name? (P+1) E: My name is ah U0F29
			Troca de informações	E: What do you like to do in your free time? (P+1) Do you play any sports? (P+1)
(P+2) Exagerar ao demonstrar interesse, aprovação pelo outro	50	A: 28 B: 15 C: 7	Troca de informações	E: I have one sister and one brother... B: ah great! (P+2)

(Continua na página 127)

<b>Estratégia</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência absoluta por cenário</b>	<b>Ações retóricas em que é empregada</b>	<b>Exemplo</b>
(P+3) Intensificar o interesse do outro em suas próprias contribuições	37	A: 19 B: 16 C: 2	Troca de informações	B: I go to parties, the college parties are very very cool it's amazing I have a lot of fun (P+3)
(P+4) Usar marcadores de identidade do grupo	61	A: 22 B: 22 C: 17	Saudação	E: Hello, how are you? (P+4) B: I'm fine and you? (P+4)
			Despedida	B: tchau, até mais (P+4) E: take care (P+4)
(P+5) Buscar concordância, também por tópicos seguros, repetição	245	A: 168 B: 52 C: 25	Negociação	B: depois te envio a correção por e-mail também (P+14), tá bom? (P+5) E: tá bom (P+5)
			Troca de informações	E: yeah that's the largest city in Brazil right? (P+5)
			Despedida	E: she's telling me I have to go B: oh me too (P+5)
			Discussão sobre texto	B: it's not wrong, but it sounds weird, you know? (P+5)
(P+6) Evitar discordância, procurando acordo aparente	27	A: 19 B: 8	Negociação	B: você tá conseguindo me ouvir? E: barely... (P+6)
			Troca de informações	E: we watch videos about it [carnaval] and it looks really exciting B: ah people have fun a lot but (P+6) I don't like the kind of music
(P+7) Pressupor, afirmar pontos comuns	99	A: 51 B: 42 C: 6	Troca de informações	E: eu vou a praia B: oh! I love eu adoro praia (P+7)
			Discussão sobre texto + Troca de informações	B: you said you are coming to Minas Gerais that's so cool (P+2) E: yeah I know (P+7)

(Continua na página 128)

<b>Estratégia</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência absoluta por cenário</b>	<b>Ações retóricas em que é empregada</b>	<b>Exemplo</b>
(P+8) Brincar, com base em conhecimentos, valores, tópicos compartilhados	13	A: 6 B: 6 C: 1	Troca de informações	E: yeah [[risos]] I'm so old (P+8)
			Discussão sobre texto	B: mas não são erros muito grandes (...) (P-4) E: muito legal, pelo menos eu sou consistente (P+8)
(P+9) Afirmar ou pressupor conhecimento com os desejos do outro	32	A: 12 B: 10 C: 10	Negociação	B: você quer começar falando em português ou em inglês? (P+9) E: ah it doesn't matter whatever you wanna do (P+9)
			Troca de informações	E: você quer, por exemplo, você pode adicionar ao Facebook (P+9)
(P+10) Oferecer, fazer promessas	20	A: 10 B: 5 C: 5	Troca de informações	E: I'm so bad [at Portuguese] B: it's no problem, then I'll help you (P+10)
			Negociação	B: so you can send to my email I will correct your composition ok? (P+10)
(P+11) Ser otimista, insinuando cooperação	15	A: 5 B: 5 C: 5	Despedida	E: I'll talk to you next week (P+11)
			Negociação	E: I hate that you can't see my camera B: oh we're gonna work on that maybe on our next (P+11)
			Troca de informações	E: I doubt we will score anything [in the World Cup] B: yeah let's hope (P+11)
(P+12) Incluir falante e ouvinte na atividade	14	A: 6 B: 5 C: 3	Negociação	B: Do you wanna talk in Portuguese? (P+9) E: ok we can try (P+5) B: let's go then (P+12)
			Despedida	E: I think we're almost done (P+12)

(Continua na página 129)

<b>Estratégia</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência absoluta por cenário</b>	<b>Ações retóricas em que é empregada</b>	<b>Exemplo</b>
(P+13) Dar ou pedir por razões, explicações	65	A: 38 B: 20 C: 7	Troca de informações	E: meu português é muito ah rusty, não pratiquei muito tempo (P+13)
			Negociação	E: oh can you say that one more time? (P-1) I couldn't hear you (P+13)
			Discussão sobre texto	B: (...) seria adequado usar que ela pode ser de muitos tipos, não de muitas coisas (P-3), porque no caso depois você fala que umas são físicas, outras são mentais (P+13)
(P+14) Assumir ou afirmar reciprocidade	3	A: 1 B: 2	Negociação	B: eu vou mandar o e-mail (...) se também tiver alguma dúvida (...) B: oh sim claro. Eu vou lhe dar o meu e-mail também (P+14)
(P+15) Dar presentes ao destinatário, como simpatia, entendimento e cooperação	77	A: 38 B: 12 C: 27	Saudação + Apresentação	E: nice to meet you (P+15) B: nice to meet you too (P+15)
			Troca de informações	E: you're really good at English (P+15)
			Despedida	B: have a good holiday (P+15) E: thank you or obrigada (P+15) tchau (P+4)

Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez que, nesta tese, preocupa-se com a identificação dos padrões que são recorrentes na SOTi, são discutidas em maior detalhe, com apresentação de excertos para exemplificar, apenas as estratégias de polidez que foram empregadas ao menos nos três cenários de aprendizagem sob investigação, no caso, todas as subestratégias positivas, com exceção de P+6 e P+14, presente apenas nos cenários A e B.

O subtipo 1 (P+1) diz respeito a perceber e atender às necessidades, interesses e desejos do outro. A estratégia P+1 aparece na ação retórica de apresentação, quando perguntam seus nomes, mas sobretudo durante a ação retórica de troca de informações, em que os estudantes se interessam por saber sobre a vida uns dos outros, como no excerto 42:

**Excerto 42 (SOTi-1)**

- 1 E: sí u/uma das cosas que eu/ é faço quando é... para aprender o/outro i/outra lengua é por exemplo ahn
- 2 no facebook [B: ah sim] eu coloco tudo em... em inglês por exemplo por ahn por Francês que eu estou
- 3 tomando também.
- 4 B: aham é eu tam/ *cê sabe Francês ou tá aprendendo?* (P+1)
- 5 E: Es/estoy aprendiendo em Francês intensivo
- 6 B: ah sim *então você sabe quatro línguas isso? cinco?* (P+1)
- 7 E: ahn cinco com Italiano

No excerto 42, há duas ocorrências de P+1 (linhas 4 e 6), em que a brasileira demonstra interesse pelas línguas que o seu parceiro sabe falar. As expressões etiquetadas como P+1 têm frequência elevada no *corpus*, 415 ocorrências nas 10 SOTis, aproximadamente 35% das estratégias de polidez positiva, o que parece estar associado à característica da estratégia – interessar-se pelo outro – em relação ao fato de que os aprendizes dispõem a maior parte do tempo trocando informações sobre si, na ação retórica de troca de informações.

Em números absolutos, a estratégia foi mais frequente no cenário A (255 ocorrências), em comparação com os cenários B (109 ocorrências) e C (51 ocorrências), o que está relacionado ao fato de que há mais sessões analisadas no cenário A (5 SOTis em comparação a 3 do cenário B e 2 do C). Esse resultado também pode ter relação com o fato de que, em algumas sessões desses dois últimos cenários, houve a ação retórica de discussão sobre textos, o que reduziu um pouco o tempo dedicado à troca de informações. Além disso, no cenário C, na SOTi-9, as estudantes passaram a maior parte do tempo discutindo o texto, enquanto também teciam outros comentários, e a SOTi-10 foi mais curta que as outras, com aproximadamente 23 minutos de duração.

A estratégia de polidez positiva de subtipo 2 (P+2), por meio da qual também se demonstra interesse e aprovação, mas com exagero, está associada à ação retórica de troca de informações, normalmente diante de alguma informação fornecida pelo outro, como no excerto 43, da SOTi-8:

**Excerto 43 (SOTi-8)**

- 1 E: quanto ahn... quanto tempo falta para que você se gradue? (P+1)
- 2 B: isso é... esse é o último ano
- 3 E: último ano? Ah [B: aham] *muito legal* (P+2)

A ênfase, no excerto 43, é marcada pelo advérbio “muito” (linha 3). Por meio dessa estratégia, os aprendizes reforçam a aprovação por aquilo que seus parceiros lhes contam sobre suas vidas, no que parece ser uma tentativa de estabelecer uma relação de proximidade. P+2 teve frequência absoluta de 50 ocorrências em todo *corpus*, aproximadamente 4% das estratégias de polidez positiva, e as SOTis dos diferentes cenários apresentaram padrão

semelhante, considerando o número de sessões por cenário – foram 28 no A; 15 no B; e 7 no C).

A estratégia de polidez positiva 3 (P+3), intensificar o interesse no destinatário, diz respeito a usar recursos da língua de modo que o outro se interesse por suas próprias contribuições. Esse subtipo esteve presente na ação retórica de troca de informações, incidindo na fala do aprendiz que contava algo sobre si ou a partir de sua perspectiva, normalmente exagerando o interesse por algo de sua vida/experiência, como ilustrado no excerto 44 (linha 3):

**Excerto 44 (SOTi-5)**

- 1 E: you could go to the Iguazu Falls? (P+1)
- 2 B: yes yes [[há sobreposição de vozes. Incompreensível]] been there like two two times *it's*
- 3 *really nice* (P+3)

Essa estratégia teve frequência absoluta de 37 ocorrências, o que corresponde a aproximadamente 3% das estratégias de polidez positiva e, uma vez que está relacionada à ação retórica de troca de informações, pode-se inferir que é empregada pelos participantes na SOTi como forma de engajar o outro na conversa, convidando-o a participar e compartilhar suas experiências. Como as outras duas estratégias mencionadas até o momento, também apareceu mais no cenário A (19 vezes) que no B (16 vezes) e C (2 vezes), o que parece estar relacionado ao fato de que há mais sessões analisadas do cenário A. Além disso, pode haver alguma relação com o fato de que, nas SOTis do cenário A, os participantes não haviam tido nenhum contato anterior com seus parceiros, o que implica darem mais informações sobre si.

Também uma estratégia de polidez positiva recorrente na SOTi é o uso de marcadores de identidade (P+4), de pertencimento a um grupo, a qual aparece durante as ações retóricas de saudação e de despedida. Durante essas ações retóricas, os aprendizes usam expressões típicas de suas línguas, além de frequentemente fazerem uso de cumprimentos, como no excerto 45, da SOTi-8 (linhas 1-4):

**Excerto 45 (SOTi-8)**

- 1 E: *oi*, I9M4 (P+4)
- 2 B: *oi*, U0M14 (P+4)
- 3 E: *sim sim tudo bem?* (P+4)
- 4 B: *tudo bem e você?* (P+4)

A estratégia P+4 apareceu 61 vezes no *corpus*, aproximadamente 5% das estratégias de polidez positiva, com frequência absoluta de 22 ocorrências no cenário A, 22 no B e 17 no C. O emprego de expressões e cumprimentos na SOTi, porque marcam o pertencimento a um

grupo, parece estar relacionado ainda ao princípio da reciprocidade (VASSALLO e TELLES, 2006) no teletandem, pois sugerem que os participantes se percebem como iguais – estão no mesmo nível hierárquico e se intercalam nos papéis de aprendiz e tutor – e se sentem confortáveis em usarem marcadores de identidade.

Outra estratégia utilizada para garantir a cooperação é por meio de P+5, para buscar concordância. Na SOTi, os participantes fazem uso dessa estratégia seja por meio de tópicos seguros – como conversas a respeito do clima –, ou como forma de perguntar ou assegurar que concordam com o outro. Esse subtipo esteve presente em diversas ações retóricas, como negociação, como no excerto a seguir, troca de informações, despedida e discussão sobre texto.

**Excerto 46 (SOTi-6)**

- 1 B: nossa não tô escutando nada. Pronto. Você tá me vendo e me ouvindo tudo certo *né?* (P+5)
- 2 E: sim

No excerto 46, a estratégia (linha 1) é empregada durante uma negociação quanto ao funcionamento do equipamento para se assegurar, ou garantir a confirmação/concordância, de que não haveria mais nenhuma dificuldade técnica para impedir o diálogo. Na ação retórica de troca de informações, P+5 parece ser empregada como forma de assegurar que o outro não só compreende sua experiência, como ainda concorda com o que diz, ilustrado no excerto 47 (linha 3):

**Excerto 47 (SOTi-8)**

- 1 B: aham seria bom pra/pro Brasil porque a gente tem toda Amazônia que é desmatada tem tantos crimes
- 2 *né?* (P+5)
- 3 E: *é* (P+5) mas com ah... o programa de satélite de Brasil também é muito legal (P+6)

Ao todo, P+5 teve frequência elevada na SOTi, 245 ocorrências, cerca de 21% das estratégias de polidez positiva, 168 vezes no cenário A, 52 vezes no B, e 25 vezes no C, o que sugere que os participantes entendam que concordar um com o outro é uma estratégia eficaz para garantir a cooperação.

Além de empregarem estratégias de subtipo 5, os estudantes também procuram enfatizar que há, entre eles, pontos em comum, experiências, sentimentos e/ou opiniões semelhantes e compartilhadas, o que fazem por meio da estratégia P+7. Presente nas ações retóricas de troca de informações, como ilustrado no excerto 48, e na de discussão sobre texto com troca de informações (SOTi-9), esse subtipo teve frequência absoluta de 99 ocorrências, aproximadamente 8%, 51 vezes no cenário A, 42 no B e 6 no C.

**Excerto 48 (SOTi-6)**

- 1 E: yeah I work and have classes so... I never like have free time really [[risos]]
- 2 B: *me too* (P+7) [[risos]]

Também uma estratégia é fazerem brincadeiras uns com os outros como uma forma de compartilharem experiências comuns e valores que se assemelham (P+8). Com frequência absoluta de 13, por volta de 1% das estratégias de polidez positiva, P+8 ocorreu seis vezes no cenário A, seis no B e uma no C, esse subtipo de estratégia na SOTi pode estar relacionado à ação retórica de discussão sobre texto, quando brincam sobre suas habilidades em se expressar por escrito na língua alvo, ou à ação retórica de troca de informações, em meio a assuntos diversos. No excerto 49, da SOTi-8, P+8 aparece quando conversavam a respeito de uma viagem à Noruega e o estrangeiro brinca que, era tudo tão limpo que poderia comer direto do chão (linha 3):

**Excerto 49 (SOTi-8)**

- 1 E: mas muito muito bonito muito limpio super limpio (P+3)
- 2 B: uhum
- 3 E: *eu achava que eu podia... comer comida do piso* [[risos]] (P+8)

Ainda outra forma de demonstrar cortesia é por meio da estratégia P+9 em que se afirma ou pressupõe conhecimento e preocupação com os desejos do outro. P+9 esteve associada à ação retórica de negociação, em alguns casos para que negociassem o princípio de separação de línguas (VASSALLO e TELLES, 2006), mas também na negociação quanto ao que fazer durante a SOTi, o que implica observação dos princípios de autonomia – são os aprendizes que decidem o que e como aprender – e reciprocidade – o exercício da autonomia deve contemplar a observação aos desejos do parceiro (VASSALLO e TELLES, 2006), como ilustrado no excerto 50:

**Excerto 50 (SOTi-10)**

- 1 E: so ah what do you *what do you want to do today during our call?* (P+9)
- 2 B: I don't [[risos]] I don't know [[U0F24\_sf ri]] I don't know what to talk about so...

Na SOTi-10, a estrangeira, que era uma participante substituta, preocupa-se com o desejo da brasileira, procurando não impor sua vontade à outra (linha 1). P+9 também apareceu nas ações retóricas de troca de informações, como no excerto 51 abaixo (linha 1).

**Excerto 51 (SOTi-3)**

- 1 E: ok ah... ah... *você tem alguma pergunta que quer fazer-me?* (P+9)
- 2 B: tenho tenho alguma pergunta sim
- 3 E: si [[risos]]

As ocorrências de P+9 sugerem que os estudantes estão preocupados com o que seus pares querem e se interessam por demonstrar atenção com seus desejos e, assim, garantirem a cooperação. Ao todo, foram 32 ocorrências, aproximadamente 3% das estratégias de polidez positiva, 12 no cenário A, 10 no B e 10 no C.

Além de P+9, os aprendizes na SOTi demonstram preocupação pela estratégia P+10, em que se oferece ou promete algo, numa forma de assegurar ao outro que irá ajudá-lo a conseguir o que quer. Na SOTi, a ajuda oferecida pode ser em relação a algum aspecto relacionado ao seu país ou língua materna/de proficiência, quando ocorre na ação retórica de troca de informações, como o excerto 52 ilustra (linha 3):

**Excerto 52 (SOTi-1)**

- 1 B: (...) E tem eu acho que são 8 países ao todo que falam português no mundo mais ou menos que se
- 2 eu não me engano é... é pera lá... Angola também fala é... agora fugiu os nomes *mas eu posso* [E:
- 3 Guiné?] *ver para você* [[risos]] (**P+10**)
- 4 E: eu acho que Guiné Bissau
- 5 B: sim sim (P+5) também... também

P+10 também ocorre na SOTi quando os participantes oferecem ajuda diante da demonstração do parceiro de dificuldade quanto a algum aspecto da língua estrangeira ou em relação ao cumprimento de alguma tarefa, ou ainda para enfatizar cortesia, como ocorre no excerto 53, na ação retórica de negociação:

**Excerto 53 (SOTi-3)**

- 1 B: eu vou mandar o email por aqui então e aí posteriormente se vocês precisarem para entrar em contato
- 2 ou com essa amiga que será
- 3 E: si si
- 4 B: ou se você também tiver alguma dúvida, quiser conhecer alguma coisa sobre português *você pode me*
- 5 *chamar também que eu vou ter o mais prazer em te ajudar* (**P+10**)
- 6 E: oh si claro (P+5) ah... eu vou eu vou lhe dar o meu email também (P+14)

No caso da SOTi-3, apesar de o participante da universidade estadunidense ser um substituto, o brasileiro emprega a estratégia de polidez P+10 (linhas 4-5), oferecendo-lhe ajuda com os estudos do português. Isso sugere que os aprendizes no teletandem são cordiais uns com os outros mesmo que não se tenha a perspectiva de que continuem sendo parceiros. Em outras palavras, ainda que não tenham de se encontrar nas semanas seguintes para o cumprimento das obrigações de participação no projeto, os participantes procuram ser corteses uns com os outros e, assim, causar uma boa impressão e/ou garantir a cooperação por pelo menos a duração da SOTi. Essa estratégia teve frequência absoluta 20, por volta de 2%, tendo aparecido 10 vezes no cenário A, cinco no B e cinco no C.

Durante a SOTi, os participantes também buscam enfatizar cooperação por meio da P+11, em que se demonstra otimismo. A estratégia de demonstrar otimismo na SOTi está associada às ações retóricas de despedida, quando sugerem que se encontrarão novamente, de negociação e de troca de informações, como no excerto 54, em que os participantes conversam sobre a Copa do Mundo de Futebol, que aconteceria no Brasil, e da qual o time do país do estrangeiro participaria:

**Excerto 54 (SOTi-8)**

- 1 E: and we're not that good anyway [[risos]] but it's still still fun we did make it to to we will make to
- 2 the world cup but ah I I doubt we'll make ah I doubt we will score anything
- 3 B: yeah [[risos]] *let's hope* (P+11)

Como no excerto 54, P+11 é utilizada como uma forma de assegurar ao outro que o falante também quer o mesmo que ele e implicar, assim, cooperação, como o brasileiro que diz torcer para que o time do seu parceiro marque gols na Copa do Mundo (linha 3). P+11 apareceu 15 vezes no *corpus*, cerca de 1% das estratégias positivas, cinco no cenário A, cinco no B e cinco vezes no C.

Quanto à estratégia de polidez positiva de subtipo 12 (P+12), diz respeito a incluir tanto o falante quanto o ouvinte na atividade. P+12 aparece associada à despedida e à negociação e é utilizada como uma forma de garantir a cooperação do outro ao assumir a responsabilidade para si também:

**Excerto 55 (SOTi-2)**

- 1 B: hm I ah... *let's talk the same thing we already said but now in Portuguese ok?* (P+12)
- 2 E: ok ok so...
- 3 B: ah tell me about your boyfriend again now in Portuguese (ON)

No caso da SOTi-2, após decidirem trocar de língua, a brasileira sugere que retomem os mesmos tópicos já conversados para auxiliar sua parceira, que demonstrou insegurança para falar na língua alvo, colocando sobre si também a responsabilidade de falar em português e conduzir a conversação (linha 1). P+12 teve frequência absoluta de 14, seis vezes no cenário A, cinco no cenário B e três no C, o que pode sugerir que esse recurso – o de colocar também sobre si a responsabilidade sobre uma ação – não seja tão necessário para garantir a cooperação na SOTi, já que foi usado cerca de 1% das vezes em que se optou por polidez positiva.

Os participantes na SOTi também fazem uso de estratégias de polidez para esclarecer as razões de algo por meio da estratégia P+13. Esse tipo de estratégia pode aparecer vinculado a algum pedido que ameaça a face negativa do outro, o que sugere que os aprendizes sentem a

necessidade de oferecer as razões para algum pedido para justificá-lo. A estratégia está relacionada às ações de discussão sobre texto, de troca de informações e de negociação, como no excerto 56:

**Excerto 56 (SOTi-1)**

- 1 B: E o e-mail depois se você qui/ puder me mandar (P-3) eu precisava do seu e-mail (P-8) [E: ah!] *pra*
- 2 *te mandar as/ as redações e tal (P+13)*
- 3 E: uh... ahn... eu/ que/ que e-mail prefere? (P+9)

No excerto 56, diante de um pedido que a participante julgou como uma imposição ao parceiro (linha 1), ela esclarece por que faz o pedido do contato de e-mail, para que consiga fazer a tarefa telecolaborativa que foi solicitada pelas professoras. P+13 teve frequência absoluta 65, por volta de 5% das estratégias de polidez positiva, das quais 38 ocorrências foram no cenário A, 20 no B e sete no C.

Por fim, outra estratégia de polidez positiva empregada na SOTi é a P+15 – dar presentes ao destinatário – que denota simpatia, entendimento e cooperação. Utilizada para enfatizar que apreciam um ao outro, P+15 aparece relacionada às ações retóricas de saudação + apresentação, como no excerto 57, além de aparecer na troca de informações e despedida.

**Excerto 57 (SOTi-3)**

- 1 E: My name is ah U0F29\_sm and your name? (P+1)
- 2 B: I9M1
- 3 E: I9M1
- 4 B: YES
- 5 E: ok *very nice to meet you (P+15)*

Como o excerto 57 ilustra, os participantes na SOTi tendem a marcar que estão contentes de se conhecerem (linha 5), o que indica que entendem que a simpatia também é uma forma de estabelecer um contato harmonioso e então garantir a cooperação. Os elogios também costumam ser empregados sobretudo quanto à habilidade do outro na língua estrangeira, como no excerto 58 (linhas 3 e 5), a seguir.

**Excerto 58 (SOTi-10)**

- 1 B: ah... mas não tem não tem nenhum projeto na universidade que envolva música? (P+1)
- 2 E: sim sim mas ah... [[risos]] não
- 3 B: *seu português é bom não fica preocupada* [[risos]] (P+15)
- 4 E: ok
- 5 B: *você tá indo bem (P+15)*
- 6 E: ah *obrigada* [[as duas riem]] (P+15)

Essa estratégia teve frequência absoluta de 77 vezes, aproximadamente 6% das estratégias de polidez, 38 vezes no cenário A, 12 no cenário B e 27 no cenário C, o que parece

apontar um desejo dos participantes de se “presentearem” com elogios e expressões que enfatizam o contentamento por se encontrarem.

Em relação às estratégias positivas, como destacado no início desta seção, foi bastante expressiva sua presença nos três cenários de aprendizagem, correspondendo a cerca de 68% das estratégias de polidez no cenário A, por volta de 73% no cenário B e aproximadamente 59% no cenário C, o que permite sugerir, como Park (2008b), Vinagre (2008, 2018) e Vinagre e Suárez (2018) destacam sobre seus dados, que os participantes se esforçam para garantir cooperação e reciprocidade. Nota-se ainda que os índices são próximos, o que sugere um padrão bastante semelhante nos três cenários, ainda que uma pequena variação entre um e outro exista. No caso do cenário C, o índice menor pode estar associado à presença maior de estratégias que procuravam amenizar a ameaça à face negativa do outro, isto é, minimizar uma imposição específica, direcionando-se ao desejo do outro de ter suas ações desimpedidas, sobre o que discorre o próximo subitem.

#### 4.3.2 As estratégias de polidez negativa na SOTi

As estratégias de polidez negativa foram menos frequentes no *corpus* desta tese que as de polidez positiva. Esse resultado também é semelhante ao de Vinagre (2008, 2018) e ao de Vinagre e Suárez (2018), que argumentam que os mecanismos de polidez negativa, porque demonstram distância social elevada e impessoalidade, tendem a ser evitados nos encontros mediados pela internet – no caso do trabalho das autoras no contato via e-mail (VINAGRE, 2008; VINAGRE e SUÁREZ, 2018) e em um *wiki* (VINAGRE, 2018).

Na SOTi, as estratégias que se voltam à preservação da face negativa, estão associadas a solicitações, pedidos, desculpas, correções e imposições relativas à natureza do projeto, como a necessidade de trocar línguas, por exemplo, ou o cumprimento de tarefas. Sete das 10 estratégias previstas por Brown e Levinson (1978, 1987) foram identificadas no *corpus* deste estudo, conforme quadro 18, e todas estiveram presentes nos três cenários.

Quadro 18 – Resumo das estratégias de polidez negativa na SOTi

Estratégia	Frequência absoluta	Frequência absoluta por cenário	Ações retóricas em que é empregada	Exemplo
(P-1) Ser convencionalmente indireto	32	A: 13 B: 4 C: 15	Negociação	E: ah... você pode falar mais devagar? (P-1)
			Discussão sobre texto + Troca de informações	B: and on the next paragraph, can we move? (P-1)
			Troca de informações	E: você pode, por exemplo, ler jornais acadêmicos (P-1)
(P-2) Fazer perguntas, usar <i>hedges</i>	6	A: 3 B: 1 C: 2	Troca de informações	B: oh... I actually (P-2) I don't like carnaval
			Discussão sobre texto	B: a palavra propagar se adequaria mais é... (P-2)
(P-3) Ser pessimista	13	A: 6 B: 6 C: 1	Negociação	B: e o email, depois se você puder me mandar (P-3)
			Troca de informações	E: eu queria falar ou conversar com você sobre seu love for cinema and translation (P-3)
(P-4) Minimizar a imposição	23	A: 2 B: 6 C: 15	Negociação	B: How can I say in English? (...) E: you just say what classes are you taking (P-4)
			Troca de informações	B: perhaps it's just prejudice of mine (P-4) [for saying he's a bad author]
			Discussão sobre texto + Troca de informações	B: me as a native speaker I can understand you but just to make your writing better (P-4)
			Despedida	E: so is just that I think that (P-4) my professor is telling me that the session is almost over (P-8)
(P-6) Pedir desculpa	30	A: 24 B: 2 C: 4	Negociação	E: I couldn't hear you sorry (P-6)
			Troca de informações	E: so sorry (P-6) [I don't like the same music as you]

(Continua na página 139)

Estratégia	Frequência absoluta	Frequência absoluta por cenário	Ações retóricas em que é empregada	Exemplo
(P-8) Colocar a FTA como uma regra geral	41	A: 20 B: 14 C: 7	Negociação	E: ok so we need to change now to English (P-8)
			Discussão sobre texto + Troca de informações	E: that doesn't sound, I don't think, people wouldn't write that (P-8)
			Despedida	E: acho que é hora de terminar (P-8)
(P-10) Abertamente assumir uma dívida ou dizer que não causa dívida ao destinatário	23	A: 14 B: 1 C: 8	Troca de informações	B: eu não vou saber falar inglês muito bem E: não se preocupe (P-10)
			Negociação	E: when you say that you say go out B: go out yeah sorry (P-6) E: no no worry (P-10)
			Despedida	E: We're almost done B: yeah no problem (P-10)

Fonte: Elaborado pela autora

A estratégia de polidez negativa de subtipo 1, P-1, diz respeito a ser convencionalmente indireto, numa tentativa de garantir o cumprimento da ação que ameaça a face negativa do outro, ao mesmo tempo em que sugere que não gostaria de causar uma imposição. Na SOTi, P-1 aparece associada às ações retóricas de discussão sobre texto + troca de informações, de troca de informações e de negociação, como no excerto 59:

**Excerto 59 (SOTi-1)**

- 1 E: Ah você você é *você pode é dizer me dizer é o que você é queria é dar me dar a entender... é em*
- 2 *português? (P-1)*
- 3 B: Isso sobre cidade?...
- 4 E: J/just la sentence about the tourist
- 5 B: Ah sim é em...

O excerto 59 ilustra um momento em que, durante a troca de informações, o estrangeiro solicita que parem o fluxo da conversação para negociarem os significados (linhas 1-2) e, então, assegurarem o entendimento. O pedido é feito de maneira indireta, como também no excerto 60 (linha 1), em que a negociação ocorre em meio à ação retórica de discussão sobre texto:

**Excerto 60 (SOTi-9)**

- 1 B: and on the next paragraph [E: uhum] *can we move? (P-1) (P+12)* yeah so in the next paragraph you
- 2 said (...)

Além disso, P-1, no excerto 60, é um pedido indireto acompanhado de uma estratégia de polidez positiva, P+12, em que a brasileira também se inclui na ação que propõe: continuar lendo e revisando o texto enviado, o que sugere que os aprendizes no teletandem preocupam-se em minimizar a imposição também por meio do uso de estratégias positivas e negativas num mesmo enunciado. A estratégia P-1 apareceu 32 vezes no *corpus*, aproximadamente 11% das estratégias de polidez negativa, 13 vezes no cenário A, quatro no cenário B e 15 no C.

Outra estratégia de polidez negativa é P-2, realizada por meio de perguntas, *hedges*, palavras usadas para evitar precisão excessiva, e hesitações. Menos frequente, P-2 ocorreu seis vezes no *corpus*, três no cenário A, uma do B e duas do C, cerca de 3% das vezes em que a polidez negativa foi empregada. O subtipo foi usado nas ações de troca de informações e também de discussão sobre texto, como ilustrado no excerto 61:

**Excerto 61 (SOTi-3)**

- 1 E: de um
- 2 B: it's just you couldn't know (P-10) [[as duas riem]] they are both correct but *well ah...* (P-2)

No excerto 61, a brasileira está corrigindo o texto da parceira e usa de hesitação (P-2) para minimizar a correção apontada quanto ao uso da língua portuguesa, além de enfatizar que as duas formas – a sugerida por ela e a usada pela parceria estão corretas.

Também uma forma de minimizar a imposição é pelo uso de P-3, em que o falante, ao ser pessimista, dá ao outro a oportunidade de não realizar determinada ação. Na SOTi, P-3 aparece na troca de informações e na negociação (excerto 62):

**Excerto 62 (SOTi-1)**

- 1 B: a gente, antes de continuarmos, a gente pode trocar os e-mails (P-1) porque a gente vai precisar trocar
- 2 informações posteriormente (P+13) então *seria interessante a gente trocar nossos e-mails* (P-3)
- 3 Entendeu?

Na SOTi, o pessimismo é marcado por construções no futuro do pretérito (*seria, queria, gostaria*), além de condicionais (*se puder, would, could*). Tal subtipo teve frequência absoluta 13 no *corpus*, aproximadamente 8%, seis vezes no cenário A, seis vezes no cenário B, e uma vez no cenário C.

Outra forma de atender à face negativa é por meio da estratégia P-4, que minimiza a imposição de uma ameaça à face, reconhecendo-a como uma imposição não tão grande. Na SOTi, P-4 pode estar associada à correção – seja na ação retórica de negociação (de língua) ou

na de discussão sobre texto (excerto 63, linha 4), além de ocorrer também na ação retórica de despedida e troca de informações.

**Excerto 63 (SOTi-9)**

- 1 B: and “algumas das minhas” é here you say “minhas favoritas coisas”
- 2 E: oh so I would say it like some of the things I like to say
- 3 B: yeah well I can understand what you said *is just the word is like [incompreensível] put in the wrong position (P-4)*
- 4 E: ok

No caso da SOTi-9, do excerto anterior, esta é pertencente ao cenário de aprendizagem C, cenário em que houve, proporcionalmente, maior quantidade de estratégias de polidez negativa, 18% das estratégias empregadas em comparação a 8% no cenário A e 8% no cenário B. Essa diferença parece estar associada ao fato de que o cenário C previa a discussão e correção/revisão dos e-mails de apresentação, o que pode ser entendido como uma ameaça à face negativa, ao desejo de agir de forma desimpedida. P-4 teve frequência absoluta de 23, cerca de 13%, sendo duas no cenário A, seis no cenário B e 15 no cenário C.

Também uma estratégia de polidez negativa é P-6, que se refere ao pedido de desculpa. Na SOTi, P-6 está relacionada às ações retóricas de negociação (excerto 64) e também de troca de informações (excerto 65).

**Excerto 64 (SOTi-10)**

- 1 E: [[risos]] *sorry for the technical difficulties (P-6)*
- 2 B: oh that 's ok that 's ok (P-10)

P-6 pode funcionar, na SOTi, como uma forma de não se responsabilizar nem impor ao outro a responsabilidade por problemas técnicos, como no excerto 64 (linha 1). Além disso, o subtipo pode servir para indicar que não gostaria de causar uma imposição, de se justificar quanto à habilidade na língua alvo, ou ainda como uma maneira de lamentar por não corresponder às expectativas do outro (excerto 65, linha 6).

**Excerto 65 (SOTi-2)**

- 1 B: what kind of music? (ON)
- 2 E: it 's kind of like hip hop [[repete com pronúncia aporuguesada]] hip hop
- 3 B: oh ok ok I like I like it (P+7)
- 4 E: yeah
- 5 B: rock I like too ah
- 6 E: *so sorry (P-6)* so you 're studying English? like that 's your major? (P+1)

A estratégia P-6 apareceu 30 vezes, por volta de 18% das estratégias de polidez negativa, sendo 24 no cenário A, duas vezes no cenário B e quatro no cenário C.

Ainda outra estratégia de polidez negativa empregada foi a P-8, que diz respeito a colocar a ameaça à face como uma regra geral. Ao fazer isso, os participantes tiram de si a responsabilidade de uma ação que pode ameaçar a face do outro e indicam que esta não é realizada por sua vontade, mas é uma regra imposta pelas situações. Na SOTi, P-8 está relacionada a alguma imposição relativa ao projeto, como à correção de textos – ação retórica de discussão sobre texto, ou a correções quanto ao uso da língua – ação retórica de negociação (excerto 66), ou à necessidade de trocar línguas e e-mails – ação retórica de negociação, ou ainda à necessidade de finalizar o contato – ação retórica de despedida (excerto 67).

**Excerto 66 (SOTi-6)**

- 1 B: yes... and cinema... you like to go to the cinema? (P+1)
- 2 E: yeah... *we just say going to the movies... we just say...* (P-8) (P-4) [19F9 faz que sim com a cabeça]
- 3 Do you want/ like do you want to go to the movies? *We don't really ever say cinema* (P-8)
- 4 B: oh oh ok

No excerto 66, a brasileira e a estrangeira trocavam informações, quando a participante da universidade americana pausa o fluxo da conversação para negociar significado e corrigir a outra. Ao fazer a correção, porém, ela enfatiza que não é seu desejo pessoal de que a brasileira se expresse daquela maneira, mas, sim, como falantes nativos de inglês fazem (linhas 2-3).

Também P-8, no excerto 67 abaixo (linhas 1-2), é utilizada de modo a colocar a responsabilidade sobre a finalização da conversa na professora e, então, tem-se minimizada a ameaça, não é a estrangeira que deseja encerrar o contato, mas alguém que solicitou que isso fosse feito, já que esta é a regra do projeto, que as sessões durem um espaço de tempo definido.

**Excerto 67 (SOTi-1)**

- 1 E: yeah ah so is just that (P-4) I think that *my professor is telling me that the session is almost*
- 2 *over* (P-8)
- 3 B: yes
- 4 E: yeah it is sad because I was enjoying the conversation [[risos]] (P+15)

Essa estratégia teve frequência absoluta de 41, o que corresponde a cerca de 24% das estratégias de polidez negativa, 20 vezes no cenário A, 14 vezes no cenário B e sete no C.

Por fim, outra forma de atender à face negativa é a estratégia P-10, em que abertamente se assume uma dívida com o outro ou se esclarece que a ameaça do outro não lhe causa uma dívida. Na SOTi, P-10 relaciona-se às ações retóricas de troca de informações, negociação e despedida e costuma ser utilizada em resposta a algum pedido de desculpa ou afirmação que possa se constituir uma ameaça à face, como no excerto 68:

**Excerto 68 (SOTi-4)**

- 1 E: desculpa (P-6) a minha português é é muito ah rusty? não pratiquei muito tempo (P+13)
- 2 [[risos]]
- 3 B: *não mas aí a gente tá aqui pra aprender (P-10)* é mas então é... [[U0F22 ri]] (...)

No excerto 68, diante da estrangeira pedir desculpas por sua habilidade na língua portuguesa (linha 1), considerada ruim por ela, a brasileira lhe assegura que isso não é uma imposição (linha 3), no que parece ser uma observação ao princípio de reciprocidade (VASSALLO e TELLES, 2006): a falta de habilidade na língua alvo não é imposição a nenhum dos aprendizes na SOTi, porque um dos propósitos do projeto é justamente auxiliarem-se na aprendizagem e prática dos idiomas. P-10 teve frequência absoluta 23, o que corresponde a aproximadamente 13% das estratégias de polidez negativa, sendo 14 ocorrências no cenário A, uma no cenário B e oito no cenário C.

Segundo a proposta de Brown e Levinson (1978), ainda há duas outras formas de polidez, por meio de estratégias encobertas, as quais não foram identificadas no *corpus*, e as abertas sem ação reparadora, sobre o que discorre a próxima subseção.

#### 4.3.3 As estratégias de polidez abertas na SOTi

As estratégias de polidez abertas, sem ação reparadora, segundo Brown e Levinson (1978), são empregadas em algumas situações, tais como quando há urgência na realização de uma ação, ou quando a ameaça é considerada pequena, ou ainda quando o falante é mais poderoso que o destinatário. No caso da SOTi, esperava-se que as estratégias desse tipo fossem pouco frequentes, considerando que não teria, necessariamente, urgência para realização de uma FTA e que os participantes são recíprocos, estão em posição de igualdade.

Apesar disso, as estratégias desse tipo foram as segundas mais frequentes, correspondendo a 22% das estratégias de polidez no *corpus*. De modo semelhante aos resultados de Park (2008b), esse índice parece sugerir que os participantes de projetos de intercâmbio virtual preferem se comunicar de forma mais direta. Essas estratégias foram etiquetadas como (ON) – *bold on record*, seguindo a proposta de Vinagre (2008) – e, na SOTi, são empregadas quando a ameaça à face é considerada pequena, nas ações retóricas de negociação e de troca de informações, conforme quadro 19:

Quadro 19 – Resumo das estratégias de polidez aberta, sem ação reparadora na SOTi

Estratégia	Frequência absoluta	Frequência absoluta por cenário	Ações retóricas em que é empregada	Exemplo
(ON) Aberta, sem ação reparadora	378	A: 231 B: 83 C: 64	Troca de informações	E: you seem older B: yeah like what? (ON)
			Negociação	E: How do you say now? (ON)

Fonte: Elaborado pela autora

Na SOTi, em algumas ocasiões, o uso de estratégias abertas sem ação reparadora parece ser motivado pela urgência da ação, como quando os aprendizes são interrompidos por seus professores ou pelos monitores, como ocorre no excerto 69 (linha 2):

**Excerto 69 (SOTi-8)**

- 1 B: uhum você tem alguma dúvida em alguma coisa? (P+9)
- 2 E: *ah dê-me um segundo* (ON) [[retira o fone e fala com alguém no laboratório]]

Nessa ocorrência, diante da interrupção de alguém externo à conversação, o estrangeiro necessita, com rapidez, pedir para que parem a conversa, a fim de que ele pudesse então falar com a pessoa no laboratório e resolver o que era preciso. Ocorrências similares acontecem em 10 ocasiões em que esse tipo de estratégia é utilizado, ou por interrupção de professores e mediadores ou quando os próprios estudantes precisam da ajuda dos professores e mediadores, em seis SOTis (SOTis 2, 3, 4, 5, 6 e 9).

Na negociação de língua, os aprendizes também parecem se referir à urgência da situação para empregarem estratégias desse tipo. Diante da necessidade de conseguir comunicar determinado conteúdo, os participantes interrompem o fluxo da conversação – a troca de informações – para negociarem algum aspecto relativo à língua, como ocorre no excerto 70:

**Excerto 70 (SOTi-2)**

- 1 E: ah... eu... eu vou ah... eu vou a... praia?
- 2 B: oh! I love eu adoro praia [[risos]] (P+7)
- 3 E: sim ah... eu tenho um ah... hotel suit *how do you say?* (ON)
- 4 B: é... uma suíte de hotel um quarto de hotel
- 5 E: quarto de hotel
- 6 B: isso

Além de ser usada durante a ação retórica de negociação, a estratégia aberta também pode ocorrer durante a ação retórica de troca de informações. Nessas ocasiões, os parceiros

parecem entender que a ameaça à face é pequena, como na SOTi-1, em que os parceiros comentavam sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras:

**Excerto 71 (SOTi-1)**

- 1 E: sí... eu acho que eu posso a falar bem inglês porque é interessante porque todas las lenguas que eu
- 2 Estou aprendendo e eu aprendi... é mediante o inglês porque todos os meus professores falam em
- 3 inglês pra/pa explicar pra explicar... ahn...
- 4 B: a/ a língua
- 5 E: as... la lengua então eso me aj/me ajudou muito quando eu queria interpretar algo em inglês
- 6 B: aham... (P+5) é então *por favor tenha um pouquinho de paciência comigo (ON)* porque eu [e: no
- 7 no!] não vou saber falar inglês muito bem [[risos]] (P+13)

No excerto 71, a brasileira pede que seu parceiro seja paciente com ela quando falarem inglês (linha 6), isto é, solicita ajuda sem, contudo, empregar uma estratégia que minimize a ameaça à face negativa, embora, em seguida, explique as razões para seu pedido (linha 7).

Semelhantemente aos dados de Park (2008b), em que as estratégias de polidez abertas sem ação reparadora foram mais frequentes que as de polidez negativa, na SOTi, também o são. Esse resultado sugere que, porque se perceberem como semelhantes, os participantes preferem empregar estratégias que atendem primeiro à face positiva do outro e, então, estratégias abertas, sem ação reparadora, entendendo que, por vezes, a urgência de uma FTA se sobrepõe ao desejo de preservação da face, além de algumas ameaças serem consideradas pequenas. Além disso, como sugerido por Park (2008b), os atos de fala diretos, como é o caso das estratégias abertas, contribuem para relações de proximidade entre os participantes.

A análise das estratégias de polidez nos dados deste estudo permite que sejam identificadas as seguintes características:

- (a) como sugerido por Brown e Levinson (1978) a respeito da universalidade no uso da linguagem em uma sociedade, e Morand e Ocker (2003) e Park (2008a, 2008b) sobre a teoria da polidez informar as regularidades na comunicação mediada pelo computador, na SOTi, os estudantes costumam empregar estratégias de polidez que se assemelham no cumprimento de suas intenções comunicativas;
- (b) os aprendizes, na SOTi, procuram assegurar a clareza da comunicação, optando por estratégias mais diretas, sendo significativamente mais frequentes as estratégias de polidez positiva, o que, como Vinagre (2008, 2018) e Vinagre e Suárez (2018) pontuam, parece se relacionar a uma preocupação dos participantes em estabelecerem relações de proximidade, reciprocidade, cooperação mútua e amizade;

- (c) o segundo tipo de estratégias mais frequentes é o de abertas sem ação reparadora, o que, como indicado por Park (2008b), também auxilia na construção de relações de proximidade entre os participantes;
- (d) as estratégias de polidez são utilizadas em todas as ações retóricas da SOTi e alguns tipos estão mais presentes em uma ação ou outra, como a estratégia de polidez de subtipo 1 (P+1, perceber os interesses do parceiro), por exemplo, é frequente na ação retórica de troca de informações;
- (e) a presença de estratégias de polidez (positivas, negativas e abertas) nas 10 SOTis que compõem o *corpus* desta tese, inclusive naquelas em que os participantes da universidade estadunidense eram substitutos, sugere que os aprendizes procuram estabelecer um contato com o outro que garanta a cooperação por, pelo menos, a duração da SOTi.

Este capítulo teve o objetivo de apresentar a análise retórica da SOTi a partir dos conceitos apresentados no capítulo 2 e dos procedimentos metodológicos descritos no capítulo 3. A análise considerou uma descrição da organização retórica do gênero, ocupando-se ainda das ocorrências que são particulares a certas características dos cenários de aprendizagem. Por fim, observou-se o uso de estratégias de polidez no *corpus* desta investigação, cuja análise revela que há um padrão semelhante nas diferentes SOTis também quanto ao uso de estratégias de polidez, além de sugerir que os participantes se esforcem para cooperarem e estabelecerem um contato que seja recíproco, cordial e que indique proximidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última parte desta tese tem por objetivo tecer as considerações finais deste trabalho, apresentando as respostas às perguntas de pesquisa a partir da reflexão quanto aos resultados das análises aqui empreendidas, além das limitações do estudo e encaminhamentos futuros. Para tanto, são apresentadas duas seções, uma para as respostas e outra para as limitações e encaminhamentos futuros.

### 5.1 As respostas às perguntas de pesquisa

As análises e discussões nesta tese estiveram orientadas pelo objetivo geral de analisar o primeiro encontro virtual síncrono entre aprendizes no intercâmbio virtual, mais especificamente um dos gêneros que circulam no sistema de gêneros do teletandem institucional integrado, a sessão oral de teletandem inicial (SOTi). O estudo envolvia objetivos específicos traduzidos em duas perguntas de pesquisa, que se desdobravam em mais três subperguntas:

#### **(1) Como se caracteriza retoricamente a SOTi?**

(1a) Quais são as ações retóricas recorrentes no *corpus* desta pesquisa?

(1b) Quais são as especificidades das ações retóricas em relação aos cenários de aprendizagem?

#### **(2) Como se relacionam as estratégias de polidez empregadas pelos participantes e as ações retóricas identificadas?**

(2a) Quais são as estratégias de polidez utilizadas na SOTi e em quais ações são empregadas?

Nesta tese, em consonância com outros autores, partiu-se do entendimento de que a aprendizagem telecolaborativa coloca em contato estudantes para que estes trabalhem juntos em direção a objetivos que são compartilhados (VINAGRE, 2008; SADLER e DOOLY, 2016; VINAGRE, 2016, 2017; VINAGRE e ESTEBAN, 2018). O fato de que os aprendizes no intercâmbio virtual compartilham de propósitos comuns fornece indícios de que tais contextos de aprendizagem são propícios para a organização de comunidades, como Rampazzo e Aranha (2019a) defendem a respeito da comunidade teletandem (CT), além do desenvolvimento e apropriação de gêneros (ARANHA, 2014).

O exame da organização retórica da SOTi em sua totalidade, isto é, considerando seus minutos totais, permitiu corroborar que a SOTi se coloca como um gênero do intercâmbio virtual desenvolvido e apropriado pelos aprendizes, conforme eles cumprem as tarefas que lhes foram propostas, que têm características próprias desse contexto de aprendizagem e cuja organização retórica é fluida e maleável.

A análise da SOTi enquanto um gênero que circula na CT implicou na definição de uma nova categoria de análise, a ação retórica, conforme sugerido por Cappellini ao entrevistar Dooly e Smith (DOOLY e SMITH, 2020), a qual se provou válida para a discussão da organização retórica da SOTi, cuja estrutura mais flexível difere de outros gêneros que são públicos e têm estrutura formulaica. Como defendido nesta tese, as ações retóricas (i) correspondem aos momentos da SOTi em que os aprendizes colaborativamente realizam certas funções retóricas, (ii) não têm ordem fixa na sessão, (iii) podem estar integradas umas às outras, e (iv) frequentemente estão em intersecção.

A análise das ações retóricas da SOTi revelou que, apesar das particularidades de cada parceria, há semelhanças entre as sessões quanto à sua organização retórica. Em resposta à pergunta 1a, os resultados apontam para a recorrência, em todas as sessões, das ações retóricas de saudação e apresentação, negociação, troca de informações e despedida, indicando também o entrecruzamento de tais ações por diversas vezes, nem sempre sendo possível, inclusive, diferenciá-las ou estabelecer seus limites.

Diferentemente de Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b) que também discutiam os passos (SWALES, 1990; MORENO e SWALES, 2018), nesta tese, entendeu-se que não convinha esse tipo de descrição, dada a maleabilidade na estrutura desse gênero. De fato, em nível microestrutural, o que cabe à discussão dos pares é bastante particular. É, pois, no nível macroestrutural, das ações retóricas, que as semelhanças podem ser identificadas. Tais semelhanças residem, inclusive, na tese defendida de que as ações retóricas, por vezes, aparecem integradas e/ou sobrepostas e/ou em meio umas das outras.

Como em Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b), a presença de certas ações retóricas esteve associada aos cenários de aprendizagem e foi possível identificar ocorrências específicas nos diferentes cenários. Assim, em resposta à subpergunta 1b, as especificidades das ações retóricas em relação aos cenários de aprendizagem residem na presença de uma ação retórica de discussão sobre texto nos cenários em que a tarefa de envio/troca de textos foi prevista já na SOTi, além de realizações particulares das ações retóricas, como quando, no cenário A, foi necessário negociar a troca de e-mails e, durante a apresentação, perguntar os nomes uns dos outros em lugar de apenas confirmá-los como nos

cenários B e C, ou ainda ter apenas a saudação, já que a apresentação já havia ocorrido de forma assíncrona.

Esses resultados validam o argumento defendido em Rampazzo (2017) e Rampazzo e Aranha (2018, 2019b) de que o cenário de aprendizagem tem relação direta com a organização retórica da SOTi, tendo em vista que, conforme as características dos cenários se alteram, altera-se também sua estrutura retórica. Sobre isso, pode-se afirmar ainda que o principal fator que leva a distinções na organização retórica das SOTis dos diferentes cenários reside nas tarefas telecolaborativas que são propostas e, então, executadas pelos aprendizes.

A relação entre caracterização retórica da SOTi e cenário de aprendizagem está também em consonância com os estudos de gênero, visto que estes estabelecem que o conceito, enquanto resposta reconhecível a certas demandas situacionais (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1994, 2004), envolve forma, substância e *contexto* (MILLER, 1984, 2015), ou ainda, conforme Swales (1990), o gênero está situado em um contexto sociorretórico mais amplo. Uma vez que se considera que a SOTi é um gênero, pode-se afirmar que o contexto também influencia na organização de gêneros multimodais do intercâmbio virtual.

Em relação à pergunta 2, que discute a ocorrência das estratégias de polidez e como estas estão relacionadas às ações retóricas, primeiramente se enfatiza novamente que a combinação das teorias de polidez e gênero partiu da identificação de que a aproximação entre as perspectivas é possível, no sentido de que ambas entendem que o uso da linguagem envolve recursos socialmente convencionizados a fim de alcançar certas intenções comunicativas.

A avaliação das estratégias de polidez revelou que todos os participantes na SOTi empregam esse tipo de recurso para estabelecerem a cooperação, sobretudo por meio das estratégias de polidez positivas, que se voltam à face positiva do outro, ao desejo de ser apreciado. Também se observou que os estudantes fazem uso de recursos de polidez semelhantes na realização das ações retóricas, já que, nos três cenários de aprendizagem analisados, houve proporcionalmente maior emprego de estratégias de polidez positiva, seguidas de estratégias abertas sem ação reparadora, e estratégias de polidez negativa, respectivamente. Os resultados sugerem ainda que os aprendizes, na SOTi, preferem lançar mão de estratégias que garantam a clareza da comunicação, por serem mais diretas.

Para responder à pergunta 2a, foram identificados os tipos de estratégias de polidez previstos por Brown e Levinson (1978) de polidez positiva, negativa e abertas sem ação reparadora. As estratégias estiveram distribuídas em todas as ações retóricas que organizam a SOTi e alguns tipos estiveram mais associados a uma ação ou outra.

Observando o procedimento de repropósito do gênero sugerido por Askehave e Swales (2001), que permite a redefinição do propósito comunicativo após o exame do gênero na comunidade em que ocorre, os resultados da análise aqui empreendida também permitem tecer considerações sobre o propósito comunicativo da SOTi.

Uma vez que havia participantes substitutos na universidade estadunidense e as estratégias de polidez foram reconhecidas em todas as SOTis do *corpus* desta pesquisa, entende-se que os aprendizes não só tentam estabelecer um contato cordial com os parceiros fixos como forma de garantir a continuidade das parcerias pelas próximas sessões, mas que também desejam estabelecer um contato com o outro que garanta a cooperação por pelo menos a duração da SOTi.

Além disso, a descrição das ações retóricas também indicou que os participantes parecem fazer uso de outros recursos para garantir a manutenção do contato, tais como a mudança de assunto quando um tópico não é compartilhado entre os parceiros ou mesmo a presença da ação retórica de negociação, que, como sugerido em Aranha e Rampazzo (2020), contribui para que a conversação tenha continuidade.

Por fim, entende-se ainda que se deve considerar também a visão que os membros da comunidade têm em relação ao gênero (SWALES, 1990, 1998, 2016). Como posto no capítulo 4, as professoras responsáveis, durante o tutorial, ora nomeiam a SOTi como “getting to know each other”, ora apontam que o seu objetivo é fazer com que se apresentem e se conheçam. Ademais, a troca de informações, como discutido, é a ação retórica em que os pares dispendem maior tempo.

Assim, propõe-se que o propósito comunicativo da SOTi que havia sido previamente identificado como sendo o de manutenção do contato e sustentação das sessões posteriores (ARANHA, 2014; RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO e ARANHA, 2018, 2019) seja revisto de modo que inclua o entendimento que professores e estudantes têm da SOTi, a tentativa dos parceiros de garantir a continuidade da conversação por meio das ações retóricas, e o fato de que os aprendizes são cordiais e tentam manter um contato com o outro mesmo quando conversam com substitutos. Então, sugere-se que o propósito comunicativo da SOTi seja o de promover que os aprendizes se conheçam, troquem informações e garantam a cooperação com o outro por pelo menos a duração da SOTi e, possivelmente, enquanto durar a parceria.

## 5. 2 As limitações do estudo e encaminhamentos futuros

Esta pesquisa apresenta limitações, tais como a quantidade de SOTis selecionadas (por cenário) e a descrição parcial dos cenários. A respeito da quantidade de SOTis selecionadas, a exemplo de Aranha (2014) e Rampazzo (2017), foram escolhidas 10 SOTis, as quais permitiram que fosse observada a recorrência retórica em seus exemplares e, logo, sua caracterização. Uma vez que a análise das ações retóricas, como a de movimentos retóricos, é feita manualmente, as limitações de tempo não permitiram o exame de maior quantidade de sessões. Conquanto seja possível identificar padrões a partir dos resultados obtidos, mais exemplares das sessões, sobretudo dos cenários B e C, com 3 e 2 exemplares respectivamente, poderia contribuir para a observação da realização das ações retóricas e suas especificidades a depender do cenário.

Além disso, conhecendo a organização retórica recorrente na SOTi, pode-se fazer o levantamento das expressões formulaicas em associação às ações retóricas e, então, por meio de *softwares* para a análise de dados de linguagem e *corpora*, como o *Lancsbox*, buscar por tais expressões que, já relacionadas às ações, podem servir como indicativas da presença das ações em outras SOTis. Porque esses *softwares* permitem o processamento de uma grande quantidade de dados, esse tipo de análise possibilitaria a investigação de um número maior de SOTis.

Em relação aos cenários, uma vez que os dados organizados no MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a) foram inicialmente coletados para integrarem um banco (ARANHA, LUVIZARI-MURAD e MORENO, 2015) para pesquisadores locais, o protocolo de geração desses dados, conforme Aranha e Wigham (2020), não antecipou certas questões de descrição dos dados e compartilhamento, tais como informações sociolinguísticas. Isso implicou na ausência de questionários iniciais, por exemplo, respondidos pelos estrangeiros, os quais poderiam ser utilizados para alimentarem a planilha “Informações sobre os interagentes” disponibilizada no MulTeC (LOPES, 2019). Segundo Aranha e Wigham (2020), os questionários não incluíam também algumas questões sociolinguísticas relevantes, tais como língua materna, segunda ou terceira línguas, experiência na língua alvo e participações anteriores no projeto.

Por um lado, algumas informações sobre os participantes puderam ser inferidas a partir da observação da SOTi – como é o caso dos cursos de (pós-)graduação dos estrangeiros. Por outro lado, a descrição dos cenários de aprendizagem a partir dos metadados disponíveis não contemplou todas as informações, o que se constitui também como uma limitação deste estudo. Ainda assim, os resultados apresentados neste trabalho indicam que o principal fator que leva a diferenças na organização retórica da SOTi é a previsão/realização das tarefas

telecolaborativas, as quais puderam ser identificadas a partir das informações disponíveis no arquivo tutorial das turmas disponível no MulTeC.

Também pode ser uma limitação o fato de a análise das estratégias de polidez não ter considerado o uso das estratégias conforme a origem dos participantes, isto é, não observou se havia diferenças na forma como os brasileiros ou os estrangeiros faziam uso da polidez. Embora não fosse esse o objetivo deste estudo, tal consideração pode ser relevante a trabalhos futuros, que podem observar como a questão da polidez se desdobra em relação à cultura/origem dos estudantes e/ou conforme a relevância que eles atribuem ao projeto. Outra possibilidade é observar como as estratégias de polidez auxiliam os aprendizes a garantirem que os princípios da prática de teletandem sejam respeitados. Em outras palavras, a observação de como as estratégias de polidez se desdobram nos princípios também pode trazer informações a respeito das práticas que são eficazes para garantir a cooperação em um contexto de (tele)tandem.

Além dos encaminhamentos já apontados, tem-se ainda a possibilidade de estudar as diversas tarefas conduzidas no TTDii a partir de aproximações com as teorias de gêneros textuais, possibilitada atualmente, sobretudo, pela vasta quantidade de dados disponibilizados no MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019a). A análise da SOTi sugere que há relações entre ela, os textos e registros de *chat*, por exemplo, o que corrobora que, no sistema de gêneros do TTDii, um gênero aparece relacionado ao outro no cumprimento dos propósitos da CT (ARANHA, 2014). Quanto mais gêneros tiverem suas características estudadas, tanto mais se conhecerá como os membros da CT trabalham juntos para alcançarem seus objetivos, o que possibilita também que os resultados das pesquisas forneçam direcionamentos a estudantes e professores quanto ao que esperar de contextos de intercâmbio virtual para a aprendizagem de línguas como o teletandem.

## REFERÊNCIAS

- ANIKINA, Z.; SOBINOVA, L.; PETROVA, G. Integrating Telecollaboration into EFL Classroom: Theoretical and Practical Implications. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 206, p. 156-161, 2015.
- ARANHA, S. *A argumentação nas introduções de trabalhos da área de Química*. Orientadora: Leila Barbara. 1996. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ARANHA, S. *Contribuições para a introdução acadêmica*. Orientadora: Maria Cecília Pires Barbosa Lima. 2004. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2004.
- ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, p. 97-117, 2014.
- ARANHA, S. Os gêneros e as interações em teletandem institucional e integrado: quais são, como são, o que são? *Linguagem em foco*, v. 8, n. 1, p. 21-28, 2016.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade Institucional Não-Integrada à Institucional Integrada. *The ESspecialist*, v. 35, n.2, p. 183-201, 2014.
- ARANHA, S.; LEONE, P. DOTI: Databank of Oral Teletandem Interactions. In: JAGER, S.; KUREK, M. (org.). *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin: Research-publishing.net, p. 1-6, 2016.
- ARANHA, S.; LEONE, P. The development of DOTI (Databank of oral teletandem interaction). In: FISHER, D.; BEIBWENGER, M. (org.). *Investigating computer-mediated communication corpus-based approaches to language in the digital world*. 1st ed. Ljubljana: University Press, Faculty of Arts, p. 172-190, 2017.
- ARANHA, S.; LOPES, Q. B. *MulTeC – Multimodal Teletandem Corpus*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – São José do Rio Preto, 2019a.
- ARANHA, S.; LOPES, Q. B. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. *The ESspecialist*, v. 40, n.1, n.p, 2019b.
- ARANHA, S.; LUVIZARI-MURAD, L.; MORENO, A. C. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDii). *Revista (Con)textos Linguísticos (UFES)*, v. 9, p. 274-293, 2015.

ARANHA, S.; RAMPAZZO, L. The multiple meanings of negotiation in telecollaboration. *International Virtual Exchange Conference (IVEC 2020)*, 2020, Newcastle Upon Tyne (Hosted Online by Newcastle University). Book of abstracts, 2020, p.69. Disponível em: [http://iveconference.org/wp-content/uploads/2020/08/IVEC-2020-Book-of-Abstracts\\_19-August-2020-1.pdf](http://iveconference.org/wp-content/uploads/2020/08/IVEC-2020-Book-of-Abstracts_19-August-2020-1.pdf). Acesso em 05 jun 2021.

ARANHA, S.; TELLES, J. Os gêneros e o projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional. in : VI SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2011, Natal. Anais do VI SIGET, 2011.

ARANHA, S.; WIGHAM, C. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. *Journal of Virtual Exchange*, p. 13-38, 2020.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre Identification and Communicative Purpose: A problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

AULL, L. L.; SWALES, J. M. Genre analysis: Considering the initial reviews. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, p. 6-9, 2015.

BAZERMAN, C. (1997). Atividades estruturadas discursivamente. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 3.ed. São Paulo: Cortez, p. 131-151, 2009.

BAZERMAN, C. (2004). Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 3.ed. São Paulo: Cortez, p. 19-46, 2009.

BAZERMAN, C. *Constructing experience*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1994.

BAZERMAN, C. (1999). Enunciados Singulares: realizando atividades locais através de formas tipificadas em circunstâncias tipificadas. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 3.ed. São Paulo: Cortez, p. 63-81, 2009.

BAZERMAN, C. Formas Sociais como Habitats para Ação. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 3.ed. São Paulo: Cortez, p. 47-61, 2009.

BEDRAN, P. F.; SALOMÃO, A. C. B. Interação de crenças em contexto colaborativo virtual de aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 3, p. 789-814, 2013.

BENEDETTI, A. M. Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Moderna Sprak*, v. 104, n. 1, p. 42-58, 2010a.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, p. 21-45, 2010b.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (dis)curso*, v. 15, p. 61-76, 2015.

BHATIA, V. K. *Analysing genre: Language Use in Professional Settings*. London and New York: Longman, 1993.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In.: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 17-32, 2009.

BLAKE, R. Computer mediated communication: a window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning and Technology*, v. 4, n. 1, p. 120-136, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 2.ed. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H. (org.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (org.). *Autonomous language learning in-tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications, 2003.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, p. 9-21, 1996.

BREEN, M. P.; LITTLEJOHN, A. The significance of negotiation. In: BREEN, M. P.; LITTLEJOHN, A. (eds.). *Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 5-38, 2000.

BREZINA, V.; TIMPERLEY, M.; McENERY, T. #LancsBox v. 4.x [software]. 2018. Disponível em: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.

BROWN, J.D. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In.: DAVIES, A.; ELDER, C. (eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell Publishing, p. 476-500, 2004.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAPPELLINI, M.; ELSTERMANN, A.; RIVENS MOMPEAN, A. Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of learners' logs. In: TRADIEU, C.; HORGUES, C. (eds.). *Redefining Tandem Language and Culture in Higher Education*. New York and London: Routledge, 2020.

CAPPELLINI, M.; SATAR, M.; COMBE, C. Editorial. *Journal of Virtual Exchange*, v. 3, p. 1-4, 2020.

CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. O teletandem no ensino e aprendizagem de espanhol/LE em context de formação inicial. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, n.1, p. 60-74, 2017.

CAVALARI, S. M. S. Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice. *BELT: Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 9, n.2, p. 417-432, 2018.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: Language and culture*, v. 38, n. 4, 327-336, 2016.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. The teacher's role in telecollaborative language learning: the case of institutional integrated teletandem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n.3, p. 555-578, 2019.

ÇİFTÇİ, E. Y.; SAVAŞ, P. The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL*, v. 30, n. 3, p. 278-298, 2018.

CLAVEL-ARROITIA, B. Analysis of Telecollaborative Exchanges among Secondary Education Students: Communication Strategies and Negotiation of Meaning. *Porta Linguarium*, v. 31, p. 97-116, 2019.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

CROOKES, G. Towards a validated analysis of scientific text structure. *Applied Linguistics*, v. 7, p. 57-70, 1986.

DEVITT, A. J. Genre *for* Social Action: Transforming Worlds Through Genre Awareness and Action. In: AUKEN, S.; SUSENEN, C. (eds.) *Genre in the Climate Debate*. Berlin: De Gruyter, p. 17-33, 2021.

DOOLY, M.; O'DOWD, R. Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origin and its application to language teaching practice. In: DOOLY, M.; O'DOWD, R. (ed.) *In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*. Bern: Peter Lang, p. 11-34, 2018.

DOOLY, M.; SADLER, R. "If you don't improve, what's the point?" Investigating the impact of a "flipped" online exchange in teacher education. *ReCALL*, v. 32, n. 1, p. 4-24, 2020.

DOOLY, M.; SMITH, B. Telecollaboration and virtual exchange between practice and research: a conversation. *Journal of Virtual Exchange*, v. 3, special issue, p. 63-81, 2020.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EL-HARIRI, Y. Learner perspectives on task design for oral-visual eTandem Language Learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 10, n.1, p. 49-72, 2016.

EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A. C. Mediation in Teletandem: From face-to-face sessions to reflective journals. *Pandaemonium Germanicum*, v. 22, n. 36, p. 153-177, 2019.

FERREIRA, M. B. O processo de escrita colaborativa síncrona em língua inglesa nas sessões orais do teletandem institucional integrado. Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari. 2019. 100p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

FERRO, P. Mapeamento das ferramentas de comunicação síncrona em Teletandem: um estudo longitudinal do uso dos chats. Em andamento. Orientadora: Solange Aranha. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, em andamento.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; SILVA, S. V. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional Openmeetings. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 133-171, 2014.

FOUCHER, A. Didactique des Langues-Cultures et Tice: scenarios, tâches, interactions. Trad. Deise Marinoto. *Education*. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, 2010.

FRESCHI, A. C. *Telecolaboração e avaliação pelo professor: uma investigação sobre o teletandem institucional integrado*. Em andamento. Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, em andamento.

FRESCHI, A. C.; CAVALARI, S. M. S. Corrective Feedback and Multimodality: Rethinking Categories in Telecollaborative Learning. *TESL Canada Journal*, v. 37, n.2, p. 154-180, 2020.

FUCHS, C. “Are you able to access this website at all?” – team negotiations and macro-level challenges in telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, v. 29, n. 7, p. 1152-1168, 2016.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Estudos Linguísticos*, v. 44, n. 2, p. 725-738, 2015.

GARCIA, D. N. M.; O'CONNOR, K.; CAPPELLINI, M. A typology of metacognition: Examining autonomy in collective blog compiled in a Teletandem environment. *Learner Autonomy and Web 2.0*. 1ed. United Kingdom: Equinox Publishing Ltd, p. 69-92, 2017.

GARCIA, D. N. M.; SOUZA, M. G. Teletandem mediation on Facebook. *Revista do GEL*, v. 15, n. 3, p. 155-195, 2018.

GOFFMAN, E. *Interactional ritual: Essays on face-to-face behavior*. Garden City: Anchor Books, 1967.

GONTIJO, V.; SALOMÃO, A. C. B. Students' voices on learning in teletandem: expectations and self-assessment. *Portuguese Language Journal*, v. 13, p. 129-143, 2019.

HAUCK, M.; YOUNGS, B. L. Telecollaboration in multimodal environments: The impact on task design and learner interaction. *Computer Assisted Language Learning*, v. 21, n. 2, 2008.

KLEN-ALVES, V.; TIRABOSCHI, F. F. Experiencing Teletandem: A collaborative Project to encourage students in tandem interactions. *Revista do GEL*, v. 15, n. 3, p. 109-130, 2018.

LEE, J.; SONG, J. The impact of group composition and task design on foreign language learners' interactions in mobile-based intercultural exchanges. *ReCALL*, v. 32, n. 2, p. 63-84, 2020.

LEONE, P. Co-costruzione di competenze linguistiche e culturali attraverso la riflessione e la discussione. *inTRAlinea*. Special Issue: Translation and Interpreting for Language Learners (TAIL), 2018.

LEONE, P. Migrazioni virtual: teletandem per l'apprendimento di una L2. *Incontri. Revista europea di studi italiani*, v. 31, n. 2, p. 61-78, 2017.

LEONE, P. Realtà e virtualità dell'apprendimento di una L2 com tecnologie mobili. *Lingue e Linguaggi*, v. 33, p. 171-185, 2019.

LEONE, P.; TELLES, J. A. The teletandem network. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (ed.). *Online Intercultural Exchange: Policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, p. 241-247, 2016.

LEWIS, T.; O'DOWD, R. Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (eds.) *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. New York and London: Routledge, p. 29-72, 2016.

LOPES, Q. B. MulTeC: A construção de um *corpus* multimodal em teletandem. Orientadora: Solange Aranha. 2019. 161p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

LOPES, Q. B. MulTeC: Um *corpus* multimodal e algumas possibilidades de pesquisas linguísticas. In: SERPA, T.; SILVA, E. B.; PINTO, P. T. (org.). *Corpora, Tecnologias e Web 3.0: leituras e práticas para o ensino de línguas e tradução*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

- LOUDERMILK, B. C. Occluded academic genres: An analysis of the MBA Thought Essay. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 6, p. 190-205, 2007.
- MASON, J. *Qualitative researching*. 2nd ed. London: Sage Publications, 2002.
- MILLER, C. R. (1994). Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). *Gênero textual, agência e tecnologia*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, p. 43-55, 2012.
- MILLER, C. R. (1984). Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). *Gênero textual, agência e tecnologia*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, p. 21-41, 2012.
- MILLER, C. R. Genre as Social Action (1984), revisited 30 years later. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 56-72, 2015.
- MILLER, C. R.; DEVITT, A. J.; GALLANGHER, V. J. Genre: Permanence and Change. *Rhetoric Society Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 269-277, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MORAND, D. A.; OCKER, R. J. Politeness theory and computer-mediated communication: A sociolinguistic approach to analyzing relational messages. Proceedings of the 36<sup>th</sup> Hawaii international conference on system sciences (HICSS-36). Los Alamitos: IE EE Press, 2003. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/1173660>. Acesso em 15 nov 2020.
- MORENO, A. I.; SWALES, J. M. Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *English for Specific Purposes*, 50, p. 40-63, 2018.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção escrita na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- O'CONNOR, C.; JOFFE, H. Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 19, p. 1-13, 2020.
- O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, v. 1, p. 1-23, 2018.
- O'DOWD, R. Negotiating Sociocultural and Institutional Contexts: The Case of Spanish-American Telecollaboration. *Language and Intercultural Communication*, v. 5, n. 1, 2005.
- O'DOWD, R. Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration. *Internet and Higher Education*, v. 18, p. 47-53, 2013.
- O'DOWD, R. Virtual Exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, p. 1-17, 2021.

O'DOWD, R.; DOOLY, M. Intercultural communicative competence development through telecollaboration and virtual exchange. In: JACKSON, J. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. 2nd ed. New York and London: Routledge, 2020.

O'DOWD, R.; WARE, P. Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), p. 173-188, 2009.

OSKOZ, A.; GIMENO-SANZ, A.; SEVILLA-PAVÓN, A. Examining L2 Learners' Use of Engagement Strategies in Telecollaborative Written Interactions. In: VANDEPITTE, S.; ARNO, E.; MOUSTEN, B. *Multilingual Writing and Pedagogical Cooperation in Virtual Learning Environments*, 2018.

OSKOZ, A.; VINAGRE, M. (eds.). *Understanding Attitude in Intercultural Virtual Communication*. Sheffield: Equinox Publishing, 2020.

PALTRIDGE, B. Genre Analysis and the Identification of Textual Boundaries. *Applied Linguistics*, v. 15, n. 3, 1994, p. 288-299.

PARK, J. Linguistic Politeness and Face-Work in Computer-Mediated Communication, Part 1: A Theoretical Framework. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 59, n.13, p. 2051-2059, 2008a.

PARK, J. Linguistic Politeness and Face-Work in Computer-Mediated Communication, Part 2: An Application of the Theoretical Framework. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 59, n.13, p. 2199-2209, 2008b.

PICOLI, F.; SALOMÃO, A. C. B. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 3, p. 1605-1623, 2020.

RAMPAZZO, L. *Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial*. Orientadora: Solange Aranha. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

RAMPAZZO, L. Gêneros oclusos na telecolaboração: a variação na estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial. *Estudos Linguísticos*, v. 48, n. 3, p. 1535-1553, 2019.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. A sessão oral de teletandem inicial: a estrutura retórica do gênero. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 34, n.1, p. 449-473, 2018.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Revisitar o conceito de comunidade para discutir sua aplicação a contextos telecolaborativos. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 63, p. 373-396, 2019a.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Telecollaboration and genres: a new perspective to understand language learning. *Journal of Virtual Exchange*, 2, p. 1-22, 2019b.

SADLER, R.; DOOLY, M. Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. *ELT Journal*, v. 70, n. 4, p. 401-413, 2016.

SALOMÃO, A.C. B. Pequeno dicionário de Tandem. *Teletandem News*, ano 1, n. 02, 2006.

SALOMÃO, A. C. B. Teletandem and telepresence: Rethinking the cultural component in language teaching and language teacher education. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 31(3), p.781-800, 2015.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. *Telet@ndem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

SILVA, J. M. *Projeto Teletandem Brasil: As relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. Orientadora: Solange Aranha. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Teletandem language learning in a technological context of education: Interactions between Brazilian and German students. *DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, p. 729-762, 2015.

SILVERMAN, D. *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, Sage Publications, 2000.

SWALES, J. M. *Aspects of article introductions*. Birmingham, UK: Aston University, The Language Studies Unit, 1981.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. Genre and Engagement. *Revue Belge de Philologie et de l'histoire*, 71, p. 687-698, 1993. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2027.42/88136>. Acesso em 02 jan 2020.

SWALES, J. M. Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter. In: VENTOLA, E.; MAURANEN, A. *Academic writing: intercultural and textual issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1996, p. 45-58.

SWALES, J. M. *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

SWALES, J. M. Reflections on the concept of discourse community. *ASp*, v. 69, p. 7-19, 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/asp/4774>. Acesso em 02 jan 2020.

SWALES, J. M. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In.: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 33-46, 2009a.

SWALES, J. M. The futures of EAP genre studies: A personal viewpoint. *Journal of English for Academic Purposes*, n. 38, p. 75-82, 2019.

SWALES, J. M. Worlds of genre—metaphors of genre. In.: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (org.). *Genre in a Changing World*. 1ed. Colorado/Indiana: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 1-16, 2009b. Disponível em: [wac.colostate.edu/books/genre/chapter1.pdf](http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter1.pdf). Acesso em 02 jan 2020.

SWALES, J. M.; JAKOBSEN, H.; KEJSEN, C.; KOCH, L.; LYNCH, J.; MØLBÆK, L. A New Link in a Chain of Genres? *Hermes, Journal of Linguistics*, 25, p. 133-141, 2000.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015a.

TELLES, J. A. Teletandem and Performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015b.

VARONIS, E. M; GASS, S. Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 71-90, 1985.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign Language Learning in-tandem: theoretical principals and research perspectives. *The ESPecialist*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VINAGRE, M. Developing key competences for life-long learning in online collaboration: Teaching ICT in English as a Medium of Instruction. In: WANG, P.; WINSTEAD, L. *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age*. Hershey: IGI Global, p. 170-187, 2016a.

VINAGRE, M. Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning. *System*, v. 64, p. 34-45, 2017.

VINAGRE, M. Dinámicas de colaboración eficaz en la comunicación mediada por computador: Estudio de un caso de profesores en formación a distancia. In: GONZÁLES-LLORET, M.; VINAGRE, M. (Eds.). *Comunicación mediada por tecnologías: Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Extranjera*. Sheffield, Bristol: Equinox Publishing, p.145-166, 2018.

VINAGRE, M. Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. *Computers & Education*, v. 50, p. 1022-1036, 2008.

VINAGRE, M. L. Social interaction in asynchronous learning environments. *Anglogermanica online*, p. 13-26, 2006.

VINAGRE, M. Training teachers for virtual collaboration: A case study. *British Journal of Educational Technology*, v. 47, n. 4, p. 787-802, 2016b.

VINAGRE, M.; ESTEBAN, A. C. Evaluative language for rapport building in virtual collaboration: an analysis of appraisal in computer-mediated interaction. *Language and Intercultural Communication*, v. 18, n. 3, p. 335-350, 2018.

VINAGRE, M.; GONZÁLEZ-LLORET, M. La comunicación mediada por computador y su integración en el aprendizaje de segundas lenguas. In: GONZÁLEZ-LLORET, M.; VINAGRE, M. (Ed.). *Comunicación mediada por tecnologías*. Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Extranjera. Sheffield, Bristol: Equinox Publishing, p. 1-19, 2018.

VINAGRE, M.; SUÁREZ, M. El uso de la cortesía lingüística en la petición en español y alemán en un intercambio de colaboración virtual. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, v. 31, n. 2, p. 686-709, 2018.

VINAGRE, M.; WIGHAM, C. R.; GIRALT, M. E+VE-SFI: developing spoken interaction in a foreign language. In: HELM, F.; BEAVEN, A. (eds.). *Designing and implementing virtual exchange – a collection of case studies*, p. 105-115, 2020.

WARSCHAUER, M. (ed.). *Telecollaboration in foreign language learning: proceedings of the Hawaii Symposium*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996.

## ANEXO A – Sistema de Transcrição do MulTeC

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Nomes na indicação de turnos	E para o participante da universidade estadunidense e B para o participante da universidade brasileira	E; B
Nomes próprios dos participantes	São criados os ITs (Identificação Teletandem) para cada participante	I9F3
E-mails dos participantes	É inserida nota explicativa entre colchetes simples	[email de I9F3]
Nomes próprios de pessoas relacionadas aos participantes	São acrescentadas letras ao final do IT correspondente à relação com o participante “p” para pai, “m” para mãe, “av” para avós, “n” para namorado/a, “a” para amigo/a	I9F3p
Nomes das universidades	São mantidos	UNESP; UGA
Nomes das cidades	São anonimizados. É inserida nota explicativa entre colchetes simples	[cidade onde mora] [cidade que visitou]
Numerais	Grafia por extenso	Dez; vinte
Tom interrogativo	Ponto de interrogação	?
Tom exclamativo	Ponto de exclamação	!
Interjeições	Grafia da ocorrência	ah; hum; ahn
Prolongamento de vogal	Dois pontos	Eu tava é: visitando minha família
Citação	Entre aspas duplas	Magsamen disse “When I grow up, I want to be me”
Sobreposição de vozes	Colchete simples seguido da inicial maiúscula do outro participante na mesma linha	B: então eu [E: você...
Interrupção	Colchete simples seguido da anotação “interrompe” na outra linha	B: [interrompe]
Truncamentos	Barra	e/eu co/comprei

Silabação	Hífen	a-par-ta-men-to
Pausas	Reticências	...
Ênfase	Maiúscula	Você ACREDITA?
Trecho incompreensível	Anota-se “incompreensível” entre colchetes simples	[incompreensível]
Comentários do analista ou descrição da imagem	Comentário ou descrição entre colchetes duplos	[[ ]]
Cabeçalho	Indicar nome do arquivo ao qual outros arquivos estão relacionados, local e data de gravação e transcrição, tipo de autoria, línguas transcritas, autores, duração do arquivo, número de palavras (sem incluir na contagem as letras de indicação de turnos), fonte, indicação de turnos e nome do transcritor	Exemplo abaixo

Elaborado por Laura Rampazzo e Queila Barbosa Lopes a partir de MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: \_\_\_\_\_. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003; GONÇALVES, S. C. L.; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). *Niterói*, n.25, 2008, p. 165-183; e LOPES, Q. B. *MulTec: A construção de um corpus multimodal em teletandem*, 2019.

Exemplo de cabeçalho:

<Nome do arquivo 2015\_I27F12\_UGA1i\_SOTin1\_T>  
 <Relacionado a 2015\_I27F12\_UGA1i\_SOTin1 2015\_I27F12\_UGA1i\_DI  
 2015\_I27F12\_UGA1i\_C1>  
 <Local de gravação Laboratório TTD Rio Preto>  
 <Data de gravação 12 de junho de 2015>  
 <Data da transcrição 14 de outubro de 2016>  
 <Tipo de autoria dupla>  
 <Línguas Português e Inglês>  
 <Autores I27F12 e U0M12>  
 <Duração do arquivo 40'32''>  
 <Nº de palavras 5.132>  
 <Fonte Teletandem Rio Preto>  
 <Indicação de turnos B=Brasileiro E=Estadunidense>  
 <Transcritor >

Fonte: LOPES (2019)

**ANEXO B – Metadados disponíveis no MulTeC relativos às SOTis analisadas**

Disponível também pelo link: <https://cutt.ly/2jINIjB>

**ANEXO C – A identificação das ações retóricas no *corpus* desta pesquisa**



Disponível também pelo link: <https://cutt.ly/ZxYuBpl>

ANEXO D – *Corpus* etiquetado com as estratégias de polidez



Disponível também pelo link: <https://cutt.ly/6nb6zon>

## TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 05/07/2021

---

Assinatura do autor