

ORIGINAL ARTICLE

Interlíngua no processo de aprendizagem do português brasileiro na modalidade em Tandem utilizando o aplicativo *Hello Talk*

Erika Suellem Castro da Silva¹

¹ Universidade do Estado do Pará.

RESUMO

A tecnologia dos dias atuais tem se mostrado essencial para diversas tarefas de nosso cotidiano, incluindo a aprendizagem de línguas. Nesse contexto, a modalidade de aprendizagem em tandem se expandiu significativamente (Telles; Vassalo, 2006; Souza, 2007; Telles; Ferreira, 2010). Basicamente, o tandem requer que dois interagentes aprendam a língua um do outro, de modo colaborativo. A correção ou o feedback são elementos essenciais nessa modalidade. Para o presente trabalho, parte de um projeto disciplinar do curso de Letras – Inglês da Universidade do Estado do Pará (UEPA), destacamos a aprendizagem em tandem no aplicativo *Hello Talk* de uma alemã, aprendente de português brasileiro, com uma brasileira, aprendente de inglês e alemão. Observamos, especificamente, a interlíngua da aprendente de português, partindo do princípio de que erros são parte deste processo complexo (Spinassé, 2006) de aquisição de uma língua, com sistematicidade, variabilidade (Henriques, 2012) e estágios específicos.

PALAVRAS-CHAVE: interlíngua; aprendizagem de português como língua estrangeira; aprendizagem em tandem.

Interlanguage in the process of learning Brazilian Portuguese in tandem modality by using Hello Talk app

ABSTRACT

Technology has been used for a variety of activities in our daily routine, including language learning. In that context, tandem modality has spread significantly (Telles; Vassalo, 2006; Souza, 2007; Telles; Ferreira, 2010). Basically, tandem requires two interactants to learn each other's language in a collaborative way. Correction and feedback are essential elements in that modality. For this study, part of a project developed in a subject of the English Undergraduate Course at Pará State University (UEPA), we have pointed out the tandem learning in *Hello Talk* app of a German student learning Brazilian Portuguese by interacting with a Brazilian student learning English and German. We have observed specifically the interlanguage of the Brazilian Portuguese learner, regarding that errors are part of a complex process (Spinassé, 2006) of language acquisition, with its own systematicity, variability (Henriques, 2012) and specific levels.

KEYWORDS: interlanguage; learning Portuguese as a foreign language; tandem learning.

Corresponding Author:

ERIKA SUELLEM CASTRO DA SILVA
<erika.sue81@gmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Indubitavelmente, a tecnologia dos dias atuais tem se mostrado essencial para diversas tarefas de nosso dia a dia e, entre tais tarefas, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser considerada uma das mais comuns. Aplicativos de aparelhos celulares e *tablets* são recursos viáveis ao ensino e aprendizagem de línguas por serem facilmente acessíveis, tanto para usuários que já estão habituados às Tecnologias de Informação e Comunicação – os chamados “nativos digitais”¹ – quanto para aqueles que porventura ainda não se sintam tão familiarizados à rapidez tecnológica recente. A popularização de celulares com sistema Android e iOS colaborou para que esses usuários considerados “não-nativos digitais” pudessem entrar em contato com o número infinito de aplicativos e jogos eletrônicos disponíveis no mercado.

A praticidade do acesso a aplicativos via celulares e *tablets*, a exemplo de *apps* populares como o *WhatsApp Messenger*, permite que usuários interessados em aprender uma língua estrangeira possam facilmente operar seus dispositivos com esse objetivo, adequando tempo e espaço conforme suas demandas, seja por intermédio da conexão às redes 3G/4G ou *Wi-Fi*, em suas residências ou instituições de ensino, sem necessariamente precisarem se deslocar a algum laboratório de informática.

Nesse contexto, a modalidade de aprendizagem de línguas em tandem se solidificou. O tandem é uma modalidade em que dois interactantes aprendem a língua um do outro, de modo colaborativo, respeitando alguns critérios inerentes ao processo. A correção ou o *feedback* são elementos essenciais desse tipo de aprendizagem.

Inúmeros trabalhos desenvolvidos na área de aprendizagem de línguas em tandem mencionam a utilização de um leque de possibilidades tecnológicas, desde o *e-mail* (Braga, 2004; Souza, 2007; Vassalo; Telles, 2008), especialmente se considerarmos a necessidade dos parceiros linguísticos de negociarem suas sessões com antecedência, passando por plataformas como *Windows Live Messenger* (Telles; Vassalo 2006; Souza 2007; Telles; Ferreira 2010), *OoVoo* (Cândido 2010; Telles; Ferreira 2010), *Skype* (Telles; Maroti, 2009), *Adobe Connect* (Cândido, 2010) etc. Ademais, *chats* (salas de bate-papo) de *sites* como *Shredtalk*, *Livemocha* e *Tandemserver* também são espaços virtuais já utilizados em pesquisas sobre aprendizagem em tandem.

Dentre essas tecnologias, o *Hello Talk* destaca-se como um aplicativo de intercâmbio linguístico propício ao tandem, utilizado para aprendizagem de idiomas dentro de uma comunidade virtual internacional, o qual disponibiliza mais de 150 idiomas e que já contempla mais de 10 milhões de usuários². Apesar de apresentar em seu vídeo promocional características de uma rede social de amizade, o aplicativo tem por finalidade única e exclusiva, a troca de conhecimento linguístico. Aprendentes de diferentes idiomas podem

¹ “O termo *nativo digital* foi sugerido por Prensky (2001) para designar os nascidos a partir de 1990 e que apresentam características como familiaridade com o computador e os recursos da internet e a capacidade de receberem informações rapidamente, processarem vários assuntos simultaneamente e desempenharem múltiplas tarefas. Franco (2011), entretanto, ressalta que nem todos da geração 1990 e 2000 são nativos digitais, pois nem todos têm fácil acesso ao computador e aos recursos da internet. Dessa forma, podemos falar em usuários nativos digitais sem associá-los diretamente a uma faixa etária específica” (Duqueviz, 2012, p. 03).

² Informações do site oficial: <<https://www.hellotalk.com>>.

interagir uns com os outros de várias formas – por meio de mensagens instantâneas escritas, tradução por reconhecimento de voz, mensagens de áudio, chamadas em vídeo e, em sua versão mais recente, por meio também de postagens em um “feed de notícias” ou “mural”, semelhante aos das redes sociais *Twitter* e *Facebook*.

O aplicativo foi desenvolvido para os sistemas iOS e Android e seu *download* pode ser realizado a partir do acesso do usuário às lojas de aplicativos *Apple Store* (iOS) ou *Play Store* (Android). Não verificamos a possibilidade de *download* para o *Windows Phone*. Até o momento em que este artigo foi escrito, o *Hello Talk* apresentava apenas versões gratuitas aos usuários.

Enquanto ministrante das disciplinas Recursos Tecnológicos e Linguística Aplicada do curso de Letras – Língua Inglesa, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), perguntamos aos discentes das disciplinas quais aplicativos voltados ao ensino e aprendizagem de idiomas eram utilizados em seus estudos. O *app Hello Talk* foi um dos mais citados pelos alunos, especialmente por permitir interações em tempo real com estrangeiros.

2. A APRENDIZAGEM EM TANDEM NO HELLO TALK

As chances que estudantes brasileiros de línguas estrangeiras têm de interagir face a face com falantes nativos são geralmente escassas e, portanto, é comum que esses aprendentes interatuem com estrangeiros por meio de *sites*, redes sociais ou aplicativos, para conhecimento da cultura-alvo ou aprimoramento da língua almejada. Nesse sentido, concordamos com Trouche (2004) quando afirma que “a aprendizagem de uma língua se faz na interação dos alunos na sala de aula e, se possível, fora dela, na vivência de situações que tenham algum sentido para o aprendiz” (Trouche, 2004, p. 85). A modalidade em tandem vem a ser uma excelente oportunidade de prática de idiomas para futuros professores de línguas, pois se configura como um ambiente em que “aprende-se uma língua e ao mesmo tempo aprende-se a ser professor” (Paiva, 2013, p. 209).

O tandem surgiu na Alemanha, na década de 1960. O chamado *e-tandem*, por sua vez, surge como fruto da expansão das tecnologias, sendo possível de ser realizado via interações síncronas e assíncronas, promovendo o aperfeiçoamento das habilidades de produção e compreensão escrita dos interactantes (Bedran; Barbosa, 2014). Os princípios básicos do tandem são: reciprocidade, bilinguismo e autonomia. O princípio da reciprocidade prevê que todos os participantes sejam beneficiados de maneira semelhante, ora oferecendo, ora recebendo auxílio de seu parceiro. O princípio do bilinguismo estabelece que os idiomas sejam utilizados de modo equilibrado, nas mesmas proporções, sem prestigiar ou priorizar apenas uma das línguas estrangeiras. E, finalmente, o princípio da autonomia diz respeito à responsabilidade de cada participante sobre sua própria aprendizagem “determinando como e quando quer aprender, assim como que tipo de ajuda (correções de pronúncia, ortografia, sintaxe, vocabulário, etc.) gostaria de receber de seu parceiro [...]” (Nunes; Ramos, 2011).

O aplicativo *Hello Talk* configura-se como um suporte tecnológico de interação síncrona e assíncrona, haja vista a possibilidade de envio de mensagens simultaneamente ou não, caso um dos usuários esteja *offline*.

A aprendizagem em tandem é totalmente viável entre os usuários do *app Hello Talk*, especialmente porque o próprio ambiente assume ser este seu objetivo, já que, primando essencialmente pelos propósitos pedagógicos e comunicativos da ferramenta, os desenvolvedores do aplicativo criaram uma espécie de “regimento interno”, ou, ainda, de “contrato social” para seus usuários (Fraser; Nolen, 1981 apud Oliveira, 2004). O contrato em questão dita que a função primordial do *Hello Talk* é a aprendizagem de línguas e que o espaço não é propício para interações casuais e afins.

Ao adentrar a rede do *Hello Talk*, os usuários definem em seu perfil suas configurações de aprendizagem da seguinte forma: indicam qual idioma querem aprender e qual idioma podem ensinar. Dentre as funções mais interessantes para a aprendizagem colaborativa de línguas do aplicativo, temos o recurso “correção”. A correção é a ferramenta de edição de frases que os interactantes podem utilizar durante as conversas.

Inerente aos objetivos de aprendizagem do aplicativo, acredita-se que a correção não se manifesta como ato ameaçador de face, nem tem efeito de sentido de impolidez (Kerbrat-Orecchioni, 2006) no contexto em tandem, mas atua como elemento válido e eficiente para a aprendizagem colaborativa.

3. SOBRE O CONTEXTO, OS PROCEDIMENTOS E OS PARTICIPANTES

A partir da apresentação do projeto disciplinar aos discentes usuários do aplicativo, formalizamos o pedido de participação, coletando dados tais como nome, sobrenome, idade, país e *e-mail* dos alunos da UEPA e de seus parceiros em tandem no ambiente *Hello Talk*. Um termo de consentimento livre e esclarecido foi enviado a todos os sujeitos da pesquisa, informando como esta ocorreria e ratificando que suas identidades seriam totalmente preservadas.

Os discentes do projeto foram orientados a iniciar leituras sobre aprendizagem em tandem, pesquisa narrativa e diários reflexivos. Essas leituras serviriam de suporte essencial para as sessões com seus parceiros linguísticos no aplicativo. Os diários reflexivos eram entregues após cada sessão e discutidos em conjunto nas reuniões com a professora orientadora.

O instrumento diário reflexivo funciona como uma ferramenta de autoavaliação para professores em formação no período da prática supervisionada e seria de grande relevância para a experiência do projeto disciplinar, não apenas por seu caráter de autoanálise e conscientização pedagógica, mas principalmente porque os alunos participantes do projeto estavam cursando também a disciplina Estágio Supervisionado I naquele período da graduação. Para Brito (2012), os diários

têm sido concebidos como um espaço para: explicitar incertezas e ansiedades de professores em formação, gerando novas ações pedagógicas; produzir uma escrita mais espontânea e natural; promover a autorreflexão e conscientização de ações; registrar experiências (Hila, 2008); compreender a percepção que os sujeitos investigados possuem acerca dos processos cognitivos, sociais e afetivos experienciados no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Nascentes, 2008) [...] (Brito, 2012, p. 67).

Dada a importância de diários reflexivos para a prática docente, compreendemos que o uso daquele instrumento seria útil aos graduandos participantes do projeto, pois poderia aperfeiçoar a escrita de seus registros ao longo do estágio, como também fomentaria o pensamento crítico sobre sua própria atuação, abrindo portas para possíveis mudanças de atitudes, quando necessárias. Ademais, a sistematização de dados proporcionada pelos diários reflexivos pode promover a articulação entre teoria e prática aos professores em formação de modo vantajoso.

A interação entre os parceiros linguísticos durou cerca de quatro meses e nos pareceu produtiva em vários aspectos relacionados à formação dos discentes participantes. Para este recorte, entretanto, é a análise de aspectos da interlândia da aprendente de Português Brasileiro como Língua Estrangeira que nos interessa. A análise desses dados seria relevante para que os professores em formação refletissem sobre os chamados “erros” de seus parceiros linguísticos e, conseqüentemente, colaboraria para que essa reflexão se estendesse à sala de aula de LE, além de ter caráter inédito na instituição, já que não há uma tradição de pesquisas sobre aprendizagem em tandem na UEPA.

Sobre a configuração dos participantes do projeto, temos, portanto, uma aprendente brasileira de inglês e alemão (identificada com o *nickname* Marianna), de dezoito anos, moradora de Belém e estudante do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA); e, ainda, uma aprendente alemã de português brasileiro (identificada com o *nickname* Miriam), de quinze anos, moradora da zona rural da Alemanha. Essas informações foram coletadas por meio de narrativas de aprendizagem solicitadas aos participantes.

A chamada pesquisa narrativa na área de Linguística Aplicada, segundo Barcelos (2006 apud Lima; Pires, 2014), é parte de um campo extenso de estudos que contemplam experiências de aprendentes e professores de línguas. Ademais, esse tipo de investigação

possui relação direta com [...] crenças, na medida em que as narrativas são consideradas como o método mais eficaz de averiguação, ratificando o pensamento de Paiva (2007b) de que elas permitem aos próprios aprendizes darem sua visão sobre seu processo de aprendizagem da língua [...] (Lima; Pires, 2014, p. 298).

Utilizou-se o instrumento narrativa no intuito de compreender o *background* dos parceiros linguísticos vinculados ao projeto, para delinear seus perfis de aprendentes de línguas e verificar suas motivações de aprendizagem da língua-alvo.

De acordo com dados coletados por meio das narrativas, a participante Marianna estuda inglês desde os onze anos de idade, tendo iniciado seus estudos de alemão aos dezessete anos, de forma autônoma, como um auxílio para a leitura de textos filosóficos. A aprendente relata que o foco de sua aprendizagem do alemão passou de gramática à conversação após a utilização do aplicativo *Hello Talk*.

Miriam, por sua vez, se comunica bem em inglês e decidiu aprender português como um “*hobby*”, afirmando que é uma língua “de vocabulário fácil e gramática boa”. Seu primeiro contato com o português se deu no

aplicativo *Hello Talk* com um brasileiro que gostaria de aprender alemão. Desde então prosseguiu com a aprendizagem do português brasileiro, afirmando que a pronúncia parece difícil, mas quando nativos falam esta “soa ótima”.

Acreditamos que a motivação da aprendente, a qual possui amigos brasileiros oriundos do próprio aplicativo *Hello Talk*, seja um fator importante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Um aspecto curioso da aprendente é que esta assume não gostar de sua língua materna, como pode ser observado em um dos registros do diário reflexivo da parceira linguística brasileira:

(1)

DIÁRIO REFLEXIVO MARIANNA – (01/03/16):

Seria o dia em que ela me ensinaria um pouco de Alemão, mas, no decorrer da lição, Miriam começou a contar-me seus sentimentos sobre sua língua materna, e, devido ao tema do presente projeto, achei que seria mais interessante deixa-la continuar. Como por exemplo quando ela revelou-me: “Honest I really don’t like this language (...) Sounds weird, German songs are horrible, accent, stupus grammer”.

Talvez a opinião de Miriam tenha contribuído para seu objetivo de aprender uma língua estrangeira de aspectos estruturais bastante diversos de sua LM. A aprendente alemã também admitiu o desejo de visitar o Brasil algum dia, o que pode ser ainda mais motivador para uma aprendizagem fora do contexto de imersão, especificamente por meio de um aplicativo. Nesse aspecto, a aprendente alemã pode ser classificada como aprendente motivada de modo integrativo, que se refere “ao desejo de aprender a língua para se identificar com a comunidade” (Moss; Ross-Feldman, 2003 apud Taveira, 2014, p. 36).

Creemos que essa aprendizagem *online* seja totalmente possível, especialmente se a considerarmos como uma oportunidade diária de contato com a língua-alvo, relativamente confortável e de fácil acesso.

4. AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E INTERLÍNGUAS (ILS)

É sabido que antes da década de 1970, desvios que ocorressem em diversos campos linguísticos, como o fonológico, o sintático, o lexical e o semântico, cometidos por aprendentes de uma língua estrangeira, eram, predominantemente, considerados como desvios de ordem negativa (Henriques, 2012). A Hipótese Contrastiva, de base essencialmente behaviorista, foi deveras importante para que se começasse a discutir sobre erros na aquisição de línguas.

Contudo, tal teoria não sustentava inteiramente a ideia de que os erros na língua-alvo seriam resultado de um *transfer*³ da língua materna, a partir

³ “Nas suas tentativas de comunicação, um aprendiz adulto, usará todos os meios disponíveis para levar a interação a bom porto. Muitas vezes recorre a conceitos adquiridos na sua LM, transferindo-os para a LS. Assim se pode explicar o fenómeno de interferência, como o efeito que a LM produz na LS, e que difere do *transfer* que é o uso de estruturas da LM na produção e compreensão da LS” (Miletic, 2004, p. 02).

do confronto entre regras divergentes das duas línguas do aprendente. Um dos argumentos da Hipótese Contrastiva é de que a aprendizagem de um idioma facilmente ocorreria caso houvesse semelhanças entre língua materna e língua-alvo.

Sobre isso, Spinassé (2006) afirma que

a Hipótese Contrastiva não dá conta de esclarecer por que os alunos com uma mesma língua materna muitas vezes não cometem o mesmo erro na língua estrangeira; [...] existem erros constantes e regulares na L2 ou LE, para os quais, entretanto, não se consegue achar explicação de causa na L1. Além disso, se os argumentos dessa tese procedessem sem objeção, as dificuldades de alemães aprendizes do português deveriam ser as mesmas que as dos brasileiros que aprendem alemão, uma vez que, através do contraste, independente da direção, se identificariam as mesmas diferenças. Todavia, esse não é o caso (Spinassé, 2006, p. 344).

A unilateralidade da Hipótese Contrastiva é um dos principais entraves da tese, visto que esta descarta importantes elementos da aprendizagem de uma língua, tais como “a motivação, a idade e as condições socioculturais, [...] o professor, o método e o material didático” (Spinassé, 2006, p. 344).

A partir da década de 1970 em diante, a visão de que o aprendente pudesse operacionalizar sistematicamente sua própria aprendizagem reformula o *status* do que era considerado erro, agora visto como elemento típico de um processo gradual de estágios de aquisição da língua, o qual permite que o sujeito aprendente formule hipóteses sobre a língua-alvo, criando assim suas próprias regras e Interlínguas (ILS). Desse modo, a chamada Hipótese da Interlíngua fundamenta-se na concepção de que os aprendentes desenvolvem seu próprio sistema linguístico e que tal sistema não deve ser considerado conturbado, repleto de erros aleatórios, mas, antes, deve ser visto como um sistema de estrutura particular, composto de vários elementos da LM e da língua-alvo, além de outros elementos que não têm origem em nenhuma das duas línguas (Gass; Selinker, 2008).

Corder (1973 apud Rocha; Robles, 2017), baseando-se na noção de Noam Chomsky sobre competência, classifica o termo “interlíngua” como uma competência transitória do aprendente. É um sistema gramatical internalizado, com características idiossincráticas (com certa semelhança às da linguagem da criança na aquisição de sua LM, por exemplo), transacional, provisório, em que desvios linguísticos ocorrerão como parte inerente do processo de aquisição da língua-alvo. Nemser (1991 apud Alexopoulou, 2011), por sua vez, classifica a interlíngua como uma sequência de sistemas aproximativos, os quais, aos poucos, como a própria classificação sugere, vão se aproximando do sistema da língua-alvo, variando conforme a experiência do aprendente diante desta língua. Acreditamos que as duas percepções são plausíveis e se complementam.

Acerca dos possíveis processos responsáveis pela formação de uma interlíngua, segundo Alvares Ortiz (2002), pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos 1970 sugeriram que procedimentos como hipercorreção⁴ ou falsas generalizações estariam diretamente ligados ao desenvolvimento

⁴ “[...] Fenômeno linguístico que consiste na busca excessiva de correção – na fonética, na acentuação, no uso de termos -, que acaba por levar a pronúncias e a usos incorretos [...]” (Dubois et al., 1993, p. 323).

desse sistema idiossincrático. Tais fatores “se transformaram em categorias dos processos subjacentes ao desenvolvimento da IL” (Ortiz Alvarez, 2002), ratificando o papel (cri)ativo do aprendente na interlândia.

É interessante notar como cada estágio do processo de aquisição de uma língua configura-se como uma nova interlândia, cujas principais características são sistematicidade (já que possuem regras inerentes) e variabilidade (já que variam tanto de fase a fase quanto de aprendente para aprendente) (Henriques, 2012, p. 113).

A interlândia, de acordo com Corder (1973 apud Rocha; Robles, 2017), é constituída de quatro etapas importantes: a pré-sistemática, a emergente, a sistemática e a estabilização. A etapa pré-sistemática é a fase de experimentar a língua, de construir hipóteses conforme dados linguísticos disponíveis. Na etapa emergente, começa então o processo de assimilação das regras da língua-alvo. Já na fase sistemática, o aprendente consegue corrigir erros apontados por terceiros e, finalmente, na etapa da estabilização, há uma menor produção de desvios e maior frequência de procedimentos de autocorreção.

Selinker (1975 apud Alexopoulou, 2011), por seu turno, considera o fenômeno da fossilização como parte crucial no sistema da interlândia. A fossilização diz respeito a determinados aspectos de pronúncia, regras estruturais ou subsistemas linguísticos que permanecem na interlândia do aprendente, independentemente da idade ou do conhecimento adquirido na língua-alvo. Selinker elenca cinco processos responsáveis pelo fenômeno da fossilização na interlândia do aprendente, quais sejam: a transferência linguística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem da língua-alvo, as estratégias de comunicação na língua-alvo e a hipergeneralização do material linguístico da língua-alvo. Vejamos cada um desses processos.

Na transferência linguística, a fossilização é derivada da influência direta da LM. Na transferência de instrução, por sua vez, a fossilização ocorre por conta de uma técnica didática inapropriada. Já as estratégias de aprendizagem da língua-alvo seriam os procedimentos que os sujeitos utilizam ou desenvolvem para internalizar a língua que estão estudando (ex.: repetição, memorização). As estratégias de comunicação na língua-alvo envolvem, por exemplo, a simplificação do sistema dessa língua para que a interação seja mantida, ainda que a competência linguística do aprendente seja insuficiente. E, por fim, na hipergeneralização do material linguístico da língua-alvo, a fossilização ocorre a partir de uma falsa generalização de regras da língua estudada.

A partir dessas características da interlândia, esperava-se, primeiramente, que a parceira linguística da aprendente de português viesse a formular suas correções, conforme esperado na modalidade em tandem, sem julgamentos de valor que, porventura, pudessem bloquear o processo de aquisição da língua-alvo de sua colega.

A correção em pares, presente na modalidade em tandem, reflete uma espécie de “acordo” entre os interactantes dessa relação simétrica. Não há receio de exposição de faces, já que todos se encontram na mesma posição – ora como par mais competente, ora como par menos competente, dependendo do idioma em contexto. Brammerts (1995 apud Góis, 2009) afirma que a

experiência em tandem permite que os sujeitos desenvolvam com mais sensibilidade e compreensão suas formas de lidar com os problemas de seus respectivos parceiros. O fragmento abaixo comprova esse aspecto de “contrato de negociação” entre as participantes:

(2)
Marianna.
Você quer que eu faça as correções diretamente ou que eu explique primeiro?
Miriam
First correct por favor
Marianna.
Ok

Também pretendíamos discutir os desvios linguísticos observados com o grupo do projeto disciplinar, colaborando assim para para a reflexão dos graduandos sobre as teorias de aquisição de segunda língua, encorajando-os a buscar possíveis explicações para esses desvios, além de conscientizá-los de que esses “erros” fazem parte de um sistema transitório que o aprendiz desenvolve para se comunicar na língua-alvo. Acreditamos importante destacar, neste projeto, que se comunicar bem em uma língua não significa meramente dominar todas as regras e estruturas dessa língua, mas também ser capaz de utilizar

conhecimentos adicionais por meio de regras de raciocínio, observar o ambiente e a partir dele derivar conhecimentos, derivar expressões linguísticas de um dado falante, armazená-las de forma apropriada, recuperá-las e utilizá-las na produção ou interpretação de expressões linguísticas posteriores (Santana, 2011, p. 11).

Além disso, a experiência do contexto de ensino e aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (que assim como o tandem, é de caráter inédito na IES em que atuamos), viabiliza um novo entendimento sobre ensino de língua ao professor em formação, já que este tem a oportunidade de se colocar no lugar do outro e, assim, de se tornar “um cidadão (aluno e/ou trabalhador) mais responsável pelo seu papel central de sujeito-ator de criação/compartilhamento do conhecimento” (Rammé, 2015, p. 86).

5. ANÁLISE DOS DADOS

Como já explanado no início deste trabalho, as participantes do recorte apresentado faziam parte do ambiente virtual *Hello Talk*, aplicativo que promove a aprendizagem de línguas em tandem. Os nomes “Marianna” e “Miriam” são *nicknames* das parceiras linguísticas, as quais, respectivamente, tinham por objetivo praticar inglês/alemão e português brasileiro com usuários do referido *app*. Para este trabalho, contudo, interessa-nos apenas analisar a interlândia da aprendizante do português. Para os procedimentos de correção, a participante Marianna utiliza o recurso [CORRIGIR FRASES] do aplicativo *Hello Talk*.

Abaixo, é possível observar um fragmento dos diários reflexivos de Marianna sobre as sessões com Miriam, o qual descreve o contexto dos excertos sob análise:

(3)
DIÁRIO REFLEXIVO - MARIANNA (05/03/16):

Eu enviava uma imagem e Miriam tentaria desenvolver o máximo possível de frases com base na figura. As imagens foram, cronologicamente: Uma garça no Mangal das Garças; uma banda de rock; uma festa de aniversário infantil; Um cenário fantasioso todo cor-de-rosa (pedi-lhe que, dessa vez, criasse personagens e uma história curta sobre o local); duas imagens da região ribeirinha do Pará. Neste dia, aplicamos diversas correções gramaticais. A maioria, como eu já esperava, se deu durante a flexão dos verbos e seleção dos gêneros das palavras (que nem sempre coincidem em português e alemão).

(4)
Marianna.
Escreva o que quiser sobre esta foto

Miriam

Sim

O pássaro

[...]

O pássaro come **um peixa**

(I know it is not there)

Marianna.

[Corrigir Frases]

O pássaro come um peixa

O pássaro come um peixe

Nem sempre as palavras têm o mesmo gênero em alemão e português

Miriam

Sim

Substantivos com terminação -a são, em sua maioria, classificados como neutros em alemão. Talvez a aprendente alemã tenha pensado dessa forma quando construiu “**peixa**” na instância acima, em um fenômeno de transferência linguística com influência direta de sua LM (Selinker, 1975 apud Alexopoulou, 2011), de acordo com a hipótese sobre noções de gênero de sua interlândia.

No alemão, a maioria dos substantivos que terminam em -e são do sexo feminino. A terminação -e tem o gênero marcado pelo uso do artigo próprio para substantivos femininos: **-die**. Alguns exemplos:

(5)
die Ecke (canto)
die Grenze (borda)
die Decke (teto)⁵
die Rose (rosa)
die Tulpe (tulipa)
die Nelke (cravo)⁶

⁵ Disponível em: <<http://estudantealemao.blogspot.com.br/2011/06/geschlecht-der-substantive.html>>. Acesso em 12 jul. 2016.

⁶ Disponível em: <<https://pt.wikibooks.org/wiki/Alem%C3%A3o/Gram%C3%A1tica/Substantivos>>. Acesso em 12 jul. 2016.

A terminação -a, que é uma das terminações características de gênero neutro no alemão (juntamente com o -o, -nis, -tum)⁷, gênero este marcado pelo artigo **das**, pode ter sido escrita justamente pela ideia de que “**peixa**” seria mais pertinente, considerando, novamente, a hipótese de neutralidade do referido item (por ser um animal, ao que tudo indica). Outros exemplos de substantivos neutros em alemão terminados em -a seriam: *das komma* (vírgula); *das sofa* (sofá).

A participante brasileira afirma que algumas correções eram esperadas, como podemos observar no fragmento de seu diário reflexivo: “*A maioria, como eu já esperava, se deu durante a flexão dos verbos e seleção dos gêneros das palavras (que nem sempre coincidem em português e alemão)*”. Ter em mente possíveis desvios linguísticos do aprendente é um fator relevante para o professor de línguas, pois dessa forma ele não apenas estabelece relações entre teoria e prática, mas também procura soluções para os problemas esperados, personalizando a aprendizagem e tornando-a mais proveitosa.

O excerto seguinte também apresenta construções a partir de imagens enviadas pela parceira linguística Marianna, no intuito de que a aprendente de português formulasse frases sobre as figuras:

(6)
Miriam
The menina / menino bebe lemonada
Miriam
O menina come biscoite bolo
Miriam
 * **A**
 [...]
Marianna.
 Muito criativo! Haha
Miriam
 Hahahaha
 Onrigada
I think eu sou finish

Biscoite e lemonade, correspondem respectivamente à *biskuite* em alemão – ainda que a forma *keks* seja mais recorrente – e à *biscuit*, em inglês. **Lemonade**, por sua vez, tem a forma *Limonade* na LM da aprendente e *lemonade* em inglês. Depreende-se, portanto, que os erros ortográficos da aprendente se dão em função de interferência não apenas da LM como também da língua inglesa em sua interlíngua. A possibilidade de fossilização apontada por Selinker, nesse sentido, pode ser considerada, caso a aprendente não desenvolva estratégias de aprendizagem para internalização das formas ortográficas corretas. O *chat* na forma escrita, possibilitado pela aprendizagem em tandem no *Hello Talk*, não garante que a aprendente poderá vir a internalizar as formas adequadas rapidamente, mas não deixa de ser um insumo ou modelo relevante para esse processo.

⁷ Disponível em: <<http://www.terra-brasil.de/arquivos/21d46a40b5fb7a9fc94c4f350f87a686.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2016.

As instâncias **The menina** e **I think eu sou finish**, que também apresentam interferência de língua inglesa, são exemplos de alternância de código ou *code switching*, que, segundo Henriques (2012), “trata-se de uma estratégia cooperativa, que faz parte do pressuposto básico de que o interlocutor sabe do que o falante está falando e que implica um rápido pedido de ajuda, sem afetar o fluxo da conversação” (Henriques, 2012, p. 116). Ambas conseguem se comunicar bem em língua inglesa e, desse modo, a aprendente alemã sabe que tal alternância de código não acarretaria falhas na interação. Além disso, não deixa de ser uma estratégia neste processo de interlândia para que Miriam não se exima de tentar, ainda que minimamente, construir suas sentenças na língua-alvo.

De acordo com Corder (1973 apud Rocha; Robles, 2017), o sistema interlinguístico da interlândia apresenta determinadas simplificações do código da língua-alvo, o que faz com que o aprendente utilize um número menor de estruturas gramaticais, com orações fragmentadas ou desconexas, a partir de elementos que já domina e que permitam que ele seja compreendido. Na fase da interlândia, o aprendente é classificado de “aloglota” na visão de Vasseur (2006 apud Santana, 2011), termo este que corresponde a

todo indivíduo que se esforça para utilizar uma língua estrangeira em todo tipo de situação não-escolar (...). Toda pessoa que está em situação de utilizar uma língua que lhe é estrangeira, sem pré-julgamento de suas intenções se elas não são manifestas. O aloglota, portanto, esforça-se para, se comunicar com a língua do outro e, sobretudo, para se comunicar com o outro (Vasseur, 2006 apud Santana, 2011).

Aloglotas são considerados estrategistas (Santana, 2011) e, desse modo, a estratégia de *code switching* vem a funcionar como uma boa escolha de Miriam para manter a interação em português, contando com o conhecimento de língua inglesa de sua parceira de aplicativo, mas também validando o seu esforço profícuo em produzir minimamente enunciados na sua língua-alvo. Outro exemplo desse esforço se dá quando Miriam, novamente, permite que a interação prossiga naturalmente, sem se preocupar com inadequações gramaticais em seu enunciado, desta vez utilizando a forma verbal que é capaz de dominar:

(7)
Marianna.
 Como você está?
Miriam
 Bem e você?
Marianna.
 Tudo ótimo ^^
 O que você fez hoje?
Miriam
Eu leio um livro

Uma outra questão a se ressaltar é o procedimento de autocorreção da aprendente, que em um primeiro momento produz “the”, depois “o” e, por fim, “*a”, demonstrando monitoramento de suas construções na língua-

alvo. Provavelmente o artigo “a” já havia sido utilizado em outro contexto com o item “menina” ou com algum vocábulo semelhante. Essa informação comprova que a aprendizagem em tandem é campo produtora para que aprendentes de determinada língua estrangeira possam transitar entre as etapas elencadas por Corder (1973 apud Rocha; Robles, 2017). Observamos outra manifestação de autocorreção no seguinte trecho:

(8)
 Miriam:
 O príncipe
 [...]
Ele gosto um cavalo rosa
 *tem

A seguir, podemos observar um excerto que mostra construções com adjetivos:

(9)
 Marianna.
 Sapatos
 Miriam
Preto sapatos
 Marianna.
 Normalmente você coloca o substantivo e depois o adjetivo
 (First the noun and then adjective)
 Marianna.
 Sapatos pretos
 Miriam
Oh here schwarze Schuhe
 Marianna.
 Em inglês também (black shoes)
 Marianna.
 Vamos treinar
 Marianna.
 Escreva em português:
 Miriam
 Sure
 Marianna.
 White cat
 Green shoes
 Angry bird
 Miriam
 Branco gata (female) gato ((male)
 * **gato branco, sure**
 Sapatos verde
Pássaro é não feliz 😊

Observamos que o sintagma **pretos sapatos** (em alemão: “schwarze schuhe”) demonstra um exemplo comum de inversão mal-sucedida do qualificativo (Henriques, 2012, p. 122), presente também na interlíngua inicial

de falantes nativos de inglês aprendentes de português e vice-versa, como aponta Henriques (2012):

Por exemplo, em fases iniciais da aprendizagem do português, como L2, e de inglês, como LE, o falante de inglês como LM, invariavelmente diz **preto lápis* em vez de *lápis preto*, com base em *black pencil* e o brasileiro, aprendiz de inglês, diz **pencil black*, que tem como modelo *lápis preto*. Em fases intermediárias, esses dois aprendizes tendem a oscilar entre a forma interlingual e a forma-padrão, o que revela a influência do *input* recebido [...] (Henriques, 2012, p. 113-114).

Em **gato branco, sure*, a aprendente demonstra que tende a internalizar as correções fornecidas pela sua parceira em tandem, lançando mão de uma estratégia de comunicação e de um procedimento de autocorreção. Já o construto “Pássaro é não feliz” também nos remete a uma transferência de LM, já que, em alemão, a construção sintática viria a ser “*der Vogel ist nicht glücklich*”. A estratégia da aprendente alemã de caracterizar “angry” como “não feliz” parece ser uma espécie de tradução reversa, determinada, provavelmente, pela ausência de conhecimento do vocábulo “raivoso/chateado” da língua-alvo.

Os fenômenos de inversão, transferência e tradução reversa acima descritos, são exemplos de bom uso de regras de raciocínio (Santana, 2011) e atestam, mais uma vez, que a aprendizagem em tandem pode ser válida e pertinente aos aprendentes, os quais atuam de modo sistemático e criativo em sua interlândia, evitando, assim, a quebra da interação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados, observamos que as hipóteses construídas e as instâncias produzidas a partir dessas hipóteses pela aprendente alemã demonstram que desvios linguísticos são apenas evidências de um processo de construção e organização dos conhecimentos linguísticos do aprendente. Foi possível verificar que, apesar das limitações e imprecisões normativas de sua interlândia, a aprendente alemã lança mão de várias estratégias de comunicação para não comprometer a interação com sua parceira linguística em tandem.

Há de se considerar o pouco tempo de contato da aprendente com a língua-alvo e o caráter informal da aprendizagem, o que provavelmente explica as irregularidades no domínio das regras gramaticais da língua portuguesa e seu léxico reduzido.

Considerando as etapas de interlândia listadas por Corder (1973 apud Rocha; Robles, 2017) e os quatro meses de interação entre as parceiras em tandem, compreendemos que a aprendente alemã foi capaz de transitar entre as fases pré-sistemática e emergente, principalmente, talvez adentrando já a fase sistemática de algum modo, em função das correções fornecidas ao longo das sessões. Um estudo futuro poderia comparar os dados coletados neste projeto para determinar se os fenômenos de fossilização se repetiram ou foram erradicados na aprendizagem da participante investigada.

A partir do exposto no presente estudo, cremos que o termo “interferência” tenha caráter positivo no complexo processo “de ensaio e erro” (Henriques,

2012, p. 142) de aprendizagem ou aquisição de uma língua estrangeira. Observar essas nuances, a nosso ver, é de extrema relevância para a prática do professor de línguas, bem como para a pesquisa no campo da linguística aplicada. O contexto em tandem não deixa de ser um laboratório fecundo para reflexões sobre esses aspectos.

Acredita-se que, para a parceira linguística brasileira, estudante do curso de Letras – Língua Inglesa da UEPA, a experiência pôde comprovar como “erros ajudam a testar hipótese[s] fazendo avançar a interlíngua em meio a muito insumo” (Almeida Filho, 2004, p. 04) e que os aprendentes não devem ser intimidados em suas interações por cometerem determinados desvios próprios de seu processo interlingual.

REFERÊNCIAS

- Alexopoulou, Angélica. 2011. La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9, p. 86-101.
- Almeida Filho, José Carlos Paes. 2004. Questões de Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima). In Antonio Simões et al. *Português para Falantes de Espanhol*. Campinas: Pontes Editores.
- Bedran, Patrícia Fabiana & Barbosa, Selma Maria Abdalla Dias, 2014. Diários Reflexivos: Contribuição na (re)significação de crenças acerca da mediação em aprendizagem virtual de línguas. *Revista Contexturas*, 22, p. 49-78.
- Braga, Junia de Carvalho Fidelis. 2004. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Brito, Cristiane Carvalho de Paula. 2012. Entretecendo Vozes na (Re)Escrita de Diários Reflexivos de Professores de Línguas em Formação Inicial. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, 15(2), p. 65-83.
- Cândido, Juliana 2010. *Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- Dubois, Jean et al. 2011. *Dicionário de linguística* (16ª ed.). São Paulo: Cultrix.
- Duqueviz, Barbara Cristina 2012. Nativos digitais: como alunos com alto nível de letramento digital aprendem inglês. *Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação e a prática de professores de línguas estrangeiras*. Disponível em: <https://letras.ufg.br/up/25/o/VIISLE_17.pdf>. Acesso em 20 jul. 2018.
- Gass, Susan & Selinker, Larry. 2008. *Second Language Acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
- Góis, Eloísa 2009. As diferenças culturais no teletandem. *Relatório final de bolsa PIBIC-UNESP*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis.
- Henriques, Eunice. 2012. Análise da Interlinguagem de um falante nativo de inglês, aprendiz de português como segunda língua. In Maria Luisa Ortiz Alvarez (Org.). *Novas Línguas/Línguas Novas – Questões da Interlíngua na pesquisa em linguística aplicada* (p. 107-144). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2006. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola.
- Lima, Marília dos Santos & Pires, Tássia Lutiana Severo. 2014. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. *Domínios de Linguagem*, 8, 1, p. 295-315.

- Miletic, Radovan. 2004. Hipóteses sobre transfer na aquisição da LS através da análise de erros – Estudo de caso. *Revista Digital de Didática de PLNM*, 3. Centro Virtual Camões.
- Nunes, Edi Marli da Silva & Ramos, William César. 2011. Aprendizagem de línguas in-tandem: um suporte inovador na aprendizagem de língua inglesa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 10(1).
- Ortiz Alvarez, Maria Luisa. 2002. A transferência, a interferência e a interlândia no ensino de línguas próximas. In *Proceedings of the 2. Congreso Brasileiro de Hispanistas*. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 jul. 2018.
- Paiva, Vera Menezes de Oliveira. 2013. A formação do professor para uso da tecnologia. In Silva et al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares* (Vol. 2). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Rammé, Valdilena. 2015. TANDEM: Pedalando juntos em espanhol e português. *Experiência*, 1(1), p. 83-93.
- Rocha, Nildicéia Aparecida & Robles, Ana María del Pilar Altamirano. 2017. Interferências linguísticas na interlândia em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 25(2), p. 641-680. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/10426/pdf>>. Acesso em 23 jul. 2018.
- Santana, Joelton Duarte. 2011. O papel da Interlândia na compreensão do desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa do aloglota. *Web Revista SOCIODIALETO*, 1(5).
- Souza, Renata Amaral. 2007. *Aprendizagem de línguas em e-tandem via mensagens instantâneas: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Spinassé, Karen Pupp. 2006. As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngues. *Pandemonium Germanicum*, p. 339-362.
- Taveira, Cláudia Alves. 2014. *Aquisição do Português Língua Não Materna: Transferências Lexicais, Sintáticas e Morfossintáticas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.
- Telles, João Antônio & Ferreira, Michael. 2010. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação on-line de PLE. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), p. 79-104.
- Telles, João Antônio & Maroti, Fábio Augusto. 2008. Teletandem: crenças e respostas dos alunos. *Teoria e Prática da Educação*, 12, p. 37-58. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo9/teletandem.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2016.
- Telles, João Antônio & Vassalo, Maria Luisa. 2006. Foreign Language Learning IN-TANDEM: TELETANDEM as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, 27(2), p. 189-212.
- Trouche, Lygia. 2004. Ensino de Português – Língua Estrangeira – Interface com aspectos socioculturais. In *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Rio de Janeiro: Intertexto.
- Vassalo, Maria Luisa & Telles, João Antônio. 2008. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(2), p. 341-381.

Submetido: 16/06/2018
Aceito: 24/07/2018