


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LIZANDRA CAROLINE ALVES

**CRENÇAS SOBRE O FALANTE NATIVO DE
LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO
TELETANDEM**



ARARAQUARA – S.P.
2021

LIZANDRA CAROLINE ALVES

CRENÇAS SOBRE O FALANTE NATIVO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO TELETANDEM

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de língua

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Bolsa: CAPES-PROEx

ARARAQUARA – S.P.
2021

A474c Alves, Lizandra Caroline
 Crenças sobre o falante nativo de língua inglesa no
 contexto teletandem / Lizandra Caroline Alves. --
 Araraquara, 2021
 165 f.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
 (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
 Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão

 1. crenças. 2. teletandem. 3. falante nativo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LIZANDRA CAROLINE ALVES

CRENÇAS SOBRE O FALANTE NATIVO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO TELETANDEM

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de língua

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Bolsa: CAPES-PROEx

Data da defesa: 13/05/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Micheli Gomes de Souza
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, Luiz (em memória) e Maria (em memória), e à minha irmã, Gisa.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, cujo suporte foi imprescindível para sua execução.

A Deus e à Virgem Maria, cujas infinitas misericórdia e benevolência me sustentaram até aqui, e vão continuar me sustentando.

Aos meus pais, Luiz (em memória) e Maria (em memória), por terem sempre me incentivado a estudar e serem os melhores pais que puderam ser e que alguém poderia ter. Vocês terão meus eternos amor e gratidão.

À minha orientadora, Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, pela paciência, comprometimento e prontidão em me orientar durante toda a jornada e contribuir para minha formação enquanto professora-pesquisadora.

À minha irmã, Gisa, por todo o incondicional apoio a mim dado desde sempre, em todas as esferas da minha vida.

À minha tia Lourdes, por todo o impagável e sempre presente suporte.

Aos meus amigos Danilo e Gustavo, por toda amizade, assistência e todo companheirismo, pessoas mais que queridas que tive o privilégio de levar da faculdade para a vida. São parte da família que pude escolher.

Ao meu amigo Jorge, a melhor serendipidade proporcionada por essa etapa da trilha acadêmica e que levarei para sempre com muito carinho no coração.

À minha amiga Jéssica, pelos muitos momentos de reflexão, risos e crescimento compartilhados.

Aos participantes de pesquisas, que serão mantidos em anonimato para preservação de suas identidades, pela disponibilidade e boa vontade em colaborar, sendo absolutamente primordiais à realização deste estudo.

À incrível equipe que faz o Teletandem acontecer na FCLAr e possibilita experiências inestimáveis a tantas pessoas.

Aos meus professores e colegas de pós-graduação, pelos conhecimentos, dúvidas, experiências, descobertas e saberes compartilhados.

À Bruna, pela paciência e gentileza em me auxiliar todas as vezes que precisei.

Aos membros da banca, as Dras. Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista e Micheli Gomes de Souza, pela generosidade em contribuir desde o Exame de Qualificação de maneira tão significativa e pertinente com esta dissertação e a pesquisa brasileira, no geral.

Aos membros suplentes da banca, Dras. Sandra Mari Kaneko Marques e Suzi Marques Spatti Cavalari, que se dispuseram prontamente a participar e oferecer suas valiosas contribuições para esta dissertação e a pesquisa brasileira, no geral.

A todos os profissionais da Educação que fizeram parte da minha formação em diferentes momentos e me inspiraram a percorrer esse caminho.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, agregaram para a concretização desse sonho.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.”
(Frase atribuída a Carl Jung)

RESUMO

Este estudo fundamenta-se nas ações do Teletandem, um contexto virtual, autônomo e colaborativo de ensino e aprendizagem entre falantes de diversas línguas, conforme proposto por Vassallo e Telles (2006). A internet, nesse contexto, possibilita suplantando barreiras diversas (geográficas, econômicas) e propiciar um contato entre falantes de diferentes línguas, sendo o inglês a língua mais usada no contexto da FCLAr. Há muitas crenças acerca do ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, 2004a, 2006, 2007; SILVA, 2010, 2011), sendo uma delas o falante nativo como modelo ideal para o aprendiz de língua (SCHMITZ, 2012; ANJOS, 2016; DAVIES, 2004, 2013; COOK, 1999; MOUSSU; LLURDA, 2008). Esta pesquisa se volta às crenças que os participantes brasileiros, no contexto do Laboratório de Idiomas da FCLAr, têm sobre o falante nativo de inglês. Dessa forma, busca-se responder às seguintes perguntas: a) Quais são as crenças que os interagentes brasileiros têm sobre o falante nativo de língua inglesa no contexto do teletandem da FCLAr; e b) Como se caracteriza o falante nativo de língua inglesa segundo esses interagentes? Trata-se de um estudo qualitativo descritivo e interpretativista. Os dados foram coletados por meio de questionários, gravações de vídeo das interações e entrevistas. Em seguida, foram organizados e categorizados de maneira temática e analisados em conformidade com Dörnyei (2007). A análise de dados mostrou que, neste contexto, o falante nativo: a) é visto como um atrativo para o participante; b) um sujeito idealizado que pode validar o conhecimento do aprendiz sobre sua língua-alvo; c) um sujeito idealizado que pode despertar emoções no aprendiz diante da possibilidade de interagir com um falante nativo da língua-alvo; d) um sujeito idealizado que pode agir como árbitro de sua língua e parâmetro para o aprendiz; e e) um sujeito idealizado que pode ter papel de destaque no processo de aprendizagem do interagente. Quanto à sua característica mais distintiva, segundo os participantes de pesquisa, o traço definidor do falante nativo é a sua língua materna, ou seja, a língua por meio da qual ele interagiu pela primeira vez com o mundo ao seu redor (aprendizagem desde muito jovem). Os resultados mostraram que é desejável fomentar discussões sobre o papel do falante nativo para o aprendiz de línguas em teletandem, a fim de promover reflexões que possam auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem, por meio da valorização e reconhecimento de suas próprias habilidades, mitigando as chances de sentimentos de fracasso e decepção por não atingir o desempenho considerado ideal que vem sendo atribuído ao falante nativo idealizado.

Palavras – chave: Teletandem. Ensino e aprendizagem de línguas. Crenças. Falante nativo.

ABSTRACT

This study is based on the actions of the Teletandem Project, a virtual, autonomous and collaborative context of language learning and teaching among speakers of several languages, as proposed by Vassallo and Telles (2006). The internet, in this context, makes it possible to overcome different barriers, such as geographic and economic ones, and provides contact among speakers of different languages, with English being the most used language in the FCLAr context. There are many beliefs about language learning and teaching (BARCELOS, 2001, 2004a, 2006, 2007; SILVA, 2010, 2011), and one of them concerns the native speaker as the ideal model for the language learner (SCHMITZ, 2012; ANJOS, 2016; DAVIES, 2004, 2013; COOK, 1999; MOUSSU & LLURDA, 2008). This research focuses on the beliefs that Brazilian participants, in the context of the Language Lab of the School of Sciences and Languages of Unesp – Arararaquara (FCLAr), hold about the native speaker of English. Thus, we seek to answer the following research questions: a) What are the beliefs that Brazilian participants hold about the native speaker of English in the teletandem context at FCLAr; and b) How is the native speaker of English characterized according to these participants? This is a qualitative, descriptive and interpretative study. The data have been collected through questionnaires, video recordings of interactions and interviews, which have been organized and analyzed according to Dörnyei (2007). The data analysis suggests that in the teletandem context at FCLAr, the native speaker: a) is regarded as a lure for the participant; b) an idealized subject that can validate the learner's knowledge about their target language; c) an idealized subject that can bring about emotions in the learner when faced with the possibility of interacting with a native speaker of their target language; d) an idealized subject that can act as an arbiter of the target language and a parameter for the learner; and e) an idealized subject that may have a prominent role in the participant's learning process. Regarding its most distinctive characteristic, according to the participants, the defining trait of the native speaker is their mother tongue, or the language through which they first interacted with their surroundings (learning at a very young age). The results showed that it is desirable to encourage discussions on the role of the native speaker for the language learner in teletandem in order to promote reflections that can assist them in their learning process, through the valorization and recognition of their own skills, mitigating the chances of feelings of failure and disappointment for not achieving the performance considered ideal that has been attributed to the idealized native speakers.

Keywords: Teletandem. Language learning and teaching. Beliefs. Native speaker.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características do falante nativo.	35
Quadro 2	Designações e definições para crenças.	43
Quadro 3	Diferentes termos para CEAL na pesquisa brasileira.	45
Quadro 4	Perspectivas teóricas para a dissonância entre crenças e ação.	51
Quadro 5	Fatores contextuais que podem interferir nas crenças.	52
Quadro 6	Fatores favoráveis à mudança de crenças segundo diferentes autores.	55
Quadro 7	Perfil dos participantes de pesquisa.	66
Quadro 8	Instrumentos de coleta e suas finalidades.	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ASL	Aquisição de Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
EUA	Estados Unidos da América
CEAL	Crenças no Ensino e Aprendizagem de Línguas
TOEFL	Test Of English as a Foreign Language

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Formulação do tema e justificativa	15
1.2	Objetivos de pesquisa.....	18
1.3	Organização da dissertação	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	Teletandem.....	20
2.1.1	A trajetória do tandem ao Teletandem	20
2.1.2	Interação e mediação.....	23
2.1.3	Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos	25
2.2	O falante nativo	26
2.2.1	O falante nativo: um conceito controverso	29
2.2.2	O conceito de falante nativo adotado e o porquê	36
2.2.3	Aprendizagem ou aquisição de línguas?	37
2.2.4	O modelo dos três círculos de Kachru	39
2.3	O conceito de crenças na Linguística Aplicada	41
2.3.1	Diferentes designações para crenças	42
2.3.2	A evolução nos métodos de investigação das crenças no ensino e aprendizagem de línguas (CEAL)	47
2.3.3	Um percurso sobre a natureza das crenças.....	49
2.3.4	A evolução das questões pesquisadas em CEAL.....	50
2.3.5	Contexto, crenças e ações: uma relação complexa	50
2.3.6	Crenças e mudanças	53
2.3.7	Crenças e o falante nativo no Teletandem	56
3	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	63
3.1	Natureza da pesquisa.....	63
3.2	Contexto e participantes da pesquisa	63
3.3	Procedimentos de coleta de material documentário e geração de dados	66
3.4	Procedimentos de análise de dados	70
3.5	Identificação da origem dos dados.....	73
4	ANÁLISE DOS DADOS	74
4.1	Organização da análise.....	74
4.1.1	O falante nativo como um atrativo no teletandem	74
4.1.2	O falante nativo como validador do conhecimento sobre a língua-alvo.....	79
4.1.3	Emoções ao interagir com um falante nativo	85
4.1.4	O destaque dado à figura do falante nativo pelo aprendiz de língua	93
4.1.5	O falante nativo como árbitro e parâmetro para o/ou pelo aprendiz de língua.....	100
4.1.6	O falante nativo como árbitro e parâmetro para o/ou pelo aprendiz de língua: Perguntas específicas sobre o falante nativo	105
4.2	Como se caracteriza o falante nativo de língua inglesa imaginado pelo participante brasileiro no contexto teletandem na FCLAr	119
4.2.1	Natividade como primeira língua ou língua materna.....	119
4.2.2	Natividade por local de nascimento	122
4.2.3	Natividade por falar uma língua “dominante” na sociedade em que está inserido	123
4.2.4	Natividade por fluência na língua	124

5	SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	125
5.1	Síntese das respostas às perguntas de pesquisa.....	125
5.1.1	O falante nativo segundo as crenças do interagente brasileiro no contexto teletandem da FCLAr.....	125
5.1.2	Como se caracteriza o falante nativo segundo o interagente brasileiro no contexto teletandem da FCLAr?.....	127
5.2	Limitações da pesquisa e possíveis desdobramentos	128
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICES	137
	ANEXOS	161

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade com níveis de globalização jamais vistos. O fenômeno da globalização, como conhecemos hoje, teve início na década de 1990, motivada por projetos políticos e econômicos de abertura de mercados a nível global, desencadeando uma série de importantes impactos que atingiram as esferas sociais, históricas e culturais (IANNI, 1994) de sociedades ao redor de todo o mundo. Uma das consequências da globalização é o contato entre diferentes povos com agilidade e facilidade sem precedentes em virtude de um encurtamento das distâncias (CANDIDO, 2010). Esse encurtamento é simbólico, pois não se trata de uma mudança nas distâncias geográficas, mas sim de uma redução significativa de tempo e esforço para interagir com quem está distante de nós, seja geograficamente, culturalmente ou linguisticamente, viabilizado pelas novas tecnologias que surgiam e colaboravam para a comunicação entre os mais diferentes grupos de pessoas.

A possibilidade de um contato facilitado com o outro impactou também a área da Educação. Exemplo disso são as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), cujo uso está previsto, inclusive, pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular),¹ documento normativo que estabelece o que deve ser aprendido e as habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os alunos durante a Educação Básica.

As TDICs são recursos tecnológicos, como celulares, *tablets* e computadores, comumente conectados à internet. Em conformidade com a BNCC (2020), elas devem ser utilizadas como meio de promoção de aprendizagens mais significativas e têm o potencial de transformar a maneira como produzimos, consumimos e compartilhamos conhecimento. Graças a recursos como os oferecidos pelas TDICs, é possível a alunos e professores terem uma maior independência de livros didáticos impressos tradicionais e materiais custosos ao, por exemplo, aprender e ensinar línguas estrangeiras, além de viabilizar o acesso à língua-alvo (MARQUES-SCHÄFER e ROZENFELD, 2018), evidenciando o potencial das TDICs em promover uma redução nas distâncias entre pessoas.

Uma das maneiras de driblar barreiras geográficas (e, muitas vezes, econômicas) e ter contato com outros povos, línguas e culturas é por meio da telecolaboração, também chamado por O’Dowd (2018) de “intercâmbio virtual”, definido pelo autor como “o envolvimento de grupos de alunos em interações interculturais online e projetos de colaboração com parceiros

¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2020.

de outros contextos culturais ou localizações geográficas como parte integrante de seus programas educacionais” (O’DOWD, 2018, p. 1) (tradução minha).²

O teletandem (TELLES e VASSALLO, 2006) é uma forma de telecolaboração que utiliza ferramentas de comunicação instantâneas com áudio e vídeo, como o *Skype*, e une pares de falantes de línguas diferentes que querem aprender a língua materna ou de proficiência um do outro. O Projeto Teletandem foi inspirado no tandem, surgido na Alemanha, na década de 1960 (VASSALLO e TELLES, 2009). Tandem é o nome dado a um tipo de bicicleta que é pedalada por duas pessoas e que, portanto, exige um esforço mútuo para colocá-la em movimento e mantê-la em equilíbrio. No âmbito linguístico, desse modo, tandem se refere a uma forma de aprendizagem colaborativa em que duas pessoas trabalham pelo objetivo comum de aprenderem a língua do parceiro e que, originalmente, era feito exclusivamente de forma presencial. explicitamente

Para Llurda (2004), o contato com e a aprendizagem de uma língua estrangeira não podem ocorrer livres de conflitos, visto que considera que esses processos significam aceitar uma nova cultura, o que pode provocar mudanças nos valores e crenças que o aprendiz traz consigo. Esse contato propiciado pelo teletandem entre pessoas de origens, línguas e culturas distintas faz surgir questões relacionadas à cultura, conforme se espera em tal contexto (GARCIA, 2015).

Entre as variadas questões culturais que emergem no contexto teletandem, estão: os estereótipos, crenças sobre cultura, relações entre cultura e discurso, identidades culturais, o vínculo entre cultura e o ensino de língua estrangeira, além de questões sobre inter e transculturalidade, que são objeto de pesquisa de diversos pesquisadores. Há também trabalhos a respeito das crenças que os interagentes têm acerca dos mais diversos tópicos, inclusive sobre seus parceiros. Isto posto, esta pesquisa enfocará mais precisamente as crenças que os participantes brasileiros têm a respeito do falante nativo de inglês, ainda não exploradas amplamente no contexto teletandem.³

A supervalorização do inglês falado por falantes nativos (ANJOS, 2016) ajudou a propagar a crença de que *essa* é a variedade ideal. Contudo, o advento do Inglês como Língua

² No original: “*the engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes*”.

³ Ver: <http://www.teletandembrasil.org/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

Franca, ou seja, como meio de comunicação entre pessoas de línguas maternas distintas (SCHMITZ, 2012), ultrapassou o estatuto do inglês como língua estrangeira e colocou em xeque o inglês idealizado falado pelo falante nativo idealizado. O advento do Inglês como Língua Franca (ILF) é relevante no contexto teletandem à medida que os interagentes não precisam necessariamente ser falantes nativos, mas sim proficientes (VASSALLO e TELLES, 2009). Ademais, Vassallo e Telles (2006) esclarecem que, até meados da primeira década dos anos 2000, anos iniciais do Projeto Teletandem, conforme proposta da autora em conjunto com Telles (VASSALLO e TELLES, 2006), a literatura sobre tandem desconsiderava o fato de que o conceito de falante nativo não era mais considerado um conceito científico no campo da Linguística Aplicada.⁴

1.1 Formulação do tema e justificativa

O interesse pessoal pela temática de crenças sobre o falante nativo de inglês no teletandem emergiu de minhas próprias experiências enquanto aprendiz de língua estrangeira e minhas participações no teletandem como interagente e, posteriormente, mediadora-pesquisadora em teletandem desde minha Iniciação Científica durante o curso de graduação. Como aprendiz de língua (inglesa), em especial nos primeiros anos, sempre tomei como modelo a ser seguido o falante nativo, mais especificamente, o americano.

De acordo com o que sou capaz de recordar, esse interesse pela língua inglesa veio por volta dos 13 anos, por meio das mídias que consumia, em especial músicas produzidas por artistas americanos, além de ser a variante de inglês ensinada nas escolas públicas em que me formei. Uma professora fluente em inglês que tive durante o ensino fundamental (algo com o qual até então nunca havia me deparado) também exerceu forte influência neste interesse.

No que tange à adoção do falante nativo como modelo a ser seguido, não me lembro com precisão quando, como ou por que isso ocorreu, porém guardo na memória vários momentos de estudo sozinha via internet (tudo feito de maneira bastante flexível, sem planejamento ou qualquer outro traço que se assemelhe a uma aula de língua formal tradicional) em que apareciam propagandas de aulas da língua-alvo com professores nativos como um atrativo para os potenciais alunos. Atualmente, esse estilo de propaganda parece ter se proliferado, pois com frequência encontro-as nas redes sociais que utilizo e na internet em

⁴ No original: “So far, Tandem literature did not take into account the fact that the concept of the native speaker is no longer in use as a scientific concept in Applied Linguistics” (VASSALLO e TELLES, 2006, p. 86).

geral. Lembro ainda de que tais propagandas me faziam ter vontade de ter aulas de inglês com um professor nativo na esperança de um dia falar inglês como um deles.

Em uma de minhas navegações pela internet, li em um texto que, depois de uma certa idade, não importa quanto um aprendiz se esforçasse, ele jamais conseguiria falar como um nativo da língua-alvo. Aquela informação foi um divisor de águas em minha jornada enquanto aprendiz porque eu já havia ultrapassado tal idade: resignei-me, contudo não sem antes decidir que isso não me impediria de me esforçar para fazer o melhor que conseguisse e me empenharia para evoluir cada vez mais.

Já no ensino superior, em 2015 deparei-me com a possibilidade de praticar teletandem e enxerguei uma oportunidade que até então nunca havia tido: de praticar inglês com um falante nativo de inglês (segundo o que acreditava à época), uma experiência muito ansiada por mim. Em minha primeira experiência como interagente, minha parceira era bilíngue e sua primeira língua era o espanhol (língua usada em sua casa, para se comunicar com sua família). Aprendeu inglês somente quando começou a frequentar a escola, aos 5 ou 6 anos de idade. Esse fato me surpreendeu porque esperava outro tipo de parceiro: um americano que não tivesse interferências de outras línguas. Esse acontecimento fez a interseção entre os tópicos que compõem esta dissertação: as crenças, o Teletandem, e o falante nativo de inglês.

O mercado de ensino de línguas faz circular grandes quantias de dinheiro ao redor do mundo, conforme atestam Moussu e Llurda (2008) e, dentre todas, uma delas se destaca: o inglês. No contexto específico brasileiro, por exemplo, são recorrentes as escolas de idiomas, que se valem dos mais variados atrativos na tentativa de angariar alunos-clientes, e entre eles está o “professor falante nativo” da língua-alvo. Essa apresentação por si só coloca, implicitamente, o falante nativo idealizado como modelo a ser aspirado pelo aprendiz de língua. Conforme será visto no segundo capítulo deste estudo, é muito difícil e improvável que aprendizes adultos consigam se tornar falantes nativos de uma outra língua, o que pode ocasionar a frustração de aprendizes que desejem “falar inglês como um nativo” (COOK, 1999).

O fenômeno do professor nativo ideado para atrair alunos-clientes ganhou espaço também na internet: nas mais diversas redes sociais, é improvável não encontrar anúncios de aulas ou cursos de idiomas que destacam como diferencial o “professor falante nativo” que ensinará a falar “inglês de verdade”. Em suma, a figura do falante nativo como modelo ideal para o aprendiz de línguas é sutil e continuamente construída. Frequentemente, a ideia do

“professor nativo” vem ligada à crença da necessidade de imersão, em que seria necessário despende algum tempo em algum país falante da língua-alvo para poder aprendê-la “de verdade”. E ambos fenômenos geram dinheiro, seja por meio de aulas, viagens, ou pacotes de intercâmbio.

Além das experiências de aprendizagem descritas, é importante salientar que este trabalho enfocará o falante nativo de inglês pelas seguintes razões: a) é a língua mais usada nas interações em teletandem (por número de interagentes) e, portanto, é a língua que poderá oferecer dados de maneira mais substancial (por número de respostas); b) o inglês é a língua mais difundida no mundo, fazendo com que o número de falantes não-nativos seja quase o dobro de falantes nativos, segundo estimativas atuais; e c) a figura do falante nativo continua presente para os aprendizes de língua tanto linguisticamente (DAVIES, 2004; COOK, 1999), porque serve como um modelo para o aprendiz, quanto por questões políticas e culturais. Do ponto de vista político, o conceito do falante nativo traz benefícios políticos e econômicos aos países comumente considerados originários de uma língua (COOK, 1999), em especial o inglês. Já a nível cultural, haveria uma imposição das normas de interação comuns ao falante nativo ao aprendiz falante não-nativo (COOK, 1999). Moussu e Llorca (2008) destacam ainda a grande quantia de dinheiro que o mercado de ensino de línguas estrangeiras faz girar, em particular o inglês, por ser uma língua associada a países ricos e com grande influência cultural, econômica e bélica, como os Estados Unidos e Reino Unido.

É absolutamente necessário reforçar que o contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas não se configura como aula particular de idiomas (VASSALLO e TELLES, 2006) e nem deve ser tomado como tal. Isto não impede, contudo, que, em virtude de toda a estrutura criada que privilegia o falante nativo de inglês idealizado com um perfil criado para um fim comercial imperialista, favorecendo sempre um determinado grupo (WALESKO, 2019) – no caso, os países considerados berços da língua inglesa, como: Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Oceania – essas crenças sejam trazidas para o contexto teletandem, o que possibilita estudá-las dentro desta delimitação.

Este estudo se justifica, portanto, pois investigará as crenças que os aprendizes de língua no contexto teletandem da FCLAr têm sobre o falante nativo de inglês (língua-alvo dos aprendizes) e acreditamos ser possível colaborar com as discussões a respeito do papel concedido ao falante nativo pelo aprendiz de língua no contexto teletandem da FCLAr. O propósito é gerar subsídios e encaminhamentos de modo que os mediadores possam abordar

tais questões durante as sessões de mediação, convidando os interagentes a refletirem para que tomem as decisões mais adequadas às suas necessidades e objetivos de aprendizagem.

1.2 Objetivos de pesquisa

Esta dissertação é relevante porque toma como objeto central a intersecção das crenças e do conceito de falante nativo no contexto teletandem, algo que até então não havia sido feito. Essa pesquisa dará continuidade a outros estudos precedentes sobre crenças e/ou falante nativo no contexto teletandem (VASSALLO e TELLES, 2006; FRANCO, 2016; RAMOS, 2015, 2016; SALOMÃO, 2019; SALOMÃO e MENEGHINI, 2014; TELLES e MAROTI, 2008; MENDES, 2009; BEDRAN, 2008; MESQUISTA, 2008; KFOURI-KANEOYA, 2008; SILVA, 2010; TELLES e MAROTI, 2015), porém, diferentemente desta dissertação, não colocavam tanto as crenças quanto o falante nativo, ao mesmo tempo, no cerne das investigações.

Esse estudo tomou como objeto de pesquisa as crenças que os participantes brasileiros de teletandem do contexto da FCLAr têm sobre o falante nativo de inglês e como esse falante nativo se caracterizaria segundo esses participantes.

Os objetivos desta pesquisa são, assim sendo: a) realizar um levantamento das crenças que os interagentes brasileiros têm sobre o falante de inglês no contexto da FCLAr; e b) descrever como se caracteriza o falante nativo para esses interagentes. Para lograr alcançar esses objetivos, foram delimitadas as seguintes perguntas de pesquisa:

a) Quais são as crenças que os interagentes brasileiros têm sobre o falante nativo de língua inglesa do contexto teletandem da FCLAr?

b) Como se caracteriza o falante nativo de língua inglesa segundo esses interagentes?

1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, a saber: introdução, referencial teórico, metodologia da investigação, análise dos dados e síntese e considerações finais.

No primeiro capítulo, há uma introdução ao trabalho em que foram abordados o tema a ser investigado, bem como a justificativa para empreender tal estudo. São apresentados também a motivação pessoal da pesquisadora, os objetivos do trabalho e as perguntas norteadoras.

Na seção seguinte, são abordados os conceitos teóricos de teletandem, falante nativo e crenças no ensino e aprendizagem de línguas, pois essa investigação se ocupa das crenças sobre o falante nativo no contexto teletandem.

No terceiro capítulo, são apresentados a natureza da pesquisa, os procedimentos metodológicos que respaldaram a coleta, geração e análise de dados, além de explicar o contexto da pesquisa, os participantes selecionados, os instrumentos utilizados e suas respectivas finalidades.

Na seção seguinte, são explanados a análise e discussão dos dados coletados por meio de questionários, transcrição das interações e entrevistas em conformidade com os pressupostos teóricos e a metodologia apresentados, respectivamente, no segundo e terceiro capítulos.

A quinta seção consiste em discutir os resultados obtidos, bem como esclarecer as limitações deste estudo e jogar luz sobre possíveis encaminhamentos futuros.

O sexto e último capítulo é constituído pelas considerações finais, tecidas com intuito de sintetizar o que foi apresentado nos capítulos anteriores para responder às perguntas de pesquisa propostas no início do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, são abordados os conceitos teóricos basilares para esta pesquisa, a saber: a) Teletandem; b) falante nativo; e c) crenças no domínio da Linguística Aplicada (LA). Cada conceito é apresentado sob a forma de tópico visando uma organização que facilite as discussões. Os autores que compõem a bibliografia de referidos conceitos foram selecionados por terem um histórico de dedicação aos estudos de seus respectivos tópicos

2.1 Teletandem

Esta pesquisa se fundamenta nas ações em teletandem na universidade, conforme proposto por Vassallo e Telles (2006). Inspirado nas ações em tandem, presente na Europa desde a década de 1960 (VASSALLO e TELLES, 2006), falantes nativos ou proficientes de línguas diferentes trabalham em parceria, alternando entre os papéis de tutor e aprendiz de seu idioma nativo ou de proficiência e língua-alvo, respectivamente. O contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras apresenta-se, portanto, como uma alternativa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Assistida pelo Computador (CALLT, em português) ao tandem (TELLES e VASSALLO, 2006).

É importante esclarecer que serão encontradas as grafias “Teletandem” e “teletandem” no decorrer do texto. A primeira fora se refere ao Projeto Teletandem, e a segunda, ao contexto teletandem, isto é, um contexto em tandem de ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador. Essa distinção se aplica a tudo o que se encontra no domínio dos elementos textuais da dissertação, com exceção dos excertos presentes no capítulo de análise de dados (Capítulo 4), que foram compilados mantendo a escrita original, sem adequação à qualquer regra gramatical normativa ou convenção.

2.1.1 A trajetória do tandem ao Teletandem

Tandem é uma designação para uma bicicleta com mais de um assento e mais de um par de pedais que demanda um esforço em conjunto para colocá-la em movimento e mantê-la em equilíbrio. No âmbito da Linguística Aplicada, tandem se refere a uma forma de aprendizagem colaborativa entre dois indivíduos com um objetivo comum que, neste caso, é aprender a língua nativa ou de proficiência um do outro.

Vassallo e Telles (2009) apontam para a popularidade do contexto tandem na Europa, estando presente no continente há décadas. Segundo os autores, à época, esse potencial no

Brasil estava apenas começando a ser explorado. De acordo com Vassallo e Telles (2009), o tandem foi concebido na Alemanha na década de 1960 e aos poucos chegou a outros países europeus. Em 1970, já estava presente na Espanha, onde recebeu o nome de tandem para designar sua forma atual, em que falantes nativos e/ou proficientes de línguas diferentes entram em acordo para aprenderem a língua um do outro de maneira voluntária, ou seja, sem receber ou pagar por isso, e autônoma, não sendo obrigatória a presença de um professor ou conselheiro. Nos anos 1980, o tandem chegou às universidades e passou a ser objeto de estudos e, no decênio seguinte, ocorreu a delimitação de seus princípios norteadores: separação de línguas, reciprocidade e autonomia. Em conformidade com Garcia (2015), estes princípios impedem que a prática em tandem seja confundida com um simples bate-papo.

O primeiro princípio, de separação de línguas,⁵ é autoexplicativo: as línguas usadas nas interações não devem ser misturadas. Durante o encontro entre os aprendizes, só se deve falar uma língua a cada metade do tempo que durar o encontro. O objetivo é levar o participante a se esforçar para se comunicar em sua língua-alvo, incentivando o compromisso e envolvimento com o processo (VASSALLO e TELLES, 2009).

O segundo princípio, da reciprocidade, além de dizer respeito à divisão do tempo da sessão de interação de maneira igualitária entre as línguas, para que os aprendizes possam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem e aproveitamento, está intrinsecamente ligado ao comprometimento com o processo de aprendizagem do parceiro, de acordo com Salomão, Silva e Daniel (2009). Ainda segundo os autores, "(...) Há de se ter o compromisso de oferecer tanto quanto se recebe, de modo a garantir um ambiente agradável e equilibrado para ambos os aprendizes" (SALOMÃO, SILVA e DANIEL, 2009, p. 83). Esse princípio é importante também para a autoestima das partes envolvidas, pois uma parte não fica subalterna à outra (VASSALLO e TELLES, 2009).

O terceiro e último princípio, da autonomia, diz respeito à liberdade que os aprendizes têm para traçarem seus próprios objetivos e estratégias de aprendizagem, sempre levando em consideração as necessidades do parceiro (VASSALLO e TELLES, 2009), pois é um trabalho colaborativo e que, portanto, impacta todas as partes envolvidas.

⁵ É importante salientar que há discussões a respeito deste princípio. Há diversos autores que contestam o encorajamento ao uso exclusivo da língua-alvo pelo aprendiz, pois recorrer a outra(s) língua(s) pode ser recurso de comunicação, inclusive no contexto teletandem. Ver Picoli e Salomão (2020).

Ainda segundo os autores, os princípios estão interligados, uma vez que o princípio da reciprocidade auxilia na separação de línguas, pois assim ambos aprendizes têm a mesma oportunidade de praticar a língua estrangeira. A autonomia, por sua vez, está ligada à reciprocidade, porque a autonomia dos interagentes no tandem deve sempre levar em consideração as necessidades do parceiro.

O teletandem é, portanto, um contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, uma alternativa que associa o tandem ao CALLT, ampliando as possibilidades de contato entre pessoas que vivem em lugares diferentes umas das outras, conforme proposto por Vassallo e Telles (2006). O teletandem, assim como seu predecessor, une falantes nativos e/ou proficientes de línguas diferentes interessados em aprenderem a língua do parceiro. Atualmente são utilizados aplicativos que permitem comunicação por áudio e vídeo, como o Skype, para promover esses contatos, caracterizando o teletandem como um contexto virtual telecolaborativo, síncrono e autônomo para o ensino e aprendizagem de línguas.

É mister salientar que ao descrever o teletandem como um contexto virtual, autônomo e telecolaborativo de ensino e aprendizagem de línguas, a autora considera que, nesse contexto, o ensino e aprendizagem se dão por meio do compartilhamento de saberes, conhecimentos e vivências entre os interagentes enquanto tutores de sua língua nativa ou de proficiência e construção de significados com o auxílio do parceiro enquanto aprendizes de sua língua nativa ou de proficiência. Não se trata de uma relação professor x aluno, tendo em vista que nem todos os interagentes são professores de língua estrangeira em formação. Os idealizadores do Teletandem (VASSALLO e TELLES, 2009) elucidam ainda que não se trata de uma aula particular de língua estrangeira, corroborando a inexistência de tal relação.

O papel de tutor é desempenhado por aquele que é mais proficiente na língua, e o de aprendiz, pelo menos proficiente. A divisão de tempo e troca de línguas permitem às partes envolvidas alternar entre ambos os papéis e mitigar eventuais sentimentos de subalternidade, conforme registrado acima. Essa diferença nos níveis de proficiência dos aprendizes também oportuniza o trabalho de andaime no teletandem, que será convenientemente abordado nas seções vindouras.

Atualmente, as atividades em teletandem desenvolvidas na UNESP ocorrem nos campi de Assis (FCLA), São José do Rio Preto (IBILCE) e Araraquara (FCLAr) em parcerias com universidades estrangeiras que oferecem cursos de língua portuguesa. No ano de 2019, o campus de Bauru também realizou interações. As interações ocorrem também em outros

campi de outras universidades brasileiras por meio de parcerias com instituições de ensino superior no exterior. O presente estudo voltou-se para o campus de Araraquara porque é o *campus* onde cursei meu Mestrado e onde atuei presencialmente, como de costume, como mediadora-pesquisadora durante o ano de 2019 e virtualmente durante o ano de 2020, por causa do cenário pandêmico.

2.1.2. Interação e mediação

Interação é o nome dado ao momento em que os participantes interagem com seus parceiros por meio de aplicativos que permitem a realização de chamadas síncronas de áudio e vídeo. Vassallo e Telles (2009) propõem encontros semanais em que o tempo das interações seja dividido igualmente entre as línguas para que ambos os parceiros (também chamados de interagentes) tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Em cada metade de tempo, uma única língua deve ser utilizada. Sugerem ainda que cada parceiro reserve alguns minutos finais durante a interação realizada em sua língua-alvo para pedir o *feedback* do parceiro sobre questões que considerar pertinentes.

Segundo O’Dowd (2013), encontros que possibilitam contatos entre diferentes culturas podem proporcionar uma troca rica de experiências a partir dos tópicos neles discutidos, como, por exemplo, questões culturais. Esse compartilhamento de experiências, perspectivas, culturas e crenças pode fomentar no participante uma tomada de consciência em relação a tais questões. A constatação de O’Dowd (2013) respalda o potencial agregador e construtivo das interações nas telecolaborações, sendo as interações em teletandem um exemplo disso.

Na aprendizagem em tandem, as sessões de aconselhamento, realizadas por um conselheiro, eram facultativas, ao passo que no teletandem elas são partes integrantes e recebem o nome de sessões de mediação e são conduzidas por um mediador (VASSALLO e TELLES, 2006). A mudança do tandem para o teletandem vai além da alteração terminológica e a escolha se deve à inspiração vygotskyana (sócio-construtivista) do termo, a partir do conceito de oferecimento de andaimes (*scaffolding*, em inglês) trazido por Vygotsky no início da década de 1930. *Scaffolding* é a assistência oferecida por um alguém mais competente a um alguém menos competente. Em concordância com Vygostky, entende-se que o indivíduo se constitui como sujeito por meio da linguagem, nas interações sociais.

Para Salomão (2011), a mudança de “conselheiro” para “mediador” se deve à inserção do mediador nas práticas colaborativas e ao auxílio por ele prestado aos interagentes,

instigando-os a refletirem sobre sua prática, como par mais competente quando atua como tutor em sua língua e como par menos competente enquanto aprendiz da língua-alvo. Em outras palavras, o mediador não se limita a dar sugestões e conselhos, desempenhando ainda outros papéis que vão muito além do momento da mediação em si (CARVALHO e RAMOS, 2019). À diferença do tandem, no teletandem há, portanto, um trabalho de andaime duplo, oferecido pelo par mais competente (que também ocorria no tandem) bem como pelo mediador.

A mediação é um momento em que mediador e interagente, somente os dois ou em um grupo maior, se reúnem, antes ou após as interações, e o interagente é convidado para um momento de autorreflexão sobre sua prática em teletandem (TELLES e VASSALLO, 2006; TELLES, 2015) por meio do compartilhamento de suas experiências e das trocas com os outros interagentes e/ou mediador. No contexto da FCLAr, as mediações são sempre realizadas em grupo, após as interações e são compostas pelo mediador e vários participantes. Evangelista e Salomão (2019) corroboram os postulados de Telles e Vassallo (2006) e enfatizam a importância da mediação em contextos de aprendizagem (tele)colaborativos, uma vez que, segundo as autoras, a mediação fomenta no interagente aprendiz de língua a reflexão sobre sua prática, favorecendo assim um exercício de autonomia no tocante à sua aprendizagem. Argumentam ainda que sem a mediação, possivelmente o interagente não conseguiria explorar ao máximo o que o teletandem pode proporcionar.

Mediar significa negociar um acordo entre partes, conforme é possível verificar em consulta a um dicionário.⁶ De acordo com Salomão (2012), as sessões de mediação:

(...) se configuram como encontros entre o interagente (aluno universitário praticante de teletandem) e o mediador (aluno de pós-graduação) para que possam discutir aspectos relacionados à prática do interagente e refletir juntos sobre as dúvidas e os problemas encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de teletandem, questões culturais, assim como possíveis impasses entre parceiros. O mediador se coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vygotskianos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimes”. (SALOMÃO, 2012, p. 19).

Funo (2015, p. 37) descreve as sessões de mediação como “contextos intrigantes” em razão de uma “maior abertura para o inusitado”, caracterizando-se como uma oportunidade para um momento de autoavaliação e desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva acerca de seu processo de aprendizagem com o auxílio do trabalho de andaime (*scaffolding*,

⁶ Disponível em: <http://www.aulete.com.br/mediar>. Acesso em: 20 jan. 2020.

em inglês, conforme cunhado por Vygotsky) feito pelo mediador. Para a autora, no contexto teletandem, o papel dessa autoavaliação é “mais poderoso do que a avaliação diagnóstica feita pelo professor” (FUNO, 2015, p. 36). É interessante notar a constatação feita pela estudiosa de que o oferecimento de andaimes favorece e possibilita, mas não garante, que a reflexão por parte do interagente ocorra de fato.

Os apontamentos realizados permitem vislumbrar o grande potencial das sessões de mediação, que se caracterizam como um terreno fértil para aprendizagem no contexto teletandem, incluindo reflexão sobre e revisão de crenças.

2.1.3 Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos

Enquanto projeto temático financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), teve início, em meados de 2006, o “*Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos*”,⁷ estendendo-se até abril de 2010. O fim do projeto temático, entretanto, não impediu que as atividades e pesquisas em teletandem continuassem até os dias atuais, mais de uma década depois, deixando em evidência seu “potencial colaborativo, educacional e linguístico de contato e comunicação intercultural online por meio de videoconferência entre aprendizes de línguas estrangeiras” (tradução minha).⁸

Atualmente, o InviTe (Intercambio Virtual e Teletandem) é a denominação para o principal grupo de pesquisas em Teletandem, vinculado à UNESP, que “desenvolve parcerias telecolaborativas com diversas universidades estrangeiras para promoção da aprendizagem de línguas (português, italiano, espanhol, inglês, mandarim, alemão, francês)”, conforme consta no espelho do grupo de pesquisa na plataforma virtual do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).⁹ O Grupo é composto por dezenas de pesquisadores das áreas de Linguística e Linguística Aplicada, entre doutores, mestres, mestrandos e doutorandos. Essas parcerias resultam em diversos trabalhos publicados anualmente e que estão, em sua maioria, disponíveis no *website*¹⁰ do Teletandem.

⁷Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/auxilios/1222/teletandem-brasil-linguas-estrangeiras-para-todos/>. Acesso em: 09 jan. 2020.

⁸ Tradução minha. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/brief-history.html>. Acesso em: 09 jan. 2020.

⁹ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2209139477462677>. Acesso em: 03 out. 2020.

¹⁰ Disponível em <http://www.teletandembrasil.org/publications.html>. Acesso em: 09 jan. 2020.

Na sequência, será tratado o conceito de falante nativo no campo da Linguística Aplicada: origem do termo, características mais frequentes e aceitas e, por fim, o que considerarei como falante nativo (idealizado).

2.2 O falante nativo

Nessa seção, apresentamos e discutimos o conceito de falante nativo tomando como base Davies (2003, 2004, 2013), Kramsch (1997), Llorca (2004), Moussu e Llorca (2008) e Rajagopalan (2012).

Segundo Rajagopalan (2012), antes de se converter em um conceito rotineiro e central na Linguística (em especial na Linguística Aplicada), o termo “falante nativo” já era amplamente utilizado em antropologia e originalmente carregava conotações pejorativas, majoritariamente utilizado para se referir aos nativos de países colonizados por europeus. Mesmo depois de ser apropriado pela grande área da Linguística, desde os primórdios da Linguística estrutural moderna, os “nativos” estavam limitados a serem fontes indispensáveis para o fornecimento de dados brutos para os linguistas estudarem. Referenciando um trabalho seu de 2010, Rajagopalan (2012) explica que isso teria se dado, no ocidente, em virtude da forma como a Linguística nos séculos XVIII e XIX se redefiniu como consequência de um interesse repentino em antropologia.

Ainda em conformidade com Rajagopalan (2012), Chomsky e seu Paradigma Gerativista foram responsáveis pela mudança descrita por ele como dramática: a figura do falante nativo foi alçada ao status de alguém especial e privilegiado, graças às suas intuições nativas, o que lhe permitiria, além de ser uma fonte de dados linguísticos, oferecer ao linguista pistas preciosas sobre como esses dados poderiam ser explicados. Para Rajagopalan (2012), certas circunstâncias históricas colaboraram para impulsionar a figura do falante nativo. O autor explica que após o fim da Segunda Guerra Mundial, o inglês se consolidou como língua de comunicação internacional e o crescimento exponencial da demanda por aprender o idioma transformou o falante nativo em uma celebridade do dia para a noite, sendo o mais procurado para o ensino de língua inglesa (RAJAGOPALAN, 2012).

Antes de Chomsky, porém, Katz e Fodor (1963 apud DAVIES, 2003) já sustentavam que o objetivo de uma teoria de uma língua particular deveria ser explicar as habilidades de um falante nativo fluente, trazendo-o para o centro da Linguística, como um exemplo relevante de fenômenos naturais para estudos científicos.

O estudioso britânico Alan Davies (2003) afirma não se recordar de o termo “falante nativo” ter sido empregado em Linguística antes de 1933, quando foi usado por Leonard Bloomfield, em sua obra *Language*. Para Bloomfield (1933, apud DAVIES, 2003) um indivíduo é um falante nativo da primeira língua que aprende na infância. Davies (2003) cita Ferguson (1983) em sua observação de que os linguistas têm oferecido um lugar especial ao falante nativo por considerá-lo a única fonte confiável de dados linguísticos, corroborando para a manutenção dessa figura mítica idealizada.

Kramsch (1997) alega que a ênfase dada à competência comunicativa, isto é, além de conhecer as regras e estruturas da língua e saber como usá-las, conhecer também em que contexto e com quem utilizá-las ou não, conforme Dell Hymes,¹¹ na década de 1970 dotou o falante nativo de um privilégio sem precedentes em décadas anteriores. Originalmente, ser falante nativo era considerado unanimemente como um privilégio de nascimento, isto é, alguém nasceria falante nativo de uma língua. Observa-se que a figura do falante nativo como alguém que detém conhecimentos exclusivos à sua condição de nativo persista até os dias atuais (KRAMSCH 1997; DAVIES, 2003; RAJAGOPALAN, 2012).

Já em meados da década de 1980, mais precisamente em 1985, Paikeday (1985, apud KRAMSCH 1997) lançou a polêmica obra “*The native speaker is dead!*” (“O falante nativo está morto!”, em português), em que entrevista mais de 40 linguistas, entre eles Chomsky, e escrutina de maneira sistemática a definição usual de “falante nativo”, chegando a um ponto de convergência: a intuição sobre a gramaticalidade ou agramaticalidade na língua que falantes não-nativos não possuiriam. Ao fim, Paikeday (1985, apud KRAMSCH, 1997) conclui que esse falante nativo descrito pelos linguistas como árbitros de gramaticalidade em uma língua representa mais um ideal do que a realidade. Para que fosse possível publicar o livro, que tocava numa questão delicada, já que atacava explicitamente aquilo que era (e ainda é) modelo para aprendizes e professores de língua, Paikeday precisou publicá-lo por conta própria (KRAMSCH, 1997). Um caso de recusa como esse por parte das editoras possibilita inferir as dimensões e a importância que a figura do falante nativo tomou dentro dos estudos da linguagem.

¹¹ De acordo com Silva (2000), Dell Hymes inaugurou o termo “competência comunicativa”, ampliando o conceito de competência como conhecimento das regras e estrutura da língua, segundo Chomsky. Tal ampliação, para Silva (2000), demonstrou a preocupação de Hymes com o uso da língua, pois não basta que alguém conheça as estruturas e regras de uma língua (competência chomskiana) e as use (desempenho chomskiano). É necessário saber “quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira” (SILVA, 2000, p. 34). Depois de Hymes, outros autores se propuseram a tentar definir “competência comunicativa”.

Quase 30 anos após a publicação de Paikeday, Davies (2013) retoma esse debate em “*Is the native speaker dead?*” (O falante nativo está morto?, em português), em que o autor levanta quatro indagações e se dedica a explorá-las, a saber: a) se o inglês é um caso especial entre as demais línguas; b) se há algo que o falante nativo consegue fazer e o falante não-nativo não consegue; c) qual a importância da cultura; e d) se um idioma pode sobreviver sem falantes nativos. Chega à conclusão de que modelos, escalas e exames que utilizam como critério o falante nativo baseiam-se especificamente no falante nativo idealizado, isto é, aquele que possuiria intuições, controle e conhecimento sobre sua língua exclusivos à sua condição de falante nativo, o que o tornaria especial e, acima de tudo, ideal e, portanto, não-real, mítico.

A ação de Davies de resgatar e refletir acerca de uma produção de décadas atrás deixa claro que a questão do falante nativo continua presente e relevante nos dias atuais dentro da Linguística Aplicada. Graddol (1999, apud DAVIES, 2013) discorre sobre o declínio do falante nativo como modelo a ser seguido pelos aprendizes de língua e questiona se o grande número de pessoas que aprenderão inglês como uma língua estrangeira manterão o falante nativo como autoridade no tocante às normas de uso da língua. Para mim, a resposta é “sim” e este estudo, entre outros estudos que serão elencados oportunamente, escritos décadas depois do questionamento de Graddol (1999, apud DAVIES, 2013) dão indícios de que o falante nativo segue como tal modelo para muitos aprendizes de língua.

Llurda (2004) e Moussu e Llurda (2008) abordam não apenas como a ideia do falante nativo idealizado perdura até a atualidade, como também investigam as consequências práticas que o apego à essa idealização traz para o ensino da língua inglesa. Moussu e Llurda (2008) citam um estudo de Mahboob (2003, 2004), que mostrou que quanto mais administradores de instituições voltadas para o ensino de inglês valorizavam o professor falante nativo, menor era o número de professores falantes não-nativos por eles contratados. Moussu e Llurda (2008), assim como Rajagopalan (2012), observam que muito dessa atitude tem conotações políticas e é motivada pela grande quantia de dinheiro que o mercado de ensino de línguas estrangeiras, muito em particular a língua inglesa, movimenta ao redor do mundo.

Outro exemplo da implicação prática a respeito da idealização do falante nativo são os testes de proficiência. Alguns dos testes mais conhecidos da comunidade acadêmica/científica internacional, como por exemplo o Teste de Inglês como Língua Estrangeira (*Test of English*

as a Foreign Language - TOEFL), usam o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR), dividido em seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2, em ordem crescente), em que o nível mais alto (C2) corresponderia ao nível de proficiência de um falante nativo da língua (DAVIES, 2013). Novamente se vê aqui o falante nativo *idealizado*, afinal, não é difícil constatar empiricamente que nem todos os falantes nativos têm tal nível de maestria sobre a língua, sendo colocado como um objetivo inalcançável para a maioria dos aprendizes de língua.

Foi traçado, nessa seção, um histórico do termo “falante nativo”, desde seu uso em outras áreas, como a antropologia, passando pela apropriação por parte da Linguística por Bloomfield, sua consolidação com Chomsky e o aumento exponencial de pessoas interessadas em aprender inglês no período pós-Segunda Guerra. Em sequência, foi visto como a ênfase na competência comunicativa durante os anos 1970, aliada aos fatores anteriormente citados, perpetuaram exitosamente a figura idealizada que assim segue ainda nos dias de hoje, com implicações que ultrapassam questões teóricas e influenciam como a língua é ensinada e avaliada ao redor do globo.

A seguir, serão discutidas as características do falante nativo segundo diferentes autores, evidenciando os traços convergentes e divergentes da figura do falante nativo.

2.2.1 O falante nativo: um conceito controverso

A seguir, será abordada a maneira como diferentes autores caracterizam o falante nativo. O respaldo teórico será encontrado principalmente em Cook (1999), Coppieters (1987), Davies (2003, 2004, 2013), Hyltenstam e Abrahamsson (2000), Kramsch (1997) e Lee (2005).

Davies (2003, p.1) começa seu texto corroborando o que aqui já foi abordado: a grande área da Linguística, em especial da Linguística Aplicada, constantemente apela para o conceito do falante nativo devido à necessidade de modelos, normas e objetivos. Aponta também que, mesmo se tratando de um conceito tão recorrente em Linguística Aplicada, ao procurar por uma definição de falante nativo que será um referencial neste campo, o conceito

“escapa” (*slips away*, no original).¹² O autor chega a falar em “fracasso”¹³ (*failure*, no original) (DAVIES, 2003, p. 208) em tentar definir tal conceito. De fato, conforme será visto mais adiante, o conceito de falante nativo muitas vezes não é discutido nem mesmo em textos que usam o termo como pilar central de suas discussões. Ocorre também de o conceito não ter o mesmo significado para estudiosos diferentes. Posto em outras palavras, uma definição para o conceito de falante nativo dentro da Linguística Aplicada aparentemente ainda está por ser feita e difundida, se é que um dia tal feito venha a ser alcançado.

O autor prossegue com a concepção de falante nativo segundo o senso comum: o falante nativo como “dono” de sua língua, tendo sobre ela um controle especial, um conhecimento que não-nativos não detêm, e por isso se recorre a ele para saber sobre a “verdade” da língua (o que é gramaticalmente aceito ou não). O autor pondera, porém, que essa definição não é suficientemente satisfatória, visto que carece de suporte teórico minucioso. Em seguida, traz uma série de características sobre o falante nativo mais comumente aceitas: a) todos são falantes nativos de alguma língua; b) todos aderem às normas da língua-padrão; c) quanto mais próximo da língua-padrão, mais vantagens tem o falante (autoconfiança e autoexpressão em ambientes públicos); d) tem intuições sobre sua língua; e e) podem operar em um alto nível de abstração.

No que diz respeito à sua própria definição de falante nativo, Davies (2004) argumenta que *todos* os falantes nativos: a) adquirem a língua durante a infância; b) têm intuições gramaticais sobre seu idioleto; c) têm intuições gramaticais sobre a língua-padrão; d) conseguem produzir discursos fluentes e espontâneos; e) conseguem ter uma performance criativa, como escrita literária, por exemplo; e f) interpretam e traduzem de outra língua para sua língua nativa (no caso de pessoas não-monolíngues). De todos os atributos que Davies dá ao falante nativo, para ele, apenas o item a), isto é, adquirir a língua durante a infância, não pode ser desenvolvido por um aprendiz. Os outros, com suficiente exposição e prática, podem ser alcançados. O autor admite, todavia, que esses casos são raros, em particular se o aprendiz já for adulto.

¹² No original: *Applied linguistics makes constant appeal to the concept of the native speaker. This appeal is necessary because of the need applied linguistics has for models, norms and goals, whether the concern is with teaching or testing a first, second or foreign language, with the treatment of a language pathology, with stylistic discourse and rhetorical analysis or with some other deliberate language use. But when we look for a definition of the native speaker which will act as an applied linguistic benchmark, the concept slips away and we wonder whether after all Lewis Carroll's snark is only a boojum.* (DAVIES, 2003, p.1)

¹³ No original: *that our failure to define the native speaker may indicate that, like other majorities, native speakers define themselves negatively as not being non-native speakers.* (DAVIES, 2003, p. 208)

Como avançar então se, de seis características listadas, cinco podem ser alcançadas por falantes não-nativos? Davies (2004) traz o conceito de falante nativo como identidade, isto é, se a pessoa se identifica com a comunidade de falantes nativos daquele idioma e por eles é aceita como tal, então ela é um falante nativo daquele idioma. É esse senso de identidade, portanto, que torna o falante nativo realidade, e não apenas um mito idealizado que tudo sabe sobre e tudo controla em sua língua.

Para Chomsky (1965, apud DAVIES, 2004), não há sentido em tentar distinguir o falante nativo do falante não-nativo e qualquer um é um falante nativo da língua que cultivou¹⁴ em sua mente/cérebro. O falante nativo conheceria toda sua língua nativa a nível gramatical, linguístico e estrutural além de ter intuições sobre tal língua, porém de maneira abstrata, virtual (VERONEZ, 2016).

Davies (2004) cita McCawley (1986), que não traz sua definição de falante nativo, porém registra que a diferença entre um falante nativo e um não-nativo é a autoridade imbuída ao primeiro (grifo meu). Essa dificuldade em definir com precisão o conceito vai ao encontro da observação feita por Tajfel (1981), segundo encontrado em Davies (2004), de que as minorias são definidas com base em critérios originados e desenvolvidos pela maioria. As minorias são diferentes de algo que muitas vezes sequer está claramente definido. Assim sendo, ser um falante nativo significa não ser um falante não-nativo, em outras palavras, aquele se define negativamente em face a este.

Coppieters (1987) conclui, por meio de uma investigação empírica, que a diferença entre um falante nativo e um não-nativo é a capacidade de generalização adquirida precocemente, até os seis ou sete anos de idade (grifo meu). O autor observou que pessoas que podiam se passar por nativos porque tinham um nível bastante alto de proficiência na segunda língua (que ele chama de *near native* e *native-like*), quando examinadas mais criteriosamente apresentavam diferenças de ordem gramatical em relação aos falantes nativos.

Em “*Who can become native-like in a second language? All, some, or none?*” (grifo meu), de Hyltenstam e Abrahamsson (2000), é possível deduzir logo a partir do título que, para os autores, um aprendiz de uma segunda língua pode chegar a ser *similar a um nativo (native-like)*, mas não um falante nativo. Para eles, o significado de falante nativo pode ser: a) falante nativo por nascimento (isto é, por exposição na primeira infância); b) falante nativo

¹⁴ No original: “(...) of the language that the person has ‘grown’ in his/her mind/brain”.

em virtude de ser um usuário nativo; c) falante nativo (ou semelhante ao falante nativo) por ser um aprendiz excepcional; d) falante nativo por meio da educação, em que a língua de instrução é a língua-alvo; e e) falante nativo através de longa residência no país adotado. Ainda assim, em meio a tantas possibilidades, embora reconheçam a existência de exceções, argumentam que poderia haver uma limitação em virtude da idade do aprendiz, isto é, quanto mais jovem é o aprendiz, maiores as chances de ele conseguir se tornar *native-like*.

Davies (2003) relata que, para Bloomfield (1933), o falante nativo começa a aprender a língua ainda muito cedo, e complementa que a língua nativa é a língua aprendida primeiro. Bloomfield (1933, apud DAVIES, 2003) pondera sobre a língua materna (e não sobre o falante nativo), que não há língua como aquela aprendida na primeira infância e que ninguém nunca estará perfeitamente seguro de algo em um idioma adquirido tardiamente. Posto de maneira distinta, aprender uma língua na infância é o que faz de alguém um falante nativo.

Já os postulados de Halliday (1978), em concordância com o encontrado em Davies (2003), são contrários aos de Bloomfield no sentido de que, para Bloomfield, para ser falante nativo de uma língua, é necessário aprendê-la durante a infância. Halliday não discute sobre falante nativo, mas sim sobre língua materna: nenhuma língua jamais poderá substituí-la, o que lhe confere um caráter único e especial. Defende também que algumas habilidades são particularmente difíceis de serem alcançadas em uma outra língua que não a materna, como: a) a capacidade de parafrasear; b) hesitar sem dizer muito; c) prever o que a outra pessoa dirá; e d) aprender novas palavras e significados durante conversas, mas ressalta que isso não impossibilita alguém se tornar falante nativo de uma segunda língua.

O ponto de vista de Tay (1982), como está apontado em Davies (2003), tem uma perspectiva diferente de seus colegas e argumenta que o critério (isolado) de que aprender uma língua na primeira infância faz de alguém seu falante nativo é incerto visto que, por diversas razões, é possível que a primeira língua aprendida por alguém não se mantenha como língua dominante até sua vida adulta. Tay propõe então uma definição de falante nativo caracterizada por: a) aprender a língua na infância; b) continuidade de seu uso como língua dominante; e c) alcançar um certo nível de fluência. É digno de destaque que é difícil chegar a uma delimitação e ainda mais difícil chegar a um consenso sobre o conceito de fluência.¹⁵ É interessante notar a manutenção do critério “aprendizagem na infância”, contudo, como a

¹⁵ Ver Silva, V. L. T. (2000)

autora o considera insuficiente, adiciona os critérios de manutenção de sua dominância e um certo nível de fluência, este que não seria alcançado por um falante não-nativo.

Kramersch (1997) é enfática ao declarar que aprendizes de uma língua podem se tornar competentes, mas “*nunca se tornarão falantes nativos dela*” (grifo meu, p. 359) e reporta que, originalmente, a natividade era vista com um privilégio de nascimento inquestionável, isto é, quem nascia sob uma língua, era considerado seu falante nativo e seria dotado de intuições gramaticais exclusivas. A autora pondera, no entanto, que tal característica, por si só, não é suficiente para se passar por nativo: falta a aceitação social, ou seja, talvez o falante nativo fosse feito, construído (no original “*made*”), e não nascido, pois seria necessário crescer e ser educado em determinada sociedade para ser capaz de compreender determinadas sutilezas que poderiam passar despercebidas por alguém que “apenas” conhece a língua, mas não a sociedade em que é falada. Para ilustrar, Kramersch (1997) cita uma propaganda que fazia alusão a Revolução Francesa por meio de detalhes, como o tipo de fonte utilizada. E prossegue com seu raciocínio de que, se para ser considerado um falante nativo é necessário um tipo específico de educação, então ser falante nativo de uma língua é um privilégio de educação, visto que tal educação oferece não apenas o *status* de falante nativo, mas o *status* de falante nativo convencional (*mainstream*, no original). Para a autora, entretanto, isso tampouco é suficiente para definir um falante nativo e dá como exemplo o caso de um imigrante que foi educado em uma determinada comunidade e, portanto, teria o privilégio da educação, mas lhe é negada a aceitação de sua natividade por parte de outros membros da comunidade linguística. Kramersch (1997) conclui, recorrendo a Coppieters (1987), que o falante nativo é aquele aceito como tal pela comunidade de falantes nativos de uma língua.

Além de vários pontos coincidentes com o que aqui está descrito, como: (a) aprendizagem na infância; (b) conhecimento intuitivo da língua; (c) capacidade de produzir discursos fluentes e espontâneos; (d) ter competência comunicativa; e (e) se identificar com a comunidade de falantes nativos e por ela ser reconhecido, Lee (2005) traz a questão do sotaque estrangeiro. Muitas vezes é o sotaque estrangeiro, ou seja, o sotaque que não é reconhecido pela comunidade de falantes nativos como pertencente, que determina quem por ela será aceito ou não como tal. O autor defende ainda ser *impossível* (grifo meu) para alguém que não aprende a língua na infância se tornar falante nativo de uma língua.

Cook (1999) menciona Stern (1983) e os atributos que este considera intrínsecos ao falante nativo: a) um conhecimento subconsciente das regras; b) uma compreensão intuitiva

de significados; c) a capacidade de se comunicar em ambientes sociais; d) uma variedade de habilidades Linguísticas; e e) criatividade no uso da língua. A essas características, Cook (1999) acrescenta: f) a identificação com uma comunidade linguística e g) a capacidade de produzir discursos fluentes (JOHNSON E JOHNSON, 1998 apud COOK, 1999), h) o conhecimento das diferenças entre seu próprio discurso e o da forma "padrão" da língua, e i) a capacidade de interpretação e tradução para o idioma do qual se é um falante nativo, segundo Davies (2004).

Dentre todos esses traços elencados, Cook (1999, p. 186) vê como “óbvios” somente: a) um conhecimento subconsciente das regras; b) uma compreensão intuitiva de significados; e d) uma variedade de habilidades linguísticas. No tocante aos outros traços, um a um Cook explicita o quanto são variáveis, e, por conseguinte, como não são obrigatórios para a constituição do falante nativo. Para o estudioso, o componente inquestionável de um falante nativo é a aprendizagem da língua na infância. Assim como Kramsch e Lee e diferentemente de Davies e Halliday, Cook (1999, p.187) é categórico ao afirmar que não se pode ser falante nativo de uma língua que não tenha sido aprendida na infância.

Nesta seção foram apresentadas as definições, ou, mais adequadamente, as características que diferentes autores atribuem ao falante nativo. Retomando o que já foi registrado anteriormente, é perceptível que muitas vezes não há delimitações claras do conceito, o que, como consequência, dificulta chegar a uma definição unívoca que servirá de referência para a área de Linguística Aplicada (DAVIES, 2003). Um traço que se repete como característica do falante nativo é a aprendizagem da língua na infância. Contudo, vários autores apontam tal característica isolada como sendo insuficiente para considerar alguém como um falante nativo de uma dada língua, a exemplo de Tay. Se Tay estiver certa, não significa, sem embargo, que essa não seja uma característica relevante para refletir sobre o conceito, mas sim que é necessário pensar além.

A seguir, serão compiladas as diferentes perspectivas aqui apresentadas, organizadas em um quadro, por questões de clareza, espaço e inteligibilidade.

QUADRO 1: CARACTERÍSTICAS DO FALANTE NATIVO

Autor	Definição
Bloomfield (1933)	- aprende uma língua ainda muito jovem; - a língua nativa é aquela aprendida primeiro
Chomsky (1965)	- qualquer um é um falante nativo da língua que cultivou em sua mente/ cérebro.
Halliday (1978)	- não fala sobre o falante nativo. Fala sobre língua materna – que jamais poderá ser substituída por outra
Tajfel (1981)	- não é um falante não-nativo (oposição ao falante não-nativo)
Tay (1982)	- aprende a língua na infância; - mantém a língua aprendida na infância como língua dominante; - tem um certo nível de fluência (não alcançável por falantes não-nativos)
Stern (1983)	- conhecimento subconsciente das regras; - compreensão intuitiva de significados; - capacidade de se comunicar em ambientes sociais; - variedade de habilidades linguísticas; - criatividade no uso da língua.
McCawley (1986)	- tem que lidar com a forma como é considerado uma autoridade
Coppieters (1987)	- capacidade de generalização adquirida na primeira infância
Kramsch (1997)	- é aceito pela comunidade de falante nativos como tal.
Cook (1999)	- aprende o idioma na infância;
Hyltenstam e Abrahamsson (2000)	Há mais de um tipo de falante nativo: - por exposição na primeira infância; - ser um usuário nativo; - aprendiz excepcional; - por meio da educação, em que a língua de instrução é a língua-alvo; - falante nativo através de longa residência no país adotado.
Davies (2003, 2004)	- adquire a língua durante a infância; - tem intuições gramaticais sobre seu idioleto; - tem intuições gramaticais sobre a língua-padrão; - consegue produzir discursos fluentes e espontâneos; - consegue ter uma performance criativa, como escrita literária, por exemplo; - interpreta e traduz de outra língua para sua língua nativa. - tem a confiança para se identificar com o grupo de falantes nativos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Uma característica frequentemente citada pelos autores é o contato com uma determinada língua ainda na infância. São comuns também os apontamentos sobre as habilidades linguísticas das quais o falante nativo seria dotado, bem como suas intuições gramaticais. As habilidades de comunicação oral também são incluídas. Ademais, há autores que destacam como características do falante nativo a necessidade de aceitação de uma comunidade de falantes nativos de uma língua e a confiança para se autodeclarar um falante nativo.

Os traços reunidos no quadro acima mostram a diversidade de características atribuídas ao falante nativo, mas que, a despeito dessa grande variedade, conforme vê-se no parágrafo anterior, muitos desses traços convergem e são corroborados.

2.2.2 O conceito de falante nativo adotado e o porquê

Depois de todas as ponderações aqui feitas, não será adotado nenhum conceito integralmente, isto é, exatamente da forma como foram formulados, sem qualquer alteração. Cada um à sua maneira, os autores trouxeram suas contribuições para a discussão do conceito de falante nativo. Dentro das perspectivas aqui apontadas, a aprendizagem de uma língua ainda na primeira infância apareceu, explícita ou implicitamente, em diversos momentos. Diante disso, é possível inferir se tratar de uma característica que não deva ser descartada ou ignorada. Por outro lado, mais de um estudioso também apontou que tal traço, isoladamente, tampouco é suficiente para atestar ou negar a natividade de um indivíduo.

De todas as interpretações, as que parecem mais adequadas e completas são as de Lee (2005), visto que o estudioso consegue avançar e trazer um elemento até então não abordado – a ausência de sotaque considerado estrangeiro (no sentido de não ser reconhecido pela comunidade de falantes nativos como um igual) - e de Tay (1982, apud DAVIES, 2003), que preza não somente pela aprendizagem da língua na infância, mas também por sua manutenção como língua dominante, além de um nível específico de fluência, altamente refinado – nível que ela alega não ser atingível para falantes não-nativos. Serão agregados também os postulados de Kramersch (1997) e Davies (2003, 2004) que trazem, respectivamente, a questão da aceitação e reconhecimento por parte da comunidade de falantes nativos e a questão de ter a *confiança de se identificar* (grifo meu) com a comunidade de falantes nativos de um dado idioma.

Assim sendo, propõe-se aqui um conceito de falante nativo que englobe: a) aprendizagem da língua ainda na primeira infância; b) manutenção dessa língua como língua dominante; c) habilidades linguísticas refinadas; d) ausência de sotaque estrangeiro; e) aceitação e reconhecimento do indivíduo por parte da comunidade de falantes nativos como tal; e f) confiança para se identificar com a comunidade de falantes nativos.

É mister reconhecer, não obstante, que um certo grau de idealização inevitavelmente remanesce, visto que a ideia de que todo falante nativo tem exatamente o mesmo domínio sobre sua língua não corresponde à realidade (DAVIES, 2013). Diante dessas considerações,

quando falante nativo for trazido à tona, será falado sobre o falante nativo que, embora seja real, isto é, consegue utilizar a língua para navegar na sociedade de forma mais ou menos tumultuosa, carrega em sua concepção grande idealização e, conforme observa, muito acertadamente Walesko (2019), não se trata de *qualquer* pessoa cuja língua nativa, mas sim de uma figura idealizada, “mítica” (DAVIES, 2003), “inventado para ser o modelo de uma linguacultura-padrão a ser comercializada e disseminada para atender a propósitos colonialistas” (WALESKO, 2019, p. 270).

2.2.3 Aprendizagem ou aquisição de línguas?

Conforme visto na seção anterior, um traço unânime do falante nativo é a aprendizagem de uma língua ainda na infância. Segundo estudos na área da teoria da Aquisição de Segunda Língua (ASL), pode haver uma diferença entre aprendizagem e aquisição de língua (KRASHEN, 1977, 1978, apud HOQUE, 2017), o que acarreta uma discussão sobre se o falante nativo aprende ou adquire a língua. É mister esclarecer, desde o início, que não existe um consenso entre os especialistas da área sobre a diferença entre aquisição e aprendizagem e nem é esse o foco desta dissertação. Essa discussão sobre uma possível distinção entre os dois conceitos será aqui brevemente abordada porque o termo “aprendizagem de línguas” aparece com certa frequência e está intrinsecamente relacionado a esta pesquisa.

Em conformidade com Hoque (2017), Aquisição de Segunda Língua (ASL) pode ter dois significados distintos, sendo usado para descrever de maneira geral a aprendizagem de uma segunda língua ou o nome dado a teoria que estuda o processo pelo qual se adquire uma segunda língua. Ainda de acordo com o autor, a aquisição de uma língua se dá, principalmente, de maneira subconsciente, ao passo que aprendizagem de uma segunda língua ocorre por meio de um processo consciente, respaldada por educação formal.

Para se adquirir uma língua, é necessária uma fonte de comunicação natural, não ensaiada. Já para aprender uma língua, é preciso de instruções diretas sobre as regras de linguagem (HOQUE, 2017). Hoque (2017) compilou as principais teorias e abordagens de ASL, que serão apresentadas a seguir.

A Hipótese do Período Crítico (PENFIELD; ROBERTS, 1959, apud HOQUE, 2017) postula que existe um período limitado para atingir a competência completa de um falante nativo, que se estende da primeira infância à adolescência. Essa hipótese baseou-se em pesquisas com pessoas que haviam perdido suas capacidades linguísticas, em que os resultados mostraram que somente pessoas com a idade limite de cerca de 12 anos (período

pré-puberdade) conseguiram recuperá-las completamente. Isso se daria em virtude da lateralização que ocorreria no cérebro conforme seu amadurecimento. Lateralização significa uma tendência de cada hemisfério do cérebro ser mais dominante em relação a determinados processos cognitivos do que o outro, sendo o esquerdo tido como o lado das questões lógicas e o direito, emocionais (HOQUE, 2017).

A Abordagem Comportamentalista foi popular desde o início até a metade do século XX. Nas décadas de 50 e 60 via a aprendizagem de língua como formação de hábitos, baseada nas noções de estímulo e resposta. Um estímulo é oferecido e se for considerado desejado, é reforçado. Aprender uma nova língua significava substituir os hábitos da primeira língua pelos da segunda e, ao fazer isso, os hábitos antigos interfeririam nos novos. Para o ensino de línguas, isso implicaria uma aprendizagem por meio de imitação e repetição das mesmas estruturas e os professores deveriam focar nas diferenças entre a primeira e a segunda língua (Análise Contrastiva). Ao conhecer as diferenças, seria possível prever potenciais “erros” do aprendiz, que viriam da interferência da primeira língua na segunda. A abordagem era criticada pela privação da criatividade da linguagem, afinal quando crianças adquirem ou aprendem uma língua, há uma internalização de regras em vez de repetição de uma sequência de palavras (HOQUE, 2017).

Krashen propôs a distinção sobre aquisição e aprendizagem mais difundida no campo da Aquisição de Segunda Língua. Para Krashen, a aquisição é o produto de um processo subconsciente e requer uma fonte de comunicação natural com foco no ato comunicativo, em vez de focar a forma. Ao seu turno, a aprendizagem ocorre mediante instrução formal e de maneira consciente. Trata-se de um conhecimento consciente sobre a língua, a exemplo das regras gramaticais. Para o autor, uma abordagem focada no professor resulta em aprendizagem, ao passo que uma abordagem centrada no aprendiz culmina em aquisição. (SCHÜTZ, 1998).

Hoque (2017) declara haver evidência de que alunos acima da média de acordo com testes formais de inteligência tendem a obter sucesso ao aprender uma segunda língua. Gardner (1983, apud HOQUE, 2017) propôs diversos outros tipos de inteligência que não estão relacionadas a habilidades linguísticas ou matemáticas e que poderiam influenciar na aprendizagem de uma segunda língua. Emoções e sentimentos, como ansiedade, empatia e motivação, também têm seu papel na aprendizagem de uma segunda língua (HOQUE, 2017).

No tocante às perspectivas socioculturais, já que aprender uma nova língua significa também aproximar-se de uma nova cultura, na área de Aquisição de Segunda Língua, Hoque (2017) enfoca a hipótese de Sapir-Whorf (1956, apud HOQUE, 2017) e o modelo de

aculturação de Schumann (1978, apud HOQUE, 2017). A hipótese de Sapir-Whorf é de que a língua molda, em vez de refletir, a visão de mundo de alguém. Já a aculturação é processo de adaptação a uma nova cultura, e para Schumann, ela mede o grau de distância social e psicológica entre o aprendiz e a língua-cultura alvos. Essa distância influenciaria na aquisição de uma segunda língua porque ela determinaria quanto contato o aprendiz teria com a língua-alvo e o quanto estaria aberto para receber tal *input*. Quanto mais barreiras para a aculturação, mais limitado seria o processo de desenvolver habilidades para se comunicar na língua-alvo. (SCHUMANN, 1978, apud HOQUE, 2017).

Dentre as características atribuídas ao falante nativo, discutidas nas seções anteriores, todos os autores concordam com o critério de ter contato com a língua desde uma idade muito tenra, idade em que muitas pessoas ainda não frequentam instituições de instrução formal, sugerindo um processo de aquisição. Por outro lado, há autores como Kramsch (1997), que destaca o papel da educação - característica do processo de aprendizagem - para a figura do falante nativo, no sentido de que há situações sociais em que não basta conhecer o código de uma língua, mas também é preciso saber, por exemplo, a respeito da história de uma sociedade em que se fala essa língua para que seja possível comunicar o que se deseja comunicar.

É possível depreender que para a constituição do falante nativo, ambos processos são importantes e que o falante nativo dispõe de condições mais favoráveis para seu desenvolvimento linguístico em relação a maioria dos aprendizes de língua falantes não-nativos, visto que aquele costuma ter acesso mais facilmente tanto aos processos de aquisição quanto aos de aprendizagem em comparação ao aprendiz de língua.

Isto posto, diante da distinção apresentada, este estudo emprega o termo "aprendizagem" para se referir ao processo dos interagentes em teletandem porque eles estudam a língua-alvo de maneira consciente – característica mais atribuída ao processo de aprendizagem pela maior parte dos autores citados. Reconhece-se, contudo, que o teletandem pode oferecer a oportunidade de utilização da língua de maneira natural, em que privilegia-se a comunicação à forma, distintivo do processo de aquisição, segundo Krashen.

2.2.4 O modelo dos três círculos de Kachru

O Modelo dos Três Círculos de Kachru será discutido a seguir porque, conforme será visto adiante, os países que fazem parte do que Kachru chamou Círculo Interno (*Inner Circle*), ainda povoam o imaginário de alguns aprendizes de língua e são o que concebem como falantes nativos de inglês. Ao fim da década de 70, Braj Kachru criou o Modelo dos

Três Círculos e continuou a trabalhar em seu desenvolvimento na década de 80 (SCHMITZ, 2014). O Modelo de Kachru categorizou o mundo falante de inglês em três Círculos: o Interno (*Inner Circle*), o Externo (*Outer Circle*) e o em Expansão (*Expanding Circle*). Os países do *Inner Circle* seriam: Reino Unido, Estados Unidos da América, Canadá, Nova Zelândia e Austrália, por ele considerados os países provedores de normas para os outros falantes, pois seriam os lugares em que o inglês seria a primeira língua ou língua nativa (SCHMITZ, 2014). Já o *Outer Circle* seria composto por países onde o inglês foi introduzido por meio do processo de colonização e em tais regiões já haveriam variedades bem estabelecidas, tais como: Índia, Nigéria, Singapura, Filipinas (SCHMITZ, 2014; CANAGARAJAH, 2012). Por fim, o *Expanding Circle* seria composto por países onde o inglês estaria começando a ser falado como língua estrangeira, ou seja, sem uma história de uso ativo da língua, como seria o caso do Brasil, Japão, Chile, Holanda, Vietnã (SCHMITZ, 2014; CANAGARAJAH, 2012).

O Modelo de 3 Círculos de Kachru é reconhecido por ter pluralizado o conceito de língua inglesa (SCHMITZ, 2014; CANAGARAJAH, 2012), o que não impediu críticas a sua empreitada. Schmitz (2014) aponta o apagamento promovido pelo Modelo de Kachru em relação ao que aconteceu nos territórios categorizados como *Inner Circle*, pois mesmo nesses países, considerados o berço da língua inglesa, sempre houve outras línguas que eram faladas antes e, depois, concomitantemente ao inglês. Segundo o autor, esse apagamento não foi apenas linguístico, mas também histórico e cultural.

Canagarajah (2012) endossa as críticas ao Modelo de Kachru tendo em vista que, se por um lado, seus Círculos legitimaram as variedades de inglês do *Outer Circle*, tal privilégio não foi devotado ao *Expanding Circle* – para o autor, o Círculo em Expansão seria dependente das normas criadas no Círculo Interno. Ademais, as variedades do *Outer Circle*, consideradas já bem estabelecidas, deixaram há muito de serem estritamente nacionais em virtude do fenômeno da globalização e, com ela, o contato inevitável com outros povos, línguas e culturas. O mesmo ocorre com o argumento para a caracterização do *Expanding Circle*, isto é, de que nesses países o inglês é usado somente como língua estrangeira, pois há registros de países que ali se encontram que produzem, por exemplo, arte em inglês.

Outra crítica recorrente é a manutenção da centralidade dos países do *Inner Circle*, mesmo não sendo linguisticamente tão homogêneos, isto é, não sendo compostos exclusivamente por falantes monolíngues de inglês quanto se deseja fazer crer.

Em suma, o Modelo de 3 Círculos de Kachru foi relevante no sentido de ilustrar a expansão da língua inglesa pelo mundo, deixando claro que o inglês ia muito além dos países

do *Inner Circle*. Em contrapartida, tal Modelo manteve o protagonismo nos países do *Inner Circle* e promoveu um apagamento linguístico, histórico e cultural em todos os Círculos. Somam-se a isso as mudanças provocadas pela globalização e interação de povos, culturas e línguas distintos que contestam a caracterização de cada grupo (SCHMITZ, 2014).

O falante nativo de inglês que permeia o imaginário do praticante de teletandem da FCLAr, conforme será visto nos Capítulos 4 e 5, está intimamente ligado ao *Inner Circle* descrito por Kachru. Conforme será desvelado na Análise de dados, uma das características mais marcantes do falante nativo é ser oriundo de comunidades em que uma língua é utilizada de maneira dominante em relação a outros idiomas que possam coexistir. No caso do inglês, tais comunidades seriam os países do *Inner Circle*, onde o inglês é falado: a) como língua oficial; e/ou b) pela maior parte das pessoas e instituições. Outra característica dos países que compõem o *Inner Circle* é o prestígio conferido a eles como autoridades na língua, fornecedores de regras aos falantes de inglês dos outros Círculos, segundo tanto as considerações de Kachru quanto as considerações dos participantes de pesquisa, pois tais países são considerados os berços da língua, ignorando os já referidos apagamentos linguístico e histórico resultantes de tal visão. É digno de mencionar também que, coincidentemente ou não, o *Inner Circle* é composto exclusivamente por países ricos e desenvolvidos, o que pode sugerir uma associação entre prestígio linguístico e poderio econômico.

Na próxima seção, será abordado o conceito de crenças no domínio da Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino e aprendizagem de línguas.

2.3 O conceito de crenças na Linguística Aplicada

Nesta seção, será encontrada uma descrição sucinta acerca do conceito de crenças, começando pelo empréstimo realizado pela Linguística Aplicada (LA) de disciplinas que já utilizavam o termo, passando pelas variadas designações dadas por diferentes estudiosos em LA, até o despertar da LA para as crenças e o início das pesquisas na área, chegando aos dias atuais.

Barcelos (2007b) alega que o conceito de crenças remonta ao início de nossa própria existência, pois o ser humano passou a acreditar em algo tão logo foi capaz de pensar. O termo “crenças”, todavia, não é exclusivo à LA, já sendo tradicional em outras disciplinas das Ciências da Humanidade, tais como: sociologia, antropologia, psicologia, educação e,

principalmente, filosofia, que se presta à investigação do significado de verdadeiro ou falso (BARCELOS, 2004a).

Dois filósofos americanos, Peirce e Dewey, já se empenhavam em tentar definir crenças (apud BARCELOS, 2004a). A autora explica que, para o primeiro (PEIRCE 1877-1958), as crenças seriam ideias localizadas nas mentes das pessoas, como: tradições, costumes, hábitos e maneiras de pensar populares. Já para Dewey (1933), segundo Barcelos (2004a), as crenças se encarregariam de todos os assuntos para os quais não temos conhecimento preciso, tornando-nos confiantes, bem como aquilo que tomamos como verdadeiro, ou seja, como conhecimento, e que podem, contudo, serem revisitados no futuro. A autora chama atenção para o apontamento feito por Dewey (1933) sobre a natureza dinâmica das crenças (em outras palavras, elas podem mudar) e como se relacionam com o conhecimento, pois a primeira muitas vezes é confundida como o segundo.

Woods (1996) cunhou o conceito BAK (*beliefs, assumptions e knowledge*) e repercutia as reflexões de Dewey ao apontar a dificuldade em distinguir os componentes do BAK: crenças, pressupostos e conhecimento. Para o autor, estavam inter-relacionados e influenciavam os professores ao tomarem decisões.

Em conformidade com Barcelos (2004a), as crenças, um tópico já tradicional em outras disciplinas, passaram a ser alvo de interesse da LA na década de 70, em virtude de uma mudança na área de Ensino e Aprendizagem de línguas, que passou a focar o processo em vez do produto, conferindo um lugar especial ao aprendiz, isto é, o aprendiz passou a ser visto como uma pessoa completa, sendo levadas em consideração questões complexas que envolviam desde comportamento até política, passando por dimensões pessoais e sociais, ganhando força com a Abordagem Comunicativa. Nesse estágio, contudo, o termo “crença” ainda não era usado.

2.3.1 Diferentes designações para crenças

O termo “crenças” foi registrado pela primeira vez em LA em um importante trabalho de Horwitz (“*crenças sobre aprendizagem de línguas*”), já em 1985, que contém um instrumento para investigar de forma sistemática as crenças de alunos e professores, o BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*). Foi nos anos 80 que as crenças – sob essa nomenclatura – começaram a ser estudadas em LA. No Brasil, esses estudos tiveram início no

decênio seguinte. Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) foram os pioneiros nas pesquisas sobre crenças no Brasil (BARCELOS, 2004a).

Barcelos (2004a) adverte que não há um único termo para se referir às crenças em LA, o que, somado à complexidade do fenômeno em si, fazem das crenças “um conceito difícil de se investigar” (BARCELOS, 2004a, p. 129). Para a estudiosa, a pluralidade de termos reitera a relevância do conceito. Para ilustrar tal complexidade, a autora organizou em um quadro, aqui apresentado de forma adaptada por motivos de clareza, “apenas alguns dos vários termos e definições já usados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas” (idem), conforme vemos a seguir:

QUADRO 2: DESIGNAÇÕES E DEFINIÇÕES PARA CRENÇAS

TERMO	AUTOR	DEFINIÇÃO
Representações dos aprendizes	Holec (1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p. 152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes	Abraham e Vann, (1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo	Wenden (1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163).
Crenças	Wenden (1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5).
Crenças culturais	Gardner (1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações	Riley, (1989, 1994)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (p. 8).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem	Miller e Ginsberg, (1995)	“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas	Barcelos, (1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio –econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender	Cortazzi e Jin	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem;

	(1996)	o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Cultura de aprendizagem	Riley (1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p. 122).
Concepções e Crenças	Benson e Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

Fonte: adaptado de Barcelos (2004a), p. 130-132.

Ao analisar a quadro, a acadêmica faz duas observações gerais: primeiro, argumenta depreender um consenso sobre o que são crenças acerca de aprendizagem de línguas, isto é, crença sobre o que é linguagem, o que é aprendizagem de línguas e aspectos relacionados a ambos (HOLEC, 1987; ABRAHAM e VANN, 1987; WENDEN, 1986A, GARDNER 1988; RILEY, 1989, 1994; MILLER e GINSBERG, 1995; BENSON e LOR 1999). Segundamente, há várias definições que salientam a dimensão sócio-cultural das crenças como ferramentas que auxiliam na interpretação das experiências por parte dos alunos (WENDEN, 1986; BARCELOS, 1995; CORTAZZI e JIN, 1996; RILEY, 1997). Isso configuraria as crenças como um conceito tanto cognitivo quanto social, pois estão relacionadas às nossas experiências em diferentes contextos (BARCELOS, 2004a). É digno de atenção que a definição dada por Barcelos em 1995 (vide quadro) não é exatamente a mesma que ela oferece em outro texto seu depois de quase uma década de maturação, em que descreve crenças como (BARCELOS, 2006, p.18):

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Complementando a leitura de Barcelos (2004a), é possível verificar que a relevância do contexto cresceu a partir de meados dos anos 90. Adiante, a razão para tal será esclarecida.

Atestando a variedade de definições indicada por Barcelos (2004a), Silva (2010) delimita seu enfoque nos diversos termos e definições usados em estudos brasileiros para referenciar as Crenças no Ensino e Aprendizagem de Línguas (CEAL).

QUADRO 3: DIFERENTES TERMOS PARA CEAL NA PESQUISA BRASILEIRA

TERMOS	AUTOR(ES)	DEFINIÇÕES
Abordagem ou cultura de aprender	Almeida Filho (1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita” (p.13).
Cultura de aprender línguas	Barcelos (1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Crenças	André (1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes” (p. 48).
Crenças	Félix (1998)	“Opinião adotada com fê e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor) (p. 26).
Crenças	Pagano (2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
Crenças	Barcelos (2001)	“Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (p. 72).
Crenças	Mastrella (2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subseqüente” (p. 33).
Crenças	Perina (2003)	“As crenças (...) são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p. 10-11).
Crenças	Barcelos (2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa e da nossa capacidade de refletir sobre o que na cerca” (p. 132).
Crenças	Barcelos (2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e da nossa e da nossa capacidade de refletir sobre o que na cerca” (p. 20).
Crenças	Barcelos (2006)	“(...) como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-constuídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também

		individuais), dinâmicas contextuais e paradoxais” (p. 18).
Crenças	Lima (2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa de ser instantaneamente verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p. 22).
Crenças	Taset (2006)	“(…) como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar previa e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem. (...) As ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas experiências presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudança de crenças” (p. 36-37).
Crenças	Silva (2005)	“Ideias ou conjunto de ideias para os quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc – país, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida que se mantem por um certo período de tempo” (p.77).
Imaginário	Cardoso (2002)	“o conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário situa-se, conforme enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que orientam e nos levam a agir como aluno e professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p. 20).
Mitos	Carvalho (2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p. 85).

Representações	Celani e Magalhães (2002)	“(…) uma cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (p. 321).
Representações	Magalhães (2004)	“ (...) uma cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo social e a expectativa do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas” (p. 66).
Representações	Moscovic (1961)	“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativo aos objetos do ambiente social” (p. 16).

Fonte: adaptado de Silva (2010), p. 28-32.

Como esta pesquisa aderiu ao termo crenças, será esse o termo focado. Segundo o que já foi aqui apontado, as diferenças terminológicas sinalizam também diferenças nas perspectivas dos pesquisadores. Para os autores que adotam o termo “crenças”, observa-se ser comum descrevê-las como ideias, pensamentos, representações, opiniões, conhecimento implícito, uma determinada maneira de se realizar uma tarefa, filtro para os conhecimentos de um indivíduo, verdades pessoais, posicionamentos, pressupostos, interpretações da realidade, o que salienta a natureza cognitiva da crença, afinal, todos esses processos citados ocorrem no campo da mente. Há autores como Barcelos (2004, 2004b, 2006), contudo, que explicitam o lado social das crenças, isto é, são socialmente construídas a partir das nossas experiências.

2.3.2 A evolução nos métodos de investigação das crenças no ensino e aprendizagem de línguas (CEAL)

Barcelos (2004a) observa que a diferença nas designações para crenças ultrapassa questões de nomenclatura: elas significam também diferentes agendas e formas de estudar crenças, por ela separados em três momentos distintos. O primeiro momento, ocorrido dentro da chamada abordagem normativa (BARCELOS, 2001), foi iniciado por Horwitz (1985) e seu BALLI. As pesquisas eram realizadas por meio de questionários fechados e as crenças levantadas eram descritas e, não raramente, julgadas, mesmo que implicitamente. Isso provocava um distanciamento entre o aluno ideal e o real, voltando o foco para o que o aluno

precisava saber, em vez de o que ele já sabia. O contexto e a perspectiva do aprendiz eram ignorados, oferecendo uma visão apenas parcial dessas crenças.

O segundo momento, denominado abordagem metacognitiva (BARCELOS, 2001) se aproximou do ensino autônomo e treinamento de aprendizes, tornando muito mais notória a aproximação da pesquisa de crenças com a de ensino e estratégias de aprendizagem. Observa-se uma noção prescritiva de crenças, ou seja, quais seriam corretas e quais se entreporiam entre o aprendiz e a desejada autonomia.

Por fim, o terceiro momento, intitulado de abordagem contextual (BARCELOS, 2001), considera o contexto, além de outros fatores, como: identidade, metáforas e teorias socio-históricas culturais diversas. Constatam-se também uma multiplicidade de metodologias e perspectivas sobre como fazer pesquisa. Ao incluir o contexto, passa-se a enxergar sua influência no estudo das crenças, já que estas são dinâmicas, emergentes e situacionalmente condicionadas. A inserção dos estudos sobre identidade, por sua vez, parte do princípio de que aprendizagem e identidade são inseparáveis, pois “somos aquilo em que acreditamos” (BARCELOS, 2004a, p. 140). Já a abordagem discursiva das crenças, a seu turno, pressupõe que as crenças são construídas no discurso. O uso de metáforas colabora com a compreensão do pensamento dos participantes da pesquisa. É importante frisar novamente que nem todos os pesquisadores opta(ram) pelo termo “crenças”, por motivos de ordens diversas, tais como agenda, arcabouço teórico, etc.

Em meados dos anos 2000, as perspectivas de novos teóricos – que sugerem a importância de fatores contextuais e arguem sobre a necessidade de inferir as crenças para poder estudá-las – foram incorporadas a alguns estudos, como: Vygotsky, Bakhtin e o já citado Dewey (BARCELOS, 2004a). Refletir sobre o contexto é importante à medida em que as crenças são usadas como recursos de acordo com as especificidades do contexto.

Conforme visto anteriormente, em suma, onde há seres humanos, há crenças, o que, por conseguinte, significa que as crenças emergem no teletandem e este estudo investigará especificamente as crenças que concernem ao falante nativo de inglês dentro do referido contexto. Esta investigação, portanto, se caracteriza como parte do terceiro momento de pesquisa de crenças porque tem uma delimitação contextual como pilar.

2.3.3 Um percurso sobre a natureza das crenças

Quando as crenças começaram a ser investigadas no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas (a partir da década de 70 no exterior e 90, no Brasil), eram vistas como estruturas mentais, estáveis e fixas, diferentes do conhecimento e se localizariam na mente das pessoas. Conforme foi visto, durante o primeiro período de pesquisas acerca do conceito eram comuns julgamentos sobre as crenças dos participantes (BARCELOS, 2006). Ainda segundo a estudiosa, a evolução dos estudos na área da cognição confluiu para uma perspectiva mais contextual do conceito de crença, diferente da visão adotada anteriormente. Barcelos (2006) retoma um trabalho anterior seu em parceria com Kalaja (BARCELOS e KALAJA, 2003) para abordar as perspectivas mais atuais sobre o perfil das crenças. Para as pesquisadoras, as crenças são (BARCELOS, 2006):

- Dinâmicas: mudam através do tempo, como durante o curso de uma vida ou dentro de uma mesma situação. Citando Dufva (2003), contudo, a acadêmica salienta que isso não significa que as crenças são geradas de uma hora para outra, mas sim têm suas raízes em experiências vividas ou memórias significativas de pessoas importantes para nós.

- Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: as crenças se alteram à proporção que as pessoas interagem e têm novas experiências numa relação interativa em que elas modificam as pessoas e por elas são modificadas. Por nascerem no contexto em que ocorre a interação e na relação dos grupos sociais, as crenças trazem consigo perspectivas sociais.

- Experienciais: ou seja, advém das interações que ocorrem entre o indivíduo e ambiente ou entre pessoas (professores e aprendizes, aprendizes e outros aprendizes).

- Mediadas: em concordância com o que aqui já foi registrado, as crenças podem servir como recursos ou ferramentas dos quais o aprendiz pode escolher lançar mão caso julgue conveniente para determinado contexto particular.

- Paradoxais e contraditórias: recorrendo a dois trabalhos anteriores seus (BARCELOS, 2000, 2003 apud BARCELOS, 2006), Barcelos (2006) aponta para a capacidade das crenças de potencialmente agirem tanto como uma força positiva quanto negativa para o ensino e aprendizagem de línguas. Em virtude disso, ao mesmo tempo em que as crenças são sociais, pois emergem a partir da interação dos grupos sociais e são compartilhadas por mais de uma pessoa, são também individuais e únicas.

Além desses traços, somam-se a relação complexa entre crença e ação, que será abordada mais adiante neste capítulo, pois a primeira não necessariamente influencia a outra e, como já apontado aqui, nem sempre é fácil distingui-las do conhecimento.

2.3.4 A evolução das questões pesquisadas em CEAL

As designações para crenças mudaram, bem como a concepção sobre sua natureza e os métodos usados para investigá-las. Os tipos de questões estudadas, por sua vez, também evoluíram, partindo inicialmente da identificação das crenças com Horwitz (1985) para outros aspectos, tais como: identificação de crenças mais específicas; a relação entre crenças, contexto e experiência; crenças e o processo de reflexão; crenças e metáforas; crenças e identidade, relação entre crença de professores e alunos; inclusão de teóricos diversos, estudos longitudinais e foco na escola pública (BARCELOS, 2006).

Barcelos (2007a), classifica as pesquisas sobre CEAL no Brasil em três períodos: inicial (1990-1995), de desenvolvimento e de consolidação (1996-2001) e de expansão (a partir de 2002). Segundo Silva (2010), as pesquisas feitas no contexto brasileiro de 1991 até 2010 podem ser agrupadas em quatro grandes grupos: a) crenças dos docentes (pré ou em serviço); b) crenças dos alunos; c) a relação entre crenças de docentes e discentes; e d) de crenças de terceiros.

Esta dissertação, que se ocupa de investigar as crenças sobre a figura do falante nativo no contexto específico do teletandem realizado na FCLAr, está sendo tecida quase duas décadas após o início do período de expansão e é um exemplo, dentre outros,¹⁶ de que os estudos sobre CEAL continuam e, ao que tudo indica, seguirão sendo relevantes dentro da LA.

2.3.5 Contexto, crenças e ações: uma relação complexa

Barcelos (2006) defende que entender a relação entre crenças e ação é crucial, uma vez que crenças e ações podem se influenciar mutuamente, em consonância com o que aqui já foi documentado. Barcelos (2006) recorre à proposta de Richardson (1996, apud BARCELOS, 2006), em que a autora elenca ao menos três possibilidades para explicar tal relação.

¹⁶ Ver:

<https://search.scielo.org/?fb=&q=cren%C3%A7as+ensino+aprendizagem+de+l%C3%ADngua&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>

Acesso em: 12 jan. 2021.

A primeira delas é uma relação de causa e efeito, em que as crenças influenciariam diretamente as ações. A segunda diz respeito a uma relação interativa, isto é, crenças podem influenciar ações e vice-versa, logo, não seriam de causa e efeito. Por fim, há a relação hermenêutica, cujo objetivo é entender a complexidade dos contextos de ensino e como o professor pensa e age nesses contextos. Ao se voltar para o contexto, há duas possibilidades: uma diz respeito a um conflito entre crenças e ações, ou seja, uma discrepância entre no que se acredita e o que se faz e a outra concerne à influência de fatores contextuais. Os quadros a seguir, adaptados de Barcelos (2006), resumem, respectivamente, as perspectivas de diferentes autores a respeito da dissonância entre crença e ação e fatores contextuais que podem influenciar as crenças.

QUADRO 4: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A DISSONÂNCIA ENTRE CRENÇAS E AÇÃO

Autor(es)	Conceitos usados	Explicação
Woods (1996)	<i>Hot spots</i>	“Áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem” (p. 39)
Woods (2003)	Crenças abstratas	“Um conjunto de asserções sobre ‘a maneira que as coisas são’ e ‘a maneira como as coisas deveriam ser’ as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto, conscientes” (p. 207)
	Crenças em ação	Guiam nossas ações de maneira inconsciente
Argyris e Schon (1974, apud Basturkmen, Lowen e Ellis, 2004)	<i>Espoused theories</i>	Crenças que comunicamos aos outros e das quais temos conhecimentos
	Teorias em uso	Crenças implícitas em nosso comportamento
Eraut (1994) e Ellis (1997), citados por Basturkmen, Lowen e Ellis, (2004)	Conhecimento técnico	“conjunto de ideias explícitas derivadas de uma profissão que são fruto de reflexão profunda e investigação empírica” (p. 246)
	Conhecimento prático	Conhecimento advindo da experiência de ensinar e aprender línguas (ibid)
Borg (2003)	Mudança comportamental e mudança cognitiva	A “mudança de comportamento não implica em mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também” (p. 91)
Johnson (1994)	Crenças fortes, crenças projetadas ou recém-emergentes e a prática	“Os professores podem se ver ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino” (p. 38)

Quadro retirado de Barcelos (2006), p. 31.

O Quadro 4 traz possíveis explicações para a dissonância entre crenças, isto é, aquilo em que um indivíduo alega crer, e as ações que ele de fato toma.

QUADRO 5: FATORES CONTEXTUAIS QUE PODEM INTERFERIR NAS CRENÇAS

Autor	Fatores contextuais
Fang (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Maneira dos professores perceberem a sala; • Influência dos últimos métodos ou de programas de educação; • Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crença dos professores; • Respeito aluno x professor; • Rotina da sala; • Maneira de aprender dos alunos; • Material didático.
Graden (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades motivacionais de seus alunos
Johnson (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula.
Borg (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos professores sobre as expectativas dos seus alunos
Borg (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; • Arranjo da sala de aula; • Políticas públicas escolares; • Colegas; • Testes; • Disponibilidade de recursos; • Condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação).
Richards e Pennington (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Salas cheias; • Alunos desmotivados; • Programa fixo; • Pressão para se conformar com professores mais experientes; • Proficiência limitada dos alunos; • Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender; • Carga excessiva de trabalho.
Barcelos (2000, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos alunos; • Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos.
Vieira-Abrahão (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa; • Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula • As expectativas dos professores sobre seus alunos; • Material didático.
Almeida Filho (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de operação global de línguas: a abordagem ou cultura do aprender do aluno, do material didático e de terceiros.

Fonte: retirado de Barcelos (2006), p. 34.

O Quadro 5 mostra fatores contextuais que podem interferir nas crenças de docentes. Nota-se a recorrência da influência da comunidade escolar e da família, bem como as condições de trabalho (espaço físico, materiais de trabalho, salário). A abordagem adotada e as expectativas dos alunos e do professor (que muitas vezes podem ser conflitantes) também foram apontadas como fatores que podem interferir nas crenças docentes.

2.3.6 Crenças e mudanças

Durante o percurso pela natureza das crenças, foi visto que uma de suas características é a dinamicidade, isto é, a possibilidade de serem alteradas. Foi documentado também que tais mudanças, contudo, não acontecem repentinamente: é um processo que sofre influência de fatores que atuarão para inibir ou favorecer a mudança das crenças (BARCELOS, 2007b).

Mudança será aqui entendida conforme proposto por Simão *et al* (2005, p.175) e usado no texto de Barcelos (2007b):

i) a mudança é um processo complexo que pressupõe a interação entre factores pessoais e contextuais; ii) a mudança é um processo interactivo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas; iii) a mudança está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento. (SIMÃO *et al*, 2005, p. 175)

Barcelos (2007b) destaca um ponto de convergência no tocante a definição de “mudança”: o sentimento de incerteza, o que nos leva a questionar algo que era familiar e, ao menos inicialmente, passa a ser desconhecido. Frisa também que a relação direta entre mudança de crença e mudança de comportamento não é unânime entre todos os teóricos e cita Fullan (1991), Freeman (1989) e Woods (1996) como exemplos. Segundo Barcelos (2007b), para Fullan (1991), mudança significa transformar realidades subjetivas. Já para Freeman (1989), prossegue Barcelos (2007b), mudança por vezes diz respeito a uma mudança da consciência, e não da ação. A posição de Woods (1996) se alinha a de Freeman, pois para aquele, mudança pode se dar por meio de uma nova maneira de pensar o ensino.

Outro aspecto relacionado à mudança de crenças tange a relação entre contexto e mudança, pois, em harmonia com o que já foi tratado aqui, fatores contextuais podem interferir nas crenças e, por conseguinte, podem interferir na mudança de crenças (BARCELOS, 2007b). A autora (BARCELOS, 2007b) se apoia em Almeida Filho (1993), que preconiza a mudança nas crenças como essencial para que uma eventual mudança nas ações não seja superficial.

Barcelos (2007b) traz a metáfora de Rokeach (1968), que faz um paralelo da estrutura das crenças com a estrutura de um átomo: as crenças centrais equivaleriam ao núcleo atômico. As crenças periféricas, por sua vez, seriam a eletrosfera. O primeiro grupo seria mais resistente à mudança do que o segundo e cada um tem seus próprios traços distintivos. As crenças centrais têm como peculiaridades: a) serem mais interconectadas com outras e, dessa forma, trazem mais consequência sobre outras crenças; b) estarem mais relacionadas a

identidade de alguém; c) são compartilhadas; e d) advém de nossas experiências diretas. A centralidade de uma crença está diretamente ligada à dificuldade de mudança, pois isso acarretaria uma mudança em todo o sistema de crenças de um indivíduo. As crenças periféricas, a seu turno, seriam menos influentes nesse processo e seriam mais fáceis de serem mudadas.

Uma das dificuldades associadas à mudança de crenças é a interconexão entre elas, criando um sistema, assim, uma crença não pode ser desconstruída isoladamente. Alterar uma delas implica alterar outras a ela conectadas. Ademais, a mudança de uma crença ocasiona sua substituição por outra considerada plausível pelo indivíduo (BARCELOS, 2007b).

Pajares (1992, apud BARCELOS, 2007b) aborda o modelo de mudança apresentado por Posner *et al* (1982) por meio dos conceitos piagetianos de assimilação e acomodação. Naquele, uma nova crença é acrescida ao sistema, ao passo que neste ocorre um processo, mais radical, de reorganização que permitirá acomodar a nova crença. Crenças mais enraizadas (ou centrais, nos termos de ROCKEACH, 1968, apud BARCELOS, 2007b), estão mais suscetíveis a passarem por assimilação do que acomodação. Em outras palavras, é mais fácil que se adicione uma nova crença a uma estrutura existente do que substituí-la por outra. Mesmo após assimilada ou acomodada, uma crença pode ser descartada caso não seja considerada eficiente ao ser testada. Ainda segundo Pajares (1992, apud BARCELOS, 2007b) um fator favorável à mudança de crenças é a insatisfação com as próprias crenças quando desafiadas e quando não é possível proceder com o processo de assimilação.

Pessoa e Sebba (2006), consoante com outros autores aqui citados, concluem, após pesquisa sobre mudança nas teorias e práticas pessoais de uma professora de inglês, que o processo de mudança “é difícil, mas preciso” (PESSOA e SEBBA, 2006, p.62), e enfatizam a importância da explicitação das crenças e da reflexão para tal, visto que o processo não é linear, mas sim marcado por idas e vindas. Abaixo encontra-se organizada em forma de quadro visando uma compreensão facilitada, uma relação de fatores que colaboram para que ocorra mudança de crenças segundo alguns autores, com base em Barcelos (2007b).

QUADRO 6: FATORES FAVORÁVEIS À MUDANÇA DE CRENÇAS SEGUNDO DIFERENTES AUTORES

Autor(es)	Fatores que colaboram para a mudança de crenças
Richards, Gallo e Renandya (2001, p. 8)	<ul style="list-style-type: none"> • “insatisfação com a situação atual; • a conexão de uma ideia nova com a própria situação; • uma mudança no contexto de ensino; • mudanças na vida e crescimento pessoal; • percepção de aspectos baseados em suas experiências como aprendizes; • um conflito entre suas crenças novas e suas práticas”
Feiman-Nemser e Remillard (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • oferecer oportunidades para entender porque a mudança seria vantajosa; • providenciar exemplos dessas práticas; • antes oferecer ao professor a oportunidade de experimentá-las como aluno
Woods (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • tornar as crenças explícitas para reflexão; • professores devem “planejar eventos que podem ser interpretados de forma que façam sentido para o aluno, mas que os força a revisar alguns elementos de seu sistema atual de crenças” (p. 218); • criar oportunidades para novas experiências; • explicar para os alunos os objetivos de um determinado tipo de atividade.
Woolfolk Hoy e Murphy (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • encorajar a discussão de crenças e a diferença entre as perspectivas entre formadores e alunos-professores; • respeitar as crenças dos alunos; • tornar as crenças explícitas antes de querer mudá-las.
Pajares (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • atividades que provoquem conflito cognitivo de todas as crenças, não somente as divergentes; • atividades e recursos que ajudem os alunos a tomar consciência de suas próprias crenças e das dos outros; • encorajamento de novas maneiras de interagir e ensinar conflitantes com algumas das crenças deles (mas que não as confirmem simplesmente).
Allwright (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • contemplação para a compreensão: compreender melhor uma situação antes de se apressar para fazer algo; • ação para a compreensão: ação para a compreensão, e não necessariamente para a mudança. (o problema pode ser outro); • ação para a mudança: questiona a crença de que a mudança será sempre uma mudança para melhor. Pode levar à compreensão de que realmente a mudança é necessária.

Fonte: Baseado em Barcelos (2007b, p. 122-129).

Em suma, crenças são, entre outras coisas, dinâmicas (BARCELOS, 2006), portanto, passíveis de mudança, no sentido de refletir e compreender o que fazemos (e o porquê) e no sentido de acomodar uma nova crença, podendo promover mudança da ação. Algumas são centrais, e, portanto, mais influentes sobre outras crenças e mais difíceis de serem mudadas enquanto outras são periféricas, sendo menos influentes e mais sujeitas a mudança.

Para entender como se dão essas mudanças, é essencial que esteja clara a relação hermenêutica entre crença e ação, isto é, uma relação que considera o pensamento do professor dentro dos fatores contextuais em que atua, visto que estes podem influenciar tanto as ações quanto mudanças de comportamento.

O Quadro 6 evidencia a explicitação de crenças, desafio e interação como fatores favoráveis à mudança de crença, assim como a oferta de oportunidades de reflexão e apresentação de alternativas realistas. A abertura de professores e alunos para a possibilidade de mudança é mister para que ela possa, de fato, ocorrer. Endossando o que foi apontado em outros momentos aqui, para tal é preciso que os envolvidos tenham acesso a suas crenças, tornando-as explícitas, para que possam refletir sobre elas e, então, abrir caminho para que a mudança, seja de pensamento e/ou de comportamento, venha a se concretizar (BARCELOS, 2007b).

A seguir, serão elencados trabalhos que tiveram como objeto as crenças no contexto teletandem.

2.3.7 Crenças e o falante nativo no Teletandem

De acordo com os apontamentos de Salomão, Silva e Daniel (2009), é comum na literatura de aprendizagem em tandem estabelecer em suas definições que as interações são realizadas entre pares de falantes nativos. Vassalo e Telles (2006) mantém tal definição e acrescentam “falantes proficientes” como possíveis parceiros e, embora tal acréscimo já seja um avanço no sentido de ilustrar a diversidade dos perfis dos possíveis interagentes, somado ao imaginário em torno da figura idealizada do falante nativo amplamente divulgada, faz com que muitas pessoas atrelem o teletandem ao contato com um falante nativo da língua-alvo. Tal expectativa, conforme visto, não é de todo infundada, contudo, não corresponde à única possibilidade.

As buscas por “falante nativo” ou “*native speaker*” na página de publicações do Teletandem (<http://www.teletandembrasil.org/publications.html>), onde se encontra a maior parte das produções dos pesquisadores que nele atuam, não retornou nenhum resultado, o que permite inferir a improbabilidade de o tópico já ter sido investigado de maneira patente e como tema central no teletandem.

O tandem face-a-face pareia falantes nativos de suas respectivas línguas para um aprender a língua do outro de maneira autônoma (VASSALLO e TELLES, 2006) e aparecem

poucas menções ao falante nativo no texto inicial de 2006 (VASSALLO e TELLES, 2006). Suas possíveis definições não são discutidas e nem lhe é conferido destaque, sob o argumento de que a literatura em tandem desconsiderou o fato de que o conceito de falante nativo já não era mais usado de maneira científica no campo da Linguística Aplicada, estabelecendo que o status do falante nativo na Linguística Aplicada não seria uma questão enfocada no referido texto.¹⁷ Em vez disso, Vassallo e Telles (2006) optam pelo termo “proficiente”, pois em teoria, mesmo que não fosse um falante nativo, o falante proficiente ainda assim conheceria mais sobre a língua-alvo de seu parceiro do que seu par (VASSALLO e TELLES, 2006). Para Brammerts e Calvert (2003, p. 37, apud VASSALLO e TELLES, 2006), o contato com o falante nativo proporcionado pelo tandem seria “recompensador”, pois poderia agir como um fator motivacional para o participante.

Franco (2016) examinou em sua dissertação as explicações fornecidas por participantes de teletandem brasileiros estudantes de Letras, isto é, futuros professores de língua, a seus parceiros em uma universidade americana a respeito de questões linguísticas e atentou-se para as fragilidades e equívocos das explicações dadas por esses professores em formação. Embora não fosse o foco de sua pesquisa, sua análise de dados mostrou, entre outras depreensões, que o falante nativo era inicialmente visto pelos professores em formação como possuidor de um conhecimento especial acerca de sua língua, mas que ao serem confrontados com suas próprias explicações, foram levados a refletir sobre tais crenças. É importante esclarecer que a pesquisadora não utiliza a palavra crença para designar as ideias e concepções de seus alunos sobre o falante nativo.

Já as buscas por "crença" e "*belief*" retornaram, respectivamente, 9 e 2 resultados, totalizando 11 resultados, sendo o texto mais recente do ano de 2019, entre artigos (RAMOS, 2015, 2016; SALOMÃO, 2019), livros ou capítulos de livros (SALOMÃO e MENEGHINI, 2014; TELLES e MAROTI, 2008), dissertações (MENDES, 2009; BEDRAN, 2008; MESQUISTA, 2008) e teses (KFOURI-KANEOYA, 2008; SILVA, 2010). É importante esclarecer que as buscas por meio dessas palavras-chave se limitam ao título da publicação, em outras palavras, um trabalho pode tratar sobre crenças e/ou falante nativo em algum momento, contudo, se estes termos não constarem no título, não serão encontrados por essa forma de busca.

¹⁷ No original: “So far, Tandem literature did not take into account the fact that the concept of the native speaker is no longer in use as a scientific concept in Applied Linguistics (for an account of native speaker issues, see Vassallo, 2004). This, however, is not an issue to be focused on, in this article.” (VASSALLO e TELLES, 2006,

Nenhum deles, porém, enfocava explicitamente no título o falante nativo. Isso significa que tanto questões sobre crenças quanto sobre o falante nativo podem ter sido discutidas ou mencionadas em trabalhos anteriores, entretanto nunca concomitantemente com o falante nativo como foco. A seguir, discorrerei acerca da maior parte desses 11 trabalhos, isto é, os que estavam disponíveis no *website* do Teletandem, encontrados nas buscas pelos termos acima referidos. Elencarei também os trabalhos sobre crenças realizados pelos seus teorizadores, mesmo que não sejam explicitamente focados em crenças.

Ramos (2016) estudou o sistema de crenças e valores que emergem no contexto do teletandem, a partir da Análise do Discurso Crítica. Para a autora, a análise dos dados aponta ser desejável um estudo que investiga a conscientização crítica da linguagem por parte de alunos de Letras. Defende ainda que atentar-se para o sistema de crenças dos interagentes pode colaborar para a formação de cidadãos críticos visando mudanças sociais. Sugere também que sejam averiguadas as vantagens e desvantagens vindas com novos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, como o teletandem, e quais suas contribuições para uma sociedade autodeclarada globalizada.

Na tese de doutorado de Salomão (2012), as crenças não constam no título, contudo, emergiram a partir dos dados. Entre os tópicos de averiguação estavam a concepção de cultura e as crenças de professores de língua em serviço sobre a língua e cultura alvos. Salomão (2012) voltou-se para um curso de extensão para formação continuada de professores ofertado pelo Projeto Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos. Os participantes eram professores de espanhol como língua estrangeira da rede pública municipal paulista. Para a autora, a análise de dados aponta para necessidade de um novo olhar sobre os termos cultura e intercultural e de construtos como competência comunicativa intercultural visando incorporar questões levantadas pelo pensamento pós-moderno no que diz respeito às ideias de cultura na formação de professores. Salomão (2012) defende ainda que a formação do professor de línguas deve oferecer condições para que esse profissional consiga estabelecer uma relação entre conceitos cotidianos e científicos a partir da abordagem e da discussão do ensino e aprendizagem de cultura já nesse estágio inicial de seu desenvolvimento.

Salomão e Meneghini (2014) voltam-se para as crenças de professores de um curso híbrido de formação continuada a respeito das variedades Linguísticas do espanhol. Segundo as pesquisadoras, a preferência por uma variedade em detrimento de outra muitas vezes está

atrelada a concepções estruturais da língua, bem como à falta de consciência por suas escolhas teórico-metodológicas. Para as autoras, emerge o desafio de auxiliar os professores a desenvolver consciência crítica por meio da reflexão sobre suas crenças sobre linguagem a partir de experiências que permitam saber como e por qual razão fazem suas escolhas.

Salomão (2019) investigou um curso de extensão híbrido para educação continuada para professores de língua no Projeto Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos. Participaram do seu estudo oito professores brasileiros que interagiram regularmente durante oito semanas com professores uruguaios e argentinos de Português como Língua Estrangeira. Segundo a autora, a análise de dados desvelou a necessidade de refletir sobre o papel da prática em teletandem na desconstrução ou sedimentação das crenças sobre língua e cultura para esses professores. Para a pesquisadora, esses resultados sugerem que a mediação no teletandem deva tratar a respeito das crenças dos participantes e das concepções de língua e cultura a partir de uma perspectiva pós-moderna a fim de que o teletandem sirva como um contexto para desconstrução de estereótipos.

Em um artigo baseado em sua tese, Kfoury-Kaneoya (2008) mostrou sua investigação sobre a formação inicial de professores de línguas no contexto teletandem, atendo-se às relações entre crenças, discurso e ações reflexivas visando entender possíveis reflexos nas práticas do par envolvido, tais como os tópicos a serem ensinados e aprendidos e como desempenhar tanto o papel de tutor, quanto o de aprendiz. Para a autora, as experiências anteriores de ensino e aprendizagem de língua que os interagentes tiveram são um tanto relevantes para a experiência de ensino e aprendizagem de língua em teletandem. Ela conclui que o contexto teletandem para ensino e aprendizagem de línguas parece ser mais democrático em virtude de uma prática baseada em respeito às diferenças.

Silva (2010) dedicou-se em sua tese a perscrutar o processo de formação inicial de professores no contexto teletandem e investigou se ocorreria legitimação de crenças ou (re)construção de competências, isto é, (re)construir “recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações” (SILVA, 2010, p. 104). Os resultados revelaram que as crenças de uma das interagentes vinham de sua experiência em curso de formação inicial de professores de línguas, e que, quando desempenha o papel de par menos proficiente, suas ações refletem sua experiência nas escolas da rede pública de ensino. Por outro lado, quando desempenha o papel de par mais proficiente, transparecem as teorias com as quais tem contato no curso de

formação de professores. A professora mediadora, por sua vez, embasada teoricamente, oferece condições para que a interagente possa refletir acerca de seu processo para que assim possa (re)construir competências em vez de meramente legitimar crenças.

Mendes (2009) abordou, em sua dissertação, as crenças de professores de língua inglesa em formação no tocante à língua inglesa e aos Estados Unidos da América em um contexto de “um crescente sentimento mundial de antiamericanismo no contexto estudado” (MENDES, 2009). Os dados permitiram ao autor constatar associações frequentes por parte dos participantes entre a língua inglesa e, principalmente, Estados Unidos e Inglaterra. Observou-se ainda um conflito de crenças gerado por um sentimento de antiamericanismo, mas também de admiração pelos Estados Unidos, o que demandou o uso de estratégias específicas para lidar com esse conflito por parte dos interagentes.

Um das perguntas de pesquisa da dissertação de Mesquita (2008) diz respeito às crenças de ensino e aprendizagem e avaliação no contexto teletandem. O autor depreendeu, a partir de sua análise de dados, que a participante de pesquisa (interagente) assumia duas posturas distintas no tocante às suas crenças ao alternar entre o papel de par mais e menos proficiente: quando era o par mais proficiente, privilegiava a comunicação, em vez da correção de erros. Já quando era o par menos proficiente, preocupava-se em não cometer erros linguísticos, apesar dos esforços por parte da mediadora de fazê-la compreender que isso é algo natural e esperado no processo de ensino e aprendizagem de línguas. A mediadora, a seu turno, com mais experiência e uma bagagem teórica maior, também privilegiava a comunicação, assim como fazia a interagente no papel de expert, o que pode sugerir um reflexo da postura da mediadora na postura da interagente.

Telles e Vassallo (2006) já previam o estudo das crenças nos primórdios do Teletandem, constituindo os três focos de pesquisa adotados naquele período inicial do Teletandem Brasil, juntamente com as ferramentas de comunicação e os processos interativos. Propunham estudar o professor-mediador, bem como suas crenças, ações e papéis no teletandem. A respeito do falante nativo, Telles e Vassallo (2006) defendem ser possível alcançar maestria em uma língua estrangeira mesmo sem ter um professor falante nativo e/ou viver em um país que fale a língua-alvo; acreditam, contudo, ser importante prover oportunidades para que isso ocorra tanto para professores pré-serviço quanto em serviço, no que concerne à formação de professores de língua estrangeira. Recomendam ainda que seja

estudado o sistema de tomada de turnos entre parceiros falantes nativos e não-nativos, formas de polidez como sinais de começo e finalização de tomadas de turno.

Telles e Maroti (2008) exploraram fatores que agiam de maneira favorável ou desfavorável às interações no teletandem e propuseram possíveis explicações e soluções para as adversidades relatadas pelos participantes, sendo algumas dessas adversidades vindas das crenças que os interagentes tinham sobre autonomia e motivação. A título de ilustração, depreenderam que a maior parte das dificuldades descritas pelos participantes de sua pesquisa vinham dos problemas técnicos enfrentados por quem interagia por computadores de *lan houses*, algo não previsto por Vassallo e Telles (2006). Para aprimorar a aprendizagem em teletandem e resolver tal dificuldade, reforçam a necessidade de se ter uma infraestrutura adequada, tanto a nível técnico quanto pedagógico, isto é, ter o respaldo de profissionais devidamente capacitados para que possam oferecer orientações pedagógicas (professores com formação em Letras) e orientações técnicas (profissional com formação na área de Tecnologia da Informação) para que os participantes possam utilizar as ferramentas tecnológicas que a aprendizagem em teletandem envolve.

Telles (2015) investigou por meio de um questionário *online* dados qualitativos e quantitativos de 134 estudantes universitários e, entre outros resultados, concluiu que um dos motivos para os respondentes terem gostado de sua experiência no teletandem era a oportunidade de aprender sobre a cultura-alvo (cultura da sociedade em que a língua-alvo é falada) porque essa aprendizagem foi feita pelas lentes de um nativo, algo que o autor considera bastante “complexo e problemático” (TELLES, 2015, p. 627) uma vez que tal visão fundamenta-se em conceitos datados, o que pode levar a generalizações potencialmente perigosas, já que contam tão somente com uma única perspectiva do “outro”: a do parceiro de teletandem.

As pesquisas aqui elencadas têm em comum o enfoque dado às crenças no contexto teletandem e o fato de que, em alguns casos, depararam-se com o falante nativo em suas investigações. Não houve, todavia, até o momento, um estudo que se dedicasse a estudar, de maneira central, as crenças especificamente sobre o falante nativo. A presente dissertação, portanto, tem o intento de avançar nessas discussões ensejadas pelos trabalhos antecedentes aqui apontados.

Foram vistos neste capítulo o arcabouço teórico que respalda esta pesquisa bem como uma revisão bibliográfica de trabalhos anteriores em teletandem sobre o assunto. No próximo

capítulo, serão apresentados a natureza, o contexto e os participantes dessa pesquisa, além dos procedimentos de coleta de material documentário, geração e análise dos dados.

3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, são explicados a metodologia, natureza, contexto e participantes desta pesquisa, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados e a forma como tais dados foram analisados.

3.1 Natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho interpretativista (DÖRNYEI, 2007). A abordagem qualitativa, ao contrário da quantitativa, se caracteriza por buscar descrever, compreender e explicar fenômenos cuja complexidade foge da alçada das abordagens quantitativas tradicionais, que privilegiam fenômenos quantificáveis. Como nosso contexto de pesquisa contou com sujeitos (e suas subjetividades) cuja quantificação estão além dos objetivos deste estudo, optamos pelo desenho qualitativo, que permite uma “observação participante” (SILVERMAN, 2001), ou seja, possibilitou a aproximação e inserção da autora no contexto, mantendo contato direto com as pessoas e situações envolvidas.

Esta investigação caracteriza-se ainda como interpretativista, pois pressupõe o olhar subjetivo do pesquisador sobre seus dados (DÖRNYEI, 2007), isto é, o resultado da análise dos dados está intrinsecamente ligado ao prisma sob o qual tais dados foram examinados. O presente estudo também pode ser considerado descritivo, pois ele descreve as crenças que os participantes brasileiros têm a respeito do falante nativo de inglês no contexto teletandem da FCLAr.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi conduzida no Laboratório de Idiomas da FCLAr, disponibilizado pela universidade, equipado com quase 30 computadores, que dispõem de câmeras e *headsets* (conjunto de fones de ouvido com microfone), além de a maioria deles contar com programas de gravação de áudio e vídeo, a fim de gerar material documentário para as pesquisas desenvolvidas sobre telecolaboração.

O Laboratório recebe ainda o suporte de um técnico que atua, juntamente com a equipe do Teletandem, para prevenir e resolver contratemplos que surgem e propiciar as melhores condições possíveis aos aprendizes de língua. O referido espaço pode ser utilizado

pelos discentes (em aulas de línguas regulares do curso de Letras e participantes de teletandem), bem como por docentes e servidores públicos que pratiquem teletandem.

A equipe do Teletandem que atua na FCLA é composta por bolsista(s), alunas-pesquisadoras e voluntárias, que atuam: a) na divulgação do Teletandem; b) organização e acomodação dos interagentes para as interações; c) condução das sessões de mediação; e d) coleta de material documentário para estudos. Atualmente, as professoras Ana Cristina Biondo Salomão e Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista encabeçam a equipe, realizando as negociações para fechamento de parcerias com as instituições estrangeiras e organizando como os encontros ocorrerão (número de semanas, número de vagas disponíveis, dias da semana, horários, etc.).

Estive presente no Laboratório de Idiomas da FCLAr, onde atuei como mediadora de uma turma, durante o curso de todas as interações que ocorriam às quartas-feiras, tendo início na segunda semana de outubro e prosseguindo até a segunda semana de novembro de 2019. As outras turmas eram mediadas por outras mediadoras-pesquisadoras e membros da equipe do Teletandem. Cada equipe contava com uma ou um par de mediadoras. Mesmo que o usual seja mediar uma única turma, a maior parte das pesquisadoras permanece no laboratório mesmo quando não está realizando as mediações, como parte do processo de entender o funcionamento do Laboratório e a dinâmica das interações e mediações.

De acordo com as informações disponíveis no *site* do Teletandem da FCLAr,¹⁸ a instituição já manteve ou mantém parceria com as seguintes universidades americanas: University of Arizona, Georgetown University, Harvard University, Indiana University, Tulane University, University of Hawaii – Manoa, University of Miami e University of Washington.

As interações selecionadas para o presente estudo compreendem as parcerias realizadas em português e inglês entre interagentes brasileiros vinculados à FCLAr e uma prestigiada universidade estadunidense. Os encontros se deram ao longo de 6 semanas, a partir da segunda semana de outubro de 2019 até a primeira quinzena de novembro do mesmo ano e tiveram duração de uma hora por semana, sendo 30 minutos para cada uma das duas línguas. Após cada interação, eram realizadas as sessões de mediação, que duravam, em média, meia hora. Antes da primeira interação, a equipe do Teletandem organizou uma

¹⁸ Disponível em: <https://teletandem.wixsite.com/FCLAr/parceiros>. Acesso em: 05 nov. 2020.

reunião com todos os inscritos com o propósito de familiarizá-los com as práticas em teletandem a fim de que tirassem o máximo proveito de suas experiências e alcançassem seus objetivos.

Os interagentes da FCLAr respondem a dois questionários elaborados pela equipe de pesquisadores e estagiários do Teletandem em momentos distintos: um antes do início das interações, denominado Questionário Inicial e o outro, após o término das interações, chamado de Questionário Final. Os questionários são elaborados para: a) que a equipe do Teletandem possa ter um *feedback* dos interagentes sobre suas experiências e, eventualmente, se necessário, realizar adequações para aprimorá-las; e b) que os pesquisadores em teletandem possam coletar dados para suas pesquisas. Os questionários são enviados pela equipe do Teletandem por e-mail para os participantes como formulários Google. Depois de os questionários terem sido respondidos, as respostas são transformadas em tabelas no *Excel* para facilitar a coleta e análise de material documentário. As questões que compõem os questionários podem ser abertas ou fechadas, sendo a primeira opção a mais comum.

Observei que as questões que diziam respeito às experiências dos participantes se mantiveram essencialmente as mesmas, com pequenas variações, em todos os questionários entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019, período que compreende todos os registros disponíveis até o início de minha coleta de material documentário. As questões cujo conteúdo diferia eram as questões elaboradas por pesquisadores, para que pudessem gerar material documentário específico para seus estudos. Isso permite inferir que as questões específicas elaboradas por pesquisadores podem variar de acordo com os diferentes focos de pesquisa dos estudiosos e as perguntas de caráter mais geral tendem a sofrer poucas variações.

Os participantes selecionados, de quem a pesquisadora coletou dados por meio de entrevistas e transcrições das sessões de interação, além das respostas dos questionários, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da FCLAr, autorizando sua participação e a utilização dos seus dados na presente dissertação. Todos são brasileiros e falantes de português.

Todos os participantes selecionados têm entre 20 e 30 anos e somente um deles é um potencial professor de línguas em formação, já que o curso de Letras na FCLAr oferece as seguintes opções de formação: a) bacharelado; e b) licenciatura plena, a depender das escolhas do graduando. Três deles são alunos de pós-graduação e dois de graduação, sendo

um deles o já mencionado estudante de Letras. A fim de preservar suas identidades e, assim, lhes garantir anonimato, os participantes serão chamados de P1, P2, P3, P4 e P5 bem como, pela mesma razão, durante a análise de dados não serão feitas flexões de gênero.

As informações sobre os participantes de pesquisa selecionados foram compiladas no quadro a seguir.

QUADRO 7: PERFIL DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Identificação do participante de pesquisa	Faixa etária (à época das interações)	Curso do participante (à época das interações)	Turma do teletandem
P1	23	Administração Pública	Turma 7
P2	29	Pós-graduação	Turma 7
P3	23	Letras	Turma 6
P4	24	Pós-graduação	Turma 4
P5	23	Pós-graduação	Turma 4

Fonte: quadro elaborado pela autora.

3.3 Procedimentos de coleta de material documentário e geração de dados

A coleta de dados foi iniciada somente após a devida autorização por parte do Comitê de Ética da FCLAr e teve início no segundo semestre de 2019. Os dados advêm de: a) questionários aplicados a todos interagentes que participaram do teletandem entre o primeiro semestre de 2016 até o segundo semestre de 2019; b) transcrição das partes pertinentes das sessões de interação; e c) entrevistas realizadas via e-mail e aplicativo de troca de mensagens instantâneas entre mim e os cinco participantes focais de pesquisa selecionados para terem suas interações transcritas e serem entrevistados. Os excertos obtidos por meio das respostas

escritas pelos participantes foram compilados sem alterações ou correções segundo normas ortográficas.

A primeira parte da coleta de material documentário consistiu em buscar nos questionários respondidos por participantes entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019, que compreendiam todos os questionários disponíveis até então, por respostas que mencionassem o falante nativo. Essa etapa possibilitou fazer um levantamento amplo a respeito das crenças que praticantes de teletandem no contexto da FCLAr têm sobre o falante nativo de inglês. Foi também nesse estágio que foram selecionados, a partir das respostas que ofereceram aos questionários que responderam, cinco participantes focais que interagiram no segundo semestre de 2019 com alunos de uma mesma universidade estadunidense - umas das mais renomadas e mais bem-conceituadas do mundo, integrante da prestigiosa *Ivy League*¹⁹ - porém em turmas diferentes (Turmas 4, 6 e 7). O critério para tal escolha era responder afirmativamente ao questionamento de que ter um parceiro falante nativo fazia diferença (e o porquê) (ver ANEXOS 1 e 2).

A segunda parte da coleta foi composta por transcrições das partes consideradas relevantes à pesquisa das sessões de interações destes cinco participantes focais que ocorreram no Laboratório de Idiomas da FCLAr com as universidades estrangeiras parceiras entre a segunda semana de outubro até a primeira metade de novembro de 2019. As gravações ocorreram no Laboratório de Idiomas da FCLAr, cujos computadores contam com programa para gravação de áudio e vídeo.

As entrevistas foram a última parte da coleta de material documentário e foram realizadas por e-mail e aplicativo de troca de mensagens instantâneas no segundo semestre de 2020, dois semestres após o fim das interações dos respondentes focais selecionados e, neste momento, já estava instaurada a nova realidade de interações e mediações em teletandem de maneira remota em decorrência da pandemia do novo coronavírus. Foi oferecida aos participantes a opção de serem entrevistados via chamada de vídeo, caso preferissem, mas um declinou explicitamente e pediu para proceder somente por mensagens escritas e os outros deixaram subentendida a mesma preferência.

¹⁹ A Ivy League é composta por oito instituições de ensino superior privadas estadunidenses: Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Penn, Princeton e Yale, situadas na região nordeste do país. Originou-se como uma junção de atléticas universitárias e hoje é sinônimo de prestígio e excelência acadêmica.

Todos os dados não obtidos diretamente em forma escrita, como gravações de áudio e vídeo, por exemplo, foram transcritos. Foram utilizadas diferentes ferramentas de coleta de material documentário com a finalidade de conferir maior confiabilidade aos resultados da pesquisa.

Os instrumentos elencados acima, isto é, questionários, transcrição das sessões de interação e entrevistas foram utilizados para responder à primeira pergunta de pesquisa, que indagava que crenças os interagentes brasileiros têm acerca do falante nativo de inglês no contexto teletandem da FCLAr.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, isto é, como se caracteriza o falante nativo de língua inglesa segundo esses interagentes, inseri em um dos questionários respondidos durante o segundo semestre de 2019 uma questão que indagava o que os interagentes consideravam como falante nativo de uma língua (ver ANEXOS 1 e 2).

Os instrumentos utilizados para coletar e gerar os dados e suas finalidades foram organizados em um quadro para melhor compreensão.

QUADRO 8: SÍNTESE INSTRUMENTOS DE COLETA DE MATERIAL DOCUMENTÁRIO E SUAS FINALIDADES

Instrumento de coleta	Natureza	Material documentário	Finalidade	Procedimentos de organização dos dados
Aproximadamente 660 questionários desde o primeiro semestre de 2016 ao segundo semestre de 2019	Escrita	Perguntas e respostas dadas por interagentes que participaram entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019 organizadas em forma de planilha no Excel	Identificar e levantar as crenças sobre o falante nativo de inglês a partir das respostas dos interagentes. Até o segundo semestre de 2019, quando iniciei minha análise, não havia perguntas específicas sobre o falante nativo. As perguntas não-específicas sobre o falante nativo já estavam	- busca pelo radical “nativ”, coluna por coluna; - transferências dos excertos para uma nova tabela no excel juntamente com a pergunta originadora; - revisão do material coletado e descarte de material não relevante; - observação do material e levantamento das

			elaboradas.	categorias; - organização dos dados por categoria; - análise interpretativista dos dados sob a forma de excertos
Gravação de interação em áudio e vídeo (segundo semestre de 2019)	Vídeo (áudio e voz)	Transcrição das interações em documento do Word com data	Buscar identificar momentos em que os cinco interagentes brasileiros selecionados falassem sobre suas crenças a respeito do falante nativo de inglês.	- transcrição das partes em que o tópico “falante nativo” era abordado; - análise interpretativista dos dados sob a forma de excertos
Entrevista aberta via e-mail e aplicativo de troca de mensagens instantâneas (segundo semestre de 2020)	Escrito	Respostas dissertativas às perguntas elaboradas pela pesquisadora	Elucidar eventuais questionamentos que pudessem surgir a partir das análises das gravações e dos questionários. As perguntas emergiam conforme a análise era realizada.	- elaboração e envio por e-mail e aplicativo de troca de mensagens das perguntas pela pesquisadora; - devolução da entrevista respondida aos participantes; - seleção das partes que abordavam o objeto da pesquisa; - análise interpretativista dos dados sob a forma de excertos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Após proceder com a coleta, os dados foram analisados na forma a ser explicada adiante.

3.4 Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados de maneira interpretativista, isto é, que pressupõe o olhar subjetivo do pesquisador sobre eles (DÖRNYEI, 2007). Este estudo também pode ser considerado descritivo, pois a partir dos dados descreve as crenças dos participantes de teletandem brasileiros na FCLAr acerca do falante nativo de inglês, respondendo, assim, a primeira pergunta de pesquisa.

Depois da coleta de material documentário e da geração dos dados efetuados por mim, teve início a análise. Para responder a primeira pergunta de pesquisa, isto é, quais as crenças que o interagente brasileiro no contexto da FCLAr tem sobre o falante nativo de inglês, utilizou-se os instrumentos elencados na seção predecessora (questionários, gravações das sessões de interação e entrevistas). Os questionários estavam armazenados em nuvem e a pesquisadora solicitou ao membro da equipe do Teletandem responsável o compartilhamento desses arquivos. Após a concessão de acesso, foi dado prosseguimento à análise.

Os questionários se encontravam como planilhas de Excel e filtrou-se, coluna por coluna, de cada um dos questionários, o radical “nativ” e, a partir daí, foram selecionadas as respostas consideradas relevantes, isto é, quando o radical filtrado “nativ” estava relacionado ao falante nativo, e não como parte de outra uma palavra como “*alternativo*” (grifo meu).

Os dados considerados pertinentes foram extraídos para uma nova tabela em que, além da resposta em si, constava também a pergunta a que tal resposta dizia respeito. As respostas para a mesma pergunta – ou uma questão muito similar – vinda de questionários aplicados em períodos anteriores ao que a coleta ocorria eram apropriadamente designadas às suas respectivas colunas e identificadas. Esse cuidado foi tomado porque, em virtude de minha experiência anterior com pesquisa similar durante minha Iniciação Científica, presumi a eventual necessidade de identificar a origem de determinada resposta para contextualizar a análise de dados.

Por meio de observação, constatei que, mesmo quando não havia perguntas específicas sobre o falante nativo, ou seja, até o segundo semestre de 2019, em média, mais de um quarto das mais de 660 respostas traziam o falante nativo à tona de maneira espontânea, isto é, sem serem perguntados especificamente sobre o tópico, o que foi interpretado como indício de uma expectativa por parte de diversos interagentes em relação ao falante nativo e à possibilidade de interagir com ele.

As próprias perguntas dos questionários guiaram o caminho para a criação das categorias, isto é, as categorias de análise emergiram dos dados, mais precisamente, dos questionários. Foram levantadas cinco categorias com base nos dados com conteúdo mais recorrentes e cada dado era alocado na categoria a que pertencia, segundo seu conteúdo.

Para confirmar as categorias levantadas, foram selecionados cinco participantes focais que estavam realizando interações à época da coleta de material documentário, para além de suas respostas fornecidas aos questionários, terem suas interações transcritas e serem entrevistados. A seleção prévia consistia em responder afirmativamente ao questionamento de que fazia diferença ou não ter um parceiro falante nativo da língua-alvo: 18 de 45 (40%) participantes responderam afirmativamente. Dentre esses 18 indivíduos, os seis que haviam assinado ao TCLE, devidamente aprovado pelo Conselho de Ética da FCLAr, concordando em participar da pesquisa receberam um convite por e-mail para serem participantes. Desses seis, cinco aceitaram e a sexta pessoa não retornou minha mensagem. Os cinco, então, passaram a ser meus participantes de pesquisa focais.

Dando sequência à análise de dados, foram realizadas entrevistas com os participantes selecionados. As entrevistas e transcrição das interações tiveram como objetivo confirmar as categorias criadas a partir dos questionários.

Desde já é importante esclarecer que o número de entrevistas não foi o mesmo para todos os participantes, pois a primeira entrevista guiou as perguntas para as próximas, portanto, a partir da segunda entrevista, as perguntas foram personalizadas. As entrevistas foram realizadas com os participantes selecionados via e-mail e mensagens de aplicativo de troca de mensagens instantâneas em virtude do cenário pandêmico em 2020. Ademais, ofereci opções aos participantes sobre a forma de realização da entrevista (e-mail e/ou aplicativo de mensagens e/ou videoconferência) em um intento de deixá-los tão confortáveis quanto possível para que eles se sentissem confiantes para relatar o que realmente pensavam. Todos se mostraram resistentes à realização de entrevistas por videoconferência e um declinou explicitamente.

A primeira entrevista (ver Apêndice 9) foi composta de 16 questões e um comentário em que pedia aos participantes que ficassem à vontade caso quisessem acrescentar algo que não houvesse sido abordado pela pesquisadora. Dita entrevista consistiu em uma sondagem das crenças dos participantes e todos receberam as mesmas perguntas, que resumiam o questionário inicial por eles respondidos dois semestres antes. O objetivo era observar se,

após o término das interações, as crenças permaneceriam as mesmas ou sofreriam mudanças. As respostas obtidas foram comparadas com as respostas oferecidas originalmente nos questionários. Discrepâncias foram identificadas em algumas questões em relação às respostas contidas nos questionários e uma segunda entrevista foi desenvolvida, em que os participantes tiveram acesso às suas respostas originais aos questionários juntamente com as respostas atuais. As perguntas da segunda entrevista eram personalizadas, uma vez que partiram das respostas de cada um à primeira entrevista. No momento oportuno, isto é, na Análise de Dados, será visto que houve mudanças nas crenças de alguns participantes após as interações.

Considerei a segunda entrevista como suficiente para confirmar as categorias levantadas a partir dos questionários. Um único participante (P4) recebeu uma terceira pergunta, com uma dúvida pontual.

O último instrumento de coleta empregado foram os vídeos das interações. O tema “crenças” foi verbalmente pouco recorrente nas interações e, quando havia algum comentário mais elaborado, partia dos interagentes estrangeiros. Por questões éticas, já que esse estudo se propôs a estudar as crenças dos brasileiros, os dados gerados pelos participantes estrangeiros não foram utilizados.

Os dados recorrentes foram agrupados nas seguintes categorias: 1) *o falante nativo como um atrativo no teletandem*; 2) *o falante nativo como validador do conhecimento sobre a língua-alvo*; 3) *emoções ao interagir com um falante nativo*; 4) *a importância conferida ao falante nativo pelo aprendiz de línguas*; e 5) *o falante nativo como árbitro e parâmetro para e/ou pelo aprendiz de língua*. Contabilizando o número total de respostas aos questionários entre 2016 e 2019 que mencionaram o falante nativo de forma espontânea, isto é, quando não havia perguntas específicas sobre o falante nativo, constatou-se que, em média, há alusão ao falante nativo em cerca de um quarto das respostas, embora, até o segundo semestre de 2019, momento em que a coleta de dados deste estudo foi iniciada, não houvesse questões específicas sobre o falante nativo nos questionários.

Já para responder a segunda pergunta de pesquisa, isto é, como se caracteriza o falante nativo de língua inglesa segundo os interagentes da FCLAr, inseri no questionário inicial do segundo semestre de 2019 uma questão específica em que indagava o que os participantes consideravam como falante nativo de uma língua. Em posse das respostas dos questionários respondidos pelos participantes do segundo semestre de 2019, prossegui com a análise de maneira muito semelhante com o que havia feito anteriormente: identifiquei respostas com

conteúdo bastante semelhante de acordo com temas que também se repetiam. Foram criadas então categorias a partir da semelhança de conteúdo e de continuidade à análise, também interpretativista (DÖRNYEI, 2007) e descritiva. Saliento ainda que tentei traçar um perfil tão detalhado e acurado do falante nativo de inglês segundo os interagentes da FCLAr quanto possível. Para isso, solicitei no questionário final do segundo semestre de 2019 explicitamente (ver ANEXO 2) que descrevessem o parceiro que pudessem preferir com o máximo de detalhes possível, porém, a maioria das respostas não foram particularmente rica em pormenores.

3.5 Identificação da origem dos dados

Para identificação da origem dos dados nos excertos que serão apresentados na seção de análise, foi desenvolvido um código. Os dados oriundos de questionários começam com a letra Q (questionário), seguidos pela letra I ou F (inicial ou final), procedidos pelo número 1 ou 2 e letra S (1S ou 2S, referentes ao primeiro ou segundo semestre de um dado ano) antecedendo o ano em que o dado foi gerado (entre 2016 e 2019). Assim sendo, a identificação QF1S2018, por exemplo, deve ser lida como: questionário final do primeiro semestre de 2018.

Para identificar as entrevistas, o mesmo procedimento, com adaptações, foi adotado. Inicia-se com o número da entrevista, indicando se aquele dado é proveniente da primeira, segunda ou enésima entrevista, seguido por 1S ou 2S (referentes ao primeiro ou segundo semestre de um dado ano) antecedendo o ano em que o dado foi gerado (2020). Dessa forma, para exemplificação, a identificação 1E2S2020 deve ser lida: primeira entrevista do segundo semestre de 2020.

O mesmo princípio de identificação é válido para as transcrições das interações. Elas começam pela letra I (interação), seguida pelo dia, mês e ano em que foram realizadas, no caso, 2019. Por tanto, lê-se, a fim de ilustração, a identificação I23102019 como: interação realizada em 23 de outubro de 2019.

Nesta seção, foram apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a maneira como esses dados foram analisados com vistas a responder as perguntas de pesquisa propostas por esta dissertação. Na seção a seguir, esses dados serão apresentados e analisados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados coletados, conforme explicação oferecida na seção anterior, em um empreendimento para responder às perguntas de pesquisa.

4.1 Organização da análise

A análise está organizada segundo as asserções feitas após a categorização dos dados. São apresentados excertos e é explicada a característica comum aos dados correspondentes à cada categoria. Antes da apresentação de cada excerto, há uma introdução sobre o que tal excerto versa, seguido por sua análise. São analisados individualmente dados mais ilustrativos, isto é, que não contenham informações repetidas e os demais estão disponíveis ao final, como apêndices. As categorias citadas acima são apresentadas a seguir.

4.1.1 O falante nativo como um atrativo no teletandem

Esta é a categoria mais extensa levando em consideração o número de respostas nela contidas e a maioria dos excertos que são aqui apresentados são respostas às perguntas que investigam o que o participante sabe sobre o Teletandem; o que desperta seu interesse em participar, se participaria novamente; o que espera ao participar; e se indicaria para alguém. O traço comum dos dados aqui elencados é a figura do falante nativo como um atrativo para o participante.

No excerto 1, a seguir, vê-se um participante que relatou que julga como “interessantíssimo” a oportunidade de troca que o teletandem proporciona, pois considera “essencial” ter contato com falantes nativos para aprender uma língua:

Excerto 1

Ter o contato com um nativo falante de uma língua é essencial para a compreensão desta, a troca e a reciprocidade que o programa proporciona é interessantíssimo. (QF1S2017)

O participante é assertivo ao concluir que para compreender uma língua, é “essencial” ter contato com seus falantes nativos e tal crença é deixada evidente por ele, o que o leva a considerar o teletandem como uma oportunidade “interessantíssima” por permitir tal contato. Essa crença pode estar indiretamente relacionada à crença da imersão, ou seja, a crença de que é necessário estar imerso em uma comunidade falante da língua-alvo para ser possível aprendê-la, uma das mais frequentes entre os aprendizes de língua, segundo Madeira (2008). De acordo com o autor, é algo sem fundamento, pois a aprendizagem da estrutura da língua

está relacionada à abordagem adotada, sendo que ele defende que o desenvolvimento de fluência e comunicação também pode se dar independentemente de estar em imersão.

No excerto 2, em relação às expectativas que tem sobre o teletandem, um participante responde que seu objetivo é ter contato com um falante nativo, oportunidade que não seria comum para ele.

Excerto 2

Meu objetivo é vivenciar a experiência de conversar com um nativo, oportunidade que não tenho normalmente. (QIIS2016)

Este excerto é uma resposta de um participante ao questionamento sobre seus objetivos ao participar do teletandem. Para o aprendiz, participar do teletandem representa uma oportunidade rara de interagir com um falante nativo de sua língua-alvo, indicando que valoriza tal experiência como aprendiz de língua, corroborando a crença de que ter experiências com um falante nativo da língua-alvo é, além de importante, um diferencial, pois não é algo rotineiro. Assim como o excerto anterior, esta ideia pode estar relacionada à crença da necessidade de imersão (MADEIRA, 2008), em que seria necessário estar imerso, mesmo que temporariamente, em uma sociedade falante da língua-alvo, pois assim o aprendiz poderia vivenciar como é a língua utilizada no cotidiano. Ademais, aprimorar suas habilidades linguísticas poderia colaborar para uma experiência (linguisticamente) mais suave na comunidade falante desta língua.

No excerto 3, um participante explica o que sabe sobre o Teletandem.

Excerto 3

Não conheço muito sobre o projeto, mas acredito que seja voltado para o estudo da língua com falantes nativos do idioma. (QIIS2016)

O respondente assume não conhecer profundamente o projeto, porém *acredita* (grifo meu) que o objetivo seria promover o estudo da língua-alvo com falantes nativos. Esse excerto demonstra que, mesmo quando o participante não é muito esclarecido sobre o Teletandem, o que chega até ele – e do que ele se lembra – é a figura do falante nativo. Ademais, Salomão, Silva e Daniel (2009) já observaram que, na literatura sobre os contextos de aprendizagem em tandem, é comum descrever como necessário que as pessoas engajadas nessas modalidades sejam falantes nativas da língua-alvo do parceiro e exemplificam com um excerto de Panichi (2002). Em outras palavras, é possível que as definições teóricas do próprio contexto suscitem a crença de que o parceiro da instituição estrangeira será um falante nativo da língua-alvo do interagente do Brasil.

No quarto excerto, um participante elucida como veio a saber a respeito do Teletandem e o que fez se interessar em participar.

Excerto 4

Fiquei sabendo por meio de uma publicação no grupo de calouros 2016. Tive interesse em participar pois já possuo algum conhecimento em inglês e gostaria de me aprimorar ainda mais por meio do contato com nativos. (QI1S2016)

O respondente teria tomado conhecimento sobre a oportunidade por meio de uma publicação em um grupo de calouros de 2016 e responde que o fator preponderante para decidir participar é a oportunidade de interagir com um falante nativo, pois isso viabilizaria o aprimoramento de suas habilidades na língua-alvo. Pode-se subentender uma crença de que o contato com falantes nativos tem o poder de auxiliar o aprendiz a lapidar suas habilidades na língua-alvo.

O quinto excerto traz a resposta de um participante para o mesmo questionamento feito no quarto excerto.

Excerto 5

Por e-mail da graduação, um dos temas do pcc, e pela Ana Salomão. Vejo como uma maneira única de praticar inglês com um nativo, uma vez que é muito difícil termos a oportunidade de praticar a fala. (QI1S2016)

O respondente explana que soube da oportunidade por meio de mensagens eletrônicas da Seção de Graduação e por uma das coordenadoras do Teletandem na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Ana Salomão. Para o (então futuro) interagente, o teletandem se configura como uma “maneira única” de praticar a fala em sua língua-alvo, pois possibilita o contato com um falante nativo, algo que, para a realidade deste aprendiz, não é habitual. Deduz-se que tal contato seja concebido como um grande diferencial para este participante (“maneira única de praticar inglês”), já que, sem a mediação do teletandem, este seria improvável. Também é inferível que o contato com o falante nativo é algo ansiado e, portanto, valioso para o aprendiz. A exemplo dos excertos precedentes, percebe-se uma grande valorização em relação à oportunidade de interagir com um falante nativo, considerado por Brammerts e Calvert (2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006) como uma situação “recompensadora” e potencialmente motivadora.

O sexto excerto versa sobre as razões que levaram um participante a se inscrever.

Excerto 6

A possibilidade de conversar e aprender com um nativo na língua que faço minha formação (Letras). (QI1S2018)

O respondente é conciso: o que o atrai é a chance de interagir com um falante nativo da língua estrangeira que estuda em sua graduação de Letras. Repete-se aqui o desejo de se ter contato com um falante nativo da língua-alvo, pois, segundo Brammerts e Calvert (2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006), tal condição pode gerar um sentimento de recompensa e motivação no parceiro. Neste caso específico, essa crença parte de um aluno-professor, que em alguns anos se tornaria um professor atuante. Vê-se aqui um estudante de Letras com uma crença bastante difundida entre aprendizes de língua e que poderá carregar essa crença consigo, o que pode refletir em sua prática como professor, caso tal crença permaneça inalterada no decorrer do curso.

No sétimo excerto, um participante, a exemplo dos excertos precedentes, relata o que o motivou a participar do teletandem.

Excerto 7

O que mais me motivou a participar foi a possibilidade de falar com um nativo da língua que estou aprendendo e saber que ele também está aprendendo a minha língua nativa, acho que a troca de informações com essa experiência possa ser muito enriquecedora para ambos os lados nas questões de aprendizagem da língua estrangeira. (Q11S2018)

Novamente o respondente é sucinto em sua explicação: o que o instigou a participar foi o potencial contato com um falante nativo da língua que está aprendendo, reiterando os postulados de Brammerts e Calvert (2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006). Soma-se a isso também saber que o interesse é mútuo e o parceiro está disposto a aprender sua língua nativa. Diante dessa reciprocidade, o participante acredita que a troca de informações que tangem a aprendizagem de línguas será benéfica para ambas as partes. Estão explícitos o interesse em interagir com um falante nativo e o ânimo de ter um parceiro com um interesse mútuo.

No oitavo excerto, P1 descreve o que espera ao participar do teletandem.

Excerto 8

Fazer amizade com meu/minha parceiro/a de interação, poder ajudar em relação à língua portuguesa e não ficar com medo de me expressar em inglês, ao falar com nativos. (Q12S2019)

P1 deseja uma relação amistosa com seu futuro parceiro; poder ajudá-lo em sua jornada de aprendizagem; e perder o “*medo*” (grifo meu) de se expressar na língua-alvo ao falar com nativos. Está evidente o “*medo*” sentido ao interagir com nativos, potencialmente pela crença de que nativos são dotados de um grande conhecimento sobre sua língua, sabe o

que é aceitável ou não (CHOMSKY, 1965, apud LEE, 2005), o que o tornaria capaz de definir o que é aceitável ou não na língua-alvo do aprendiz

O nono excerto apresenta os objetivos de um participante em relação ao teletandem.

Excerto 9

Aprimorar fala e audição para que eu seja capaz de me comunicar com nativos de forma segura e inteligível. (QI2S2019)

O respondente espera “aprimorar” fala e audição para que possa se sentir seguro e soar inteligível ao se comunicar com falantes nativos da língua-alvo. É possível depreender que, ao menos antes de participar do teletandem, existia um sentimento de insegurança ao interagir com um nativo, bem como a sensação de que sua fala talvez fosse ininteligível para falantes nativos. É como se o falante nativo fosse, ao mesmo tempo, quem possibilita a evolução almejada e quem avalia e valida essa evolução por parte do aprendiz. Está latente a crença do falante nativo como autoridade em sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005) a ponto de ser considerado uma espécie de desafio ao aprendiz: ter segurança ao falar com um nativo, que supostamente conheceria perfeitamente sua língua, e por ele ser compreendido, são um atestado de suas habilidades na língua estrangeira.

A pergunta respondida pelo décimo excerto é uma exceção em comparação à maioria dos excertos da categoria e concerne às considerações de um participante sobre a mediação.

Excerto 10

(A mediação no teletandem é) Excelente. Uma ótima alternativa para quem não detém condições de imersão em algum país de outra língua nativa. (QI2S2019)

A resposta do participante é entusiasmada. Para ele, a mediação é “excelente”, pois se configura como “uma ótima alternativa” para quem não consegue “imersão” em um país cuja língua nativa ou predominante seja a língua-alvo. É possível conjecturar que tal apreço pela mediação, em sua visão, uma alternativa à imersão, venha da crença de que a imersão em uma comunidade nativa seja importante e até mesmo desejável para o aprendiz de língua repercutindo as crenças levantadas por Madeira (2008), assim como corrobora Kaneoya (2008), que constatou em sua tese, a partir de reflexões de interagentes, que o teletandem pode se caracterizar como um contexto de ensino e aprendizagem de línguas muito similar ao de imersão, pois o contato entre os interagentes origina um “espaço de interação” (KANELOYA, 2008).

No excerto 11, P2 explica, em entrevista, o porquê de ter dito que o teletandem apresentava uma oportunidade de se forçar a falar inglês quando respondeu o que o fez se interessar em participar.

Excerto 11

Apesar de entender a necessidade de falar a língua pensando na carreira e querer falar, a rotina do dia a dia, mais a falta de lugares ou pessoas com que eu possa me comunicar em inglês, faz com que essa seja a parte mais menosprezada de quando estudo inglês. (2E2S2020)

P2 admite compreender a necessidade de praticar a fala da língua-alvo com vistas ao mercado de trabalho e ao seu processo de aprendizagem, porém alega que lhe faltam oportunidades para se comunicar por meio da língua-alvo, o que, por consequência, o leva a tratar o desenvolvimento de sua fala como algo secundário, “menosprezado”. É possível depreender que o interagente valoriza a prática de produção oral na língua estrangeira para alcançar seus objetivos de aprendizagem. O foco em gramática e vocabulário em detrimento do desenvolvimento das habilidades orais durante o processo de aprendizagem de língua estrangeira ocorre até mesmo em cursos de Letras, conforme documentou Teixeira da Silva (2000) em sua tese. Durante meu curso de graduação de Licenciatura em português e inglês e suas respectivas literaturas, observei que frequentemente as habilidades de fala dos aprendizes de língua estavam aquém de outras habilidades, tais como escrita (*writing*), audição (*listening*) e leitura (*reading*), ratificando as observações de P2 e Teixeira da Silva (2000).

Os excertos dessa categoria apontam que o falante nativo tem sido um conceito presente no contexto teletandem da FCLAr ao longo dos anos e muitos aprendizes associam o teletandem à possibilidade de interagir com falantes nativos da língua-alvo, o que faz o falante nativo ser um atrativo para diversos interagentes. Com frequência, esse desejo de interagir com um falante nativo da língua-alvo vem da crença de que o falante nativo seria um grande conhecedor de sua língua (CHOMSLY, 1965 apud LEE, 2005), dotado de habilidades linguísticas refinadas e intuição gramatical (DAVIES, 2003, 2004).

4.1.2 O falante nativo como validador do conhecimento sobre a língua-alvo

Esta categoria surgiu a partir dos dados em que, de alguma forma, os interagentes dão ao falante nativo o poder de validar o conhecimento do aprendiz de língua. Os excertos foram compilados em um quadro disponível na seção de Apêndices para consulta. Alguns dados considerados mais ilustrativos são analisados nesta seção. No geral, ressoam McCawley (1986, apud DAVIES, 2004), que aponta para o caráter de autoridade linguística conferido ao falante nativo como um de seus traços distintivos.

A seguir, no décimo segundo excerto, vê-se um exemplo do contato com o falante nativo como uma validação de seu conhecimento sobre a língua-alvo quando um participante responde que um de seus objetivos em relação ao teletandem é “se preparar para uma conversa real com um nativo”.

Excerto 12

Pretendo melhorar minha fala no inglês e me preparar para uma conversa real com um nativo da língua. Também desejo passar a experiência de se conversar na minha língua com um estrangeiro e assim poder ensinar pelo menos um pouco da nossa língua e realidade brasileira. (QI1S2018).

Este respondente, ao participar do teletandem, deseja melhorar suas habilidades na língua-alvo e se “preparar para uma conversa real com um falante nativo”. Parece haver um tom de desafio no que tange à interação com o nativo, como algo capaz de validar seu conhecimento sobre a língua. Essa ideia é reforçada quando usa o adjetivo “real” para descrever tal experiência, conferindo a ela uma autenticidade que não seria encontrada com parceiros não-nativos. Tal crença pode estar relacionada à ideia de que o falante nativo é um grande conhecedor de sua língua, uma autoridade (CHOMSKY, 1965, apud LEE, 2005), um modelo a ser seguido pelo aprendiz (PENNYCOOK, 2007b) e que, portanto, seria o responsável por validar o conhecimento do aprendiz na língua-alvo.

No décimo terceiro excerto, quando perguntado se havia percebido melhora em seu inglês, o participante alega que sim e justifica afirmando estar mais seguro para se comunicar com um falante nativo e que tal contato o incentivou a estudar inglês com mais frequência.

Excerto 13

Acho que estou mais seguro para falar com uma pessoa falante nativa da língua, com melhor fluidez, e essas iterações me fizeram procurar estudar mais inglês em casa. (QF1S2017).

Este respondente mensura sua evolução na aprendizagem da língua-alvo pelo aumento da segurança que sente ao interagir com um falante nativo. É inferível a ideia do falante nativo como detentor do saber (CHOMSKY, 1965, apud LEE, 1965), o que intimida o aprendiz de língua. Ao mesmo tempo, vê-se que o falante nativo serve de parâmetro e inspiração (PENNYCOOK, 2007b) quando o participante diz que as interações o fizeram estudar mais por conta própria. Está presente novamente a aura autoritária do falante nativo sobre sua língua nativa.

No excerto 14, verifica-se uma situação semelhante à discutida no excerto anterior em que o participante considera que seu conhecimento sobre a língua estrangeira melhorou

apoiando-se no ganho de confiança que diz ter tido ao se comunicar em sua língua-alvo com um falante nativo.

Excerto 14

Acredito que consegui ganhar mais confiança em me comunicar em inglês, sobre tudo com um nativo da língua. (QF2S2017).

Neste excerto, observa-se uma situação similar ao excerto anterior: novamente, a interação com o nativo feita de maneira confiante serviu como parâmetro para atestar a evolução do aprendiz em sua língua-alvo. É possível que isso esteja relacionado à idealização do falante nativo como conhecedor inquestionável de sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005) e, portanto, uma figura potencialmente intimidadora.

No excerto 15, o respondente relata que o contato com um falante nativo, além de instigá-lo a buscar mais sobre a língua que estava aprendendo, proporcionou também uma oportunidade para “descobrir” se um nativo seria capaz de compreendê-lo.

Excerto 15

Eu nunca havia de fato colocado meu inglês em prática para descobrir se um nativo me compreenderia, isso me fez pesquisar mais a gramática e o vocabulário do inglês. (QF2S2019)

Nota-se a curiosidade em saber se o nativo o compreenderia, como uma espécie de validação de sua performance na língua-alvo. Em harmonia com os excertos prévios, o falante nativo é colocado como uma espécie de perito (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; PENNYCOOK, 2007b), que, neste caso, será parte de uma empreitada de um aprendiz de língua para confirmar suas expectativas em relação à língua-alvo a partir da compreensão do falante nativo. É válido refletir também sobre o motivo de enfatizar o entendimento por parte do falante nativo e se a compreensão ou não-compreensão por parte de um não-nativo seria de igual relevância para o aprendiz.

No excerto 16, tem-se a resposta de um participante sobre ter tido suas expectativas em relação ao teletandem atendidas ou não, a que responde positivamente porque pode falar com nativos de sua língua-alvo e também o despertou para seu “potencial em aprender mais”.

Excerto 16

Precisava de experiência em conversar com nativos, questão que nunca aconteceu no Brasil. Isso mostrou que tenho potencial para aprender mais. (QF1S2019)

Chama atenção o uso do verbo “precisava”, por parte do respondente, para se referir a sua relação com a experiência de conversar com falantes nativos. A escolha deste termo revela a necessidade que esse aprendiz tinha de interagir com falantes nativos de sua

língua-alvo, desvelando o valor que confere à experiência em seu processo de aprendizagem. As palavras do aprendiz reiteram a premissa de Brammerts e Calvert (2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006) de que o contato com o falante nativo pode ter caráter de recompensador e motivador para o parceiro. Enfatiza ainda que não teria tal experiência no Brasil, reforçando o lugar especial reservado à experiência com falantes nativos. Tais pontuações permitem inferir a crença da necessidade de imersão (MADEIRA, 2008) ou o mais próximo possível de tal experiência: o contato com falantes nativos da língua que se deseja aprender via telecolaboração (KANEOYA, 2008).

O décimo sétimo excerto traz a resposta de um participante sobre suas experiências no teletandem, em que registra explicitamente sua intenção de testar suas habilidades de fala e escuta na língua-alvo ao interagir com um falante nativo.

Excerto 17

Não converso com um nativo de inglês há algum tempo, e queria testar meus conhecimentos de listening e speaking. Foi muito bom, mas vi que preciso melhorar em alguns aspectos. (QF1S2018)

Aqui vê-se claramente a figura do falante nativo como validador do conhecimento – especificamente, as habilidades de fala e escuta - do aprendiz de língua. Em casos como este, que concedem esse poder ao falante nativo, é válida a observação de que, aparentemente, falantes não-nativos não têm o que é necessário para validar o conhecimento do aprendiz, pois, uma vez mais, o falante nativo é eleito para participar como avaliador de um “teste” elaborado pelo aprendiz acerca de suas próprias habilidades na língua-alvo, atestando a figura do falante nativo como autoridade (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; PENNYCOOK, 2007b).

Ao ser questionado se, em sua opinião, havia evoluído em suas habilidades em língua estrangeira, o participante afirma que sim e argumenta que havia aprimorado tanto sua fala quanto sua escuta, conforme vê-se no excerto 18.

Excerto 18

Acredito que melhorou pois tanto a fala e a compreensão em inglês foram aprimoradas, mesmo que dentro das minhas três interações apenas uma delas era com uma nativa, porém os outros dois parceiros tinham um excelente inglês. (QF1S2018)

Não passa despercebido que o interagente em questão salientou a não-natividade de dois dos três parceiros que teve, somando-se ao uso da conjunção adversativa, “porém”, como que para amenizar tal condição, esclarecendo que mesmo não sendo falantes nativos, “tinham um excelente inglês”. Mesmo que, talvez de maneira não-intencional, o respondente

hierarquiza o falante nativo e não-nativo, reservando ao primeiro um prestígio maior (SILVEIRA, 2020) ao ponto de considerar necessário justificar que, apesar de não-nativos, falavam o idioma de maneira excelente.

Adiante, no excerto 19, será analisada a resposta de um interagente ao ser questionado se, para ele, seu inglês havia melhorado.

Excerto 19

Melhorou na questão da escuta, pois ouvir um nativo falando é diferente do que ouvir um brasileiro falando em inglês. (QF1S2018)

Ao dizer que melhorou suas habilidades de escuta porque “ouvir um nativo falando é diferente do que ouvir um brasileiro falando em inglês”, está patente a crença de que o falante nativo tem algo de diferente que não é encontrado em falantes não-nativos, tal como fluência e pronúncia (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008). Como o participante fala sobre “ouvir um nativo falando”, é possível que, neste caso, esse algo de diferente que o falante nativo tem seja a pronúncia. Pode-se pressupor uma valorização em relação à pronúncia do falante nativo (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008; SILVEIRA, 2020), pois é a pronúncia usada para referência para atestar e legitimar os avanços do aprendiz por ser “diferente” em comparação à pronúncia de brasileiros falantes não-nativos de inglês.

Em resposta à mesma questão do excerto anterior, isto é, se o participante havia percebido evolução na língua-alvo, no vigésimo excerto P1 alegou ter percebido que “tinha muito a evoluir” ao manter contato com um falante nativo.

Excerto 20

Porque apesar de conhecer a estrutura eu nunca havia praticado com outra pessoa nativa por tanto tempo, o que mostrou que eu ainda tenho muito a evoluir, principalmente no nervosismo. (QF2S2019)

Este excerto mostra que o contato com o falante nativo fez P1 chegar à conclusão de que ainda tinha um longo caminho a percorrer em sua jornada de aprendizagem, em especial no que diz respeito ao nervosismo que tal contato gerou. Dito sentimento de nervosismo pode ter causas diversas, e dentre essas causas pode estar a crença do falante nativo como expert em sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005), o que pode acarretar, por vezes de maneira concomitante, uma visão do falante nativo como figura, ao mesmo tempo, de prestígio (SILVEIRA, 2020) e autoritária e intimidante para o aprendiz.

Em entrevista, ao ser questionado o motivo para tal nervosismo ao “praticar com outra pessoa nativa”, afinal, a natividade do parceiro é algo que lhe foi merecedor de menção, P1 explicou o que segue no excerto 21.

Excerto 21

Acredito que devido ao fato de me sentir exposta aos meus erros conversando com alguém que tenha amplo domínio da língua inglesa. E eu sou alguém muito comunicativa então tinha medo de não conseguir me expressar bem e estabelecer um contato profundo. Aprendi que preciso ter mais paciência com a minha evolução e que quando temos um bom parceiro o processo de aprendizagem é mais intuitivo e amigável. (2E2S2020)

P1 é claro ao relatar que “*acredita*” (grifo meu) que tal sentimento de nervosismo venha do contato com alguém que, de seu ponto de vista, como falante nativo de sua língua-alvo, tem “amplo domínio” sobre ela. Aqui vê-se explicitamente a crença de que o falante nativo é alguém que tem “amplo domínio” de sua língua, fazendo coro com os registros de Chomsky (1965 apud LEE, 2005). P1 acrescentou que é alguém muito comunicativo e, por isso, a possibilidade de não conseguir se expressar nem estabelecer contato da maneira como desejava lhe causava medo. Diante do nervosismo e do medo, declara ter aprendido a ser mais paciente em relação ao seu processo de aprendizagem e enfatizou a importância do parceiro nessa jornada, salientando a relevância do trabalho de andaime na aprendizagem em tandem.

Os excertos 22 e 23 apresentam conteúdos muito similares. Ambos relacionam o que consideram uma evolução na aprendizagem da língua estrangeira à capacidade de compreender um falante nativo durante uma conversação.

Excerto 22

Consigo entender melhor um nativo e me expressar melhor. (QF2S2018)

Excerto 23

Pude entender melhor a fala dos nativos. (QF1S2018)

Os excertos precedentes, 22 e 23, foram as respostas de dois respondentes ao serem indagados se tinham percebido melhora na língua-alvo e, conforme registrado, todos consideraram que sim e todos fizeram um elo entre essa melhora e a capacidade de se comunicar de maneira que consideraram satisfatória com um falante nativo. É possível depreender nitidamente o papel do falante nativo como validador do conhecimento e evolução do aprendiz de língua, provavelmente originado da crença do falante nativo como grande conhecedor de sua língua e, por conseguinte, autoridade sobre ela Chomsky (1965 apud LEE, 2005).

Esta categoria desvela o poder conferido ao falante nativo de validar (ou invalidar) o conhecimento que o aprendiz tem sobre sua língua-alvo. A interação com um falante nativo transforma-se em uma ferramenta de autoavaliação para o aprendiz, em que o aprendiz autoavalia seu conhecimento acerca da língua-alvo a partir do quão bem-sucedida considera sua interação com o falante nativo, por exemplo, se houve compreensão mútua durante a conversa, o que sugeriria que o aprendiz consegue produzir e compreender a língua-alvo de maneira satisfatória, afinal, ele teria passado pelo crivo do falante nativo. Em harmonia com o que já foi registrado na categoria anterior, é possível que a origem de tal cenário seja a crença na onisciência do falante nativo.

4.1.3 Emoções ao interagir com um falante nativo

A maior parte desta categoria é composta por excertos em que as emoções dos interagentes da FCLAr durante as interações estavam associadas à natividade do parceiro. Os excertos a seguir mostram alguns sentimentos recorrentes no tocante à interação com falantes nativos da língua-alvo. Das respostas à questão sobre as emoções durante as interações em teletandem relacionadas à natividade do parceiro, nota-se que elas eram majoritariamente mistas (uma emoção negativa concomitante a uma positiva) e positivas e fluíam entre um extremo e outro no decorrer das semanas de interação. Cerca de 45% dos participantes citaram emoções positivas ao interagir com nativos. Juntas, emoções positivas e mistas ultrapassaram a prevalência de emoções negativas.

Os excertos foram compilados em um quadro disponível na seção de Apêndices para consulta. Alguns dados considerados mais ilustrativos são analisados nesta seção.

Das emoções relacionadas ao falante nativo, 15% de um total de 24 respostas aludem à “Vergonha”. As emoções “Medo/Receio/Bloqueio” e “Insegurança/Falta de confiança/Desconforto” somam 60% da categoria, com 30% cada e, por fim, “Nervosismo/Ansiedade/Apreensão” correspondem a 25% das menções. Por ser comum a presença de uma emoção ao mesmo tempo, as emoções podem facilmente transitar entre negativa, positiva e mista. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo e não-estanco.

São analisados individualmente, na sequência, alguns trechos que ilustram casos em que as emoções desempenharam um papel predominantemente negativo ou positivo ou misto.

No vigésimo quarto excerto, o participante responde que as emoções mais frequentes em suas interações foram o nervosismo e insegurança de praticar a língua inglesa com um nativo do idioma, mas que a situação foi melhorando à medida que as interações ocorriam.

Excerto 24

No começo eu estava mais nervosa e insegura em falar inglês com um falante nativo, mas essa situação foi melhorando com o andamento das sessões. No geral nos demos muito bem e ao final fico feliz de ter cumprido com o compromisso que assumi com o programa. (QF1S2019)

Este excerto é uma resposta à questão sobre as emoções mais recorrentes em suas interações. O participante disse ter sentido duas emoções comumente consideradas negativas, nervosismo e insegurança, devido às interações com um falante nativo de sua língua-alvo. A situação teria melhorado à medida que as interações foram ocorrendo. Vê-se, mais uma vez, o falante nativo como uma figura intimidadora para o aprendiz de língua e é possível que esta visão esteja associada a ideia do falante nativo como uma sorte de perito linguístico que muito (ou tudo) saberia sobre sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005) e, que, logo, atemoriza o aprendiz, que não detém tais privilégios, pois estes são reservados ao nativo (SILVEIRA, 2020).

No excerto 25, o participante relata que a emoção predominante em suas interações foi a insegurança ao interagir com um falante nativo, sugerindo a importância da empatia mútua nesse processo.

Excerto 25

Eu senti insegurança em todas as interações pois eu estava conversando com uma nativa e às vezes me sentia insegura para me expressar em inglês. Mas nós tivemos empatia desde a primeira interação. (QF2S2017)

Este excerto assemelha-se ao anterior no que diz respeito às emoções mais frequentes nas interações. O respondente citou que sentiu insegurança em todas as interações por estar falando em sua língua-alvo com uma falante nativa de tal idioma. É possível que tal sentimento advenha da imagem do falante nativo como alguém privilegiado (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; SILVEIRA, 2020, WALESKO, 2019). A exemplo do excerto precedente, repete-se aqui a imagem intimidadora do falante nativo para o aprendiz de língua. O participante menciona a empatia mútua desde o início, destacando a importância de tal atitude para seu processo de ensino e aprendizagem de línguas.

No excerto 26 o participante respondeu que o sentimento de insegurança se fez presente durante todo o período de interações.

Excerto 26

Nas primeiras interações eu estava muito ansiosa e insegura pois é a primeira vez que participo do programa. Continuei insegura em todas as interações, mas acredito que tenha sido pelo motivo de ser minha primeira tentativa de conversa com um falante nativo. Meu parceiro me ajudou bastante durante as interações, por isso, apesar de um pouco insegura, acredito que as conversas fluíram bem. (QF1S2018)

O respondente relata ter se sentido ansioso e inseguro porque era a primeira vez que participava do teletandem. Tais emoções se mantiveram presentes durante todo o período de interações, o que é explicável pois, segundo o interagente, a causa dessas emoções é a interação com o falante nativo, que foi seu parceiro em todos os encontros. As conversas, no entanto, a despeito de ditos sentimentos, “fluíram bem”, o que permite depreender que a interação com um falante nativo de sua língua-alvo suscitou emoções mistas neste aprendiz. Os sentimentos descritos no vigésimo sexto excerto podem ser oriundos da crença de que o falante nativo é a grande fonte de conhecimento sobre uma língua que se deseja apreender (Chomsky, 1965 apud LEE, 2005; SALOMÃO, SILVA e DANIEL, 2009), em oposição ao papel do aprendiz, o que pode fomentar emoções como as elencadas acima.

No excerto 27, um participante faz o caminho inverso do mostrado até aqui: o sentimento de vergonha, pouco expressivo no início de suas interações, pois já havia participado do teletandem em outra oportunidade, aumenta com o decorrer das sessões em virtude da competência de sua parceira que “falava português muito bem, quase como uma nativa”, permitindo inferir que sua competência linguística na língua-alvo era menor que a de sua parceira, cujo português era tão bom que parecia ser falante nativa do idioma.

Excerto 27

De início, eu não estava tão envergonhado por já ter feito Teletandem, mas fiquei um pouco ao ver que a minha parceira falava português muito bem, quase como nativa. (QF2S2018)

Diferentemente dos dois últimos excertos, em que os sentimentos considerados negativos ou melhoraram ou se mantiveram estáveis no decorrer das interações, o respondente do vigésimo sétimo excerto, contudo, teve uma experiência diferente no sentido de que o sentimento de vergonha, inicialmente pouco expressivo, ganhou força ao notar que sua parceira falava português melhor do que ele falava inglês. Nota-se a comparação com as habilidades da parceira e também a crença implícita de que falar bem uma língua é se assemelhar a um falante nativo quando diz que a parceira “falava português muito bem, quase como nativa”. O falante nativo idealizado como modelo para o aprendiz de língua (PENNYCOOK, 2007b) - quase sempre inalcançável – pode criar condições propícias para o surgimento de sentimentos de decepção e insuficiência (COOK, 1999), conforme foi visto no

segundo capítulo desta dissertação, o que pode ajudar a explicar o sentimento expresso pelo interagente ao constatar que sua parceira se assemelha mais a um falante nativo de sua língua-alvo do que ele. Outrossim, Salomão, Silva e Daniel (2009) alertam que, entre pares cujos interagentes têm níveis competência comunicativa diferentes um do outro, é preciso atentar para garantir que ambos tenham a mesma oportunidade de aproveitamento da interação.

A seguir, são analisados excertos com emoções mistas, quando são citadas emoções que desempenharam, ao mesmo tempo, papéis positivos e negativos ou em que houve mudança que passaram de negativas para positivas (ou o oposto).

No vigésimo oitavo excerto, o respondente relata uma mudança no tocante à forma como se sentia sobre interagir com um falante nativo de sua língua-alvo.

Excerto 28

No início, eu estava com medo porque achei que seria difícil eu conseguir me comunicar com um falante nativo. Mas depois, percebi que era muito fácil e consegui desenvolver minha fala e audição como eu esperava. (QF1S2018)

Inicialmente, a emoção prevalecente era o medo, por acreditar que seria difícil conseguir se comunicar com o falante nativo, talvez porque é lugar-comum tê-lo como a maior fonte de conhecimento sobre sua língua nativa – língua-alvo do aprendiz, segundo Chomsky (1965 apud LEE, 2005) e Salomão, Silva e Daniel (2009). No entanto, durante o curso das interações, esse medo se desvaneceu ao perceber que “era muito fácil”, conseguindo alcançar os objetivos esperados. O excerto 28 oferece indícios de que a prática em teletandem pode colaborar para a mudança de crenças dos aprendizes de língua.

O excerto 29 traz as emoções mistas vivenciadas por um participante.

Excerto 29

As conversas geraram empatia e interesse em continuar praticando, mas como é uma interação com um nativo, gerou medo e vergonha nessa experiência, mas no geral, foi muito positiva e interessante. (QF2S2017)

Se por um lado o respondente sentiu empatia e engajamento durante as conversas, o fato de seu parceiro ser falante nativo de sua língua-alvo “gerou medo e vergonha”, como se fossem emoções quase que inevitáveis de serem sentidas ao se tratar de “uma interação com um nativo”. Em concordância com a maioria dos excertos dessa categoria, é possível identificar emoções como “medo e vergonha” por parte do aprendiz ao se deparar com a figura do onissapiente falante nativo. Ao final, o participante conclui que a despeito do medo e da vergonha que sentiu, considera o saldo da experiência “muito positivo”.

O trigésimo excerto menciona majoritariamente emoções que desempenharam um papel positivo. Ainda assim, contudo, a ansiedade se faz presente.

Excerto 30

Não poderia haver melhores expectativas de minha parte. Estou muito confiante (e ansioso). Já consigo me expressar muito bem em inglês, e o ensejo de aprofundar os conhecimentos da língua com um falante nativo será experiência incrível. Ensinar o português ao estrangeiro (é claro que) será um desafio diferente daqueles com quais já lidei, mas não é por isso que estou menos positivo a respeito. A língua portuguesa é minha paixão, e me dediquei a ela tanto quanto ao inglês. Vou ensiná-la com muito prazer. (QF2S2017)

Apesar de registrar que tem as “melhores expectativas” e está “confiante”, pois já consegue se expressar na língua-alvo de maneira que considera satisfatória, a possibilidade de interagir com um falante nativo o deixa “ansioso” ao mesmo tempo em que considera tal oportunidade como “incrível”, o que mostra o viés duplo que pode configurar tal experiência. Tal dualidade pode estar atrelada à crença de que o falante nativo tudo sabe sobre sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005), agindo, ao mesmo tempo, como motivo para ansiedade para as “melhores expectativas” por parte do aprendiz, pois conforme registrou Brammerts e Calvert (2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006), o contato com o falante nativo pode ser recompensador e motivador. O participante ainda pondera sobre seu turno como tutor em sua língua nativa, reconhecendo que será um desafio inédito, que será feito “com muito prazer”, pois alega se dedicar ao estudo de ambas as línguas, o que o faz sentir-se “positivo a respeito” da experiência.

No excerto 31 tem-se, novamente, uma alteração das emoções sentidas pelo interagente com o passar das interações.

Excerto 31

Eu estava ansioso, inseguro e com vergonha pela oportunidade de falar com um nativo, mas ao iniciar a conversa fiquei aliviado pois a minha parceira me ajudou muito e me compreendeu; pois sou iniciante na língua inglesa. (QF2S2017)

O respondente, “iniciante na língua inglesa”, relatou sentir ansiedade, insegurança e vergonha em face à oportunidade de interagir com um falante nativo. A crença do falante nativo como autoridade e *expert* em sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005) parece, de uma forma ou de outra, sustentar todas as outras crenças sobre essa figura, e aqui dita crença pode ser inferida e, quiçá, ser a gênese dos sentimentos de insegurança e vergonha citados pelo interagente. A situação foi amenizada graças a postura do parceiro nativo que assumiu o papel de auxiliador e compreensivo com o aprendiz, desempenhando o papel de andaime, isto é, auxiliando o parceiro a mover-se de onde está para onde quer chegar em seu processo de aprendizagem, conforme previsto por Telles e Vassallo (2006).

Serão examinados, subseqüentemente, excertos em que as emoções declaradas tiveram papel positivo.

Os excertos 32, 33, 34 e 35 têm conteúdo muito semelhantes e, para facilitar a análise dos dados, serão analisados juntos.

Excerto 32

Achei (minhas experiências no teletandem) muito eficazes e prazerosas. Perdi significativamente o receio em falar inglês com um nativo. (QF1S2017)

Excerto 33

A Experiência no teletandem me possibilitou adquirir maior segurança ao falar inglês com um nativo, mesmo não sendo fluente na língua. (QF1S2017)

Excerto 34

(Melhorou) A pronúncia e o nervosismo em falar inglês com outra pessoa, especialmente um falante nativo. (QF1S2018)

Excerto 35

Consegui perder o receio de me expressar em inglês com um nativo e percebi melhorias em meu vocabulário e conversação. (QF2S2018)

De maneira geral, os excertos prévios respondem ao questionamento sobre como avaliam sua experiência no teletandem e abordam a superação dos respectivos respondentes no concernente às emoções que poderiam desempenhar um papel negativo, tais como receio, insegurança e nervosismo. Um dos participantes constatou, além da superação do receio que sentia ao interagir com nativos, “melhorias em seu vocabulário e conversação”. Não passa despercebido que a justificativa para tais sentimentos seja a interação com um falante nativo da língua-alvo, o que pode estar vinculado ao privilégio conferido à figura do falante nativo (SILVEIRA, 2020).

O trigésimo sexto excerto traz a avaliação de um respondente sobre sua participação no teletandem.

Excerto 36

Acredito que a essência do projeto em si seja a ajuda mútua no aprendizado de duas línguas diferentes, e sinto que isso aconteceu de uma forma mais prática e descontraída, do que geralmente acontece na sala de aula. Além de perder o bloqueio de poder conversar com um nativo na outra língua. (QF1S2018)

O participante considera que o teletandem proporciona uma aprendizagem de maneira mais “prática e descontraída” do que em contextos convencionais e que colaborou para que ele perdesse o “bloqueio” de interagir com um falante nativo de sua língua-alvo. Chama atenção o “bloqueio” que o interagente relata que sentia ao interagir com falantes nativos, especificamente, de sua língua-alvo. Em consonância com registros de excertos anteriores, a

possibilidade de interagir com um falante nativo tem se mostrado capaz de mexer com as emoções dos aprendizes, e tal capacidade está possivelmente arraigada à crença de que o falante nativo tudo sabe sobre sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004), acarretando sentimentos como os apontados no excerto 36. Esse é, ainda, um exemplo que evidencia as oportunidades oferecidas pelo teletandem (KANEIOYA, 2008), pois a opção pelo termo “bloqueio” permite supor que a dificuldade para se comunicar com nativos antes das interações constituiria uma grande barreira para esse aprendiz.

O excerto 37 é uma reflexão feita por um participante sobre sua experiência.

Excerto 37

A minha experiência no teletandem foi ótima! A cada interação eu sentia que estava aprendendo mais, tanto na língua do parceiro como na minha própria. Acho que conversar com um nativo que está ali para te ajudar e também ser ajudado contribuiu de forma positiva para o meu aprendizado e também para que eu me sinta mais segura em falar o inglês. (QF1S2018)

Para este respondente, sua experiência no teletandem foi sumariamente positiva, permitindo-lhe aprender mais não somente sobre sua língua-alvo, mas também sobre sua própria língua nativa. Refletiu ainda que ter um parceiro nativo, além de contribuir para seu aprendizado, aumentou sua confiança para falar na língua-alvo, talvez porque a interação com o falante nativo tenha servido para o interagente validar seu desempenho na língua que estava aprendendo, tendo em vista que McCawley (1986, apud DAVIES, 2004), assim como Chomsky (1965 apud LEE, 2005), já apontavam para a função de autoridade linguística concedida ao falante nativo em virtude do grande conhecimento que acredita-se possuir. Tal relato também sugere que, possivelmente, antes do teletandem, o nível de confiança do interagente para interagir com falantes nativos da língua-alvo era baixo.

Abaixo, no excerto 38, vemos um comentário que concerne às expectativas que o respondente tinha ao participar do teletandem e se, ao fim das interações, elas foram atendidas.

Excerto 38

Minhas principais expectativas eram perder o medo/vergonha de errar ao falar com um nativo, e de conseguir desenvolver conversas com falantes da língua. Todas essas expectativas se confirmaram durante as sessões. (QF1S2018)

Ao dizer que alcançou seus objetivos de superar o “medo/vergonha de errar” ao interagir com um falante nativo, especificamente, da língua-alvo, depreende-se a existência dessas emoções antes das interações, o que demonstra o potencial do teletandem de ser um

agente para mudanças, dado que foi por meio das interações que o participante “perdeu o medo/vergonha” para se comunicar com falantes nativos da língua que estava aprendendo. É difícil precisar o que significaria “falar errado” para ele, entretanto, quando esse medo está relacionado ao falante nativo da língua-alvo, é possível teorizar que estas emoções se originam da ideia de que o falante nativo é árbitro e parâmetro de sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004; PENNYCOOK, 2007b; COOK, 1999).

No trigésimo nono excerto, um participante avalia sua experiência no teletandem como “gratificante”.

Excerto 39

Gratificante, principalmente porque me fez ter mais confiança ao falar inglês com um nativo da língua e me possibilitou ter contato com uma cultura diferente. (QF1S2018)

O respondente ressalta o fortalecimento de sua confiança após as interações com um nativo e destaca ainda a oportunidade de vislumbrar perspectivas culturais diferentes das suas, salientando as experiências linguístico-culturais proporcionadas pelo teletandem.

No excerto 40, durante uma entrevista, P1 explana porque se sentia inseguro ao falar inglês.

Excerto 40

Para mim é difícil me permitir errar em qualquer esfera da minha vida, é algo que tenho trabalhado. (...) Mas não confiava muito no meu nível de inglês, apesar de cursar o intermediário durante o Teletandem eu me sentia mais próxima de um nível básico, pois tenho algumas dificuldades com o idioma. (2E2S2020)

P1 justifica que o medo de errar perpassa outras esferas de sua vida, não estando restrito à aprendizagem de línguas. Atesta, contudo, que, de fato, não se sentia confiante em relação ao seu nível de proficiência na língua-alvo, pois apesar de fazer aulas em um curso de inglês tradicional de nível intermediário à época em que praticava teletandem, segundo seu próprio julgamento, aproximava-se mais das habilidades de um aluno de nível básico em virtude de algumas dificuldades que tinha com o inglês. É inferível que a oportunidade de praticar a língua-alvo com um falante nativo lhe provocava insegurança. É perceptível também que P1 relaciona certas dificuldades com a língua-alvo a certos níveis de aprendizagem, em outras palavras, é apontável a crença de que os “erros” cometidos por um aprendiz podem indicar se se trata de um aprendiz iniciante, intermediário ou avançado.

O excerto 41 mostra a única resposta que cita emoções exclusivamente positivas relacionadas à natividade do parceiro. O participante relata que as interações despertaram nele admiração, afinidade e felicidades.

Excerto 41

Admiração porque não tinha falado com uma pessoa nativa. Afinidade porque nos estamos interessadas nos estudos e a vida familiar, felicidade por as experiências faladas de cada semana quando nós encontramos e porque moramos em diferentes lugares de nosso lar. (QF2S2017)

Dentre os que relacionaram as emoções que sentiram nas interações à natividade do parceiro, somente um participante apontou exclusivamente emoções consideradas positivas: admiração, afinidade e felicidades. A chance de interagir com um falante nativo desperta uma admiração neste aprendiz de língua, corroborando Brammerts e Calvert (2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006) quando discorrem sobre o sentimento de recompensa e motivação que pode despontar ao interagir com um falante nativo da língua-alvo. A afinidade viria de tópicos de interesse em comum e a felicidade seria por compartilhar experiências e ambos morarem longe de casa.

A maior parte dos excertos dessa categoria de análise sugere a complexidade do fenômeno das emoções durante o contato com um falante nativo da língua-alvo, que inicialmente tendem a oscilar entre positivas e negativas e, com o decorrer das interações, parecem se estabilizar e convergir para o aumento da confiança do aprendiz durante esta circunstância, o que permite inferir que: a) tal confiança era inicialmente menos presente; e b) o contato com um falante nativo lhe causava algum nível de insegurança. Entre justificativas possíveis para b) estão: a) as crenças de o falante nativo como conhecedor supremo de sua língua; e b) sua capacidade de validar (ou invalidar) o conhecimento do aprendiz sobre a língua-alvo como consequência de a).

4.1.4 O destaque dado à figura do falante nativo pelo aprendiz de língua

Nesta categoria foram reunidos dados que compartilham como fio condutor o destaque conferido ao falante nativo pelo aprendiz de língua em seu processo de aprendizagem. Os excertos foram compilados em um quadro disponível na seção de Apêndices para consulta. Alguns dados considerados mais ilustrativos são analisados separadamente.

No excerto 42, um participante relata suas experiências como aprendiz de línguas estrangeiras.

Excerto 42

Tive boas experiências com a aprendizagem de línguas estrangeiras, no entanto, não tive muita oportunidade de conversar com falantes nativos das línguas estrangeiras que aprendi. (QI1S2018)

O respondente, aparentemente já experiente na aprendizagem de línguas (“línguas estrangeiras que aprendi”), avalia ter tido boas experiências como aprendiz de línguas. Aponta que “no entanto”, teve poucas oportunidades de interagir com falantes nativos de suas línguas-alvos. O uso de “no entanto” após as declarações de experiências por ele consideradas positivas possibilita interpretar que tais experiências não foram completamente satisfatórias em virtude da inacessibilidade a falantes nativos das línguas de seu interesse. Postula-se que o interagente valorize a interação com falantes nativos da língua-alvo como uma complementação importante à sua aprendizagem, e tal crença possivelmente tem ligação com: a) a ideia de que o falante nativo como conhecedor definitivo de sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004) b) o pensamento de que é necessário estar imerso em uma comunidade falante da língua-alvo (ou ao menos ter contato frequente com seus falantes nativos) para que possa ocorrer a aprendizagem de uma língua, (MADEIRA, 2008). É possível interpretar que experiência em teletandem atendeu, mesmo que de maneira análoga (KANEOKA, 2008), à necessidade elencada em b).

No quadragésimo terceiro excerto, tem-se uma descrição das expectativas de um interagente em relação à sua participação.

Excerto 43

Incrementar meus níveis de compreensão do inglês, sobretudo o *speaking and listening*; aproveitar a oportunidade de entrar em contato com um falante nativo e ter um contato com o ensino da língua portuguesa para alunos estrangeiros. (QI1S2018)

O participante elenca três objetivos: a) poder compreender melhor a língua-alvo, principalmente as habilidades de fala e escuta; b) “aproveitar a oportunidade” de interagir com um nativo; e c) ter uma experiência com o ensino de português para alunos estrangeiros. Estão explícitos sua vontade de melhorar, sobretudo, sua fala e audição, assim como ter uma experiência de ensino de Português como Língua Estrangeira. Quando menciona “aproveitar a oportunidade de entrar em contato com um falante nativo” é possível inferir que: a) tal contato não é algo recorrente em sua realidade; e b) por não ser algo corriqueiro, é uma experiência valorizada que deve ser “aproveitada”. O contato com falantes nativos, segundo Brammerts e Calvert (2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006) tem potencial recompensador e motivador para o aprendiz. Além disso, muitas vezes esse contato virtual é o mais próximo de uma imersão - uma experiência bastante valorizada entre estudantes de

língua (MADEIRA, 2008) - que muitos aprendizes conseguem vivenciar (KANEIOYA, 2008), por razões de ordem diversas, sendo uma possível explicação para as boas expectativas do interagente. Esse contato com o falante nativo, segundo espera o participante, também viabilizaria o aprimoramento de suas habilidades de fala e escuta no idioma, pois seria um ensejo de praticar o idioma com um expert (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004).

No excerto 44, um participante explica como imagina que ele e seu parceiro poderão se ajudar em seus processos de aprendizagem de suas respectivas línguas-alvos.

Excerto 44

Acredito que em ambos os casos o processo ocorrerá de maneira bem semelhante. Nesse sentido acredito que poder estabelecer um diálogo em outra língua com o nativo possa servir como uma forma de aperfeiçoamento muito efetivo, podendo ouvir e absorver toda uma estrutura de um vocabulário estrangeiro, além de uma aproximação cultural e de uma nova rede de contatos. (Q11S2019)

O participante acredita em um processo recíproco (como de fato deve ser), destacando, mesmo que provavelmente sem saber, o trabalho de andaime preconizado por Vassallo e Telles (2009), isto é, auxiliar, enquanto par mais competente, o parceiro menos competente a atingir seus objetivos de aprendizagem. Acredita ainda que interagir com um falante nativo da língua que está aprendendo fomenta uma “forma de aperfeiçoamento muito efetivo”, visto que tal contato oportunizaria “ouvir e absorver *toda* uma estrutura” (grifo meu). Chamam atenção; a) que, não pela primeira vez, vê-se a crença de que o contato com o falante nativo por si só promove esse tão desejado aperfeiçoamento, visto que o falante nativo ocupa um lugar de prestígio (SILVERA, 2020) e autoridade em relação a não-nativos (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004; PENNYCOOK, 2007b); e b) a crença de que é possível “absorver” conhecimento de alguém, como se o aprendiz fosse uma esponja, ou ainda um receptáculo para o falante nativo e não tivesse participação ativa em seu próprio processo de aprendizagem, ecoando uma cultura de aprendizagem comportamentalista. O respondente aspira ainda a uma aproximação cultural e a criação de uma nova rede de contatos por meio de um falante nativo inserido em uma sociedade com a língua e cultura sobre as quais deseja aprender mais.

No excerto 45, um participante contempla sua experiência com o teletandem.

Excerto 45

Foi uma experiência bem diferente do que eu já tive. Eu nunca conversei com estrangeiros que estavam aprendendo português e eu vi a dificuldade que todos tem de falar uma segunda língua. A gente sempre pensa que só nós não conseguimos, mas todo mundo tem uma certa

dificuldade de aprender um idioma. O teletandem me fez pensar, não só na língua estrangeira, mas na minha própria língua. É difícil tentar ajudar e criar um diálogo, no sentido de nivelar o nativo e o aprendiz para que ambos consigam manter uma interação. (QF2S2018)

O interagente nunca tinha tido uma experiência de interação com um aprendiz de português, o que o fez compreender que ter dificuldades durante o processo de aprendizagem é comum a aprendizes que têm línguas nativas e línguas-alvo diferentes das dele, não se tratando de uma dificuldade exclusiva de brasileiros aprendizes da língua inglesa. Ter essa vivência com o teletandem provocou nele uma reflexão tanto sobre sua língua nativa quanto sobre sua língua-alvo. O respondente ressalta ainda a dificuldade com que se depara ao realizar o trabalho de andaime enquanto par mais competente, sob a alegação de que “é difícil tentar ajudar e criar um diálogo” quando os parceiros têm níveis de proficiência distintos. Salomão, Silva e Daniel (2009) salientam que, em casos em que os interagentes têm níveis de competência comunicativa diferentes, é necessário atentar-se para garantir que ambos possam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem. É presumível que este interagente desconheça o conceito de andaime no teletandem conforme proposto por Vassallo e Telles (2009) e, por isso, a diferença entre os níveis de proficiência dos parceiros - precisamente o que permite a realização do trabalho de andaime – lhe cause este desconforto.

O quadragésimo sexto excerto traz o ponto de vista de um participante sobre a mesma questão abordada no excerto precedente.

Excerto 46

Eu gostei muito dessa experiência. Foi muito enriquecedor. Apesar das aulas de inglês serem boas e importantes, o contato com um nativo foi muito bom. Toda aula trabalha-se com uma situação hipotética, algo criado; poder conversar com alguém que tem inglês como língua materna aumentou muito meu vocabulário e meu inglês com certeza ficou melhor. Além da língua, aprendi muito sobre a cultura deles, e eu adorei!!! (QF1S2018)

O interagente considera sua experiência positiva e “enriquecedora” e, embora reconheça a importância das aulas de inglês da grade curricular ou de cursos de escola de idiomas, admite que “o contato com um nativo foi muito bom” (BRAMMERTS E CALVERT, 2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006), desvelando que considera o contato com o falante nativo como um complemento valioso às aulas de língua da grade curricular ou de cursos de escolas de idiomas porque tais aulas se limitariam a situações hipotéticas, possivelmente contrastando implicitamente com as situações comunicativas que acontecem no teletandem. Pondera ainda que o contato com o falante nativo colaborou para que aumentasse seu vocabulário consideravelmente, bem como sua habilidade na língua estrangeira como um todo e acrescenta que as interações permitiram aprofundar seus conhecimentos sobre a cultura

do parceiro, o que foi muito apreciado por ele. Este excerto desvela, não pela primeira vez, a ideia de que o contato com o falante nativo é desejável para o aprimoramento das habilidades do aprendiz, que a seu turno pode ter suas raízes na crença da necessidade de imersão (MADEIRA, 2008), já que segundo Kaneoya (2008), o teletandem pode ser considerado um contexto análogo à imersão realizado virtualmente.

O excerto 47 oferece as reflexões de um interagente sobre sua passagem pelo teletandem.

Excerto 47

Achei muito interessante! Gostei muito de interagir com alguém que pode proporcionar um saber nativo, com frases cotidianas, de forma que me proporcione a aprendizagem de forma próxima ao que eles falam no dia a dia. (QF2S2017)

O participante classificou como “muito interessante” sua experiência no teletandem e alega ter gostado de interagir com alguém dotado de “um saber nativo”, um saber exclusivo à quem é falante nativo de uma língua e está inserido em uma sociedade falante de tal idioma. Está evidenciada a crença de que o falante nativo é dotado de “um saber” intrínseco à sua natividade (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004), presumindo-se que tal saber não pode ser alcançado por não-nativos. Adiante ele complementa e relaciona esse “saber nativo” ao conhecimento e à familiaridade com uma linguagem mais informal e atualizada utilizada no cotidiano que o contato com o falante nativo ofereceria. Conclui por expressar o desejo de desenvolver uma fala similar à de um nativo em detrimento de outras variedades linguísticas, gerando, mesmo que de maneira não-intencional, uma ordem de preferência entre as diferentes variedades ao privilegiar o falante nativo do *Inner Circle* (SILVEIRA, 2020).

O quadragésimo oitavo excerto discorre sobre a experiência de um participante no teletandem, tal como os exemplos acima.

Excerto 48

Foi uma experiência interessante, onde pude desenvolver minha fala no inglês e aprender vocabulários que são mais usados no dia-a-dia por falantes na língua. Pude ter uma troca cultural grande e rica, sendo possível acabar com estereótipos que tinha. Houve uma melhora visível na minha habilidade de fala e escuta, pois fui capaz de colocar em prática o que aprendi estudando a língua, porém com falta de contato com falantes nativos, nunca pude verdadeiramente desenvolver. Portanto, minha experiência no Teletandem trouxe resultados positivos e os objetivos que tinha quando me inscrevi foram alcançados. (QF2S2019)

O excerto 48 lembra seu antecessor. Novamente o interagente julga sua experiência como “interessante” e relata ter desenvolvido suas habilidades de fala e escuta além de ter

expandido seu vocabulário na língua-alvo, ademais as trocas culturais permitiram que desfizesse estereótipos que tinha sobre a cultura do parceiro. O contato com o falante nativo se configurou como uma oportunidade de por em prática o que estudava de maneira teórica em aulas de língua de escolas de idiomas, antes algo impensável, o que o respondente lamenta. É inferível a crença de que sem contato com o falante nativo não é possível desenvolver satisfatoriamente as habilidades de fala e escuta em língua estrangeira (“Houve uma melhora visível na minha habilidade de fala e escuta, pois fui capaz de colocar em prática o que aprendi estudando a língua, porém com falta de contato com falantes nativos, nunca pude verdadeiramente desenvolver”), reverberando SALES CARVALHO (2000, apud MADEIRA, 2008). É possível que tal pensamento possa ter sua gênese na crença da necessidade de imersão (MADEIRA, 2008). Por fim, conclui que alcançou todos os objetivos que havia traçado, pois o teletandem, de acordo com Kaneoya (2008), pode se configurar como um ambiente análogo à imersão de maneira virtual.

O excerto 49 oferece a concepção de um interagente sobre a mesma pergunta inquirida no excerto predecessor.

Excerto 49

Minhas expectativas foram quebradas positivamente. Achei que fosse cair com um parceiro do mesmo gênero e americano, o que gerou certa apreensão, mas não foi o que aconteceu. Apesar de achar que conversar com um nativo seja melhor para fins práticos de aprendizado, fiquei muito satisfeito conversando com a minha parceira e dividindo experiências como sul americanos. Além disso ela estava sempre disposta a me ajudar com dicas e sites que eu pedia. (QF1S2019)

O respondente começa por expor que suas expectativas foram quebradas de maneira positiva, isso porque esperava alguém do mesmo gênero e de nacionalidade americana, porém não foi o que ocorreu: sua parceira era sul americana, como ele. Ao final, disse sentir-se satisfeito pela troca que teve com a parceira, pois isso propiciou quebrar estereótipos que trazia consigo. Contudo, não deixou de registrar que acha “que conversar com um nativo seja melhor para fins práticos de aprendizado” (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008), deixando nítida tal crença, que pode ter se desenvolvido a partir das ideias de o falante nativo como conhecedor onisciente e indisputável de sua língua CHOMSKY (1965 apud LEE, 2005) e da necessidade de imersão para aprender um idioma (MADEIRA, 2008). É notável também que, por interagir com uma universidade americana, esperava um parceiro nascido nos Estados Unidos. Em adição, a possibilidade de interagir com alguém do mesmo gênero e americano, por alguma razão não explicitada, causava apreensão, o que pode remontar às hipóteses levantadas logo acima.

No quinquagésimo excerto, um participante responde se indicaria o teletandem para alguém.

Excerto 50

Teledandem é a melhor forma de poder melhorar uma língua estrangeira, pois você se aproxima da realidade, conversando com nativos. (QF1S2017)

O interagente é muito claro em relação ao que pensa sobre o teletandem: “é a melhor forma” (grifo meu) de aprender uma língua estrangeira e esclarece que, para ele, isso ocorre porque o teletandem propiciaria ao aprendiz a chance de se aproximar da realidade de uma comunidade onde o inglês é falado (KANELOYA, 2008) por meio do contato com falantes nativos da língua-alvo. Está implícita também a crença da necessidade de imersão (MADEIRA, 2008), suprida pela experiência em teletandem (KANELOYA, 2008). É possível estabelecer uma relação entre o contato com o falante nativo da língua-alvo e uma crença de aproximação da realidade, seja ela linguística ou social (SALOMÃO, SILVA e DANIEL, 2009), isso porque seria o falante nativo quem fala a língua “de verdade”, sugestionando uma predileção pela variedade falada pelo nativo em detrimento de outras (SILVEIRA, 2020).

O excerto 51 refere-se às considerações de um respondente sobre ter tido ou não suas expectativas atendidas ao participar.

Excerto 51

Meu objetivo era manter contato com a língua inglesa após voltar do intercâmbio, e minhas expectativas foram alcançadas porque eu pude conversar com um nativo em inglês, e também pude ensinar/ajudar meu parceiro na aprendizagem dele de língua portuguesa. (QF1S2017)

O participante começa por esclarecer que seu objetivo era manter contato com sua língua-alvo após retornar de um intercâmbio e entende que alcançou seus objetivos uma vez que logrou interagir com um falante nativo da língua-alvo, porquanto postulado por Brammerts e Calvert (2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006) a interação com um falante nativo da língua-alvo pode ser recompensadora para o aprendiz de língua. celebra também ter podido retribuir e contribuir para a aprendizagem do parceiro, conforme postulado pelo trabalho de andaime e o princípio da reciprocidade no teletandem. Percebe-se o destaque conferido à figura do falante nativo: não só manteve contato com a língua que estuda, mas enfatiza que o fez com um falante nativo, fato que por si só mereceu menção em seu relato, o que permite deduzir que o aprendiz valoriza tal experiência.

No excerto 52, vê-se a resposta de um interagente ao ser questionado se participaria novamente do teletandem.

Excerto 52

Vale a pena. Uma simples comunicação entre falantes nativos de determinadas línguas pode promover muito mais do que pode parecer, mesmo em relação às culturas quanto a regras gramaticais, ou vocabulário; e, é claro, conhecer e fazer novos amigos. (QF1S2018)

O participante qualifica a experiência como algo que “vale a pena”, pois “uma simples comunicação” entre falantes nativos pode ir muito além do que é percebido em uma análise menos minuciosa, presumivelmente partindo da suposição de que falantes nativos têm grande domínio sobre sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004) e, como estão inseridos em uma comunidade falante de tal língua, possuem igual prestígio enquanto representantes de suas culturas (SALOMÃO, SILVA e DANIEL, 2009). Isso sugere o quanto ele considera essas trocas entre falantes nativos potencialmente ricas e poderosas. É uma incógnita se ele enxerga tanta potencialidade em interações em que ambos não sejam nativos. Salienta também a oportunidade de fazer uma rede de contatos internacional.

O quinquagésimo terceiro excerto traz as reflexões de um interagente acerca das expectativas que tinha em relação ao seu parceiro e se elas foram ou não atendidas.

Excerto 53

Confesso não me lembrar em detalhes da pessoa que eu descrevi e que esperava encontrar. Contudo, acredito que ter conversado com uma nativa é sempre interessante e contributivo. (QF2S2019)

O participante responde com honestidade ao relatar que não se recorda com exatidão da resposta que deu antes de iniciar as interações, porém, assume que interagir com um falante nativo da língua-alvo “é sempre interessante e contributivo”, alinhando-se a Brammerts e Calvert (2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006), deixando patente suas crenças sobre o contato com falantes nativos de que estes podem contribuir de uma maneira especial para sua aprendizagem (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008). Dita crença pode estar atrelada a imagem do falante nativo como autoridade incontestável em sua língua, ressoando Chomsky (1965 apud LEE, 2005).

4.1.5 O falante nativo como árbitro e parâmetro para o/ou pelo aprendiz de língua

Nesta seção, são encontrados excertos em que o falante nativo é colocado, de alguma forma, como árbitro e parâmetro para e/ou pelo aprendiz de língua. Os excertos foram compilados em um quadro disponível na seção de Apêndices para consulta e alguns excertos serão analisados individualmente. A análise está dividida em duas partes: a primeira compreende os excertos que mencionaram espontaneamente o falante nativo, isto é, fizeram

menção ao falante nativo mesmo quando não havia perguntas específicas sobre tal nos questionários. A segunda, por sua vez, cobre justamente os excertos advindos de questões específicas sobre o falante nativo.

No que diz respeito aos excertos retirados dos sete questionários entre 2016 e o primeiro semestre de 2019 que não apresentavam questões específicas sobre o falante nativo, pois essa inclusão ocorreu pela primeira vez somente no segundo semestre de 2019, quase 46% são oriundas do primeiro semestre de 2016, cerca de 37% vêm do primeiro semestre de 2018, ao redor de 4% vem do segundo semestre de 2018, outros 4% do segundo semestre de 2017, acrescidos de 4% do primeiro semestre de 2019 e os últimos 4% do segundo semestre de 2019.

A maioria dessas menções espontâneas sobre o falante nativo ocorreu ainda no início de 2016 (46%), com o ano de 2018 em segundo lugar (41%), procedido pelo ano de 2019 (8%). O ano de 2017 teve o menor número de menções, com apenas 4%. É mister ressaltar que as porcentagens são valores aproximados e têm propósito ilustrativo.

No excerto 54, o participante elenca os recursos que utiliza para estudar inglês, entre eles o teletandem.

Excerto 54

Geralmente escrevo e tento colocar em prática no meu dia a dia. O teletandem me ajudará nesse processo, pois, ao conversar com o nativo, terei a oportunidade de ser corrigida e aprender de fato a palavra. (Q11S2016)

O respondente argumenta que o teletandem auxiliará em seu processo de aprendizagem ao permitir que interaja com um falante nativo da língua-alvo, que irá corrigi-lo e, assim, “aprenderá de fato a palavra”. Nota-se aqui a autoridade atribuída ao falante nativo (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004), que terá o papel de “corrigir” o que o aprendiz considera como erros, e assim ensinar-lhe “de fato” a palavra. Somente alguém a quem dá-se autoridade pode “corrigir” e ensinar “de fato” algo. O emprego dos termos “corrigir” e “de fato” deixa patente a função de árbitro deferido ao falante nativo, além de este último termo sugerir que, para este interagente, a maneira de falar do nativo é considerada a mais legítima (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008) porquanto o que ele ensinasse estaria inquestionavelmente correto, um privilégio (SILVEIRA, 2020) aparentemente não ofertado a um não-nativo.

No excerto 55 é analisado um excerto em que um participante responde ao questionamento acerca dos recursos que usa para aprender a língua-alvo.

Excerto 55

Aprendo palavras novas lendo artigos em jornais geralmente, devido a grande quantidade de termos técnicos ali presentes. No Teletandem terei contato com pessoas nativas e conseguirei por meio da conversação ampliar meu vocabulário e aproximar cada vez mais meu jeito de falar ao de um nativo. (QI1S2016)

O respondente replicou que a leitura era o recurso que mais utilizava para estudar inglês e complementou relatando que o teletandem proporcionaria um contato com um falante nativo e que, por meio desse contato, ele aumentaria seu arcabouço linguístico e, por conseguinte, conseguiria chegar mais próximo ao jeito de falar de um nativo. É perceptível uma crença já explorada em outros excertos de que a interação com um falante nativo da língua-alvo é capaz de fazer o aprendiz aprender novas palavras (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008), possivelmente pressupondo que o falante nativo tenha um grande arcabouço linguístico como parte de sua expertise na língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004). Vislumbra-se também o desejo do participante de aproximar sua forma de falar (podendo-se referir a vocabulário, expressões cotidianas, pronúncia) a de um falante nativo, pois, por algum motivo, para o respondente, a forma de falar do nativo é preferível em detrimento de outras variantes linguísticas (SILVEIRA, 2020). Vê-se aqui o falante nativo sendo colocado como árbitro e parâmetro de sua língua para e pelo aprendiz de língua.

O quinquagésimo sexto excerto advém da resposta de um participante ao ser questionado sobre como ele e seu parceiro poderiam colaborar com o processo de aprendizagem um do outro, conforme postula Vassallo e Telles (2006).

Excerto 56

Meu parceiro, como falante nativo, me ajudará a melhorar a pronúncia, corrigir meus erros gramaticais, me ensinar gírias, etc. Acredito que por eu ser falante nativo, também o ajudarei da mesma forma. Além disso, possuo graduação em Linguística e estou fazendo pós-graduação também nesta área, e espero poder contribuir muito além do que ele espera, de uma maneira fácil, prática e divertida. (QI1S2018)

O respondente destaca a natividade do parceiro ao dizer como espera ser ajudado por ele: melhorar pronúncia, ter os erros gramaticais corrigidos, aprender gírias. Está implícita a expectativa sobre os conhecimentos do falante nativo (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004), conhecimento esse que seria profundo o suficiente para dar o veredito sobre o que é certo e errado, sobre como se pronuncia (ou não) determinado som, sobre as gírias atualizadas e o que é obsoleto. Relata ainda que ele, também

na condição de falante nativo, estará igualmente apto a contribuir com seu parceiro, conferindo ao falante nativo (tanto ao parceiro, quanto a si mesmo, nativos de suas respectivas línguas) o papel de árbitro e parâmetro para o aprendiz. O interagente salienta ainda sua formação em linguística e revela esperar que isso colabore para que ele supere as expectativas do parceiro no que diz respeito a auxiliá-lo enquanto par mais competente, destacando o trabalho de andaime no contexto teletandem, conforme previsto por Vassallo e Telles (2006).

O excerto 57 responde ao mesmo questionamento tratado no excerto anterior, ou seja, como o participante espera que ele e seu parceiro possam se ajudar mutuamente.

Excerto 57

Com o domínio que meu parceiro tem sobre seu idioma nativo, e creio que posso contribuir com um diálogo compatível quanto a velocidade na pronúncia (promovendo mais clareza) e possivelmente auxiliar na compreensão de expressões singulares vinculadas ao Português praticado no Brasil. (QI1S2018)

Vê-se que a contribuição que o respondente espera de seu parceiro está diretamente relacionada ao fato de ser falante nativo: “o domínio” que ele teria sobre “seu idioma nativo”. Está patente a crença de que o falante nativo tem automaticamente domínio sobre sua língua nativa (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004). No que diz respeito ao seu papel como facilitador no processo de aprendizagem, ele espera colaborar quanto à pronúncia e com expressões peculiares ao português brasileiro, o que indica confiança de sua parte para agir como tutor de sua língua.

O excerto 58, assim como seus antecessores, expõe como o respondente enseja que ocorra a colaboração entre ele e seu parceiro.

Excerto 58

Comunicar-se com um estrangeiro em sua língua nativa é a melhor forma de dobrar os conhecimentos culturais de cada um sobre as línguas estudadas e seus países de origem. Não é como estar em contato com o inglês em uma escola brasileira, ou como um americano em solo estadunidense aprendendo o português. Em comunicações por webcam, chats, você está em contato direto com a fonte nativa da língua alvo, e por isso, existe um maior resultado nessa troca de culturas e até mesmo uma maior motivação (...). (QI1S2018)

Neste excerto estão patentes as crenças do participante de que a comunicação com um falante nativo da língua-alvo é “a melhor forma” (grifo meu) de aprendê-la (SALOMÃO, SILVA e DANIEL, 2009) e vai além: ele mensura que dessa forma é possível aprender duas vezes mais sobre as línguas e os aspectos culturais dos países onde essas línguas são faladas (nesse caso, português e inglês). Está evidente a visão do falante nativo como alguém dotado de alguma habilidade especial (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005) capaz de proporcionar à

pessoa com quem interagir maiores chances de aprendizagem a níveis linguístico e cultural sob a alegação de que tal experiência é diferente de estudar a língua-alvo como língua estrangeira no próprio país de origem do aprendiz (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008). Defende ainda os recursos da tecnologia VOIP que o teletandem utiliza, pois permitiriam “contato direto com a fonte nativa da língua alvo, e por isso, existe um maior resultado nessa troca de culturas”, influenciando, inclusive, na motivação para interagir, pois o teletandem proporcionaria uma experiência análoga à imersão, porém de forma virtual, conforme já registrado por Kaneoya (2008). São depreensíveis a crença do falante nativo como grande especialista linguístico e cultural (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004; PENNYCOOK, 2007b, SALOMÃO, SILVA e DANIEL, 2009) assim como a da necessidade de imersão em uma sociedade falante da língua-alvo como condição primordial para uma aprendizagem satisfatória (MADEIRA, 2008; SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008).

O excerto 59 destoa dos excertos da categoria até aqui apresentados e vai em sentido oposto, embora a pergunta que gerou esta resposta tenha sido a mesma dos excertos anteriores.

Excerto 59

Eu acredito que vai ser desafiador e hilário, pois mesmo sendo nativos de nossas línguas maternas, nós não somos experts (eu pelo menos acho isso). Então, eu acho que vamos refletir e aprender muito sobre nossa própria língua de uma forma divertida. (QI2S2019)

Diferentemente do que foi visto até aqui, este participante não entende o falante nativo como sinônimo de expert em sua língua materna, e reconhece que é uma crença sua, podendo ela ser ou não compartilhada com outros indivíduos. O respondente acredita que, em vez de assumirem papéis de experts sobre a própria língua, a experiência será de reflexão e aprendizagem sobre a própria língua. Dos interagentes que mencionaram espontaneamente o falante nativo, este participante foi o único a questionar o *status* intocável e inquestionável do falante nativo como árbitro de sua língua.

A partir dos dados desta categoria é depressível que o falante nativo pode receber um papel de destaque no processo de aprendizagem do interagente, a exemplo de quando o aprendiz declara que o contato com um falante nativo da língua-alvo poderá colaborar para sua evolução na sua aprendizagem de língua estrangeira. É recorrente a crença, ora implícita, ora explícita, de que o falante nativo detém grande conhecimento sobre sua língua (DAVIES,

2003, 2004) e que, com isso, de alguma forma poderá contribuir para o processo de aprendizagem do aprendiz de línguas.

4.1.6 O falante nativo como árbitro e parâmetro para o/ou pelo aprendiz de língua: Perguntas específicas sobre o falante nativo

Nesta segunda parte da análise dos dados desta categoria, serão abordados os dados referentes às perguntas focadas no falante nativo (ver ANEXOS 1 e 2), exclusivamente do segundo semestre de 2019, pois, como já registrado, foi a primeira vez que questões explicitamente concernentes ao falante nativo foram incluídas nos questionários.

O excerto 60 é uma resposta para o questionamento se o participante considerava importante ter como parceiro um falante nativo da língua-alvo. 14 de 33 respondentes, ou cerca de 42%, responderam que sim, a exemplo do excerto que segue.

Excerto 60

Como o meu intuito é de melhorar minha competência oral acredito que uma fala livre de sotaque estrangeiro me ajude melhor nisso. (Q12S2019)

Este interagente deixa explícita a sua crença de que para “melhorar sua competência oral” é necessário interagir com um falante nativo (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008), cuja fala é “livre de sotaque estrangeiro”. Fica patente a preferência pelo inglês falado por alguém do *Inner Circle* (SILVEIRA, 2020) e, subentende-se que um parceiro não-nativo não proporcionaria tal oportunidade ao aprendiz. É possível que a crença de que é imprescindível interagir com um nativo para lapidar seus conhecimentos sobre a língua estrangeira (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008) esteja ligada às crenças: a) de o falante nativo como autoridade linguística (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004; PENNYCOOK, 2007b); e b) da necessidade de imersão (MADEIRA, 2008). Para muitos aprendizes de língua, o contato com falantes nativos é o mais semelhante à oportunidade de imersão que encontrarão por razões diversas. No tocante à preferência pelo sotaque do falante nativo, está patente a predileção por essa variante em detrimento de outras, fazendo coro a Lee (2005), que relaciona a ausência de sotaque reconhecido como estrangeiro pela comunidade de falantes nativos de uma língua como uma característica do falante nativo.

No excerto 61, vê-se mais uma resposta para a mesma pergunta do excerto anterior.

Excerto 61

Estabelecer comunicação oral com um falante nativo ajuda a entender como funciona a estrutura da língua inglesa adquirida como língua materna, não por meio de lições apreendidas posteriormente em sua vida. (QI2S2019)

P3 deixa evidente sua crença de que conversar com um falante nativo da língua-alvo permite compreender melhor a estrutura da língua a partir da perspectiva de alguém que a adquiriu como língua materna, provavelmente em uma idade muito tenra e não de maneira tardia, por meio de lições (uma forma como que mais artificial). Existe a possibilidade de que tal crença venha da ideia do falante nativo como perito em sua língua (CHOMSKY, 1965, apud LEE, 2005) e, nesse excerto, em particular, tal expertise venha da oportunidade de passar pelos processos de aquisição e aprendizagem em contexto de uso da língua desde a infância. É possível depreender também a crença de P3 que a forma e o momento da vida em que o parceiro aprendeu a falar a língua-alvo fazem diferença no processo de aprendizagem do aprendiz, ressoando a Hipótese do Período Crítico (PENFIELD; ROBERTS, 1959, apud HOQUE, 2017).

No sexagésimo segundo excerto, P5, assim como os casos prévios, acredita que é importante ter um parceiro que seja falante nativo da língua-alvo.

Excerto 62

Acredito que sim, pois ao ter um parceiro nativo de língua inglesa eu posso aprender pequenas nuances que um parceiro não nativo talvez não seja capaz de perceber ou ensinar. (QI2S2019)

Para justificar seu posicionamento, P5 argumenta que o falante nativo poderia ensinar sobre nuances que talvez não fossem percebidas ou que não pudessem ser satisfatoriamente explanadas por um falante não-nativo (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008). Tal comentário permite inferir que, para o interagente, o falante nativo seria dotado de habilidades específicas e exclusivas CHOMSKY (1965 apud LEE, 2005), não compartilháveis com não-nativos e é cabível supor que dita crença parta da ideia de que o falante nativo é um conhecedor exímio sobre seu idioma.

No excerto 63 o participante é incisivo sobre a importância de se ter um parceiro falante nativo.

Excerto 63

Somente desta forma as interações podem ser alcançadas os objetivos pois, falantes de inglês mas de outras localidades terão sotaques diferentes que podem, as vezes, dificultar o entendimento. (QI2S2019)

O interagente é categórico ao afirmar que interagir com um falante nativo é a única maneira de o aprendiz conseguir alcançar seus objetivos (SALES CARVALHO, 2000, apud

MADEIRA, 2008) e justifica que o sotaque de pessoas não-nativas pode “dificultar o entendimento”, favorecendo a variedade falada por nativos do *Inner Circle* (SILVEIRA, 2020). A exemplo de outro excerto dessa mesma categoria, este participante aborda a questão do sotaque em que fica pressuposta uma hierarquia em que se devota maior prestígio ao sotaque do falante nativo em relação a outras formas de falar. É interessante frisar que a própria pessoa que ofereceu essa resposta é um falante de inglês não-nativo, ou seja, alguém que segundo sua própria crença tem um sotaque que pode “dificultar o entendimento” de outros interlocutores. É admissível ponderar que este pensamento possa ter suas raízes na crença de que o conhecimento do falante nativo sobre sua língua é inquestionável.

O excerto 64 versa sobre as expectativas que o interagente tem sobre seu parceiro.

Excerto 64

Bom, na próxima vez que eu voltar pro Teletandem eu gostaria de ter como parceiro um norte americano, e não alguém que nasceu em outro lugar e que se mudou pros EUA, porque acredito que deve ter muita diferença na pronúncia, e acho que vai me ajudar bastante também. E alguém da mesma idade, também, para que seja mais fácil uma identificação. (QF2S2019)

O respondente diz que em uma nova oportunidade, deseja encontrar um parceiro falante nativo de inglês e especificamente nascido e criado nos EUA, pois um imigrante (residente do país, porém nascido em outro), acredita ele, teria uma pronúncia muito diferente da de um falante nativo e que ter um parceiro nativo o “ajudaria bastante”, embora não detalhe como. O interagente desconsidera as variações linguísticas dentre os falantes de inglês de diferentes regiões e grupos sociais dos Estados Unidos, como, por exemplo, pessoas que imigram para os EUA em idade muito tenra e que ou aprendem inglês jovens o suficiente para não ter interferência de outras línguas em sua pronúncia ou sequer chegam a aprender outras línguas além do inglês. Observa-se uma classificação em que a pronúncia do falante não-nativo é preterida face ao sotaque do falante nativo, evidenciando o prestígio concedido a este último, ressoando Silveira (2020) bem como a ideia de que somente o contato com um falante nativo pode proporcionar a ajuda que busca (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008). Em conformidade com o que tem sido amplamente documentado nesta dissertação, é razoável presumir que tal pensamento seja derivado da visão de que o falante nativo tem total domínio sobre seu idioma (CHOMSKY, 1965, apud LEE, 2005). Também acredita que um parceiro da mesma faixa etária seria benéfico porque oportunizaria uma identificação maior entre eles.

No excerto 65, o participante expõe o porquê de ele acreditar que faz diferença ter um parceiro falante nativo em vez de um não-nativo.

Excerto 65

Sim, totalmente. Um parceiro nativo possui uma apropriação da língua plena e isso é ótimo para quem está buscando aprender (QF2S2019)

O interagente é contundente em sua resposta. Ele não apenas afirma que faz diferença, como também enfatiza que essa diferença é *total* (grifo meu) e argui que o falante nativo possuiria “uma apropriação da língua plena”, em total alinhamento com Chomsky (1965, apud LEE, 2005), que seria “ótimo” para os aprendizes. São flagrantes as crenças deste participante de que: a) o falante nativo é o conhecedor supremo de sua língua; b) é possível se apropriar de uma língua plenamente; e c) somente um falante nativo conseguiria lograr b). Referidas crenças podem ainda remontar à crença de imersão (MADEIRA, 2008), já que o respondente considera que a interação com alguém que tem vasto conhecimento sobre a língua por si só é de grande valia para quem busca aprender uma língua.

O sexagésimo sexto excerto traz a visão de um participante ao ser indagado se acreditava que faz diferença ou não ter um parceiro falante nativo.

Excerto 66

Acredito que sim. Um "native speaker" costuma mostrar uma naturalidade diferente, com a qual podemos aprender bastante. No entanto, um não-nativo que, assim como eu, esteja buscando se aperfeiçoar no estudo de qualquer idioma, é sempre um exemplo a se inspirar. (QF2S2019)

O participante relata que a diferença que ele crê existir entre um parceiro falante nativo e um não-nativo se deve à “naturalidade diferente” daquele, que segundo ele, tem valor didático. Por outro lado, reconhece o esforço de não-nativos, como ele, em aprender outro idioma e considera tal empenho inspirador. Parece haver uma ideia de compensação por meio do esforço do não-nativo em relação à falta dessa “naturalidade” que nativo teria.

O excerto 67 traz as considerações de um participante sobre a diferença entre interagir com um falante nativo da língua-alvo e um não-nativo.

Excerto 67

Sim. Faz muita diferença. Os nativos falam de uma forma que a gente aprende nos cursos de inglês, e isso facilita o entendimento do que eles estão falando. (QF2S2019)

Para o respondente, não apenas faz diferença, mas sim “faz muita diferença”, já que, segundo ele, os nativos falam da maneira com que ele está acostumado (materiais de cursos de língua), o que favoreceria a compreensão da fala. Nota-se aqui: a) uma predileção pela variedade falada pelo nativo (SILVEIRA, 2020; e b) a crença de que o nativo fala como nos livros didáticos de cursos de língua e que, se algo foge disso, um ruído de comunicação é gerado, ocasionando uma hierarquia entre as variantes em que a variante do nativo é mais

bem-conceituada. É digno de nota também a idealização de que todo falante nativo fala como o mercado de cursos convencionais de idiomas literalmente vende tal fala.

O sexagésimo oitavo excerto desvela a perspectiva de um respondente acerca da mesma questão inquirida no excerto 67.

Excerto 68

Eu tive experiência com um falante nativo do inglês, mas acredito que possa fazer a diferença sim. Isso dependerá de quanto tempo a pessoa já está falando o inglês e se tem o domínio. (QF2S2019)

P4 reflete que, apesar de ter interagido com um falante nativo de inglês, e, portanto, não saber o que poderia ter se sucedido num cenário distinto, admite a possibilidade de fazer diferença se o parceiro é ou não falante nativo da língua-alvo. Para ele, os fatores decisivos são: o tempo de estudo do parceiro hipotético não-nativo sobre o idioma e o domínio que alcançou sobre ele. Repetem-se aqui: a) a ideia de compensação, ou seja, busca-se compensar a não-natividade com algo e, neste caso, seria o tempo de estudo da língua; e b) a ideia de que o falante nativo é dotado de conhecimentos exclusivos (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005) que, por sua vez, pode influenciar na aprendizagem do parceiro aprendiz.

O excerto 69 permite sondar o que pensa um interagente sobre a mesma questão discutida nos excertos acima.

Excerto 69

Sim, com um nativo a pronúncia é mais limpa, mas um não nativo eu senti que tem uma maior empatia quando há erros, ou empacamentos. (QF2S2019)

Para o participante, faz diferença ter um parceiro falante nativo da língua-alvo porque sua “pronúncia é mais limpa”, o que implica que a pronúncia de falantes não-nativos não é tão “limpa” ou clara, como se fosse turva, ambígua. Tal crença faz coro com outros excertos em que a pronúncia do falante nativo e do não-nativo são comparadas e a forma de falar deste não recebe a mesma deferência que a daquele (SALES CARVALHO, 2000, apud MADEIRA, 2008; SILVEIRA, 2020). Constata-se aqui, também, não pela primeira vez, a questão da compensação: se o falante não-nativo não é capaz de oferecer uma pronúncia tão “limpa” e, portanto, tão desejável quanto a de um nativo, ele (ao menos) consegue ser mais empático em relação ao processo de aprendizagem do aprendiz quando, por exemplo, este comete erros ou a conversação não flui conforme o esperado.

O excerto 70 é a resposta de um interagente para a mesma interrogação feita até agora.

Excerto 70

SIM!!! São experiências diferentes de vida, nativos de inglês geralmente são provenientes de países mais desenvolvidos. Além da facilidade no português ser bem maior em nativos de países latinos. (QF2S2019)

A resposta dada pelo participante não permite espaço para contestação: para ele, a diferença existe e o “SIM” em caixa alta evidencia tal crença de maneira inequívoca. Ressalta as diferenças nas experiências de vida apoiando-se na crença de que falantes nativos de inglês “geralmente são provenientes de países mais desenvolvidos”, possivelmente desconsiderando os países fora do *Inner Circle* de Kachru, afinal, diversos países onde se fala o inglês como língua oficial estão longe de serem considerados países desenvolvidos tanto a nível econômico quanto social. Dita crença transparece a associação que muitos fazem ao pensar somente nos países do *Inner Circle*, considerados o berço da língua inglesa, quando se fala em sociedades onde o inglês é falado, reafirmando a influência e preponderância das quais goza referido grupo. O respondente acrescenta, novamente recorrendo a uma crença: a de que nativos de países latinos (majoritariamente falantes de espanhol) teriam mais facilidade em aprender o português, presumivelmente pela semelhança entre as línguas.

O excerto 71 possibilita ter acesso ao que pensa o participante sobre suas expectativas em relação ao teletandem.

Excerto 71

Espero que meu parceiro ensine-me a falar com mais fluência e com um ritmo mais semelhante ao de um nativo. Para ajudar meu colega, eu lhe ensinarei gramática e vocabulário. (QI1S2016)

O respondente deixa muito claro que deseja desenvolver mais fluência na língua-alvo e falar “com um ritmo mais semelhante ao de um nativo” com a ajuda de seu parceiro. Tal comentário ressoa SALES CARVALHO (2000, apud MADEIRA, 2008) e a sua observação da crença que as habilidades orais só podem ser desenvolvidas por meio da imersão, contexto onde é esperado amplo contato com falantes nativos da língua-alvo. Em harmonia com o observado por Kaneoya (2008), o teletandem pode ser considerado um contexto análogo à imersão feito de forma virtual. Estão patentes a crenças de que o parceiro nativo pode *ensinar* (grifo meu) fluência para o parceiro - possivelmente arraigado à crença de que o falante nativo tem profundo conhecimento sobre sua língua CHOMSKY (1965 apud LEE, 2005) - bem como a preferência do aprendiz por “um ritmo” semelhante ao de um nativo. Tal preferência permite apreender que, aos olhos desse interagente, existe uma hierarquia de ritmos ao falar, em que o ritmo do nativo é preferido em relação a outros, corroborando o registro de Silveira (2020) sobre o lugar de prestígio assegurado a falantes de inglês do *Inner Circle*. O

interagente aborda ainda o trabalho de andaime que espera fazer quando atuar como par mais competente, ensinando gramática e vocabulário da língua portuguesa ao seu parceiro.

O septuagésimo segundo excerto, oriundo da transcrição de uma interação, mostra a resposta de P1 quando sua parceira se oferece para ajudar com possíveis dúvidas em relação à língua depois de deixar claro que não era uma professora de língua com formação na área. P1 agradece, conforme se vê a seguir.

Excerto 72

Muito obrigada, (parceira)! Eu tenho certeza que você conseguirá me ajudar muito, sim! E você vai ser tão boa quanto uma professora! (I06112019)

A parceira de P1 agradece e diz ter certeza que os possíveis esclarecimentos que viessem a ser feitos pela parceira seriam de grande ajuda e que é parceira seria "tão boa quanto uma professora". É pertinente observar que P1 classifica o possível suporte de sua parceira, falante nativa de inglês, porém sem formação acadêmica na área, como "tão bom quanto de um professor" que passou anos estudando e se preparando teórica e praticamente para trabalhar com ensino de línguas. Para P1, a natividade de sua parceira lhe garante a mesma competência para ensinar línguas que um professor de línguas formado, desvelando o prestígio regalado ao falante nativo (SILVEIRA, 2020) possivelmente em virtude da crença de sua onisciência linguística (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005; McCAWLEY, 1986, apud DAVIES, 2004).

No excerto 73, oriundo de uma entrevista, P4 explica o porquê, em sua opinião, a prática em teletandem o auxiliou a desenvolver sua conversação.

Excerto 73

O parceiro de conversação no ambiente do Teletandem tem liberdade para corrigir a pronúncia incorreta de palavras. E em relação ao vocabulário, conversar com alguém fluente sempre acrescenta novas palavras, e é possível até pedir para que explique o significado. (2E2S2020)

P4 credita esse potencial à liberdade que o contexto teletandem oferece para negociações e correções, afinal é um contexto voltado para o ensino e aprendizagem de línguas, em outras palavras, P4 frisa, mesmo que sem saber, o princípio da autonomia em teletandem e trabalho de andaime realizado pelos interagentes (VASSALLO e TELLES, 2006), que pode, por exemplo, se dar por meio de correções, permitindo depreender que valoriza tais ações. Destaca ainda a oportunidade de interagir com alguém fluente na língua-alvo, o que para P4 "sempre acrescenta novas palavras" assim como é possível recorrer ao parceiro mais competente para explicações de cunho semântico, tendo em vista que não

raramente, o contato com pares mais competentes é o contato mais próximo que logram com a língua-alvo, num contexto análogo à imersão oportunizado pelo teletandem, segundo evidenciado por Kaneoya (2008).

No excerto 74, está a resposta de P4 quando questionado sobre como o teletandem o ajudou em sua aprendizagem de inglês. Respondeu originalmente no questionário final que o teletandem o ajudou a “perder o medo de falar com um nativo” (QF2S2019). Dois semestres mais tarde, em entrevista, P4 foi indagado sobre o porquê “tinha medo” de falar com um nativo, especificamente, e de onde achava que poderia ter vindo esse “medo”.

Excerto 74

Na verdade, creio que sempre tive medo de falar em inglês com qualquer pessoa, mas especificamente com um nativo era pelo fato de poder não ser compreendido e passar vergonha. Acredito que (o medo) vinha de passar vergonha, porque sempre se julga muito o inglês das pessoas. (2E2S2020)

P4 não consegue precisar quando desenvolveu esse “medo de falar em inglês com qualquer pessoa, mas especificamente com um nativo”. Ao que parece, entretanto, o medo estava relacionado à possibilidade de não ser compreendido e, assim, sofrer constrangimento, pois, segundo P4, “sempre se julga muito o inglês das pessoas”. É depreensível um certo nível de insegurança da parte de P4, o que ocasiona certa resistência de sua parte ao praticar a comunicação na língua-alvo, por presumivelmente se sentir exposto. É razoável admitir que referido sentimento de exposição pode ser potencializado ao interagir com um falante nativo quando há a visão de que ele é uma autoridade incontestável em sua língua (CHOMSKY, 1965 apud LEE, 2005).

Em entrevista, questioneei se P4 já sentiu que teve seu inglês julgado, ao que ele respondeu o que segue no excerto 75.

Excerto 75

Já senti que meu inglês foi julgado. Creio que acontece diversas vezes quando numa conversa se pronuncia incorretamente uma palavra em inglês, logo corrigem. (...) dependendo do tom e do contexto, sim (considero essas correções não-solicitadas como julgamentos ao meu inglês). Quando vai indicar uma série para alguém, a pessoa finge que não entendeu e repete com a pronúncia melhor. Pode ser para corrigir e ajudar, mas dependendo dá para ver um tom de julgamento no inglês. (Passei mais isso) com brasileiros, mas já passei por isso com estrangeiros (falantes de espanhol). (3E2S2020)

P4 expõe que já sentiu que teve seu inglês julgado em diversas ocasiões. Para ele, isso acontece por meio de correções não-solicitadas em determinados contextos e a depender do tom empregado. E oferece um exemplo concreto: quando alguém indica uma série para outra pessoa e então essa pessoa demonstra aparente incompreensão e repete o que foi dito com

uma "pronúncia melhor". P4 reconhece que tal atitude pode eventualmente ser uma tentativa genuína de ajuda, porém defende que dependendo do contexto, é possível perceber um tom de julgamento em relação as habilidades linguísticas orais alheias. Esclareceu também que a situação aconteceu mais frequentemente com brasileiros, no entanto, também aconteceu com estrangeiros falantes de espanhol. Tomando como base Barcelos (2004a), é plausível supor que as experiências anteriores vividas por P4, em que sentiu que sua performance nas línguas estrangeiras que estuda foi julgada, influíram nas percepções e crenças de P4 e possivelmente colaboraram para o surgimento desse “medo” que o participante relata sentir ao se comunicar em inglês, em especial com um falante nativo.

O septuagésimo sexto excerto diz respeito a uma resposta oferecida por P5, em entrevista, ao ser interpelado sobre a resposta que havia dado em um questionário que havia respondido dois semestres antes sobre seu objetivo ao participar do teletandem: almejava “falar com nativos de forma segura e inteligível”.

Excerto 76

Para que não ocorra maus entendidos devido ao fato de não conseguir pronunciar as palavras de forma que sejam entendidas e não confundidas com outras de pronúncia parecida. E segura para que eu possa soar de forma mais fluida e consiga passar meus pensamentos e mensagens sem dificuldades. (2E2S2020)

Segundo P5, a meta de se comunicar com falantes nativos de maneira segura e ininteligível partiu de uma tentativa de evitar mal-entendidos que pudessem ser causados por uma pronúncia imprecisa. Já no que concerne à sua busca por segurança, P5 afirma que isso possibilitaria uma comunicação mais fluida e menos trabalhosa. É digno de atenção também que ao dizer que gostaria de participar do teletandem para se comunicar com falantes nativos de sua língua-alvo de maneira segura, supõe-se que antes das interações predominava um sentimento de insegurança em relação ao contato com o falante nativo.

No excerto 77, extraído de uma entrevista, P5 disserta sobre suas razões para participar do teletandem.

Excerto 77

“Assim poderia continuar praticando habilidades linguísticas que geralmente não seriam trabalhadas devido à falta de contato com falantes da língua inglesa, ao mesmo tempo que ficasse mais familiarizada com questões culturais que nem sempre é possível apenas por pesquisas”. (1E2S2020)

Para P5, o que lhe atraiu foram as oportunidades de praticar conversação com outros falantes de inglês, algo que não ocorreria em seu contexto cotidiano, e de se familiarizar com "questões culturais que nem sempre é possível apenas por pesquisas", tais como expressões

atualizadas, repercutindo o registro de Salomão, Silva e Daniel (2009) de que o falante nativo é considerado a fonte linguística e cultural mais confiável para o aprendiz de língua. P5 é um caso clássico de interagente que vê no teletandem uma oportunidade de ter uma experiência análoga à imersão (KANEIYA, 2008), uma vez que as interações serão encontros em que poderá praticar a língua-alvo com um par mais competente (trabalho de andaime) e conhecer mais sobre a cultura-alvo a partir da ótica de alguém que vive em uma sociedade onde se fala sua língua de interesse.

No excerto 78, P5 elabora acerca das habilidades linguísticas as quais se referia no excerto anterior.

Excerto 78

As habilidades de fala. Apesar de se poder treinar sozinha ao tentar reproduzir as palavras, aprendendo a cantar letras de músicas entre outros, quando preciso realmente criar frases coerentes e falar para um ouvinte outros fatores como timidez, nervosismo e medo de errar construção de frases e pronúncia são fatores que fazem com que no final a fala não seja tão fluída ou entendível. Dessa forma, treinar com outros falantes de inglês ajuda com que essas barreiras sejam quebradas e acabe condicionando ter uma melhor fala. (2E2S2020)

Para P5, esse contato é valioso porque funciona como um treino que quebra barreiras e promove “uma melhor fala”, de maneira que não se poderia alcançar sem interagir com outras pessoas, pois ao se deparar com a necessidade de produzir frases coerentes e interagir em um contexto conversacional real, onde um fala, o outro escuta e depois invertem-se os papéis sucessivamente, fatores diversos como timidez, nervosismo, medo de errar ganham espaço e interferem na fluidez e inteligibilidade da fala.

Há também mudanças de crenças. No septuagésimo nono excerto, vê-se P5 com uma opinião oposta à que tinha dois semestres antes da entrevista ao ser questionado se acreditava que fazia diferença ter ou não um parceiro nativo.

Excerto 79

Eu não tenho problema quanto ao parceiro ser falante nativo ou não, também não tenho problema em relação a sotaque. Única expectativa que coloquei foi em questão de fluência, pois acredito que assim o parceiro poderia me ajudar melhor a desenvolver meu inglês por perceber erros que talvez uma pessoa que não possua fluência poderia deixar passar. (1E2S2020)

Na entrevista, P5 relatou que considerava irrelevante seu parceiro ser ou não falante nativo da língua-alvo e que esperava apenas que ele fosse fluente pois assim ele poderia ajudar P5 a desenvolver suas habilidades linguísticas na língua estrangeira, auxiliando-o a perceber erros que talvez não fossem percebidos por alguém não-fluente. Essa resposta foi dada dois semestres depois de responder afirmativamente que acreditava, sim, fazer diferença

ter um parceiro nativo, pois um parceiro não-nativo talvez não seria capaz de se atentar a “pequenas nuances que um nativo talvez fosse capaz de perceber o ensinar” (QI2S2020). Observa-se que após as interações, a preferência por um parceiro nativo cedeu lugar a um parceiro fluente, não obrigatoriamente falante nativo.

Ao ser perguntado sobre o que o fez mudar de ideia, P5 respondeu o que segue no excerto 80.

Excerto 80

Acredito que ficou mais claro na minha cabeça que uma pessoa fluente poderia ser capaz de perceber meus erros da mesma maneira. (2E2S2020)

P5 não se estendeu em sua explicação, porém deixou explicitamente registrado que agora, para ele, está claro que uma pessoa fluente, mesmo que não seja falante nativa, pode ter essa capacidade de se atentar a nuances que ele relacionava quase que exclusivamente ao falante nativo. Reconheceu que a condição para que um parceiro, nativo ou não, realize um trabalho de andaime satisfatório é ser mais competente que o aprendiz. Como o contato com outros falantes de inglês não era comum antes das interações, é razoável atribuir diretamente tal mudança de opinião à prática em teletandem, evidenciando seu potencial em colaborar para a reflexão dos interagentes sobre suas práticas e crenças e eventualmente muda-las, caso dita mudança lhes convenha.

Outro participante, P3, também passou pela experiência de mudar suas crenças, conforme vê-se no excerto 81.

Excerto 81

Acredito que por estar exposto a um alto nível de fluência em inglês, o qual eu nunca estive exposto até então. Os encontros me propiciaram uma visão maior do que eu entendia como fluência e me fizeram ter uma perspectiva maior do uso do inglês falado. (2E2S2020)

À época das interações, P3 respondeu em um dos questionários que, para ele, fazia diferença ter um parceiro falante nativo de inglês. Dois semestres mais tarde, P3 foi entrevistado e inquirido se achava que ter um parceiro falante nativo fazia diferença. Dessa vez respondeu negativamente à questão, dando uma réplica inversa ao que havia respondido originalmente antes do início das interações. P3 atribui à experiência nas interações do teletandem essa mudança de pensamento. Segundo ele, o contato com falantes altamente proficientes em sua língua-alvo, nativos ou não, de maneira que nunca havia estado exposto até então, teria sido o fator decisivo. As interações, que ele denomina de "os encontros", ampliaram seus horizontes em relação ao que ele pensava sobre fluência e sobre o uso do

inglês falado. Os relatos de P5 (*Excerto 80*) e P3 (*Excerto 81*) atestam o teletandem como um contexto que pode contribuir para a mudança de crenças dos interagentes a partir de suas experiências e do processo de autorreflexão.

Em uma interação com sua parceira, P3 e sua parceira conversam sobre as horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs) que P3 necessita cumprir para se formar, de acordo com as exigências do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) para os cursos de graduação brasileiros, e P3 cita duas possíveis maneiras (uma delas estava inaudível por causa da qualidade do som da gravação) de consegui-las e uma delas é o teletandem. Sua parceira questiona qual opção prefere e P3 responde o que é encontrado no excerto 82.

Excerto 82

The Tandem (laughs), sure! It's better for you to learn English with a native speaker. I think it's better, you know? At least I never did, so I'm a little bit nervous... (I09102019)

P3 diz preferir o teletandem sem hesitar (“sure!”) e explana que prefere o teletandem porque acredita ser melhor aprender sua língua-alvo com um falante nativo, porém nunca tinha tido essa oportunidade, o que lhe causou o nervosismo, embora fosse algo por ele desejado, pois, conforme apontado por Brammerts e Calvert (2003, apud VASSALLO e TELLES, 2006), pode ser recompensador e motivador para o aprendiz. Tal ponderação ainda permite depreender traços da crença da necessidade de imersão (MADEIRA, 2008) como requisito para aprender uma língua estrangeira. Em consonância com outros excertos já vistos, a oportunidade de contato com um falante nativo pode ser uma experiência ambivalente, no sentido em que desperta sentimentos tanto de realização quanto de nervosismo e ansiedade. Em resposta a um dos questionários preenchidos durante o semestre em que participou, P3 declarou acreditar fazer diferença interagir com alguém que aprendeu a língua desde pequeno (falante nativo) e alguém que aprendeu a língua mais tarde. É possível inferir que P3 relaciona a natividade de alguém à idade de aprendizagem (ou aquisição) da língua e acredita ainda haver algo especial e exclusivo em torno do falante nativo e que, possivelmente outorga a ele um lugar de proeminência em seu imaginário de aprendiz.

Ainda no mesmo dia, P3 e a parceira estavam falando sobre suas preferências em relação a sotaques de países que têm como línguas oficiais o inglês e o português. A parceira de P3 diz não gostar do português de Portugal porque não consegue entender quando os portugueses falam. P3 concorda que também tem dificuldades para compreender a variante europeia de sua língua nativa. No excerto 83, a seguir, P3, por sua vez, diz ter dificuldades

com o inglês britânico, e cita as mesmas dificuldades em relação à variante britânica do inglês que a parceira mencionou em relação ao português europeu. Dessa vez, porém, a parceira não compartilha de sua opinião e diz gostar da variedade britânica, pois sua mãe é britânica.

Excerto 83

Eu também não (entendo Português de Portugal)! E não entendo muito... inglês britânico... (I09102019)

Embora P3 tenha explicitado sua preferência por praticar sua língua-alvo com um falante nativo, observa-se no excerto acima uma ordem de preferência entre o inglês falado entre os países do próprio *Inner Circle*. P3 diz ter dificuldade para entender satisfatoriamente o inglês que seria falado na Grã-Bretanha, considerada terra de origem da língua inglesa.

P4 conversava com sua parceira sobre sua experiência em um país falante de espanhol (México) e sua parceira questionou se os falantes nativos de espanhol conseguiam identificar imediatamente que ele era brasileiro, e P4 não soube responder com certeza, pois as pessoas perguntavam de onde ele era, mas não faziam nenhuma suposição sobre seu país de origem. A parceira, filha de imigrantes peruanos e também falante de espanhol, percebeu que os falantes de espanhol não sabiam precisar a terra natal de P4, mas conseguiram identificar que ele não era um falante nativo de espanhol. Diante da constatação da parceira, P4 fez o comentário replicado no excerto 84.

Excerto 84

One time a... person thought I from another country in South America speaking Spanish by the end of my time there... and I was proud of me! I'm very good! (...) It was good to hear! I'm waiting for someday doing the same in English... but I really think I have to spend some time in a country who speaks English. (I06112019)

Ao se deparar com as constatações feitas por sua parceira de que os falantes nativos de espanhol não o reconheciam como um deles, P4 compartilhou um episódio em que ele foi confundido com um falante nativo de espanhol de um país sul-americano ao final de seu período no México, o que o deixou “orgulhoso” (*proud*) de si mesmo e enfatiza o quanto foi bom ouvir tal comentário (“*It was good to hear!*”). P4 recorre ao episódio em que foi confundido com um falante nativo de espanhol como que para validar suas habilidades na língua estrangeira. Isso o deixou orgulhoso e aumentou sua autoestima (“*I'm very good!*”) e deixou patente que espera conseguir o mesmo em inglês, o que mostra o seu desejo de soar como um falante nativo ao falar em inglês. Pressupõe-se que o desejo de querer falar como um nativo tenha origem na ideia do falante nativo como modelo para o aprendiz (PENNYCOOK, 2007b; COOK, 1999; ANJOS, 2016; SCHMITZ, 2012). P4 espera alcançar

o mesmo em inglês no futuro, porém, acredita que para isso é necessário viver por um período num país falante de inglês. Para lograr seu objetivo, porém, crê que é necessário viver por um tempo em um país falante de inglês. Está manifesta a sua crença de necessidade de imersão (MADEIRA, 2008) para aprender uma língua estrangeira.

É propício apontar que nas interações foi possível identificar diversos momentos em que os participantes brasileiros demonstravam nervosismo e apreensão no momento da troca de turno do português para o inglês, por meio de expressões como "help!" ("socorro!") ou alguma variação de um pedido de desculpa adiantado pelo que eles consideram um desempenho abaixo do que aspiram na língua-alvo.

Todos os participantes selecionados (P1, P2, P3, P4 e P5), sem exceção, citaram nas entrevistas países do *Inner Circle* (Canadá, Austrália, Reino Unido e, principalmente, Estados Unidos) quando indagados sobre qual(is) o(s) país(es) de origem das músicas, produções cinematográficas e televisivas, livros, artigos, vídeos ou quaisquer outros recursos por eles consumidos para aprender inglês em entrevista. Isso significa que a maior parte dos recursos e meios utilizados por eles para aprenderem inglês eram majoritariamente vindos de países do *Inner Circle*. Foi pedido também para explicarem a razão de tais escolhas.

A razão mais comumente citada é a fácil acessibilidade às produções (midiáticas, culturais e científicas) provenientes desses países. É válido destacar que P2 relatou ter encontrado à época das entrevistas cursos livres de sua área criados e disponibilizados por indianos, o que demonstra estar disposto a consumir conteúdos em inglês de fora do *Inner Circle*. P4, por sua vez, explicou que os artigos científicos que lia eram predominantemente escritos em inglês, porém não necessariamente escritos por pesquisadores do *Inner Circle*.

Esta categoria se diferencia da anterior por apresentar um recorte de excertos que se originaram de questionários em que haviam perguntas explícitas sobre o falante nativo, incluídas por mim, para esta dissertação. É verificável aqui, novamente, que é concedido ao falante nativo um lugar de destaque no processo de aprendizagem do aprendiz, pois acredita-se que a condição de natividade do parceiro pode, de alguma forma, pode favorecer o processo de aprendizagem do aprendiz de línguas.

4.2 Como se caracteriza o falante nativo de língua inglesa imaginado pelo participante brasileiro no contexto teletandem na FCLAr

Foi adicionada ao questionário inicial do segundo semestre de 2019 uma questão que indagava o que os participantes “consideravam como um falante nativo”. As 33 respostas oferecidas foram agrupadas em quatro categorias de acordo com as características definidoras que compartilhavam, a saber: 1) *natividade como primeira língua ou língua materna*; 2) *natividade por local de nascimento*; 3) *natividade por falar uma língua “dominante” na sociedade em que está inserido*; e 4) *natividade por fluência na língua*, em ordem decrescente de frequência de número de respostas.

Pouco mais da metade dos respondentes descreveu o falante nativo como alguém que fala um determinado idioma como primeira língua ou como língua materna. Cerca de 36% (12) dos interagentes relacionaram a natividade de um indivíduo ao seu local de nascimento, mais especificamente, à língua falada onde o indivíduo nasceu e/ou cresceu e/ou viveu por um longo período. Aproximadamente 9% (3) dos participantes retrataram o falante nativo como aquele que fala uma língua dominante, isto é, utilizada pela maioria das pessoas em uma sociedade. Uma única pessoa (3%) respondeu que ser falante nativo de uma língua é o mesmo que ter fluência nesta língua.

A seguir, serão analisados alguns excertos considerados mais ilustrativos para cada uma das categorias citadas, pois trazem dados relevantes e não repetitivos acerca da caracterização do falante nativo segundo o interagente brasileiro no contexto teletandem na FCLAr.

4.2.1 Natividade como primeira língua ou língua materna

Esta categoria abrangerá excertos que vinculam a natividade de um indivíduo à condição imprescindível de ter certa língua como primeira ou como língua materna (BLOOMFIELD, 1933, apud DAVIES, 2003).

No octogésimo quinto excerto, um respondente descreve que, para ele, ser falante nativo de uma língua significa ter determinada língua como língua materna e ter nascido em um contexto em que a língua é falada.

Excerto 85

Alguém que nasceu inserido no contexto da língua e a tem como língua materna. Por exemplo: eu sou falante nativa de português, pois nasci num país que tem essa língua como oficial e minha família também sempre se comunicou comigo nessa língua. (QI2S2020)

O participante usa a si mesmo como exemplo visando deixar claro seu ponto de vista, declarando-se falante nativo de português, e justifica sua declaração afirmando ter nascido em um país que tem tal língua como oficial (Brasil) e que essa é a língua usada para comunicação com sua família desde “sempre”. É possível depreender que o interagente associa o *status* de oficialidade que uma língua tem à aderência e utilização de tal idioma pelos indivíduos que compõem uma certa sociedade falante de determinada língua, mesmo que este não seja sempre o caso (SCHMITZ, 2012).

No excerto 86, as ideias do participante ecoam Chomsky (1965, apud DAVIES, 2004).

Excerto 86

Qualquer pessoa é falante nativa da sua língua materna, por isso estou aberta a essa interação, pois vou aprender sendo meu parceiro nativo ou não. Se a pessoa é nativa dos EUA ou não é nativa mas possui fluência na língua, tá valendo. (QF2S2019)

O respondente, assim como Chomsky, considera que “Qualquer pessoa é falante nativa da sua língua materna”, equacionando, assim, língua nativa à língua materna e que, por essa razão está aberto às possibilidades oferecidas pelas práticas em teletandem, pois, segundo essa ideia, se a língua materna do parceiro for inglês, o parceiro é automaticamente falante nativo de inglês. O participante conclui que o que lhe importa é o parceiro ser fluente no idioma, independentemente de ser nativo ou não dos Estados Unidos. Isso permite depreender que, para o participante, a fluência do parceiro é mais preponderante do que seu *status* de falante nativo.

Para o respondente do excerto 87, o falante nativo é alguém com “ascendência na língua por parte de ambos genitores.

Excerto 87

Alguém que tenha ascendência na língua, tanto pelo tronco materno quanto paterno. (QF2S2020)

Este participante traz uma perspectiva não abordada em nenhuma outra resposta: o conceito de ascendência na língua, isto é, ter alguém que falou uma determinada língua antes de um indivíduo, neste caso, segundo ele, ambos os pais de um indivíduo falarem a mesma língua. De acordo com o interagente, logo, alguém cujos genitores não falem a mesma língua não pode ser considerado um falante nativo deste determinado idioma, suscitando, assim, um debate sobre se pessoas que crescem em contextos não-monolíngues poderiam ser consideradas falantes nativas de alguma língua. Discussões mais aprofundadas sobre multi ou

plurilinguismo, contudo, estão além da alçada deste trabalho. É válido ressaltar, não obstante, que este interagente desconsidera tais realidades.

No excerto 88, um interagente relaciona “falante nativo” ao local de nascimento ou a tempo de residência em uma sociedade falante de determinada língua.

Excerto 88

Alguém que nasceu ou vive há muitos anos em um país que utiliza o inglês como primeira língua. (QF2S2020)

O respondente faz um elo entre ser falante nativo de uma língua e ter nascido em uma sociedade onde essa língua é falada ou residir em tal sociedade por um longo período de tempo, repercutindo, em ambos os casos, os postulados de Hyltenstam e Abrahamsson (2000).

Como viria, em breve, a interagir com um falante de inglês, no excerto 89 o participante respondeu o que considerava como um falante nativo de inglês.

Excerto 89

Uma pessoa que tenha nascido nos EUA e tenha o inglês como primeira língua. (QF2S2020)

O interagente estabelece duas condições para alguém ser considerado um falante nativo de inglês. São elas: ter nascido nos Estados Unidos, isto é, ter nascido em uma sociedade que fala tal língua (HYLTENSTAM E ABRAHAMSSON, 2000), e ter o inglês como primeira língua. Existe a possibilidade de o participante ter citado específica e somente os Estados Unidos por ter tido como parceiro de teletandem alguém que mora ou é de origem desse país (HYLTENSTAM E ABRAHAMSSON, 2000), além de os Estados Unidos ser visto como um dos berços da língua inglesa enquanto parte do *Inner Circle*, segundo caracterizou Kachru. Desse modo, para este respondente, ser falante nativo de uma língua é uma questão de local de nascimento de ter uma determinada língua como sua primeira.

Para o respondente do nonagésimo excerto, existe um vínculo entre natividade, língua materna e uma aprendizagem (ou aquisição) direta com outros falantes do seu convívio.

Excerto 90

Aquele que tem certa língua como materna, que aprendeu como parte do grupo falante em que nasceu e cresceu. (QF2S2020)

Para o interagente, um indivíduo é falante nativo de sua língua materna, que deve ser aprendida - ou adquirida, pois a aquisição de uma língua pressupõe uma fonte natural de comunicação (HOQUE, 2017) - o que é possível ao nascer e crescer em uma comunidade

falante de uma dada língua com outros falantes dessa língua ao longo de sua vida (HYLTENSTAM E ABRAHAMSSON, 2000).

4.2.2 Natividade por local de nascimento

Neste tópico serão discutidos excertos que associam a natividade de alguém ao seu local de nascimento em virtude da língua falada (ou da língua que se acredita ser falada) em uma determinada sociedade.

No nonagésimo primeiro excerto, o interagente responde que a natividade está relacionada ao local de nascimento, bem como viver de fato neste local a maior parte da vida e traz ainda a questão de aculturação, isto é, adaptar-se à cultura desse local onde se fala a língua em questão (BROWN, 1980, apud HOQUE, 2017).

Excerto 91

Aquele que nasceu no país e viveu a maior parte da vida no mesmo país e está integrado à cultura do próprio país. (QF2S2020)

Para o participante, o falante precisa nascer e passar a maior parte de sua vida em uma sociedade falante de uma determinada língua, além de estar “integrado” à cultura de tal sociedade. É possível coligir que, para o interagente, nascer dentro de uma determinada sociedade, por si só, não lhe garante o *status* de falante nativo: é necessário ainda morar em tal sociedade e estar adaptado à sua cultura. Tal lógica, por sua vez, leva a outra relação estabelecida pelo falante: não há como separar língua e cultura, reiterando Salomão, 2015.

O excerto 92 está alinhado às considerações feitas no excerto precedente sobre o que caracterizaria um falante nativo de inglês.

Excerto 92

É alguém que nasceu ou mora há anos em um país onde a língua inglesa é a mais falada. (QF2S2020)

O interagente admite duas possibilidades para reconhecer alguém como falante nativo de uma língua: é necessário nascer ou morar por um longo período de tempo em uma sociedade em que a língua em questão seja predominante em relação a outras línguas que nela possam ser faladas. É possível inferir que, nesses casos em que se admite a natividade por tempo de residência (HYLTENSTAM E ABRAHAMSSON, 2000), pressupõe-se a possibilidade de se tornar um falante nativo mesmo quando a aprendizagem (ou aquisição) possa ter se dado de maneira ligeiramente mais tardia.

4.2.3 Natividade por falar uma língua “dominante” na sociedade em que está inserido

Nesta categoria, os excertos que serão discutidos têm como característica a relação entre a natividade e falar uma língua “dominante” na sociedade em que está inserido. Dentro dessa categoria, dois respondentes ofereceram duas definições parcialmente conflitantes de falante nativo: enquanto ambos concordam que ser falante nativo de uma língua é falar a língua dominante da sociedade em que estão inseridos, um deles destacou que isso deve ocorrer sem instrução formal (aquisição), enquanto o outro evidencia a alfabetização recebida pelo falante na língua dominante daquela sociedade, pressupondo instrução formal (aprendizagem). Um único interagente respondeu que ser falante nativo de uma língua é ter fluência em tal idioma.

No nonagésimo terceiro excerto, o participante liga natividade e *status* de oficialidade de uma língua em uma sociedade.

Excerto 93

Alguém nascido em um país de língua oficial inglesa. (QF2S2020)

Para o participante, um indivíduo é falante nativo da língua que goza de *status* oficial na sociedade em que nasceu, neste caso, referia-se à língua inglesa. É possível teorizar que tal concepção venha da crença que, ao estar inserido em uma sociedade com uma língua oficial, seu uso se torna praticamente inevitável, demandando que seus integrantes falem e compreendam tal idioma. É observável, contudo, que isso nem sempre corresponde à realidade (SCHMITZ, 2014). Não é incomum, por exemplo, indivíduos que passem longos períodos em uma sociedade falante de uma dada língua estrangeira, mas não logrem utilizá-la com proficiência, em especial se estão inseridos em contextos em que podem utilizar outros idiomas.

No nonagésimo quarto excerto, vê-se uma reflexão similar à do excerto prévio.

Excerto 94

Aquele que fala uma língua que seja oficial (ou maioria) de um país, sem ter aprendido de maneira formal (como escolas). (QF2S2020)

Neste excerto o respondente faz uma ponderação congruente com a do excerto anterior, isto é, o falante nativo de uma língua é quem fala uma língua que tenha caráter oficial ou *de facto* em uma sociedade. O interagente avança na discussão, porém, ao prescrever que tal língua não pode ter sido aprendida com instrução formal, em outras palavras, ser considerado um falante nativo requer um processo de aquisição – e não de aprendizagem – de língua de acordo com a distinção estabelecida por Krashen (1977, 1978

apud HOQUE, 2017), isto é, aquisição enquanto um processo inconsciente e aprendizagem enquanto um processo consciente e que ocorre por meio de instrução formal.

No excerto 95 tem-se um excerto parcialmente em concorrência com seu antecessor, mas eles divergem em um ponto crucial.

Excerto 95

Alguém que nasceu em um país que fale determinado idioma e foi alfabetizado nele ou alguém que vive a muitos anos falando determinado idioma e se habitou com ele. (QF2S2020)

Este excerto repercute o que foi visto no nonagésimo quinto excerto no sentido de que o falante nativo seja alguém nascido em uma sociedade falante de um dado idioma. Para esse respondente, todavia, alfabetização na língua falada nessa sociedade também é parte constituinte do falante nativo (HYLTENSTAM E ABRAHAMSSON, 2000; KRAMSCH, 1997), distanciando-se das considerações pregressas, pois está pressuposta a alfabetização, um processo formal, característica da aprendizagem – e não aquisição – de uma língua.

4.2.4 Natividade por fluência na língua

Esta categoria é composta de um único excerto, pois um único participante dentre 33 respondentes considerou que ser falante nativo é simplesmente sinônimo de fluência.

Excerto 96

Fluência no idioma. (QF2S2020)

Para este respondente, ser falante nativo de um idioma significa ter fluência nesta língua. Ele não considera, ao menos explicitamente, nenhuma outra característica apontada nos demais acertos. Em conformidade com esta avaliação, por conseguinte, independentemente da primeira língua de um indivíduo de onde ele nasceu, de qual a língua mais usada por ele, de qual a língua dominante na sociedade em que está inserido, se ele tiver fluência em um dado idioma, então ele pode ser considerado um falante nativo de tal idioma.

A análise apresentada até o momento servirá como ponto de partida em um esforço para responder as perguntas de pesquisa no próximo capítulo.

5 SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta dissertação se debruçou sobre as crenças que os participantes de teletandem brasileiros no contexto da FCLAr entre 2016 e 2019 têm sobre o falante nativo de inglês e como se caracteriza o falante nativo para estes participantes. Para isso, a pesquisadora recorreu: a) a mais de 660 respostas de questionários entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019; b) entrevistas realizadas via e-mail e aplicativo de troca de mensagens instantâneas com 5 participantes focais selecionados; e c) transcrição das sessões de interação destes 5 participantes com estudantes de uma renomada universidade estadunidense durante todo mês de outubro e as primeiras duas semanas do mês de novembro do ano de 2019. Em posse dos dados, a autora do presente estudo prosseguiu com a análise conforme já explanado.

Destarte, as perguntas que nortearam esta pesquisa são:

a) quais são as crenças que os interagentes brasileiros têm sobre o falante nativo de língua inglesa no contexto do teletandem da FCLAr?;

b) Como se caracteriza o falante nativo de língua inglesa imaginado pelo participante brasileiro no contexto teletandem na FCLAr?

5.1 Síntese das respostas às perguntas de pesquisa

A seguir, são encontradas as sínteses das respostas às perguntas de pesquisas.

5.1.1 O falante nativo segundo as crenças do interagente brasileiro no contexto teletandem da FCLAr

É digno de frisar que, antes do segundo semestre de 2019, época em que iniciei minha coleta de dados para a dissertação, não havia nos questionários perguntas relacionadas explicitamente ao falante nativo, todavia, ainda assim o falante nativo vinha à tona nas respostas aos questionários.

As categorias de dados levantadas para responder a primeira pergunta de pesquisa permitem vislumbrar como o falante nativo de inglês é imaginado segundo as crenças do interagente brasileiro no contexto do teletandem da FCLAr. Durante a análise dos dados, foi se delineando uma constatação: a ideia de que o falante nativo tudo sabe sobre sua língua e, portanto, é uma autoridade inquestionável, aparentemente é a “crença-mãe”, isto é, todas as outras crenças identificadas remetem a ela de uma forma ou de outra. Dentre as respostas que

citaram o falante nativo, a maior parte via tal figura como um atrativo para participar do teletandem e ter a oportunidade de interagir com um falante nativo da língua-alvo, dando origem aos dados da primeira categoria (o falante nativo como um atrativo para o aprendiz). Já os dados da segunda categoria (o falante nativo como validador do conhecimento do aprendiz) foram extraídos de respostas que concediam ao falante nativo o poder de validar de alguma forma o conhecimento do aprendiz, como, por exemplo, conseguir falar a língua-alvo e compreender um falante nativo falando sua língua-alvo em um contexto espontâneo de maneira que o aprendiz considerasse satisfatório. A terceira categoria (emoções ao interagir com um falante nativo) revelou as emoções relacionadas ao falante nativo. A maioria das emoções foram consideradas mistas ou negativas. Foram consideradas mistas aquelas de excertos que continham emoções tanto consideradas positivas quanto negativas. Houve, no entanto, uma porcentagem considerável de emoções positivas. Isso nos permite inferir que se, por um lado o aprendiz aprecia e valoriza o contato com o falante nativo, por outro, esse contato muitas vezes o intimida causando emoções como apreensão, ansiedade e nervosismo. A quarta categoria (o falante nativo como árbitro e parâmetro para o aprendiz de língua) se caracteriza pelos excertos que, de uma forma ou de outra, mostram ou permitem depreender o prestígio e autoridade conferidos ao falante nativo pelo aprendiz de língua, colocando-o na posição de árbitro, que pode dizer o que está certo ou não em sua língua nativa, e um parâmetro, cujas habilidades servem de meta para o aprendiz. Por fim, a quinta e última categoria (o destaque dado a figura do falante nativo pelo aprendiz) é constituída por excertos que têm como fio condutor o destaque dado à figura do falante nativo no processo de aprendizagem do aprendiz.

Uma análise das categorias e dos excertos que as compõem nos permite compreender mais profundamente o falante nativo imaginado segundo as crenças do interagente brasileiro, isto é, alguém com muito conhecimento sobre sua língua nativa, que atua como um atrativo para muitos desses participantes, e em virtude de todo esse conhecimento que acreditam que o falante nativo tem, conferem a ele o poder de: a) atuar como um atrativo para o participante; b) validar seu conhecimento sobre a língua-alvo; c) despertar emoções no aprendiz diante da possibilidade de interagir com um falante nativo da língua-alvo; d) agir como árbitro de sua língua e parâmetro para o aprendiz; e e) ter papel de destaque no processo de aprendizagem do interagente.

5.1.2 Como se caracteriza o falante nativo segundo o interagente brasileiro no contexto teletandem da FCLAr?

Para responder a segunda pergunta de pesquisa (como se caracteriza o falante nativo de língua inglesa imaginado pelo participante brasileiro no contexto teletandem na FCLAr), foram analisadas 33 respostas a uma questão inserida no questionário inicial do segundo semestre de 2019 em que a pesquisadora indagou o que os participantes daquele semestre consideravam como um falante nativo de uma dada língua.

Conforme discutido na seção anterior, os dados apontam para a associação entre o falante nativo e: a) a primeira língua aprendida ou adquirida (primeira categoria); b) ter nascido em uma sociedade falante de uma determinada língua (segunda categoria); c) falar uma língua “dominante” na sociedade em que está inserido (terceira categoria); e d) ser fluente em uma língua (quarta categoria), partindo da categoria que abarca o maior número de respostas para o menor.

Esses dados permitem conjecturar como se caracteriza o falante nativo de acordo com o interagente brasileiro no contexto teletandem da FCLAr. Os excertos da primeira categoria têm como principal traço ter uma dada primeira língua ou língua materna para ser considerado seu falante nativo. Já os da segunda, por sua vez, têm como particularidade a relação feita entre natividade e local de nascimento onde se fala (ou acredita-se que se fala) um certo idioma. A terceira categoria traz a perspectiva da natividade por falar uma língua considerada dominante na sociedade em que alguém está inserido. Para dois participantes cujas respostas foram destinadas a esse tópico, há uma diferença fulcral em relação ao que chamam de falante nativo: para um, tal língua dominante é aprendida (com instrução formal), ao passo que para outro a língua deve ser adquirida (sem instrução formal). Por fim, uma única resposta conceitua natividade como fluência em uma língua.

Os dados aqui apresentados e analisados possibilitam inferir que, para o participante brasileiro de teletandem no contexto da FCLAr, o falante nativo pode ser assim considerado por: a) sua primeira língua; b) ter nascido em um lugar onde se fala uma língua; c) falar uma língua tida como dominante na sociedade em que vive; e d) ser fluente em uma língua.

A análise de dados aqui apresentada permite inferir que as crenças sobre o falante nativo estão presentes no contexto teletandem e que as crenças aqui elencadas corroboram a literatura da área: a) a oportunidade de interagir com um falante nativo é um atrativo para vários aprendizes de língua (primeira categoria) (VASSALLO e TELLES, 2006; MOUSSU e LLURDA, 2008; RAJAGOPALAN, 2012); b) o falante nativo, considerado como detentor de

um saber especial e exclusivo de sua língua nativa, é usado como parâmetro pelos aprendizes de língua para atestar sua evolução na língua-alvo (segunda, quarta e quinta categorias) (DAVIES, 2003, 2004); e c) as emoções relacionadas à interação com falantes nativos podem estar relacionadas ao *status* que o falante nativo idealizado tem de conhecedor onisciente (terceira categoria) (DAVIES, 2003, 2004; RAJAGOPALAN, 2012) e indiscutível de sua língua nativa, o que pode gerar expectativas irrealistas que sobrecarreguem e minem a autoestima dos aprendizes de língua (COOK, 1999).

O mesmo vale para o conceito de falante nativo: as descrições dadas pelos participantes endossam as características atribuídas ao falante nativo pela literatura da área (ver Capítulo 2), isto é, o falante nativo é aquele que: a) aprendeu (ou adquiriu) uma língua ainda na infância; b) nasceu em uma comunidade falante de uma certa língua; c) fala a língua considerada dominante em uma sociedade; e d) é fluente em sua língua e capaz de utilizar habilidades linguísticas tidas como refinadas, como por exemplo, criar paráfrases, e usar escrita criativa.

5.2 Limitações da pesquisa e possíveis desdobramentos

É mister explicitar desde já que este estudo foi desenvolvido com o máximo empenho de minha parte e é igualmente importante salientar que, a despeito de todo o esforço e comprometimento investidos nesta dissertação, foi inevitável deparar com questões que limitaram nossos estudos e que, por conseguinte, podem ter afetado os resultados finais. A seguir, serão citados algumas dessas questões.

Primeiramente, não consegui acesso a vários textos para consultá-los diretamente por questões que variam de inviabilidade financeira à não-disponibilidade desses textos na internet, o que originou a necessidade de recorrer a reflexões de outros autores sobre tais textos. A maioria dele não estava disponíveis na superfície da *web* e não tive sucesso nem mesmo ao recorrer a grandes grupos em redes sociais de estudantes com os mais variados perfis.

Segundamente, nem todas as pessoas que participaram das interações à época da coleta de material documentário para transcrição das interações e entrevistas e seleção dos participantes de pesquisa (segundo semestre de 2019) puderam ser alcançadas, pois nem todas elas interagem no mesmo dia da semana. Ademais, pessoas que considerei que poderiam fazer contribuições valiosas à pesquisa, com base em suas respostas aos questionários,

declinaram, em seu pleno direito, o convite para participar. Isso implica uma potencial perda de materiais documentários relevantes para o estudo.

Espera-se que os resultados obtidos a partir dessa investigação possam fomentar a reflexão a respeito do papel que o falante nativo tem no contexto teletandem na prática, pois nem sempre postulados teóricos e experiências de prática coincidem, a fim de que os alunos tenham expectativas e objetivos realistas em relação ao falante nativo em vez de elaborarem metas improváveis (falar inglês como um falante nativo, por exemplo) e que pode culminar em sentimentos de insuficiência e fracasso, conforme alerta Cook (1999).

Como possíveis encaminhamentos futuros, diante das considerações aqui apresentadas, é plausível sugerir pesquisas que aprofundem os estudos sobre o falante nativo de inglês (e até mesmo de outras línguas utilizadas nas interações) no contexto teletandem uma vez que, embora a figura do falante nativo seja algo há muito questionada no âmbito da Linguística Aplicada, como atesta, por exemplo, a produção de Paikeday (1985), os dados deste estudo e outras investigações que continuam sendo realizadas acerca deste tópico apontam para a continuidade da presença e relevância de tal figura em diversos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, sendo o teletandem um deles. É possível, a título de exemplificação, averiguar qual(is) o(s) papel(éis) do falante nativo no contexto teletandem visando entender melhor o que acontece na prática, já que muitas vezes as vivências dos interagentes, cuja maioria não tem formação acadêmica na área da Linguística Aplicada, são diferentes do que postulam as teorias.

O melhor entendimento acerca do que ocorre de fato na prática permite refletir e elaborar estratégias mais adequadas às especificidades de cada contexto, nesse caso o teletandem, e o primeiro passo para lograr tal entendimento é conduzir uma investigação a respeito dessas vivências. É válido reiterar que no teletandem não existem fórmulas prontas e infalíveis, pois, conforme já apontado por Salomao (2012), o mediador se coloca como um parceiro de discussão, abrindo caminho para que, por meio de seu suporte (andaime) e da troca com outros interagentes durante a mediação, o participante tenha a possibilidade de, entre outras realizações, arquitetar possíveis maneiras de alcançar seus objetivos de maneira personalizada. O mediador pode, contudo, abordar na mediação questões que considere potencialmente pertinentes para os aprendizes apreendidas durante observação das sessões de interação ou durante a própria mediação, segundo Funo (2015).

Em conformidade com o que já foi registrado, durante as gravações de vídeo das interações os interagentes não traziam abordavam verbalmente a questão do falante nativo com frequência, isto é, não *falavam* sobre o falante nativo. Isto posto, fica sugerido estudar sobre crenças sob uma perspectiva que ultrapasse os limites do que é explicitamente verbalizado, respaldando-se, por exemplo, nos estudos de linguagem corporal, que podem apreender minúcias que, de outro modo, dificilmente seriam identificadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos resultados obtidos por este estudo, espera-se que esta dissertação colabore para fomentar as reflexões acerca do papel conferido ao falante nativo de inglês pelo aprendiz de língua inglesa no contexto teletandem. Os resultados mostram ser desejável a criação de condições propícias para tal discussão a fim de que: a) os participantes façam o máximo proveito da experiência em teletandem; e b) os participantes possam mitigar as chances de alimentar sentimentos como sobrecarga, falha e desapontamento ao tomar o desempenho idealizado do falante nativo como modelo a ser seguido (COOK, 1999) por meio da autorreflexão sobre o papel que conferem ao falante nativo em seu processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Segundo o que foi apresentado na Análise de Dados (Capítulo 4), a prática em teletandem pode ser um fator contribuinte para a mudança de crenças dos interagentes. Conforme visto anteriormente, tornar explícitas as crenças de um indivíduo viabiliza que se examine e se reflita sobre essas crenças, de maneira a abrir caminho para a possibilidade de uma mudança de pensamento e/ou comportamento (BARCELOS, 2007b) benéfica para o indivíduo. Uma das maneiras de viabilizar o acesso de um indivíduo às suas crenças é por meio de discussões que o façam refletir sobre elas. Aconselha-se, portanto, que ditas discussões sejam realizadas durante as seções de mediação e espera-se que tal esforço favoreça o desenvolvimento de uma consciência crítica nos interagentes sobre seus processos de ensino e aprendizagem de línguas no teletandem e que isso os leve a: a) valorizar e reconhecer suas próprias habilidades; e b) se tornarem cada vez mais capazes de desenvolver estratégias que lhes permitam alcançar seus objetivos de aprendizagem em teletandem.

REFERÊNCIAS

ANJOS, F. A. Atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras e o sentimento de inferioridade na sala de aula de língua inglesa. **Inventário** (Universidade Federal da Bahia. Online), v. 1, p. 1-14, 2016.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004a.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. *In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007a. p. 27-69.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007b.

CANAGARAJAH, S. Postmodernism and Intercultural Discourse: World Englishes. *In: The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*. John Wiley and Sons, p. 110-132, 2012.

CANDIDO, J. **Teletandem**: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras. 2010. 230f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2010.

CARVALHO, K. C. H. P.; RAMOS, K. A. H. P. Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.48, n. 2, p.747 - 765, 2019.

COOK, V. Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

COPPIETERS, R. Competence differences between native and near-native speakers. **Language**, v. 63, p. 544-73, 1987.

DAVIES, A. **Native Speaker**: Myth and Reality. Bristol: Multilingual Matters, 2003. 237 p.

_____. The native Speaker in Applied Linguistics *In: DAVIES, A., ELDER, C. The handbook of Applied Linguistics*. New York: Blackwell Publishing, 2004. p. 431-450.

_____. Is the native speaker dead? *In: Histoire Épistémologie Langage*, v. 35, p. 17-28, 2013.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336 p.

EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A. C. B. Mediation in Teletandem: From face-to-face sessions to reflective journals. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 22, n. 36, p. 153-177, 2019.

FRANCO, G. R. **Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem**: Uma análise a partir da conscientização da linguagem. Orientador: João Antonio Telles. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

FUNO, L. B. A. **Teletandem**: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. 190f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no Teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 44, n. 2, p. 725-738, 2015.

HOQUE, E. An introduction to Second Language Acquisition. *In: Language Acquisition*. Bangladesh, Ed.: EDRC, 2017. p. 1-23. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335690866_An_Introduction_to_the_Second_Language_Acquisition. Acesso em: 21 out. 2020.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HYLTENSTAM, K.; ABRAHAMSSON, N. 'Who can become native-like in a second language?' All, some or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. **Studia Linguistica**, v. 54 (2), p. 150-66, 2000.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos avançados**, n. 21, v. 8, p. 147-163, 1994.

KANEOYA, M. L. C. K. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem)**: Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. 2008. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. A formação inicial de professores de línguas para o teletandem: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 17, p. 373-391, 2008.

KRAMSCH, C. The Privilege of the Nonnative Speaker. **Modern Language Association**. v.112, n. 3, p. 359-369, 1997.

LEE, J. J. The native speaker: An achievable model? **Asian EFL Journal**, v. 7 (2), p. 152-163, 2005.

LLURDA, E. Non-native-speaker teachers and English as an international language. **International Journal of Applied Linguistics**, Oxford, v.14, n.3, p. 314-323, 2004.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (Orgs.). **Ensino de línguas e tecnologias móveis**: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. 289 p.

MENDES, C. M. **Crenças sobre a língua inglesa: O antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no Tandem a distância: Um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, p. 119-129, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100007>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MOUSSU, L.; LLURDA, E. Non-Native English-Speaking English Language Teachers: History and Research. **Language Teaching**, v. 41, n. 3, p. 315-348, 2008.

O'DOWD, R. The competences of the telecollaborative teacher. **The Language Learning Journal**, v. 43 (2), p. 1-14, out. 2013. DOI:10.1080/09571736.2013.853374. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2013.853374>. Acesso em: 12 nov. 2020.

_____. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, n. 1, p. 1-23, 2018.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Desinventing and reconstructing languages**. USA: Multilingual Matters, 2007b. 272p.

PESSOA, R. P.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: KALAJA; P.; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

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. **Estudos Linguísticos**, v. 49, n.3, p. 1605-1623, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v49i3.2458>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2458>. Acesso em: 16 mar. 2021.

RAJAGOPALAN, K. For the umpteenth time, the "native speaker": or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: LIMA, D. (Ed.). **Language and its Cultural Substrate: perspectives for a globalized world**. Vitória da Conquista: Uesb. 2012, p. 37-58.

RAMOS, K. A. H. P. O que pode esta língua? Uma reflexão a respeito das crenças que emergem em interações de Teletandem. **Estudos Linguísticos**, v.44, n.2, p.584-594, 2015.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. de G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. (org). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009. p. 75-92.

_____. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.11, n.3, p. 653-677, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000300004>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000300004>. Acesso em: 06 nov. 2020.

_____. **A cultura e o ensino de língua estrangeira**: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem. 2012. 270f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

_____.; MENEGHINI, C. M. Crenças, pressupostos e conhecimentos dos professores em serviço sobre língua(gem) em um curso de formação continuada. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. p. 17(1), 272-297, 2014.

_____. Teletandem and Teacher's Beliefs about Culture and Language. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching**, v. 9, p. 1-18, 2019.

SCHMITZ, J. R. "To ELF or not to ELF?" (English as a Lingua Franca): that's the question for Applied Linguistics in a globalized world. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

_____. Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of World Englishes: the hidden reality and current challenges. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 373-411, 2014.

SCHÜTZ, R. E. Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. SK, 1998. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, K. A. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos'**: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências? 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org). **Crenças, discursos e linguagem**: volume I. Campinas: Pontes, 2010, p. 21-101.

_____. (Org). **Crenças, discursos e linguagem**: volume II. Ed. 10, Campinas, SP. Pontes Editores, 2011.

SILVA, V. L. T. da. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras / LE. 2000. 265p. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269420>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SILVEIRA, A. C. A legitimação do constructo do falante nativo no processo de comoditização da língua inglesa. **Revista Philologus**. Ano 26, n. 78, Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research**. Londres, Sage: 2001.

SIMÃO, A. M. V.; CAETANO, A. P.; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 173-188, 2005.

TECNOLOGIAS Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. Base Nacional Comum, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSJd#:~:text=Na%20educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20as%20TDICs%20t%C3%AAm,e%20despertando%20maior%20interesse%20e>. Acesso em: 05 nov. 2020.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-Tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, v. 27(2). PUC-SP, p. 189-212, 2006.

_____. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA - Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, 651-680, 2015.

_____.; MAROTI, F. A. Teletandem: Crenças e respostas dos alunos. *In*: PINHO, S. Z. e SAGLIETTI, J. R. O. C. **NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP**: Artigos dos projetos realizados em 2006. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em Tandem: princípios teóricos e perspectivas de Pesquisa. *In*: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009.

_____. M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v. 27(1), PUC-SP, p. 83 – 118, 2006.

VERONEZ, M. Relações e reflexões entre a competência linguística de Noam Chomsky e a competência discursiva de Dominique Maingueneau. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1133-1145, 2016.

WALESKO, A. M. H. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching**: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice, 1996.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Crenças sobre o falante nativo nas interações em Teletandem”.
2. Este projeto está ancorado nas ações do Projeto Teletandem, um contexto virtual, autônomo e colaborativo de ensino e aprendizagem de línguas na universidade, conforme proposto por Vassallo e Telles (2006, 2009). Nesse contexto, a internet ocupa um papel crucial, possibilitando driblar barreiras de ordens diversas (geográficas, econômicas) e oportunizando um contato autêntico com falantes de outras línguas, sendo o inglês, nesse contexto, a mais usada nessas interações. Em contextos de aprendizagem de línguas há uma forte crença sobre o falante nativo como modelo ideal para um aprendiz de língua, criando um imaginário em torno desse falante nativo (DAVIES, 2004; COOK, 1999; MOUSSU & LLURDA, 2008). Esta pesquisa toma como objeto as crenças que os participantes brasileiros têm de seus parceiros em universidades estrangeiras, falantes nativos ou não de inglês, e como essas crenças se manifestam e influenciam (n)as interações em Teletandem.
 - a. Você foi selecionado por ter como parceiro um falante nativo ou proficiente em inglês e sua participação não é obrigatória.
 - b. Os objetivos deste estudo são investigar, e refletir, em nível de Mestrado, sobre as crenças que os interagentes brasileiros têm a respeito de seus parceiros falantes nativos e não-nativos de inglês e como elas se manifestam e influenciam (n)as interações. Almejamos, portanto, averiguar como se caracteriza o falante nativo imaginado pelo interagente brasileiro e como as crenças a respeito desse falante nativo se manifestam e influenciam (n)as interações.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das sessões de interação e mediação, responder diários reflexivos (quando solicitado) e responder a perguntas de uma entrevista inicial e uma entrevista final por meio de questionários semiestruturado.
3. Gostaríamos de salientar que minimizaremos os riscos de danos imediatos ou posteriores aos participantes, no plano coletivo ou individual, por meio da não-identificação dos participantes no momento da coleta de dados (entrevistas por meio de questionários, diário reflexivo e gravações das sessões de interação e mediação). Além disso, os dados serão

utilizados apenas pela pesquisadora principal. Caso necessário, um nome fictício ou um número será criado para representá-lo na análise de dados. Como benefício citamos a colaboração da pesquisa para melhor compreender o impacto dessas crenças nas interações de Teletandem, de modo a fomentar reflexões sobre o conceito de natividade na relação de aprendizagem colaborativa nesse contexto.

- a. O participante poderá, a qualquer momento, antes ou durante o curso da pesquisa, sanar quaisquer dúvidas a respeito de quaisquer aspectos relacionados à pesquisa e dos procedimentos utilizados.
 - b. Cuidaremos de minimizar quaisquer eventuais riscos que possam surgir no decorrer da pesquisa.
 - c. Para reduzir quaisquer eventuais riscos e condições adversas, nos certificaremos de manter o anonimato dos participantes e somente a pesquisadora principal terá acesso aos dados.
4. Fica garantida a indenização ao participante diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
 5. Antes, durante e após o encerramento da pesquisa o participante contará com a assistência da pesquisadora principal, seja pessoalmente, por e-mail ou telefone, para tratar de quaisquer questões relacionadas à pesquisa.
 6. A pesquisa será acompanhada pela pesquisadora principal, que participará pessoalmente das sessões de mediação e por meio das gravações de áudio e vídeo das sessões de interação e mediação.
 7. Esta pesquisa é financiada pela CAPES-PROEx. Os dados não serão armazenados após o fim da pesquisa.
 8. O convidado:
 - a. A qualquer momento pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
 9. É mister reassegurar que:

- a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
- b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Caso algum tipo de identificação venha a ser necessária, um nome fictício ou número será criado para representá-lo, protegendo, assim, sua identidade.
10. O participante será voluntário, portanto não pagará nem será pago valor monetário algum por sua participação.
11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Lizandra Caroline Alves

Telefone: (18) 99661-6712

e-mail para contato: lizandra.carolinealves@gmail.com

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

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice 2: Excertos da categoria: O falante nativo como um atrativo no Teletandem

<p>O teletandem é um projeto que permite a comunicação com nativos de outros países para a prática de um segunda língua. (QI1S2016)</p>	<p>Sei que é um projeto de conversação entre nativos de linguas. Nunca tinha tido nenhuma experiencia igual. Ja conversei com americanos nativos, mas nao com esse proposito de aprofundamento mutuo no idioma do outro. (QI1S2016)</p>	<p>O Teletandem é uma oportunidade de falar com um nativo da língua. Nunca tive experiência similar. (QI1S2016)</p>	<p>Não conheço muito sobre o projeto, mas acredito que seja voltando para o estudo da língua com falantes nativos do idioma. (QI1S2016)</p>
<p>Sei que o Teletandem é um programa que faz a interação entre um estudante do Brasil com um de Washington, sendo que um ensina a língua nativa para o outro. Nunca vivenciei experiência similar. (QI1S2016)</p>	<p>Sei que o Teletandem coloca falantes nativos das línguas que estão aprendendo para se comunicarem e aprenderem juntos. Nunca vivenciei uma experiência similar a esse. (QI1S2018)</p>	<p>O Teletandem é um projeto no qual dois interagentes de países e línguas nativas diferentes trocam experiências e conhecimentos tanto na língua nativa quanto na língua estrangeira, contribuindo com o ensino e aprendizagem mutuamente. Nunca vivenciei experiências similares. (QI1S2018)</p>	<p>Sei que conversamos com alunos de outra universidade nas duas línguas nativas. Nunca vivenciei um projeto parecido. (QI1S2016)</p>
<p>Que conversaremos intercalando o idioma nativo de cada um. Não, nunca fiz nada semelhante. (QI1S2019)</p>	<p>Eu só sei que há uma interação com estrangeiros através do skype. Acredito que esse tipo de experiencia não, mas tenho contato direto com nativos norte-americanos. (QI2S2019)</p>	<p>Por divulgação de professores da faculdade. O que me levou a participar é a possibilidade de poder conversar com um nativo de inglês e assim melhorar minha pronúncia. (QI1S2016)</p>	<p>Conheci na página da FCLAR e me interessei pelo fato de poder praticar inglês com alguém que já tem a língua nativa e ao mesmo tempo entenda português para que possa ser uma interação produtiva. Espero aprender mais a partir de agora. (QI1S2016)</p>
<p>Através do e-mail da FCLAR; me interessei porque o contato com falantes nativos de uma língua estimula o aprendizado, podemos trocar experiências... (QI1S2016)</p>	<p>Fiquei sabendo por meio de uma publicação no grupo de calouros 2016. Tive interesse em participar pois já possuo algum conhecimento em inglês e gostaria de me aprimorar ainda mais por meio do contato com nativos. (QI1S2016)</p>	<p>Fiquei sabendo pelo site da FCLAR, me interessei porque quero praticar meu Inglês, e nada melhor do que conversar com nativos. (QI1S2016)</p>	<p>A primeira vez que fiquei sabendo foi pelos e-mails de divulgação da FCLAR e fiquei muito interessada na oportunidade de treinar conversação com alunos de outros lugares com diferentes sotaques, nativos ou não. (QI1S2016)</p>

<p>Por e-mail da graduação, um dos temas do pcc, e pela Ana Salomão. Vejo como uma maneira unica de praticar inglês com um nativo, uma vez que é muito difícil termos a oportunidade de praticar a fala. (QI1S2016)</p>	<p>Muitos colegas de faculdade já haviam participado, e é uma ideia muito legal conversar com nativos da língua que está aprendendo. Além disso, gostaria que meu trabalho de conclusão de curso envolvesse o programa. (QI1S2016)</p>	<p>Por meio de um amigo que mostrou-me o e-mail do programa. A chance de poder praticar inglês com alguém nativo da língua. (QI1S2016)</p>	<p>Fique sabendo do teletandem pela universidade e me despertou interesse em participar porque vi como um oportunidade de melhorar minhas habilidades Linguística da língua inglesa conversando com um nativo, além de aprender mais sobre outros costumes e variedades. (QI1S2016)</p>
<p>O fato de ter a oportunidade de treinar a fala e a compreensão oral com nativos e/ou pessoas fluentes. (QI1S2018)</p>	<p>O fato de interagir com um falante nativo da língua. (QI1S2018)</p>	<p>A oportunidade de poder praticar o inglês diretamente com um nativo, de maneira amigável e construtiva para ambas as partes. Além do idioma, a possibilidade de trocar informações e culturas com a outra pessoa também é muito interessante. (QI1S2018)</p>	<p>A possibilidade de conversar e aprender com um nativo na língua que faço minha formação (Letras). (QI1S2018)</p>
<p>A oportunidade de conhecer alguém nativo da língua inglesa e colocar em prática meus conhecimentos, além de ensinar a minha língua e cultura. (QI1S2018)</p>	<p>Interesse em praticar a língua com um nativo. (QI1S2018)</p>	<p>Quero participar do Teletandem para incrementar meus níveis de compreensão do inglês, sobretudo o speaking and listening; também, claro, quero aproveitar essa oportunidade de entrar em contato com um falante nativo que a Unesp oferece. (QI1S2018)</p>	<p>O que mais me motivou a participar foi a possibilidade de falar com um nativo da língua que estou aprendendo e saber que ele também está aprendendo a minha língua nativa, acho que a troca de informações com essa experiência possa ser muito enriquecedora para ambos os lados nas questões de aprendizagem da língua estrangeira. (QI1S2018)</p>
<p>A oportunidade de conversar com nativos de outras línguas. (QI1S2018)</p>	<p>A possibilidade de melhorar meu inglês conversando com um falante nativo da língua. (QI1S2018)</p>	<p>A possibilidade de aprender e praticar com um nativo o inglês. (QI1S2018)</p>	<p>A possibilidade de praticar o inglês com um nativo. (QI1S2018)</p>
<p>Possibilidade de poder praticar a fala com nativos. (QI1S2018)</p>	<p>Pela oportunidade de dialogar com falantes nativos. (QI1S2018)</p>	<p>Poder ter contato com um nativo e poder aperfeiçoar a pronuncia e aprender mais sobre a</p>	<p>Praticar a língua com falantes nativos. (QI1S2018)</p>

		cultura com um local. (QI1S2018)	
A modalidade deste projeto é muito interessante. Um contato com um nativo ajuda muito a desenvolver habilidades. (QI1S2019)	Prática com um nativo. (QI1S2019)	Ter a chance de praticar o idioma com nativos e criar amizades com pessoas ao redor do mundo. (QI1S2019)	O contato com um falante nativo. (QI1S2019)
A oportunidade de falar com um nativo do idioma. (QI1S2019)	Poder praticar meu Inglês com um nativo e aprender mais. (QI1S2019)	Poder aprender a língua com um nativo e compartilhar da cultura um do outro, em um aprendizado mais prático. (QI1S2019)	Gosto de conhecer culturas variadas, e acredito que conversar com pessoas nativas de um determinado lugar seja a melhor maneira de fazer isso. (QI1S2019)
Interesse em conversar com um falante nativo da língua inglesa. (QI1S2019)	A oportunidade praticar a língua com um nativo. (QI1S2019)	poder conversar com um falante nativo de um idioma estrangeiro. (QI2S2019)	Oportunidade de conversar com um nativo. (QI2S2019)
Eu gosto de falar línguas e acho que é uma boa ideia conversar com nativos e também ajuda-los em sua jornada Linguística. (QI2S2019)	Aprender com outra pessoa nativa. (QI2S2019)	Oportunidade de praticar o idioma com um colega nativo. (QI2S2019)	Comunicação e treino de fala com nativos. (QI2S2019)
O fato que eu posso praticar inglês com um falante nativo	Principalmente desinibição da língua estrangeira, ter contato com o nativo, estudar como isso pode melhorar meu ingles. (QI1S2016)	Meu objetivo visa a prática da língua, gostaria de ver como seria conversar com um nativo, minhas expectativas incluem aprendizado de expressões, vocabulário e fonética, e auxiliar a pessoa com a língua portuguesa. (QI1S2016)	Meu objetivo é vivenciar a experiência de conversar com um nativo, oportunidade que não tenho normalmente. (QI1S2016)
Conseguir me comunicar com um nativo do idioma perfeitamente. (QI1S2019)	Exercitar o que sei da língua inglesa conversando com pessoas nativas. (QI2S2018)	Aperfeiçoamento e prática da língua estrangeira, além da experiência de ensino e prática (com um estrangeiro) da língua nativa. (QI2S2018)	Praticar a língua com um falante nativo e passar conhecimentos a respeito da minha própria língua e cultura. (QI1S2019)
Fazer amizade com meu/minha parceiro/a de interação, poder	Melhora da comunicação com nativos. (QI2S2019)	Aprimorar fala e audição para que eu seja capaz de me	Conseguir conversar, de maneira básica, com um nativo da língua.

ajudar em relação à língua portuguesa e não ficar com medo de me expressar em inglês, ao falar com nativos. (QI2S2019)		comunicar com nativos de forma segura e inteligível. (QI2S2019)	(QI1S2018)
Acredito que me proporcionando a oportunidade de conversar com nativos e moradores de outro país. Sem o teletandem, isso jamais seria possível. (QF2S2019)	Foi uma boa experiência pois eu pude ter contato com um falante nativa e muito paciente, que estava disposto a me apresentar diversos aspectos culturais. (QF1S2018)	(Participaria novamente) Porque permite que tenhamos contato com um falante nativo, o que colabora para nosso aprendizado e proficiência oral. (QF1S2017)	Treinar inglês e francês com um nativo por skype, é uma forma interessante e de baixo custo de praticar e aprimorar o idioma. (QF1S2017)
Quero aprender mais com os nativos da língua. (QF1S2017)	Pretendo porque gostei bastante de poder aprender e ensinar as línguas com um nativo. (QF2S2018)	Sim, pois é um lugar excelente para praticar a língua já que não tenho amigos nativos. (QF2S2019)	(A mediação no Teletandem é) Excelente. Uma ótima alternativa para quem não detém condições de imersão em algum país de outra língua nativa. (QI2S2019)
Acho o projeto muito bacana e que deve continuar e ser amplamente divulgado. Acho uma excelente oportunidade de praticar a língua inglesa com uma pessoa nativa além, do fato de que no Teletandem existe uma troca e você também contribui para o aprendizado de alguém e isso é muito legal. (QF2S2017)	Porque pude praticar e me esforçar para entender um nativo (QF2S2019)		

Apêndice 3: Excertos da categoria: O falante nativo como validador do conhecimento sobre a língua-alvo.

<p>Pretendo melhorar minha fala no inglês e me preparar para uma conversa real com um nativo da língua. Também desejo passar a experiência de se conversar na minha língua com um estrangeiro e assim poder ensinar pelo menos um pouco da nossa língua e realidade brasileira. (QI1S2018)</p>	<p>Eu nunca havia de fato colocado meu inglês em prática para descobrir se um nativo me compreenderia, isso me fez pesquisar mais a gramática e o vocabulário do inglês (QF2S2019)</p>	<p>Não converso com um nativo de inglês há algum tempo, e queria testar meus conhecimentos de listening e speaking. Foi muito bom, mas vi que preciso melhorar em alguns aspectos. (QF1S2018)</p>	<p>A expectativa era dialogar com o nativo da língua e conseguir se comunicar. E conseguir testar o conhecimento na língua. (QF1S2019)</p>
<p>Precisava de experiência em conversar com nativos, questão que nunca aconteceu no Brasil. Isso mostrou que tenho potencial para aprender mais. (QF1S2019)</p>	<p>Consigo entender melhor um nativo e me expressar melhor. (QF2S2018)</p>	<p>Pude entender melhor a fala dos nativos. (QF1S2018)</p>	<p>Acredito que consegui ganhar mais confiança em me comunicar em inglês, sobre tudo com um nativo da língua. (QF2S2017)</p>
<p>Melhorou na questão da escuta, pois ouvir um nativo falando é diferente do que ouvir um brasileiro falando em inglês. (QF1S2018)</p>	<p>Acredito que melhorou pois tanto a fala e a compreensão em inglês foram aprimoradas, mesmo que dentro das minhas três interações apenas uma delas era com uma nativa, porém os outros dois parceiros tinham um excelente inglês. (QF1S2018)</p>	<p>Acho que estou mais seguro para falar com uma pessoa falante nativa da língua, com melhor fluidez, e essas interações me fizeram procurar estudar mais ingles em casa. (QF1S2017)</p>	<p>Porque consegui conversar em inglês e me sentir tão a vontade (com a nova parceira) que nem percebi que falava em uma língua que não sou nativa. (QF2S2019)</p>
<p>Porque apesar de conhecer a estrutura eu nunca havia praticado com outra pessoa nativa por tanto tempo, o que mostrou que eu ainda tenho muito a evoluir, principalmente no nervosismo. (QF2S2019)</p>			

Apêndice 4: Excertos da categoria: Emoções ao interagir com falantes nativos

Vergonha	Medo/Receio/Bloqueio	Insegurança/Falta de confiança/Desconforto	Nervosismo/Ansiedade/Apreensão
Melhorar minha pronúncia na língua e perder a vergonha de conversar com um nativo.	Achei (minhas experiências no Teletandem) muito eficazes e prazerosas. Perdi significativamente o receio em falar inglês com um nativo. (QF1S2017)	A Experiência no teletandem me possibilitou adquirir maior segurança ao falar inglês com um nativo, mesmo não sendo fluente na língua. (QF1S2017)	(Melhorou) A pronúncia e o nervosismo em falar inglês com outra pessoa, especialmente um falante nativo. (QF1S2018)
De início, eu não estava tão envergonhado por já ter feito Teletandem, mas fiquei um pouco ao ver que a minha parceira falava português muito bem, quase como nativa. Fiquei com medo do meu inglês não soar tão bem. Mas com o tempo, eu vi que não, que nossa afinidade era boa, então a conversa seguiu tranquilamente. (QF2S2018)	No início, eu estava com medo porque achei que seria difícil eu conseguir me comunicar com um falante nativo. Mas depois, percebi que era muito fácil e consegui desenvolver minha fala e audição como eu esperava. (QF1S2018)	É importante praticar o inglês, ainda com um nativo na língua, pois ademais de por em pratica o aprendizado que possa se ter, desenvolve confiança para a fala, e ajuda a ter uma noção cultural da lingua do parceiro. (QF1S2017)	Nas primeiras interações eu estava muito ansiosa e insegura pois é a primeira vez que participo do programa. Continuei insegura em todas as interações, mas acredito que tenha sido pelo motivo de ser minha primeira tentativa de conversa com um falante nativo. Meu parceiro me ajudou bastante durante as interações, por isso, apesar de um pouco insegura, acredito que as conversas fluírem bem. (QF1S2018)
As conversas geraram empatia e interesse em continuar praticando, mas como é uma interação com um nativo, gerou medo e vergonha nessa experiência, mas no geral, foi muito positiva e interessante. (QF2S2017)	Acredito que a essência do projeto em si seja a ajuda mutua no aprendizado de duas línguas diferentes, e sinto que isso aconteceu de uma forma mais prática e descontraída, do que geralmente acontece na sala de aula. Além de perder o bloqueio de poder conversar com um nativo na outra língua. (QF1S2018)	A minha experiência no teletandem foi ótima! A cada interação eu sentia que estava aprendendo mais, tanto na língua do parceiro como na minha própria. Acho que conversar com um nativo que está ali para te ajudar e também ser ajudado contribuiu de forma positiva para o meu aprendizado e também para que eu me	Um pouco apreensivo quanto a aprendizagem e ansioso para poder ajudar com a língua nativa. (QI1S2019)

		sinta mais segura em falar o inglês. (QF1S2018)	
	Minhas principais expectativas eram perder o medo/vergonha de errar ao falar com um nativo, e de conseguir desenvolver conversas com falantes da língua. Todas essas expectativas se confirmaram durante as sessões. (QF1S2018)	Gratificante, principalmente porque me fez ter mais confiança ao falar inglês com um nativo da língua e me possibilitou ter contato com uma cultura diferente. (QF1S2018)	Não poderia haver melhores expectativas de minha parte. Estou muito confiante (e ansioso). Já consigo me expressar muito bem em inglês, e o ensejo de aprofundar os conhecimentos da língua com um falante nativo será experiência incrível. Ensinar o português ao estrangeiro (é claro que) será um desafio diferente daqueles com quais já lidei, mas não é por isso que estou menos positivo a respeito. A língua portuguesa é minha paixão, e me dediquei a ela tanto quanto ao inglês. Vou ensiná-la com muito prazer. (QF2S2017)
	Conseguí perder o receio de me expressar em inglês com um nativo e percebi melhorias em meu vocabulário e conversação. (QF2S2018)	Eu senti insegurança em todas as interações pois eu estava conversando com uma nativa e às vezes me sentia insegura para me expressar em inglês. Mas nos tivemos empatia desde a primeira interação. (QF2S2017)	Eu estava ansioso, inseguro e com vergonha pela oportunidade de falar com um nativo, mas ao iniciar a conversa fiquei aliviado pois a minha parceira me ajudou muito e me compreendeu; pois sou iniciante na língua inglesa. (QF2S2017)
	As mediações no Teletandem tem auxiliado para perder o medo de falar com um nativo... (QF2S2018)	No começo eu estava mais nervosa e insegura em falar inglês com um falante nativo, mas essa situação foi melhorando com o andamento das sessões.	

		No geral nos demos muito bem e ao final fico feliz de ter cumprido com o compromisso que assumi com o programa. (QF1S2019)	
--	--	--	--

Apêndice 5: Excertos da categoria: O destaque dado à figura do falante nativo pelo aprendiz de língua

<p>Gosto de aprender novas línguas e acredito que conviver com um nativo é muito importante. (QI1S2016)</p>	<p>Pratico mais sozinha, lendo ou escutando música. Nunca tive a oportunidade de conversar com alguém nativo na língua. (QI1S2016)</p>	<p>Tive boas experiências com a aprendizagem de línguas estrangeiras, no entanto, não tive muita oportunidade de conversar com falantes nativos das línguas estrangeiras que aprendi. (QI1S2018)</p>	<p>Busco dialogar com nativos, em especial através do Teletandem e do Clube de Conversação disponibilizados pela UNESP e também participando dos cursos do Idioma sem Fronteiras. (QI2S2019)</p>
<p>Já dou aula há cinco anos, estudo a língua há nove anos e AMO. Então tenho muito contato. Tenho contato com nativos regularmente também e assisto séries para me ajudar com o listening e vocabulary. (QI2S2019)</p>	<p>Como mencionei anteriormente, não tive acesso a TDICs quando estava aprendendo inglês, por isso, não tive oportunidades para interagir com nativos ou falantes proficientes da língua-alvo. (QI2S2019)</p>	<p>Incrementar meus níveis de compreensão do inglês, sobretudo o speaking and listening; aproveitara a oportunidade de entrar em contato com um falante nativo e ter um contato com o ensino da língua portuguesa para alunos estrangeiros. (QI1S2018)</p>	<p>Espero que meu parceiro ensine-me a falar com mais fluência e com um ritmo mais semelhante ao de um nativo. Para ajudar meu colega, eu lhe ensinarei gramática e vocabulário (FN como parâmetro) (QI1S2016)</p>
<p>O contato direto com um nativo da língua auxilia muito no aprendizado, além de aprender dados culturais e mais vocabulários. E eu posso auxiliar da mesma maneira. (QI1S2018)</p>	<p>Acredito que em ambos os casos o processo ocorrerá de maneira bem semelhante. Nesse sentido acredito que poder estabelecer um diálogo em outra língua com o nativo possa servir como uma forma de aperfeiçoamento muito efetivo, podendo ouvir e absorver toda uma estrutura de um vocabulário estrangeiro, além de uma aproximação cultural e de uma nova rede de contatos. (QI1S2019)</p>	<p>Gostei muito da experiência, gostaria que tivesse um tempo maior para aprofundar algumas questões, mas achei efetivo no sentido do contato com o nativo da língua, em apreender as pronúncias e a velocidade da fala. (QF1S2017)</p>	<p>Minha experiência no Teletandem foi muito enriquecedora porque foi um contato com alguém nativo da língua inglesa de uma forma que pudéssemos conversar sobre qualquer assunto. Assim, mesmo estando longe, pude conhecer um pouco dos Estados Unidos, além de ter melhorado meu conhecimento em inglês. (QF1S2017)</p>
<p>Achei um ótima experiência, pois pela primeira vez pude ter um maior contato com um nativo da língua inglesa e perceber o quanto ele foi solidário para me ensinar ao</p>	<p>Foi uma experiência bem diferente do que eu já tive. Eu nunca conversei com estrangeiros que estavam aprendendo português e eu vi a dificuldade que todos</p>	<p>Eu gostei muito dessa experiência... Foi muito enriquecedor. Apesar das aulas de inglês serem boas e importantes, o contato com um nativo foi muito bom. Toda aula</p>	<p>Achei muito interessante! Gostei muito de interagir com alguém que pode proporcionar um saber nativo, com frases cotidianas, de forma que me proporcione a</p>

<p>longo das sessões. (QF1S2017)</p>	<p>tem de falar uma segunda língua. A gente sempre pensa que só nós não conseguimos, mas todo mundo tem uma certa dificuldade de aprender um idioma. O teletandem me fez pensar, não só na língua estrangeira, mas na minha própria língua. É difícil tentar ajudar e criar um diálogo, no sentido de nivelar o nativo e o aprendiz para que ambos consigam manter uma interação. (QF2S2018)</p>	<p>trabalha-se com uma situação hipotética, algo criado; poder conversar com alguém que tem inglês como língua materna aumentou muito meu vocabulário e meu inglês com certeza ficou melhor. Além da língua, aprendi muito sobre a cultura deles, e eu adorei!!! (QF1S2018)</p>	<p>aprendizagem de forma próxima ao que eles falam no dia a dia. (QF2S2017)</p>
<p>O Teletandem sempre acrescenta nas minhas experiências Linguísticas, porque eu tenho um espaço reservado tanto para treinar o meu inglês, como ensinar o português; nas experiências culturais, porque por mais que as pessoas que interagimos são falantes de inglês, nem sempre são nativos dos EUA, então dá para fazer paralelos culturais diversificados; também nas experiências pessoais, por exemplo, eu consigo desenvolver um jeito de me comunicar com pessoas mais introvertidas, extrovertidas; eu me conheço mais, porque eu falo sobre mim e descubro coisas novas que eu gosto e desgosto, etc. (QF2S2019)</p>	<p>Foi uma experiência diferente e rica para mim. Tive contato com um nativo e discuti coisas tanto do meu interesse quanto do dele. Aprendi coisas novas e ensinei coisas novas, então, as interações me ajudaram a fazer uma amizade e conhecer mais sobre a cultura estadunidense. (QF2S2019)</p>	<p>Foi uma experiência interessante, onde pude desenvolver minha fala no inglês e aprender vocabulários que são mais usados no dia-a-dia por falantes na língua. Pude ter uma troca cultural grande e rica, sendo possível acabar com estereótipos que tinha. Houve uma melhora visível na minha habilidade de fala e escuta, pois fui capaz de colocar em prática o que aprendi estudando a língua, porém com falta de contato com falantes nativos, nunca pude verdadeiramente desenvolver. Portanto, minha experiência no Teletandem trouxe resultados positivos e os objetivos que tinha quando me inscrevi foram alcançados. (QF2S2019)</p>	<p>Uma experiência incrível, recomendo para todas as pessoas. Fiz uma amiga para vida e pratiquei o meu inglês que apesar de conhecer as estruturas nunca havia praticado com um nativo ou alguém fluente. (QF2S2019)</p>
<p>Meu objetivo era manter contato com a</p>	<p>Esperava aprender mais sobre o país, treinar e</p>	<p>Minhas expectativas foram quebradas</p>	<p>Sim, mas o parceiro que imaginei não foi o</p>

<p>língua inglesa após voltar do intercâmbio, e minhas expectativas foram alcançadas porque eu pude conversar com um nativo em inglês, e também pude ensinar/ajudar meu parceiro na aprendizagem dele de língua portuguesa. (QF1S2017)</p>	<p>aprender mais sobre a cultura e nas experiências de ouvir e falar em inglês com alguém nativo. Além de conhecer alguém super interessada pelo país como eu estava que seria, me surpreendeu bastante. A interação é muito interessante porque junta duas pessoas diferentes com interesses iguais. (QF1S2018)</p>	<p>positivamente. Achei que fosse cair com um parceiro do mesmo gênero e americano, o que gerou certa apreensão, mas não foi o que aconteceu. Apesar de achar que conversar com um nativo seja melhor para fins práticos de aprendizado, fiquei muito satisfeito conversando com a minha parceira e dividindo experiências como sul americanos. Além disso ela estava sempre disposta a me ajudar com dicas e sites que eu pedia. (QF1S2019)</p>	<p>que tive contato, que era o americano nativo, portanto, acredito que os estereótipos continuam existindo de certa forma, mas espero poder desconstruí-los participando mais vezes do programa. (QF1S2019)</p>
<p>Vale a pena. Uma simples comunicação entre falantes nativos de determinadas línguas pode promover muito mais do que pode parecer, mesmo em relação às culturas quanto a regras gramaticais, ou vocabulário; e, é claro, conhecer e fazer novos amigos. (QF1S2018)</p>	<p>me fez ver como é importante de compartilhar um pouco mais sobre quem somos e o que temos além de praticar uma língua tão importante quanto o inglês e aprender sobre eles e sua cultura com alguém nativo. (QF1S2018)</p>	<p>Eu quero melhorar minha fluidez com falantes nativos da língua inglesa. (QF2S2017)</p>	<p>É sempre bom estar praticando e conversando, principalmente com nativos. Ajuda e melhorar em tudo. (QF1S2019)</p>
<p>Acho que a melhor forma de se aprender outra língua é entrando em contato com pessoas nativas do país que tem interesse em aprender (QF1S2017)</p>	<p>Teledantem é a melhor forma de poder melhorar uma língua estrangeira, pois você se aproxima da realidade, conversando com nativos. (QF1S2017)</p>	<p>Ter o contato com um nativo falante de uma língua é essencial para a compreensão desta, a troca e a reciprocidade que o programa proporciona é interessantíssimo. (QF1S2017)</p>	<p>Poder praticar com um nativo irá me ajudar a não esquecer a língua. (QI1S2018)</p>
<p>As mediações foram ótimas, pois eu pude ouvir de pessoas diferentes assuntos diferentes que eles discutiram com seus parceiros que também</p>	<p>Estabelecer interações com falantes nativos da língua inglesa. Quando houver a necessidade de trio, tentar fazer entre falantes que estejam no mesmo</p>	<p>Confesso não me lembrar em detalhes da pessoa que eu descrevi e que esperava encontrar. Contudo, acredito que ter conversado com uma</p>	<p>Não saberia dizer o por que seria necessário um perfil de características externas, mas sim alguém interessado em compartilhar informações e disposto</p>

<p>eram muito diferentes do meu por não serem nativos. Houve reflexões compartilhadas que eu não havia feito antes também. (QF2S2019)</p>	<p>nível de aprendizagem, caso contrário dificulta a interação entre os participantes. (QF1S2019)</p>	<p>nativa é sempre interessante e contributivo. (QF2S2019)</p>	<p>a auxiliar no processo de aprendizagem de uma nova língua. Talvez uma pessoa nativa possa ser interessante, mas não sei como seria com alguém que não é nativo, pois não tive essa experiência para comparar e poder escolher. O mesmo digo para a questão do gênero, pois até agora só falei com mulheres. (QF2S2019)</p>
---	---	--	---

**Apêndice 6: Excertos da categoria: O falante nativo como árbitro e parâmetro para
e/ou pelo aprendiz de língua: respostas espontâneas**

<p>Geralmente escrevo e tento colocar em prática no meu dia a dia. O teletandem me ajudará nesse processo, pois, ao conversar com o nativo, terei a oportunidade de ser corrigida e aprender de fato a palavra. (QI1S2016)</p>	<p>Aprendo palavras novas lendo artigos em jornais geralmente, devido a grande quantidade de termos técnicos ali presentes. No Teletandem terei contato com pessoas nativas e conseguirei por meio da conversação ampliar meu vocabulário e aproximar cada vez mais meu jeito de falar ao de um nativo. (QI1S2016)</p>	<p>Eu geralmente aprendo palavras novas no curso de inglês que faço. Ao conversar com um nativo do outro idioma terá muitas palavras que não saberei, assim ele me ajudará com o vocabulário. Seja através de mimica ou desenho. (QI1S2016)</p>	<p>Com o Teletandem espero aprender novas palavras diretamente com nativos. (QI1S2016)</p>
<p>Eu acredito que meu parceiro irá esclarecer dúvidas que eu tenha acerca da Língua Inglesa, dúvidas a respeito de expressões cotidianas e principalmente irá contribuir para o aumento da minha confiança ao falar com nativos. Eu pretendo esclarecer eventuais dúvidas do meu parceiro, encoraja-lo a buscar maneiras de praticar a Língua Portuguesa e dispôr me para que essa experiência seja prazerosa para ambas as partes, aprimorando nosso conhecimento de maneira reciproca (QI1S2016)</p>	<p>pesquisa na internet, no teletandem posso perguntar a um nativo e entender melhor o contexto. (QI1S2016)</p>	<p>Procuo ler, fazer aulas de inglês avançado, das aulas, tudo isso me ajuda a adicionar vocabulário. No teletandem, acredito que irei ter contato com vocabulário mais usado e mais comum de falantes nativos. (QI1S2016)</p>	<p>Ouvindo áudios de nativos, lendo e pesquisando na internet. Quando eu não souber uma palavra, pretendo explicar de outras formas para que a pessoa entenda, guiando-me pelo contexto da conversa. (QI1S2016)</p>
<p>Com o Teletandem aprenderei novas palavras na língua inglesa ao conversar com um nativo, pois há muitas palavras que eles utilizam no dia a dia que eu posso não conhecer. (QI1S2016)</p>	<p>Normalmente procuro as palavras em um dicionário da língua em questão para assimilar os sinônimos, pois já traduzí-los diretamente pode não ser o mais correto. Acredito que por ser uma interação,</p>	<p>Acredito que seja adquirir um maior conhecimento da língua estrangeira e da minha própria e também conhecer/saber diretamente de um nativo a cultura do seu país, suas opiniões</p>	<p>Pelo fato de ser um nativo da língua inglesa acredito que irá me ensinar várias particularidades que não tenho conhecimento. Acredito que minha proatividade poderá</p>

	as sessões poderão ser bem eficientes quanto ao meu método de aprendizado, pois a pessoa estará me explicando na língua nativa de modo que eu possa assimilar e fazer associações entre as palavras. (QI1S2016) (estratégia de aprendizagem)	sobre o lugar onde mora. (QI1S2018)	ajudar meu parceiro. (QI1S2016)
Meu parceiro, como falante nativo, me ajudará a melhorar a pronúncia, corrigir meus erros gramaticais, me ensinar gírias, etc. Acredito que por eu ser falante nativo, também o ajudarei da mesma forma. Além disso, possuo graduação em Linguística e estou fazendo pós-graduação também nesta área, e espero poder contribuir muito além do que ele espera, de uma maneira fácil, prática e divertida. (QI1S2018)	Com o domínio que meu parceiro tem sobre seu idioma nativo, e creio que posso contribuir com um dialogo compatível quanto a velocidade na pronuncia (promovendo mais clareza) e possivelmente auxiliar na compreensão expressões singulares vinculadas ao Português praticado no Brasil. (QI1S2018)	A interação com nativos da língua gera um ganho muito grande para a aprendizagem. Temos a oportunidade de saber e informar também, sobre os costumes do país, expressões do cotidiano, ampliação de vocabulário, etc. (QI1S2018)	Ele poderá contribuir com seu idioma nativo e conhecimentos acerca do idioma que eu não tenho. Poderei fornecer a ele informações acerca do idioma e da cultura brasileira. (QI1S2018)
Comunicar-se com um estrangeiro em sua língua nativa é a melhor forma de dobrar os conhecimentos culturais de cada um sobre as línguas estudadas e seus países de origem. Não é como estar em contato com o inglês em uma escola brasileira, ou como um americano em solo estadunidense aprendendo o português. Em comunicações por webcan, chats, você está me contato direto com a fonte nativa da língua alvo, e por isso, existe um maior resultado nessa troca de culturas e até mesmo	Minha parceira trouxe temas como música, livros, filmes e expressões idiomáticas. Mas creio que a visão de um nativo sobre o próprio país, por ser diferente em vários aspectos, já vem carregada de novos aprendizados. (QF2S2018)	Pude praticar e esclarecer dúvidas de pronúncia com nativos. (QF1S2018)	Gostaria de conversar com um nativo para ter noção da fala e da escrita. (QF2S2017)

<p>uma maior motivação. O exchange, em situações similares, é totalmente diferente. A experiência é outra. (QI1S2018)</p>			
<p>Tentarei orientar meu parceiro o máximo que puder em relação aos aspectos de minha língua nativa e farei pergunta acerca do inglês sempre que necessário. Respeitarei todas as suas dúvidas e dificuldades. (QI1S2018)</p>	<p>Eu acredito que vai ser desafiador e hilário, pois mesmo sendo nativos de nossas linguas maternas, nós não somos experts (eu pelo menos acho isso). Então, eu acho que vamos refletir e aprender muito sobre nossa propria lingua de uma forma divertida. (QI2S2019)</p>	<p>Acho que é uma via de mão dupla, cada um dos parcipantes se ajudam a aprender a outra lingua, conversando com um nativo com bastante conhecimento sobre o assunto (QI1S2019)</p>	<p>Melhorou bastante, inclusive na questão de vocabulário, que eu sempre senti a necessidade de ampliar cada vez mais e o teletandem me ajudou muito nisso. E inclusive poder esclarecer dúvidas sobre a língua estrangeira com um nativo me ajudou bastante a aprimorar na língua. (QF1S2018)</p>

Apêndice 7: Excertos da categoria: O falante nativo como árbitro e parâmetro para e/ou pelo aprendiz de língua: perguntas específicas

Como o meu intuito é de melhorar minha competência oral acredito que uma fala livre se sotaque estrangeiro me ajude melhor nisso. (QI2S2019)	Acredito que com um falante nativo, além de ter uma fluidez no idioma possa estar mais integrado a cultura e possa assim apresentar novas expressões (QI2S2019)	Acredito que facilite o aprendizado de outra língua, pois o nativo pode ajudar em vários aspectos da língua (QI2S2019)	Estabelecer comunicação oral com um falante nativo ajuda a entender como funciona a estrutura da língua inglesa adquirida como língua materna, não por meio de lições apreendidas posteriormente em sua vida. (QI2S2019)
Assim ele tem mais domínio da língua. (QI2S2019)	Acredito que sim, devido ser sua língua materna (QI2S2019)	Acredito que sim, pois ao ter um parceiro nativo de língua inglesa eu posso aprender pequenas nuances que um parceiro não nativo talvez não seja capaz de perceber ou ensinar. (QI2S2019)	Assim a pessoa terá mais domínio sobre a língua e também aprenderei expressões do dia a dia (QI2S2019)
Somente desta forma as interações podem ser alcançadas os objetivos pois, falantes de inglês mas de outras localidades terão sotaques diferentes que podem, as vezes, dificultar o entendimento. (QI2S2019)	Acredito que eu teria um contato mais profundo com a língua. (QI2S2019)	Bom, na próxima vez que eu voltar pro Teletandem eu gostaria de ter como parceiro um norte americano, e não alguém que nasceu em outro lugar e que se mudou pros EUA, porque acredito que deve ter muita diferença na pronúncia, e acho que vai me ajudar bastante também. E alguém da mesma idade, também, para que seja mais fácil uma identificação. (QF2S2019)	sim, porque o nativo tem a pronúncia diferente. (QF2S2019)
Sim, porque nem sempre o não-nativo consegue explicar ou dar exemplos sobre palavras específicas, frases, expressões, etc. (QF2S2019)	Acredito que sim, pois acredito que os sotaques de outros países acabem influenciando o entendimento. (QF2S2019)	Sim, totalmente. Um parceiro nativo possui uma apropriação da língua plena e isso é ótimo para quem está buscando aprender (QF2S2019)	Acredito que sim. Um "native speaker" costuma mostrar uma naturalidade diferente, com a qual podemos aprender bastante. No entanto, um não-nativo que, assim como eu, esteja buscando se aperfeiçoar no estudo de qualquer idioma, é

			sempre um exemplo a se inspirar. (QF2S2019)
Sim, pois quando há interferências na pronuncia, muitas vezes acaba sendo difícil de compreender. (QF2S2019)	Acho que sim, pois mesmo os que têm o inglês como primeira língua mas sabem falar o espanhol, por exemplo, tendem a levar a conversa mais para o lado do espanhol. (QF2S2019)	Sim. Faz muita diferença. Os nativos falam de uma forma que a gente aprende nos cursos de inglês, e isso facilita o entendimento do que eles estão falando. (QF2S2019)	Eu tive experiência com um falante nativo do inglês, mas acredito que possa fazer a diferença sim. Isso dependerá de quanto tempo a pessoa já está falando o inglês e se tem o domínio. (QF2S2019)
Acredito que sim. Vejo isso sobretudo caso seja alguém que tenha uma experiência com espanhol, que muitas vezes implica em alguns erros de falsos cognatos. (QF2S2019)	Sim, por conta do sotaque. Já tive outras experiências com parceiros que não eram nativos e o meu ouvido se acostumou com outro tipo de sotaque. (QF2S2019)	sim, pelo domínio da língua, se o não-nativo não tiver crescido nos EUA (QF2S2019)	Sim, com um nativo a pronúncia é mais limpa, mas um não-nativo eu senti que tem uma maior empatia quando há erros, ou empacamentos. (QF2S2019)
Espero que meu parceiro ensine-me a falar com mais fluência e com um ritmo mais semelhante ao de um nativo. Para ajudar meu colega, eu lhe ensinarei gramática e vocabulário. (QI1S2016)	Sim, pois o nativo conhece melhor a língua (QF2S2019)	SIM!!! São experiências diferentes de vida, nativos de inglês geralmente são provenientes de países mais desenvolvidos. Além da facilidade no português se bem maior em nativos de países latinos. (QF2S2019)	Faz diferença sim, porque as noções gramaticais, expressões Linguísticas e pronúncia serão mais exatas. (QF2S2019)

Apêndice 8: Definições de falante nativo segundo os interagentes

Alguém que tenha crescido em um ambiente em que a língua predominante seja, no caso, inglês.	Alguém que a primeira língua seja aquela da interação	Alguém que nasceu e/ou cresceu em um determinado país	Alguém que nasceu falando a língua.
Uma pessoa que nasceu naquele país	Que nasceu no país ou se mudou para o país bem jovem	Fluência no idioma	Aquele que nasceu no país e viveu a maior parte da vida no mesmo país e está integrado a cultura do próprio país.
Alguém que nasceu inserido no contexto da língua e a tem como língua materna. Por exemplo: eu sou falante nativa de português, pois nasci num país que tem essa língua como oficial e minha família também sempre se comunicou comigo nessa língua.	Alguém que teve determinada língua como primeira referência, no caso, inglês.	Aquele que fala inglês desde que nasceu	Alguém que nasceu num local onde aquela língua é falada e é aquela que ele aprende primeiro.
Qualquer pessoa é falante nativa da sua língua materna, por isso estou aberta a essa interação, pois vou aprender sendo meu parceiro nativo ou não. Se a pessoa é nativa dos EUA ou não é nativa mas possui fluência na língua, está valendo.	Aquele que fala uma língua que seja oficial (ou maioria) de um país, sem ter aprendido de maneira formal (como escolas).	Alguém que tenha ascendência na língua, tanto pelo tronco materno quanto paterno	Pessoa que nasceu falando Inglês ou determinada língua.
Um falante que já teve contato com o mundo por meio da língua desde pequeno.	Alguém que nasceu ou vive há muitos anos em um país que utiliza o inglês como primeira língua.	Alguém que nasceu em um país que fale determinado idioma e foi alfabetizado nele ou alguém que vive a muitos anos falando determinado idioma e se habitou com ele.	Alguém que tenha nascido ou esteja no país há muito tempo.
Alguém que tem como língua materna o determinado idioma	É alguém que nasceu ou mora há anos em um país onde a língua inglesa é a mais falada	Aquele que tem a língua como língua materna e a usa como primeira língua.	Pessoa que cresceu no país da língua em questão
Pessoas que nasceram no país e desenvolveram a fala na língua deste.	Alguém que nasceu num país que fala o idioma.	Uma pessoa que tenha nascido nos EUA e tenha o inglês como primeira língua.	Aquele cuja primeira língua é a que estou tentando praticar.

Uma pessoa que fala a língua do país de origem	Aquele que tem certa língua como materna, que aprendeu como parte do grupo falante em que nasceu e cresceu.	Quem tem o inglês como L1.	Alguém que tem o idioma como sua língua materna.
Alguém nascido em um país de língua oficial inglesa.			

Apêndice 9: Perguntas da primeira entrevista com os participantes selecionados

ENTREVISTA PARTE 1

IMPORTANTE: Essas questões se referem as interações feitas por você durante o segundo semestre de 2019 com a Universidade de Harvard.

- 1) Você já havia participado do Teletandem antes?
- 2) O que você sabia sobre o Teletandem antes de participar?
- 3) Por que você decidiu participar do Teletandem?
- 4) O que mais chamou sua atenção no Programa?
- 5) Você participou ou voltaria a participar novamente? Por quê?
- 6) Você percebeu mudanças no seu inglês após o fim do ciclo de interações? Por que você pensa isso?
- 7) Quais eram seus objetivos quando você decidiu participar? Você considera que os alcançou? Explique.
- 8) Além do Teletandem, quais outros recursos e meios você usa para aprender e praticar a língua inglesa?
- 9) Na sua opinião, porque você opta por estes recursos em vez de outros?
- 10) Você tem preferência por algum tipo de parceiro? Por quê?
- 11) Descreva o perfil do parceiro com que você gostaria de interagir, caso pudesse escolher. Por que você escolheria este perfil?

- 12) Quando você se inscreveu para participar do Teletandem, que tipo de parceiro imaginava encontrar? Foi o mesmo que você encontrou? Suas expectativas foram atendidas? Como você se sentiu sobre isso?

- 13) Na sua opinião, quais as características você gostaria que seu parceiro tivesse? Por quê?

- 14) Para você, faz diferença se seu parceiro é falante nativo de inglês ou não? Por quê?

- 15) Quais as emoções mais frequentes que você sentia durante o ciclo de interações? Explique.

- 16) Alguma crítica ou sugestão ao Programa?

Por favor, sinta-se à vontade para acrescentar, a seguir, quaisquer considerações que queira compartilhar! Obrigada!

ANEXOS**ANEXO 1: perguntas do Questionário Inicial do primeiro semestre de 2019**

- 1. Nome completo (seu nome não será divulgado)**
- 2. Idade**
- 3. Qual seu curso de graduação?**
- 4. Em que ano da graduação ou da pós-graduação você está?**
- 5. Em que turma(s) do Teletandem você participará neste semestre?**
- 6. Você já participou do Teletandem antes?**
- 7. Classifique seu conhecimento em língua inglesa**
- 8. Como você geralmente pratica a(s) língua(s) estrangeira(s) que está aprendendo?
Quais recursos você usa?**
- 9. Justifique sua resposta.**
- 10. Como ficou sabendo do Teletandem?**
- 11. O que fez você se interessar em participar do Teletandem?**
- 12. O que você sabe a respeito do Teletandem? Você já vivenciou alguma experiência similar?**
- 13. Quais são os seus objetivos em relação ao ensino aprendizagem de línguas nas sessões de Teletandem?**
- 14. Assinale o que você considera que aprenderá durante as interações por Teletandem. (Marque tudo o que for aplicável) Regras gramaticais**
 - Vocabulário
 - Expressões idiomáticas
 - Expressões úteis no dia-a-dia
 - Fala mais fluente
 - Confiança maior ao falar
 - Escrita
 - Ortografia
 - Compreensão oral da língua
 - Capacidade de leitura na língua
 - Novas estratégias para aprender

Novas estratégias para compreender as pessoas na língua estrangeira

Informações culturais sobre o seu próprio país

Informações culturais sobre o país do seu parceiro

Coisas que nunca havia percebido sobre sua própria língua

Modos de pensar sobre sua própria cultura

Modos de pensar sobre a cultura de seu parceiro

Outro:

15. Quais recursos você pensa em utilizar nas sessões de teletandem? (Marque tudo que for aplicável)

Chat

Webcam

Gravação de voz

Envio de arquivos

Compartilhamento de pastas

Mensagens de e-mail

Anotações no word ou outro programa

Controle de modificações de texto do Word

Corretor gramatical

Google

Dicionário impresso

Dicionário on-line

Youtube

Compartilhamento de telas

WhatsApp

Caderno para anotações

Jornais

Revistas

Outro:

16. Prefere algum tipo particular de parceiro?

17. Se sim, qual? Justifique.

18. Quais são as suas expectativas em relação ao seu parceiro de Teletandem?

19. Descreva como é o parceiro que você imagina/espera que encontrará do outro lado da tela (origem, nacionalidade, primeira língua, etc).

20. Descreva como seria seu parceiro ideal.

21. Justifique sua resposta.

22. Em ordem de preferência, quais as cinco características mais importantes que você busca em um parceiro de Teletandem?

23. Você acredita ser importante que seu parceiro seja falante nativo de língua inglesa?

24. **Justifique sua resposta.**
25. **O que você considera como "falante nativo"?**
26. **Como seu parceiro poderá contribuir para sua aprendizagem? E como você poderá contribuir para aprendizagem de seu parceiro?**
27. **Você acredita que possa existir algum fator emocional que possa influenciar nas interações?**
28. **Justifique sua resposta.**
29. **Durante as interações, haverá momentos em que você será o expert na língua portuguesa e outros em que será o aprendiz da inglesa. Quais são suas expectativas em relação a esses dois papéis?**
30. **De que forma a mediação poderá ou não te auxiliar nas sessões de Teletandem?**

Anexo 2: perguntas do Questionário Final do segundo semestre de 2019

- 1. Nome completo (seu nome não será divulgado)**
- 2. Idade**
- 3. Qual seu curso de graduação?**
- 4. Em que ano da graduação ou da pós-graduação você está?**
- 5. Em que turma(s) do Teletandem você participará neste semestre?**
- 6. O que você achou da sua experiência no Teletandem? Justifique.**
- 7. O parceiro que você descreveu que esperava encontrar no questionário inicial é o mesmo que encontrou? Se a pessoa que você encontrou foi diferente do que imaginou, como você acredita que isso pode ter feito diferença em sua experiência no Teletandem? Justifique.**
- 8. Suas expectativas em relação ao Teletandem foram confirmadas?**
- 9. Justifique sua resposta.**
- 10. Caso suas expectativas em relação ao seu parceiro não tenham sido atendidas, você acredita que isso possa ter feito diferença em sua experiência no Teletandem? Se sim, como?**
- 11. Você teria preferência por algum perfil de parceiro, caso você pudesse escolher? Se sim, descreva com o máximo de detalhes como seria esse parceiro (ex: origem, primeira língua, nacionalidade, gostos pessoais, etc).**
- 12. Você acredita que faz diferença ter um parceiro falante nativo de inglês em vez de um não-nativo? Justifique.**
- 13. Você acredita que seu nível de conhecimento em língua inglesa melhorou?**
- 14. Por quê?**
- 15. Você e seu/sua parceiro/a se ajudaram nas sessões?**
- 16. Dê exemplos para justificar sua resposta.**

17. Assinale o que você aprendeu durante as interações de Teletandem (você pode assinalar mais de uma alternativa)

Regras gramaticais

Vocabulário

Expressões idiomáticas

Expressões úteis no dia-a-dia

Fala mais fluente

Confiança maior ao falar

Escrita

Ortografia

Compreensão oral da língua

Capacidade de leitura na língua

Novas estratégias para aprender

Novas estratégias para compreender as pessoas na língua estrangeira

Informações culturais sobre o seu próprio país

Informações culturais sobre o país do seu parceiro

Coisas que nunca havia percebido sobre sua própria língua

Modos de pensar sobre sua própria cultura

Modos de pensar sobre a cultura de seu parceiro

Outro:

18. Quais recursos você utilizou nas sessões de Teletandem? (você pode assinalar mais de uma alternativa)

Chat

Webcam

Gravação de voz

Envio de arquivos

Quadro de comunicações (lousa eletrônica)

Compartilhamento de pastas

Mensagens de e-mail

Anotações no word ou outro programa

Controle de modificações de texto do Word

Corretor gramatical

Google

Dicionário impresso

Dicionário on-line

Youtube

Compartilhamento de telas

WhatsApp

Caderno para anotações

Jornais

Revistas

Outro:

19. Você e o seu par se ajudaram mutuamente?

20. Justifique sua resposta.

21. Houve algum fator emocional que influenciou suas interações?

22. Justifique sua resposta.

23. **Quais estratégias você usou para compreender seu parceiro/parceira na parte da interação em inglês?**
24. **Quais estratégias você usou para ajudar seu parceiro a te compreender em língua portuguesa?**
25. **De que modo você acredita que o Teletandem auxiliou sua aprendizagem de língua inglesa?**
26. **Ter a oportunidade de escolher os temas das interações, formas de correção, entre outros, te auxiliou a aprender a língua inglesa no Teletandem?**
27. **Justifique sua resposta.**
28. **O que você achou da mediação?**
29. **De que forma a mediação auxiliou (ou não) sua participação no Teletandem?**
30. **Você pretende participar novamente do Teletandem?**
31. **Justifique sua resposta.**
32. **O que você acha que podemos fazer para melhorar o Teletandem?**