



**A sessão oral de teletandem inicial:
a estrutura retórica do gênero**
*The rhetorical structure of the first
Teletandem Oral Session*

Laura RAMPAZZO

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo -
Câmpus Avançado de Tupã - Tupã - SP - Brasil)

Solange ARANHA

(Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/
Departamento de Letras Modernas - São José do Rio Preto - SP - Brasil
FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) #16/18705-9)

RESUMO

Este estudo concentra-se no contexto de teletandem, um ambiente virtual e colaborativo de aprendizagem de línguas em que estudantes universitários encontram-se semanalmente por meio de ferramentas de comunicação síncrona para a aprendizagem da língua um do outro (Telles 2006). Neste artigo, temos por objetivo investigar a estrutura retórica dos primeiros 15 minutos de dez sessões orais de teletandem iniciais, isto é, o primeiro encontro via skype entre os parceiros. Nossos resultados apontam para a padronização do discurso na sessão oral de teletandem inicial e evidenciam a relação entre estrutura retórica e cenário de aprendizagem (Foucher 2010).

Palavras-chave: *teletandem institucional integrado; gêneros; estrutura retórica; cenário de aprendizagem.*



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

ABSTRACT

This study focuses on teletandem, a virtual and collaborative learning environment in which university students who are learning a foreign language meet regularly via synchronous communication tools in order to learn the language of one another (Telles 2006). In this article, we aim to investigate the rhetorical structure of the first 15 minutes of ten initial teletandem oral sessions (iTOS), namely, the first skype meeting between the partners. The results point to the standardization of discourse in the iTOS and highlights the association between rhetorical structure and learning scenario (Foucher 2010).

Key-words: *institutional integrated teletandem; genres; rhetorical structure; learning scenarios.*

Introdução

O Teletandem é um projeto telecolaborativo de aprendizagem de línguas que vem sendo desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campi de São José do Rio Preto, Assis e Araraquara desde 2006. No teletandem, formam-se duplas de estudantes universitários que estão estudando a língua um do outro, para que se ajudem na aprendizagem e prática do idioma do parceiro. Os pares encontram-se semanalmente, por um período de tempo determinado, por meio de ferramentas de comunicação *online* síncronas, como o *Skype*. Cada encontro recebe o nome de sessão oral¹ e tem duração aproximada de 50 minutos.

A prática de teletandem está embasada em três princípios, estabelecidos por Vassallo e Telles (2006) com base no tandem (Brammerts 1996), quais sejam: (i) a separação de línguas; (ii) a autonomia; (iii) a reciprocidade. O princípio de separação de línguas prevê que cada sessão seja dividida em duas partes, uma para a prática de cada idioma. Assim, numa sessão de português-inglês cuja duração seja de 50 minutos, por exemplo, 25 minutos devem ser falados em português e 25 em inglês. O princípio da autonomia, por sua vez, estabelece que os

1. Também chamado de *interação*, *sessão de interação* e *sessão de teletandem* em outros trabalhos.

estudantes sejam autônomos o suficiente para definirem suas próprias metas de aprendizagem, bem como o que querem aprender e como. Já o princípio da reciprocidade determina que ambos estudantes invistam igualmente na aprendizagem do outro, além de se alternarem nos papéis de tutores de sua própria língua e aprendizes da língua do outro.

Nos primeiros anos do projeto, de acordo com Telles (2006), as parcerias eram formadas individualmente e os estudantes que assim desejassem voluntariavam-se para participar. Era preciso que fizessem uma inscrição no site do teletandem e aguardassem que os coordenadores do projeto encontrassem um parceiro, sobre o qual recebiam informações por email. Após pareados, os estudantes deveriam entrar em contato e combinar como se daria a prática de teletandem. Os participantes podiam contar com o apoio das instituições em que estavam matriculados e utilizar o laboratório de teletandem para a realização das sessões se assim desejassem. Essa forma de organização da atividade de teletandem passou a ser chamada de modalidade de teletandem não integrado² por Aranha e Cavalari (2014), pois a participação não estava vinculada a nenhuma disciplina.

Conforme Aranha e Cavalari (2014), o estabelecimento de novas parcerias com universidades no exterior levou ao desenvolvimento de outra modalidade na UNESP de São José do Rio Preto, a de teletandem institucional integrado (TTDii), cujas atividades aparecem vinculadas às disciplinas de língua estrangeira nas duas universidades, passam a ser obrigatórias aos alunos matriculados nessas disciplinas, os quais são avaliados por seus professores. No TTDii, os professores responsáveis pelas disciplinas definem um calendário de sessões, que ocorrem no horário de aula de língua estrangeira nas duas instituições. Assim, para que o teletandem institucional integrado seja possível, é preciso que haja o mesmo número de inscritos nas disciplinas de línguas das duas universidades.

A modalidade integrada prevê um conjunto de tarefas que a distingue das demais modalidades: (i) antes da sessão oral de teletandem inicial (SOTi), há o *tutorial*, uma reunião realizada entre o professor da disciplina e alunos, que tem como objetivo apresentar o contexto de teletandem aos alunos, seus princípios, o potencial de aprendizagem e as

2. Alguns autores irão chamar essa modalidade de *independente*.

exigências de participação, como tarefas e prazos; (ii) os participantes respondem a um *questionário inicial*, no qual definem suas metas de aprendizagem; (iii) as duplas participam das sessões orais, em número previamente estabelecido pelos professores; (iv) os estudantes escrevem um *diário de aprendizagem* após cada sessão oral em que refletem acerca de sua experiência no teletandem, descrevem os problemas que enfrentam e estratégias de aprendizagem que são empregadas; (v) os pares trocam textos escritos de acordo com o conteúdo programático da disciplina na qual a prática de teletandem se vincula, escritos em língua estrangeira³; (vi) o participante nativo corrige o texto do estrangeiro durante a sessão oral; (vii) ao final das sessões, ambos respondem a um questionário final. Similarmente a outras modalidades, semanalmente, são realizadas *sessões de mediação* entre professor mediador e alunos, as quais ocorrem logo após as sessões orais. De acordo com Telles e Leone (2016), nas sessões de mediação, os participantes podem trocar experiências com o professor e, assim, discutir questões de língua, aprendizagem e cultura.

Em relação a essas tarefas, Aranha (2014) argumenta que elas formam um complexo sistema de gêneros que se relacionam para o cumprimento dos propósitos de aprendizagem dos participantes de teletandem, os quais, conforme Silva (2012), formam a comunidade teletandem. A esse respeito, cumpre ressaltar que os gêneros são compreendidos como eventos comunicativos padronizados que permitem aos membros de uma comunidade discursiva alcançarem seus objetivos públicos e compartilhados (cf.: Miller 1984; Swales 1990; entre outros).

Dentre os possíveis gêneros desse sistema no teletandem, Aranha (2014) seleciona a sessão oral inicial e estuda os 15 primeiros minutos de nove sessões. A autora identifica alguns padrões discursivos, apontando para a existência de momentos em que os participantes (a) resolvem questões tecnológicas; (b) perguntam-se os nomes; (c) questionam suas idades; (d) falam sobre com quem moram e onde; (e) discutem sobre suas vidas acadêmicas. Temos, pois, o trabalho de

3. Aranha e Cavalari (2015) defendem que esse processo de escrita é colaborativo, visto que os alunos recebem *input* na aula de línguas, têm sua produção revisada pelo parceiro, podem discutir sobre seus textos nas sessões e reescrever o texto após o *feedback* do parceiro.

Aranha (2014) como um pioneiro no ambiente de teletandem no estudo da estrutura da sessão oral a partir de uma abordagem de gêneros.

Com o intuito de somar à investigação de Aranha (2014), neste estudo examinamos os minutos iniciais de mais dez SOTis, que ocorreram de 2011 a 2014, a fim de verificar se, de fato, há padronização de ocorrências retóricas na sessão oral inicial e se há indícios de que ela possa ser considerada um dos gêneros que circulam nesse sistema. Devido ao fato de as sessões selecionadas serem de anos distintos, também trabalhamos aqui com o conceito de cenário de aprendizagem (Foucher 2010), o qual é utilizado para descrever eventos que ocorrem em determinado contexto de aprendizagem.

Quanto à estrutura deste artigo, na primeira seção discutimos acerca do conceito de gêneros e tratamos da proposta da abordagem sociorretórica para sua análise. Em seguida, apresentamos em maior detalhe o conceito de cenário de aprendizagem. Na terceira seção, discorremos sobre os dados e procedimentos metodológicos para, depois, apresentar os resultados de nosso estudo. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

1. Os gêneros segundo a abordagem da sócio e nova retórica

Na área de Linguística Aplicada, o estudo de gêneros vem sendo utilizado para que se compreenda como o conhecimento é construído nas relações humanas e para que seja possível auxiliar os estudantes que estão em processo de inserção em determinada comunidade discursiva, levando-os a conhecer seus padrões retóricos e, assim, participar efetivamente das ações dessa comunidade.

Neste artigo, adotamos a abordagem da sócio e nova retórica, para quem os gêneros são vistos como eventos comunicativos que restringem ao mesmo tempo em que permitem a comunicação e, logo, o cumprimento de propósitos de uma comunidade. Um dos trabalhos mais citados nessa perspectiva teórica é o de Miller (1984), que propõe que os gêneros dão forma à ação social e representam a ação humana, que ocorre em um contexto recorrente. Segundo essa autora, porque as ações

se repetem com regularidade, acabam se tipificando, isto é, passam a apresentar traços de padronização e as novas respostas a determinada situação devem estar em conformidade com tais padrões.

A partir de Miller (1984), Swales (1990) constrói sua definição de gênero, propondo uma abordagem que enfatiza seu papel no cumprimento de propósitos comunicativos. O autor compreende que o gênero funciona como meio para a ação social, a qual está localizada em um contexto sociorretórico mais amplo e argumenta que o gênero surgirá a partir da necessidade de um grupo de pessoas, a comunidade discursiva, que se une para atingir objetivos comuns. Como Miller (1984), Swales (1990) defende que os gêneros organizam o comportamento humano, fornecendo padrões que são mais adequados para que certos propósitos comunicativos sejam alcançados. Além disso, conforme o autor comenta em 1990 e enfatiza em publicação de 2004, os gêneros raramente agem sozinhos no cumprimento dos propósitos de uma comunidade, mas relacionam-se uns com os outros, formando redes de variados tipos. Essa posição é também defendida por outros autores como Bazerman (2009), que propõe que, em uma comunidade, exista um sistema de gêneros, equivalente ao conjunto de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas e de modo organizado.

A respeito do propósito comunicativo do gênero, é importante destacar que, em 1990, Swales o coloca como critério privilegiado para identificação dos gêneros, o que irá rever posteriormente em publicação com Askehave (2001). Askehave e Swales (2001) reconhecem que o propósito de um gênero nem sempre pode ser facilmente assinalado e, portanto, não pode ser utilizado como critério primeiro para sua classificação. Ainda assim, os autores ressaltam que é um critério importante e válido para diferenciar um gênero de outro, posição que será reforçada novamente por Swales em 2004. Assim, Askehave e Swales (2001) propõem um procedimento de análise que irão chamar de “repropósito do gênero”: primeiro, examina-se sua estrutura, estilo e conteúdo em relação ao que o analista pensa ser seu propósito; então o contexto e a comunidade em que o gênero ocorre e outros aspectos relevantes são colocados em discussão, para que, posteriormente, seja verificado se o propósito comunicativo inicialmente pensado pode ser confirmado, bem como o status de gênero comprovado.

Quanto a esse primeiro passo proposto por Askehave e Swales (2001), o exame da estrutura genérica, destacamos que ele está de acordo com o que foi proposto por Swales já em 1990. Na ocasião, o autor sugere que a estrutura de um gênero é dada por movimentos retóricos (*moves*). Os movimentos podem ser compreendidos como as partes argumentativas de um texto que cumprem determinada função retórica, a qual auxilia no cumprimento do propósito do gênero.

Os movimentos de determinado gênero compõem, conforme Swales (2009), sua estrutura prototípica, isto é, os movimentos retóricos que são mais recorrentes em diferentes exemplares e que, portanto, são também mais esperados e apropriados para que o objetivo da comunidade discursiva seja alcançado. Em razão de ser a estrutura prototípica do gênero, a sequência de movimentos é proposta por Swales (1990) em termos de um modelo retórico ou estrutural, o qual, segundo publicação do autor em 2009, pode auxiliar escritores, leitores, falantes e ouvintes fornecendo uma previsibilidade do que pode acontecer em determinado exemplar de um gênero.

Além dos movimentos, a proposta de Swales (1990) prevê ainda a existência de passos (*steps*), os quais se configuram como as possibilidades de organização de um movimento retórico. Em outras palavras, um gênero é composto de movimentos retóricos que, por sua vez, podem ser organizados por diferentes passos, sendo que movimentos e passos contribuem para que se alcance o propósito comunicativo do gênero.

O modelo CARS (Create a Research Space), apresentado por Swales (1990), traz a estrutura prototípica de introduções de artigos de pesquisa e já foi adaptado por diversos autores em diferentes contextos para analisar outros gêneros, como nos propomos a fazer neste artigo. Tardy (2011) assim resume a proposta de Swales (1990):

Partindo de um corpus representativo de um gênero, os pesquisadores começam pela identificação de uma estrutura padrão geral. Esse padrão é então utilizado para desenvolver categorias iniciais de movimentos; o analista, em seguida, busca identificar sequências típicas de movimentos e determinar em que medida esses movimentos parecem ser obrigatórios ou opcionais com base em sua presença ou ausência em textos individuais do corpus. Uma análise mais detalhada de movimentos pode considerar

os *passos*, os quais correspondem às subcategorias de cada movimento. (p. 148, tradução nossa)⁴

Em outras palavras, um pesquisador que queira identificar o padrão retórico utilizado pelos membros de uma comunidade discursiva para cumprimento de seus propósitos, irá recolher exemplares do gênero em questão e procurar pelos movimentos retóricos que os compõem, determinando, a partir de sua recorrência no *corpus*, sua importância. Ao final desse processo de busca pelos movimentos, que pode também incluir um exame dos seus passos, chega-se a um modelo prototípico para aquele gênero.

2. O conceito de cenário de aprendizagem para o teletandem

Ainda que o conceito de cenário de aprendizagem não seja advindo das teorias de gênero, neste artigo é utilizado porque tem sido bastante válido para descrever e diferenciar grupos de participantes do teletandem institucional integrado, que assumem características próprias, uma vez que temos novos participantes a cada grupo, um período de tempo variável de um grupo a outro e tarefas que nem sempre coincidem.

O conceito de cenário de aprendizagem foi proposto por Foucher (2010) em oposição ao conceito de cenário pedagógico para discussão do uso das tecnologias da informação e da comunicação para o ensino. O cenário pedagógico é utilizado pela autora para descrever o que está previsto e programado didaticamente para acontecer em determinado contexto de ensino, envolvendo os objetivos de formação, competências prévias e as que se pretende atingir, os recursos e instrumentos que devem ser utilizados, as tarefas e como elas se relacionam, os possíveis parceiros que irão interagir e como essa interação se dará. O cenário de

4. No original, “Drawing on a corpus of texts representative of a single genre, researchers begin by identifying a general structural pattern. This pattern is then used to develop initial categories of moves; the analyst then attempts to identify typical move sequences and to determine the extent to which these moves appear to be obligatory or optional based on their presence or absence in individual texts within the corpus. More detailed move analysis may also consider *steps*, which make up sub-categories within each move”. (Tardy 2011: 148)

aprendizagem, por sua vez, corresponde ao que pôde ser constatado na situação real. Em resumo, enquanto o cenário pedagógico diz respeito ao planejamento, o cenário de aprendizagem é aquilo que, de fato, ocorreu entre todos envolvidos no contexto de aprendizagem.

No teletandem, o conceito de cenário de aprendizagem foi adaptado por Aranha e Leone (2017) para dar conta dos dados coletados para compor um banco de sessões orais (DoTI – Databank of Oral Teletandem Interactions) recolhidas na UNESP de São José do Rio Preto e na Universidade de Salento, na Itália, um projeto conjunto entre as duas universidades. Além delas, Lopes (em andamento) trabalha na organização de um banco de dados multimodal com dados coletados na UNESP de São José do Rio Preto e também utiliza dos conceitos de cenário pedagógico e de aprendizagem para descrever e sistematizar o que foi coletado nos anos de 2012 a 2015.

A respeito do uso do conceito de cenário de aprendizagem, Aranha e Leone (2017) ressaltam sua importância no teletandem, uma vez que ele permite caracterizar as sequências de eventos em sua prática. Segundo as autoras, é preciso que o cenário de aprendizagem de um grupo de participantes descreva os contextos acadêmicos das duas instituições envolvidas em uma parceria e deve ser dividido em macrotarefas, tarefas e microtarefas. As macrotarefas de teletandem correspondem às sessões orais de teletandem e à sessão de mediação, enquanto que as tarefas e as microtarefas estão relacionadas às macrotarefas. Por exemplo, as sessões de mediação são alimentadas pelos diários reflexivos, que são produzidos a partir das sessões orais. Os textos escritos pelos participantes e trocados para correção pelo par alimentam a sessão oral.

Aranha e Leone (2017) destacam que a descrição do cenário de aprendizagem no teletandem deve envolver (i) a tipologia da interação – modalidade integrada, semi-integrada ou não integrada; (ii) o período de tempo de duração das atividades – marcado em semanas; (iii) as macrotarefas – da qual fazem parte as tarefas e as micro-tarefas. Quanto à caracterização dos cenários, Rampazzo (2017) propõe um quadro com perguntas que devem ser respondidas pelo pesquisador que faz a coleta no teletandem para que se tenha sua descrição completa, quadro este que transpomos a seguir.

Quadro 1 – A caracterização dos cenários de aprendizagem de teletandem

Tipologia da interação	Período de tempo	Macrotarefas
O cenário se caracteriza como pertencente à modalidade de teletandem institucional integrado, não integrado ou semi-integrado?	Quanto tempo durou, em semanas, as interações entre os parceiros?	Sessão de mediação Para que serve? Quantas sessões de mediação ocorreram? Quais os materiais utilizados? Qual o papel do mediador? Quais são as línguas utilizadas durante a mediação? Qual a sequência de micro-tarefas que a mediação envolve – ex.: os estudantes devem escrever diários reflexivos? Quais são as tecnologias utilizadas na mediação?
		Sessão de teletandem Quantas sessões orais de teletandem ocorreram? Qual a tipologia da sessão – ex.: os alunos devem conversar em duas línguas dividindo o tempo igualmente para a prática de cada língua ou cada aluno fala em sua própria língua para que o outro pratique a habilidade de compreensão? Quais os cursos universitários em que os participantes estão matriculados? Qual o sexo dos estudantes? Qual é seu nível de competência na L2? Qual o tipo de discurso utilizado – ex.: os participantes são livres para conversarem sobre o que quiserem, devem discutir um tema específico ou devem realizar uma tarefa, como a escrita colaborativa?

Fonte: Rampazzo, 2017

No caso do estudo aqui apresentado, o conceito de cenário de aprendizagem é útil, pois acredita-se que está relacionado à ocorrência de movimentos retóricos nas sessões orais de teletandem iniciais. Assim, tem-se a hipótese de que, conforme as características do cenário de aprendizagem se alteram, podem se alterar também os movimentos retóricos encontrados nas sessões, uma vez que se a proposta de análise de gênero pressupõe um estudo do contexto e da comunidade em que ocorre, além de outros aspectos relevantes esses fatores também fazem parte da descrição do gênero e o constituem. Assim, a (não) existência

de uma tarefa em determinado cenário, por exemplo, poderia levar ao surgimento ou ausência de determinado movimento na SOTi.

3. Metodologia

As sessões que foram investigadas neste estudo fazem parte de uma primeira versão do banco de dados da UNESP/SJRP, cuja coleta e armazenamento estão descritos em Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015). Os participantes de ambas universidades parceiras que autorizaram ceder seus dados para fins de pesquisa acadêmica assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido cedendo os dados por eles gerados para pesquisas acadêmicas.

Os resultados que apresentamos neste artigo foram alcançados mediante a análise dos 15 minutos iniciais de dez sessões orais de teletandem iniciais (SOTis) de uma parceria estabelecida entre estudantes de Letras (Licenciatura e Bacharelado em Tradução) da UNESP de São José do Rio Preto e estudantes de diversos cursos universitários de graduação e pós da Universidade da Geórgia (UGA), nos Estados Unidos. Das SOTis selecionadas, três eram do ano de 2011, duas eram de 2012, duas eram de 2013 e três eram de 2014. Para facilitar a referência a esses dados na análise, nomeamos os arquivos como SOTi 1, SOTi 2, SOTi 3 e assim por diante até a SOTi 10. O único critério estabelecido para a escolha das sessões, que estavam salvas em formato de áudio e vídeo (.mp4), foi a qualidade dos arquivos. Após seleção das sessões, foi feita sua transcrição na versão *demo* do *software Transana*⁵, a partir das orientações de Marcuschi (2003) e Gonçalves e Tenani (2008).

Ainda quanto aos dados analisados, esclarecemos que, além das sessões orais, foram coletados os questionários iniciais respondidos pelos participantes brasileiros e os documentos de *power point* utilizados nas apresentações do tutorial aos estudantes dos quatro anos para que tivéssemos uma descrição mais detalhada dos cenários de aprendizagem.

5. <<<http://www.transana.org/>>>. Último acesso em 17 fev 2016.

Em relação a estes, ressaltamos que, conquanto tenhamos quatro cenários distintos (um para cada ano), há mais pontos convergentes do que divergentes entre eles. Primeiramente, os cenários são semelhantes quanto à tipologia, já que todas as sessões são da modalidade de teletandem institucional integrado. Em relação à duração da prática de teletandem, esta foi de nove semanas para os cenários de 2011, 2012 e 2013 e de oito semanas para o cenário de 2014, incluindo a semana do tutorial. Quanto à macroarefa sessão oral, a tipologia foi a mesma para todos os grupos, o monolinguismo alternado, em que os participantes conversam metade do tempo em uma língua e a outra metade na outra; todos participantes brasileiros eram do curso de Letras e, nas sessões orais, os interagentes eram livres a maior parte do tempo para discutirem o que gostariam, ainda que, em determinadas sessões, os participantes eram orientados por seus professores a comentarem sobre o texto escrito na língua alvo.

A distinção mais significativa entre os cenários é em relação à formação dos pares de interagentes. Enquanto nos anos de 2011, 2012 e 2013, os pares foram formados na SOTi, a depender do computador em que, aleatoriamente, os estudantes haviam se sentado, no ano de 2014, as professoras responsáveis pelas disciplinas de línguas realizaram um pareamento prévio, isto é, fizeram a formação dos pares a partir da lista de inscritos nas disciplinas. Os participantes receberam, antes da SOTi, os nomes e e-mails dos parceiros e os estudantes estrangeiros enviaram um texto escrito em português já antes do primeiro encontro. Em razão disso, em 2014, a sessão oral de teletandem inicial não se caracterizou como o primeiro contato entre os parceiros, embora tenha sido o momento em que eles tenham se visto pela primeira vez. Devido ao fato de os cenários de 2011, 2012 e 2013 apresentarem muitas semelhanças, fizemos a opção metodológica de agrupá-los em um cenário que chamaremos “A”, em oposição a um cenário “B”, de 2014, para identificação dos movimentos retóricos nas sessões.

Quanto aos procedimentos de análise, recordamos que nosso objetivo geral é a investigação retórica do início da SOTi e que o quadro teórico que utilizamos estuda os gêneros a partir das regularidades estruturais em nível de movimentos retóricos, os quais correspondem às partes argumentativas que exercem cada qual uma função retórica,

conforme Swales (1990). Para tanto, em primeiro lugar, buscamos nos textos transcritos das sessões pelos blocos de texto que realizavam diferentes propósitos e que poderiam ser assinalados como um movimento retórico, tendo em mente o propósito comunicativo da SOTi previamente identificado por Aranha (cf.: 2014:113): a manutenção do contato inicial e a sustentação às demais sessões orais.

Nossa análise partiu dos movimentos já encontrados por Aranha (2014) que apontavam para a recorrência de momentos, nos 15 minutos iniciais da SOTi, em que os estudantes (a) resolviam questões tecnológicas, perguntavam-se (b) os nomes, (c) sua idade, (d) onde vivam e com quem e (e) comentavam sobre suas vidas acadêmicas. É importante ressaltar que a autora não deixa claro se os itens que encontrou correspondem a movimentos distintos ou passos de um mesmo movimento, pois não detalha as funções de cada parte, embora comente que, quando tratam da idade e moradia, os participantes buscam estabelecer contato. Revisitando os resultados de Aranha (2014), entendemos que os itens *b*, *c*, *d* e *e* acima citados têm uma função comum, a de trocar informações para que se conheça mais sobre o outro e encontrem pontos em comum. A partir de seus resultados, portanto, buscamos por dois movimentos, um movimento de negociação, cuja função prévia é a certificação quanto ao funcionamento do equipamento, e um de troca de informações pessoais. Além desses, reconhecemos um terceiro movimento (movimento de discussão sobre o texto) em nosso *corpus*, o qual não fora previsto pela autora e também outros passos.

Após identificação dos movimentos e passos, atentamo-nos para as características dos cenários de aprendizagem A e B a fim de confirmar a possibilidade de associarmos cenários e movimentos. Esse procedimento, além de nos permitir testar essa hipótese, está de acordo com um refinamento na análise de gêneros proposto por Bazerman (2009). Esse autor sugere que, ao conduzir um estudo sobre determinado gênero, o pesquisador tenha um *corpus* extenso o bastante para que se possa considerar variações em diferentes situações e períodos, já que os gêneros têm características flexíveis e evoluem com o tempo.

4. Os movimentos retóricos nos cenários de aprendizagem

No cenário de aprendizagem A, foram encontrados os dois movimentos retóricos previamente identificados em Aranha (2014). O primeiro movimento do qual tratamos é o movimento de negociação, o qual objetiva a negociação e resolução de aspectos da comunicação telecolaborativa para que o propósito da SOTi, de manutenção do contato inicial e sustentação às demais sessões, possa ser alcançado. As questões que precisaram ser negociadas e resolvidas neste cenário dizem respeito à (a) verificação quanto ao funcionamento do equipamento e ferramentas de comunicação *online* e (b) definição do idioma em que iriam conduzir aquela parte da sessão. Os itens representados pelas letras *a* e *b* correspondem aqui aos passos que podem constituir o movimento de negociação, que, conforme a proposta de Swales (1990) podem ser obrigatórios ou opcionais. No caso dos dois passos, ambos são opcionais no cenário A, pois não estiveram presentes em todas as sessões.

O passo *a*, de verificação do funcionamento das ferramentas, já havia sido encontrado por Aranha (2014) no *corpus* por ela examinado e essa questão de dificuldades tecnológicas também havia aparecido em outros trabalhos sobre teletandem⁶. Assim, diante de problemas com os equipamentos que possam atrapalhar a comunicação, é preciso que os pares negociem e tentem resolvê-los para que a interação possa ter continuidade. Em nosso *corpus*, pudemos perceber que esse passo apareceu não apenas quando se enfrentou algum problema com a tecnologia, mas também foi usado para que os participantes se assegurassem de que tudo estava funcionando bem e que a comunicação seria possível. No excerto a seguir, por exemplo, os estudantes certificam-se de que podem ser vistos e ouvidos, verificam com quem foram postos em contato e conferem sua própria imagem na webcam, um comportamento semelhante ao de outros participantes:

E: [[ajeita o fone e o cabelo e sorri]] oi? ... alô?... oi!

B: [[não aparece a imagem da brasileira. O problema da falta da imagem parece ser da gravação, pois a estrangeira não faz menção a isso, nem pede para que ela ligue o vídeo]] olá, tudo bem?

(SOTi 1) (Duração: 0'10" → 0'17")⁷

6. Ver Luz (2012), Garcia (2015), Cavalari e Aranha (no prelo), Freschi e Lopes (2016), dentre outros.

7. Na indicação dos turnos, o "E" se refere ao participante estrangeiro e o "B" ao brasileiro.

No excerto da SOTi 1, a preocupação com o funcionamento do equipamento está presente pelas perguntas “oi?” e “alô”, além das pausas (“...”) em que a estrangeira espera pela resposta da brasileira. Quando esta confirma que pode ouvir (“olá”), a sessão pode ter continuidade.

O cuidado com a verificação das ferramentas também foi encontrado em outras sessões do cenário A (SOTis 3, 4, 5 e 6), revelando uma preocupação que pode ser própria de contextos de interação *online* e não presencial, visto que o contato via Internet pode apresentar problemas quanto à conexão ou defeitos na própria máquina e equipamentos de áudio e vídeo. Além disso, esse tipo de questionamento pode servir para dar início a uma conversa com um parceiro até então desconhecido, funcionando como um ponto de partida, como na SOTi 4:

E: Can you hear me?
B: yes and you?
E: Good I can hear you fine
(SOTi 4) (Duração: 0’00” → 0’09”)

Depois de verificado que tudo estava em perfeito funcionamento, os participantes já podem dar continuidade à sessão por outro movimento. O prolongamento da negociação e do teste do equipamento só se faz necessário em casos em que há alguma dificuldade técnica, quando normalmente é também preciso ajuda de algum monitor ou professor presente no laboratório de teletandem, como aconteceu nas SOTis 1 e 6. Esses casos evidenciam o ambiente de teletandem como propiciador para auxílio de monitores, técnicos e professores, como Aranha e Cavalari (2014) pontuam, uma vez que a assistência por eles proporcionada pode contribuir para o prosseguimento das parcerias e reduzir as chances de descontinuidade das mesmas por falta de conhecimento quanto ao funcionamento da máquina.

Em relação ao outro passo do movimento de negociação presente no cenário A – a definição de idioma – destacamos que ele esteve presente em cinco SOTis desse cenário (SOTis 1, 2, 3, 4 e 5). Esse passo está em conformidade com o princípio de separação de línguas do teletandem, previsto por Vassallo e Telles (2006), o qual estabelece que a sessão seja dividida em duas partes, cada qual para a prática de um

idioma. Normalmente, nesse passo, os estudantes costumam perguntar aquilo que o outro prefere fazer ou então sugerem o idioma, como o excerto seguinte evidencia:

B: [[incompreensível]] português ou inglês?

E: sim, português acho, acho que vamos/vamos/vamos fazer português nos ah... nos primeiros trinta minutos? alg/algo assim mais ou menos ah... então [[risos]] eu não/eu não falo mui/ ah... somente tem ah... falado português o semestre antes disso ah... mas foi ah... faz dois anos algo assim (SOTi 3) (Duração: 1'43" → 2'13")

Percebe-se, pelo excerto, que não há tentativa de nenhum dos lados de imposição do idioma em que irão conversar, mas, sim, um respeito pela opinião e decisão do outro com o qual se estabelece a parceria. Assim, podemos afirmar que o passo de definição de idioma do movimento de negociação também tem relação com o princípio da reciprocidade no teletandem, ambiente em que as decisões devem ser tomadas na colaboração e em que os estudantes devem estar em posição de igualdade, visto que ambos exercem os papéis de tutores de sua própria língua e aprendizes da língua do outro.

Em relação ao movimento de troca de informações, este esteve presente em todas as sessões do cenário A. É o movimento mais extenso e que também possui maior variedade de passos. Esse movimento tem o propósito de levar os parceiros a conhecerem mais sobre o outro e, assim, encontrarem pontos em comum e assuntos que sejam do interesse de ambos para que estabeleçam e mantenham o contato. Foram identificados nove passos possíveis de constituírem este movimento: (a) apresentação e cumprimento; (b) informações sobre a vida acadêmica; (c) informações sobre a vida profissional; (d) informações pessoais; (e) informações sobre família; (f) informações sobre interesses pessoais; (g) informações sobre experiência pessoal; (h) informações sobre os países; (i) informações sobre o estudo da língua estrangeira.

Também notamos, no movimento de troca de informações, uma tentativa por parte dos parceiros de estabelecerem uma relação positiva com o outro, buscando assegurar que a parceria será harmoniosa. Uma vez que a SOTi corresponde ao primeiro encontro de uma sequência, os estudantes parecem querer garantir, já no primeiro contato, que as

sessões seguintes serão também agradáveis, pois, estando inscritos na modalidade de teletandem institucional integrado, desistir do projeto levaria à queda da nota da disciplina de língua estrangeira, uma vez que os estudantes são avaliados também por sua participação. Assim, em razão disso, em muitos momentos, os parceiros trocam elogios e no passo de apresentação, por exemplo, além de se perguntarem os nomes, ressaltam que é um prazer conhecer uns aos outros, como na SOTi 5:

[[a gravação parece começar um pouco depois do início da sessão. As duas estão rindo]]

E: oh I'm good how are you?

B: I'm good too ah... what's your name?

E: My name is [[nome da interagente da UE]] what's your name?

B: [[nome da interagente da UB]]

E: nice to meet you

B: nice to meet you too [[sorri e ajeita a câmera]]

(SOTi 5) (Duração: 0'00" → 0'12")

No excerto acima, as parceiras sorriem, riem, perguntam-se como estão e ressaltam estar felizes por se conhecerem, o que ilustra um tipo de contato comumente encontrado em outros contextos que não o de aprendizagem como é o teletandem. Os outros passos do movimento de troca de informações também se parecem com conversas informais, pois, no início da SOTi, os estudantes passam a maior parte do tempo falando de si. A esse respeito, podemos declarar que a conversa entre os parceiros de teletandem é bastante semelhante a diálogos informais entre amigos, o que reitera a afirmação de Aranha (2014) de que os movimentos encontrados no início das SOTis sejam semelhantes ao início de um bate-papo comum e ao apontamento de Telles (2015), que afirma que os estudantes tendem a focar no contraste das vidas diárias e se engajar em discussões baseadas no senso comum.

Conquanto se assemelhe a diálogos informais entre amigos, enfatizamos que as sessões orais de teletandem não são, de fato, simples bate-papos entre conhecidos, posicionamento já assumido Telles em 2006. Isso porque, em vários momentos os parceiros negociavam e discutiam os significados na língua do outro, promovendo esclarecimentos quanto ao uso da língua estrangeira para que pudessem dar continuidade à conversação sem problemas com o código. Quanto a esses momentos,

explicamos que não os consideramos como movimentos ou passos de um movimento particular, devido a negociação de significados estar presente em diferentes movimentos, conforme a necessidade dos parceiros. Além disso, esse tipo de negociação não nos parece ser exclusivo do início da SOTi, mas, como apontam Fernandes e Telles (2015), é inerente de qualquer contexto comunicacional. Ainda segundo Aranha e Bragagnollo (2015), os participantes de teletandem compartilham do propósito de aprendizagem de línguas e os momentos em que discutem a respeito do uso da língua evidenciam esse propósito.

Quanto às sessões do cenário de aprendizagem B, como no cenário A, identificamos o movimento de negociação, com os passos de verificação da ferramenta e definição de idioma, e o movimento de troca de informações, com os nove passos possíveis. No entanto, no movimento de negociação, encontramos outro passo possível de constituir-lo, o de busca pelo parceiro correto. Esse passo apareceu em duas sessões (9 e 10) e está diretamente relacionado às características deste cenário, no qual, recordamos, os parceiros foram pareados previamente e já sabiam, antes da SOTi, com quem iriam conversar. No dia do primeiro encontro via *skype*, os parceiros não se sentaram ou não se conectaram ao usuário correto e primeiramente foram postos em contato com a pessoa errada. Diante dessa dificuldade, foi preciso negociar com o estudante do outro lado quanto a quem era o parceiro correto e o que seria preciso fazer para que pudesse encontrá-lo. O excerto a seguir, da SOTi 9, ilustra essa ocorrência:

B: oi! [[acena]]
E1: wait I don't he/ok now... ah... é como você llama?
B: [[nome da interagente da UB]]
E1: ok eu tenho que é encontrar meu par/parceiro I guess [[risos]]
B: ah qual o nome dele?
E1: é [[nome da parceira]]
B: [[nome]]... [[nome]] não está aqui ainda
E1: ah [[com expressão triste]]
B: ah acabou de chegar! acabou de chegar
E1: ok é...
B: ah peraí [[para alguém no laboratório]] qual o número do computador dela? [[para a americana]] unesp15 ela está
E1: [[incompreensível]] ok e... eu e agrego a ela? ou?
B: ah não sei, eu acho que ela já está conectada em algum outro computador
[E1: ah ok] você tem que trocar

A sessão oral de teletandem inicial

E1: eu vou eu vou ah é... [[indica com o dedo para outros computadores]]
B: o parceiro chama [[nome da interagente da UE]]
E1: como?
B: eu acho que é [[nome da interagente da UE]] ah não sei como se pronuncia
E1: [[nome da interagente da UE]]? [[nome da interagente da UE]]!
B: [[nome da interagente da UE]] com i [[fala a letra do nome da parceira]]
E1: e? [[repete a letra falada pela brasileira]]
B: [[fala a letra com pronúncia do inglês]] i [[nome da interagente da UE]]
E1: [[para alguém no laboratório com expressão confusa]] [[nome da interagente da UE]]? who? the blond who the blond? who? oh the blond girl? [[para a brasileira]] ok um momento [[sai da câmera]]
B: ok [[risos]]
[[pausa longa]]
B: [[para alguém no laboratório]] eu peguei a parceira da [[nome]] [[pausa longa]]
[[volta outra interagente]]
(SOTi 9) (Duração: 0'00" → 2'19")

Percebe-se que esse tipo de negociação para que se encontre o parceiro está circunscrito ao cenário de aprendizagem B, uma vez que, quando o pareamento não é feito antes da primeira sessão, não há a possibilidade de se conectar com a pessoa errada, pois a parceria só se estabelece no momento em que a ligação por *Skype* tem início. A ocorrência desse passo, portanto, parece sugerir que o que acontece em determinado cenário de aprendizagem no teletandem pode interferir na ocorrência de movimentos e passos.

Outra particularidade dos movimentos neste cenário diz respeito ao passo de apresentação do movimento de troca de informações. Devido à troca acidental de parceiros, nas SOTis 9 e 10, o passo de apresentação apareceu mais de uma vez, pois foi preciso conhecer as diferentes pessoas com as quais foram postos em contato. Além disso, quando os parceiros corretos já foram postos em contato desde o início, a materialização do passo foi distinta, pois não houve a necessidade de perguntar o nome o outro, mas, sim, a de confirmar se aquela era a pessoa com a qual deveriam conversar, como na SOTi 8:

E: oi, [[nome do interagente da UB]]
B: oi, [[nome do interagente da UE]]
E: sim sim tudo bem?
B: tudo bem e você?
E: todo bem muito obrigado por ah todas as suas correcciones de mi composiçã
posição
(SOTi 8) (Duração: 0'00" → 0'08")

No excerto, os participantes dizem os nomes um do outro e o estudante estrangeiro confirma que o pareamento está certo ao afirmar “*sim sim*”, logo após seu parceiro dizer seu nome. Como nas outras ocorrências do passo no cenário A, aqui também existe o cuidado em estabelecer uma boa relação com o outro, evidenciada pela pergunta sobre como o outro está.

Ainda outra singularidade das sessões do cenário B corresponde à presença de um terceiro movimento não encontrado nas sessões do cenário A, o movimento de discussão sobre texto. Neste ponto, recordamos que, em 2014, no cenário B em estudo, os participantes estrangeiros escreveram um texto em língua portuguesa e enviaram aos brasileiros para que estes o revisassem. No tutorial, é feita a sugestão aos participantes para que utilizem o início das sessões para comentar a respeito do texto, sugestão esta que foi adotada pelos participantes das SOTis 8 e 9. Nesses casos, logo nos primeiros minutos da SOTi, os estudantes comentam sobre o uso da língua no texto escrito.

Diante dos resultados, é possível que pensemos não apenas em uma estrutura prototípica da SOTi mais adequada para o cumprimento de seu propósito comunicativo de estabelecimento e manutenção do contato inicial, mas, sim, em estruturas prototípicas que variam conforme o cenário de aprendizagem. Assim, as sessões que pertencerem a cenários com características semelhantes ao cenário A terão como padrão para os seus primeiros quinze minutos dois movimentos retóricos: o movimento de negociação, que pode ser constituído pelos passos de verificação quanto ao uso da ferramenta e de definição de idioma, e o movimento de troca de informações, que pode ser formado por nove passos distintos, nos quais os parceiros focam em suas vidas pessoais. Já a estrutura prototípica das sessões circunscritas em cenários semelhantes ao cenário B envolverá, além dos movimentos de negociação,

com um passo a mais de busca pelo parceiro, e de troca de informações, um terceiro movimento, de discussão sobre texto, com comentários que focam prioritariamente na superfície do texto.

5. Considerações finais

Neste artigo tivemos por objetivo a investigação da estrutura retórica dos primeiros 15 minutos da sessão oral de teletandem inicial. Para tanto, examinamos os movimentos retóricos e passos que puderam ser encontrados em dez SOTis realizadas em quatro anos distintos.

Assim como Aranha (2014), que já havia estudado a SOTi, encontramos em nosso *corpus* a recorrência de movimentos retóricos, o que indica que há padronização retórica na sessão oral de teletandem inicial. No entanto, diferentemente de Aranha (2014), que selecionou sessões de um mesmo cenário de aprendizagem⁸, selecionamos sessões de cenários de aprendizagem com características distintas, o que levou a resultados que apontam para uma variação na estrutura prototípica do início SOTi. Aqui argumentamos que o começo da SOTi pode apresentar variações em seu padrão discursivo, pois a depender das características do cenário de aprendizagem, movimentos e passos podem estar ausentes, presentes ou apresentar algumas particularidades.

Em relação a esse resultado, apontamos que ele está de acordo com as teorias de gênero, pois, segundo Swales (1990), Bazerman (2009) e outros ressaltam, os gêneros se modificam e evoluem ao longo do tempo e estão relacionados aos contextos onde ocorrem, já que, como Bazerman (2009) enfatiza, alterações significativas no contexto também podem levar a alterações na materialização do gênero.

Quanto ao *status* de gênero da sessão oral de teletandem inicial, conquanto ainda não seja possível afirmar que se trata de um gênero consolidado no ambiente de teletandem institucional integrado por não ter sido estudada em sua totalidade, defendemos que há indícios de que

8. Quando Aranha (2014) conduziu sua investigação ainda não se falava em cenários de aprendizagem no teletandem. Entretanto, podemos afirmar que as nove sessões selecionadas por ela eram todas de um mesmo cenário, por serem de um mesmo grupo, realizadas ao mesmo tempo e terem características semelhantes.

se trata de um gênero, uma vez que a SOTi é um evento comunicativo, com um propósito comunicativo identificado, que ocorre em meio a uma comunidade teletandem e que apresenta regularidades em sua estrutura genérica, os movimentos retóricos e passos.

Recebido em: 10/04/2017

Aprovado em: 15/06/2017

E-mail: solangeibilce@gmail.com

laurarampazzo31@gmail.com

Referências bibliográficas

- ARANHA, Solange. 2014. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores. p. 97-117.
- _____; BRAGAGNOLLO, Rúbia Mara. 2015. Genres and teletandem: Towards a successful relationship. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALIM, Maria Aparecida (Org.). *Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Pontes Editores. p. 81-91.
- _____; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. 2014. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade Institucional Não-Integrada à Institucional Integrada. *The ESPecialist*, v. 35, n.2: 183-201.
- _____; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. 2015. Institutional integrated teletandem: what have we been learning about writing and peer feedback? *DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n.3: 763-780.
- _____; LEONE, Paola. 2016. DOTI: Databank of Oral Teletandem Interactions. In: S. Jager & M. Kurek (Eds.). *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin: Research-publishing.net. p. 1-6.
- _____; _____. (2017). State of the arts and DOTI – Data of Oral Teletandem Interaction phase of development. In: FISER, Darja; BEIBWENGER, Michael (Eds.). *CMC and Social Media Corpora for the Humanities*. Scientific Publishing House of the Faculty of Arts, University of Ljubljana. Disponível em: <https://www.academia>.

- edu/34765930/The_development_of_DOTI_Data_of_oral_teletandem_interaction.
- _____; LUVIZARI-MURAD, Lidiane; MORENO, Augusto César. 2015. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDii). *Revista (Con)textos Linguísticos* (UFES), v. 9: 274-293.
- ASKEHAVE, Inger; SWALES, John M. 2001. Genre Identification and Communicative Purpose: A Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2: 195-212.
- BAZERMAN, Charles. 2009. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 3. ed. São Paulo: Cortez. p. 19-46.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete; HEMAIS, Bárbara; ARAÚJO, Júlio César. 2009. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teórico e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 17-32.
- BRAMMERTS, Helmut. 1996. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: David Little & Helmut Brammerts (Eds.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College. p. 9-21.
- CAVALARI, Suzi Marques Spatti; ARANHA, Solange. (No prelo). Implications of Teletandem Integration into foreign language programs: insights on the teacher-mediator's role. Routledge.
- FERNANDES, Aline Mara; TELLES, João Antônio. 2015. Teletandem: enfoque na forma e o desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 23, n. 1: 265-291.
- FOUCHER, Anne-Laure. 2010. Didactique des Langues-Cultures et Tice: scénarios, tâches, Interactions. Trad.: Deise Marinoto. *Education*. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II. p. 81-90.
- FRESCHI, Ana Carolina; LOPES, Queila Barbosa. 2016. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. *Revista do GEL*, 13, n. 13: 49-74.
- GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. 2010. Teletandem: Acordos e negociações entre os pares. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto.
- GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; TENANI, Luciani Ester. 2008. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de

- dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguísticas do Interior Paulista). *Niterói*, n. 25: 165-183.
- HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. 2005. A proposta de John Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Parábola Editorial. p. 108-129.
- LOPES, Queila Barbosa. (s/d) (Em andamento). A constituição de um banco de dados multimodal em teletandem. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto.
- LUZ, Emeli Borges Pereira. 2012. Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2003. A transcrição de conversações. In: _____. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática. p. 9-13.
- MILLER, Carolyn Rae. 1984. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). *Gênero textual, agência e tecnologia: estudos*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 21-41.
- RAMPAZZO, Laura. 2017. Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral teletandem inicial. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto.
- SILVA, Jaqueline Moraes da. 2012. Projeto Teletandem Brasil: As relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto.
- SWALES, John M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 2004. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 2009. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bárbara; ARAÚJO, Júlio César; SOCORRO, Cláudia Tavares de Souza. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 33-46.
- TARDY, Christine M. 2011. ESP and Multi-Method Approaches to Genre Analysis. In: BELCHER, Diane; JOHNS, Ann M.; PALTRIDGE, Brian.

- (Eds.). *New directions in English for Specific Purposes Research*. The University of Michigan Press. p. 145-173.
- TELLES, João Antônio. 2006. Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP.
- _____; LEONE, Paola. 2016. The Teletandem Network. In: LEWIS, Tim; O'DOWD, Robert. (Eds.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. NY/London: Routledge.
- VASSALLO, Maria Luiza; TELLES, João Antônio. 2006. Foreign Language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESpecialist*, v. 25, n. 1: 1-37.