

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

**TELETANDEM NA UFS: UMA PROPOSTA MULTIMODAL PARA A PRÁTICA DA  
LÍNGUA ESPANHOLA ALÉM DA SALA DE AULA<sup>1</sup>**

Gabriela Rodrigues BOTELHO (Especialista – UFS)

**Resumo:** Diante da necessidade de proporcionar contextos autênticos de uso da língua espanhola oral, desenvolvemos na Universidade Federal de Sergipe um projeto piloto para aplicação do *Teletandem* (conversação em áudio e vídeo mediada por programas como *Skype* e regida pelos princípios do *Tandem*). Durante essa aplicação, observamos a potencialidade multimodal de tal proposta e como essa característica pode influenciar na conversação. Com base nas gravações das conversas e nos questionários aplicados no decorrer do projeto, pretendemos identificar quais elementos multimodais como imagem, vídeos, links, fotos entre outros foram exploradas pelos (as) participantes com o intuito de otimizar a comunicação durante as conversas. Entendemos que essa investigação pode colaborar para promover atividades multimodais que privilegiem também o uso oral da língua, uma vez que a leitura e a escrita multimodal já são bastante contempladas. Para tanto, nos pautamos em autores como Kenski (1998), Baralo (2000), Leffa (2002), Vassalo e Telles (2009), Baptista (2016) e Rojo (2012).

**Palavras-chave:** *Teletandem*, multimodalidade, oralidade, ensino superior

## **Introdução**

A conversação em *Tandem* surgiu por volta de 1960 na Alemanha e compunha a fase final dos cursos bilíngues nos quais, segundo Vassalo e Telles (2009), dois falantes de línguas maternas diferentes conversavam em língua estrangeira sobre atividades do livro ou com base em diálogos prontos. Com o passar dos anos essa modalidade ganhou novas características:

Imaginemos dois falantes proficientes, um de francês, outro de japonês. Estão sentados frente a frente, em casa ou em um lugar público, tomando café e conversando em uma das duas línguas. Os dois ainda não se conhecem muito bem, mas concordaram em manter encontros regulares por alguns meses e em alternar o uso das duas línguas para que cada um aprendesse a língua na qual o outro é mais proficiente. Não se trata de conversa do dia-a-dia, nem de permuta de lições particulares de línguas.

---

<sup>1</sup>Este trabalho faz parte da pesquisa monográfica para a Especialização em Multiletramentos na Educação Linguística e Literária em Espanhol ofertada pela área de espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da UFS.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

Além disso, nenhum dos dois é professor formado em línguas estrangeiras. Na verdade, nenhum deles *ensinará* língua, mas irá *usá-la* para compartilhar idéias, pensamentos, informações culturais sobre a França ou o Japão e suas visões de mundo. Cada um tentará aprender, respectivamente, o francês e o japonês de modo autônomo, utilizando as línguas na interação, enquanto será auxiliado pelo parceiro mais proficiente. (VASSALO e TELLES, 2009, p. 19)

Diferentemente da formação dos anos 60, o modelo de *Tandem* descrito acima favoreceu a autonomia dos participantes. Tanto por ser independente de uma instituição, quanto pelos falantes compartilharem seu conhecimento na língua que fossem mais proficientes.

Por volta dos anos 80, essa forma de conversação chegou às universidades como alternativa de prática de línguas estrangeiras, e, nos anos 90, ocorreu a sistematização de seus princípios a partir da criação da Rede Internacional de *Tandem*, conforme explicam Vassalo e Telles (2009). Com base nessa sistematização, os princípios de reciprocidade, autonomia e separação das línguas passaram a direcionar a conversação entre os parceiros. Devido a seu caráter flexível e ao avanço tecnológico, além dos encontros presenciais (*face a face*), também passou a ser realizado o contato a distância; primeiro por carta, depois por telefone, por email (chamado *e-Tandem*) e, atualmente, através de programas como *Skype* que permitem a conversação em voz e vídeo em tempo real, o *Teletandem*. Em suma, os tipos de *Tandem* podem ser classificados da seguinte maneira:

**Quadro 1 – Classificação dos tipos de aplicação do *Tandem***

Classificações		
Por contexto	Por forma de interação	Por quantidade de interagentes
Independente ou Não Institucional	Presencial; <i>Tandem</i> face a face;	Um a um (parceria por dupla)
Semi- Institucional	A distância: Carta, telefone, e-mail ( <i>e-tandem</i> ), programas de computador ( <i>teletandem</i> );	Em grupos (podendo alternar ou não os participantes)
Institucional (Integrado / Não integrado)		

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Aranha e Cavalari (2014)

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

Na Universidade Federal de Sergipe, doravante UFS, aplicamos o *Teletandem* não integrado, pois se tratou de um projeto piloto desvinculado de qualquer disciplina. Para tanto, selecionamos dez alunos(as) brasileiros(as) do curso de Letras Espanhol e sete alunos(as) equatorianos(as) do curso de Português para Estrangeiros do instituto de idiomas Casa Brasil Internacional de Quito, no Equador. Dentre as atividades do projeto, realizamos: um minicurso preparatório para a conversação, ministrado em três encontros presenciais com os participantes brasileiros (as); nos quais explicamos os princípios do *Tandem* e a proposta do projeto; oito encontros via *Skype* para efetivar as conversas, sendo que os participantes equatorianos(as) interagiram de suas casas e os brasileiros(as) do laboratório de línguas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) na UFS; para finalizar a pesquisa, houve um encontro presencial somente com os brasileiros(as). As atividades ocorreram entre janeiro e fevereiro de 2019.

Para elaborar o projeto piloto, fizemos uma revisão de literatura sobre o *Teletandem*, na qual encontramos inúmeras pesquisas a respeito dos mais variados temas em diversas universidades do Brasil. Dentre essas investigações, destacam-se as publicações da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), instituição pioneira na área e com o projeto *Teletandem* Brasil consolidado desde 2006. A pesquisa aplicada na UFS, fundamentou-se nessas investigações e tinha como foco dois pontos: entender como funciona o *Teletandem* na prática e como a expressão oral pode ser desenvolvida nesse contexto.

Durante sua aplicação, notamos práticas multimodais por parte dos(as) participantes, o que comprovou o caráter multimodal do *Teletandem*, já evidenciado na revisão bibliográfica e na disciplina Letramentos e Multiletramentos cursada na especialização<sup>2</sup>. A partir dessa constatação, elaboramos este artigo com o objetivo de analisar como os elementos multimodais foram utilizados para compor os sentidos na comunicação oral durante a conversação virtual.

---

<sup>2</sup>Agradeço à professora Acassia Anjos pelas elucidações durante a especialização e pela gentil leitura desse texto.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

Situamos esta pesquisa dentro da área de Linguística Aplicada, que, a partir das discussões contemporâneas, visa buscar alternativas para o ensino de línguas estrangeiras, daqui em diante LE. Portanto, a natureza da pesquisa é aplicada, uma vez que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” como apontam Prodanov e Freitas (2013, p. 51). Cabe também ressaltar o caráter qualitativo da investigação, já que nos interessa saber como ocorreu o processo de conversação do ponto de vista da multimodalidade.

Essa pesquisa ainda se classifica como exploratória, segundo Gil (2002), e utiliza as técnicas do estudo de caso para sua investigação, pois, como afirma o teórico Yin (2001, p. 27) “O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes.” Em função disso, analisamos os seguintes instrumentos de geração de dados: os questionários de autoavaliação e feedback preenchidos pelos participantes após cada interação; o questionário final, preenchido pelos participantes brasileiros(as) no último encontro; as gravações das conversas; e o diário de campo da pesquisadora preenchido após cada interação.

Pretendemos assim responder: Como os elementos multimodais foram utilizados pelos (as) participantes do *Teletandem* para compor o sentido das mensagens durante a conversação virtual? Dessa maneira, as observações aqui expostas poderão otimizar futuras aplicações do *Teletandem* por auxiliar e fomentar práticas multimodais nesse contexto, além de discutir o uso oral da língua, uma vez que a leitura e a escrita multimodal já são bastante contempladas.

O artigo se divide em três tópicos: na presente etapa, contextualizamos a aplicação do *Teletandem* na UFS, a metodologia seguida, nosso objetivo e justificativa. Em seguida, discutimos a fundamentação teórica sobre multimodalidade e, na sequência, realizamos a análise dos dados. Por fim, apresentaremos nossas conclusões.

### **Língua, ensino e multimodalidade**

Para utilizar a proposta multimodal em sala, devemos ter claro nossa concepção de língua. Paiva (2016, p. 333) defende que “a língua(gem) constrói a realidade na interação com o(s) outro(s) falante(s) de forma dinâmica, não-linear, adaptativa e auto-organizável”. Portanto, não se trata de um sistema abstrato, mas sim, de uma construção social que se manifesta na expressão do pensamento e na comunicação. Isso posto, o ensino de línguas passa a ser visto como em exercício complexo, que não se restringe ao ensino gramatical ou comunicativo, mas, uma atividade que abarca diferentes modos de construção de sentido. Ou seja, a própria língua é entendida como um dos modos de expressão, mas não o único.

A autora afirma, que a língua é um sistema complexo composto de subsistemas também complexos e interdependentes, que se materializam nos diferentes modos de construção de sentido que não se limita às palavras. Por isso, sugere Paiva (2016, p. 332):

Proponho então um olhar pela perspectiva da língua(gem), pois, assim, podemos incluir também os movimentos do corpo, o olhar, o sorriso, os gestos, a entonação, os acentos, o tom de voz, o silêncio, todos esses modos em interação, permeando nossas experiências em práticas sociais.

Essas considerações são relevantes, pois como defende a autora, quanto mais desenvolvido os distintos modos de construção de sentido, mais domínio o falante terá da linguagem, aperfeiçoando sua forma de expressão e comunicação. No ensino de línguas, isso é importante, porque nas interações sociais os distintos modos estão presentes e, caso o falante não tenha essa compreensão, sua interação poderá ser limitada. Da mesma forma, poderá ser restrita a compreensão de mundo desse falante, já que estamos o tempo todo expostos a textos multimodais que para serem entendidos precisam da interpretação do que está escrito, da relação que isso tem com a imagem, com o som presente, com os movimentos da imagem, quando há, e com as informações que aparecem no contexto ou sem serem ditas; assim,

com o desenvolvimento das tecnologias, surgem textos com elementos de

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

composição variados além da escrita, o som, a imagem, as cores, as diversas sequências. O texto, antes organizado de forma linear, rígida, hierárquica, dá espaço a novas formas de organização e a múltiplas linguagens, em que a escrita nem sempre é central. (PREDIGER; KERSCH, 2013, p. 211)

Não é novidade que na composição textual nos utilizamos de diferentes modos para criar sentido, sendo o texto verbal (oral ou escrito) e imagem a principal combinação. No entanto, com o avanço tecnológico, a variação na combinação de modos passou a ser facilitada principalmente por conta da tecnologia digital. Em consequência disso, como explicam Farías, Obilinovic e Orrego (2010), as formas de falar e escrever vêm se alterando e no ciberespaço essa mudança é mais visível. Segundo Duboc (2015), a globalização e os avanços da tecnologia da informação e comunicação são os principais responsáveis pelas mudanças sociais que acontecem atualmente. Essas mudanças alteram o entendimento de sujeito, de língua e linguagem, além dos processos de formação de sentido, como explica Duboc (2015, p. 668):

Em termos práticos, a acepção convencional de conhecimento e sujeito, fundamentada na lógica da concentração, do individualismo e da normatização, remonta ao modelo liberal-positivista de educação que “transmite” uma verdade universal e acabada a um sujeito que a recebe de maneira diretiva e que a devolve a contento de modelos previamente determinados pela instituição escolar. Ao passo que a acepção pós-moderna de conhecimento e de sujeito tenta romper com a ideia de transmissão ao compreender o conhecimento como construção sociocultural. Nessa perspectiva, a produção de sentidos passa a ser compreendida sob o viés da colaboração, cujas significações devem ser mediadas pela escola.

Tais mudanças conceituais, como vimos, influenciam a sociedade e a escola, que tende a buscar formas de incorporar essa nova realidade à educação. Para Farías, Obilinovic e Orrego (2010), um exemplo dessa tentativa é a Pedagogia dos Multiletramentos. Essa concepção de ensino emerge dos estudos do Grupo de Nova Londres, que pretendiam atender as demandas da educação modificadas pela globalização, não somente com foco na alfabetização e sim, pensando também de forma mais complexa nos diversos letramentos

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

que o mundo globalizado e as tecnologias digitais exigem, para Barbosa, Araújo e Aragão (2016, p. 632):

Esse cenário gera demandas por novos letramentos, que vão além das habilidades de ler e escrever, e, ainda, não ficam restritos ao campo das linguagens, mas envolvem o domínio e a capacidade de desempenhar diferentes habilidades e competências, adentrando, cada vez mais, os contextos sociais, políticos e culturais, portanto, não mais restritos ao âmbito educacional.

Em suma, podemos dizer que os multiletramentos visam uma pedagogia de inclusão Duboc (2015), pois se preocupam com a variedade da linguagem e variedade cultural que permeiam a sociedade atual e, conseqüentemente, a escola. Em palavras de Rojo (2012, p. 13): “Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo<sup>3</sup> cunhou o termo ou conceito novo: **multiletramentos**.”

O objetivo dessa forma de ensino é que o(a) aluno(a) conheça e saiba utilizar tais habilidades, para além da sala de aula, ou seja, no seu cotidiano, sendo agente em seu meio social. Entre essas habilidades, encontramos os distintos modos de se dar sentido a textos orais ou escritos, seja produzindo ou interpretando textos já prontos. Desses modos, apontamos como exemplo: o visual, o sonoro, o verbal (escrito ou falado), os gestos, expressões, entonação de voz, a diagramação, texturas e cores, entre outros.

Assim, de acordo com Farias, Obilinovic e Orrego (2010), a alfabetização multimodal ganha destaque como forma de preparar os alunos(as) para interagirem e serem agentes em espaços que exigem o domínio multimodal. Dessa maneira, a preparação escolar já não visa somente a escrita ou os gêneros textuais tradicionais do currículo, usados na escola, mas também, conhecimentos necessários para atuar em ocasiões do cotidiano e que ajudam a compreender como se dá a produção de sentido no mundo

---

3 Grupo de Nova Londres (New London Group). Grupo formado por dez acadêmicos dos Estados Unidos (Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels), Reino Unido (Norman Fairclough e Gunther Kress) e Austrália (Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata), cunharam o conceito de multiletramento.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

contemporâneo.

Baptista (2016) caracteriza a multimodalidade em três eixos: os diferentes modos de significação na comunicação, seja verbal, gestual, visual, sonoro, etc; o segundo eixo diz respeito a como cada modo é empregado para gerar o significado que se espera, em palavras de Baptista (2016, p. 74) “é preciso que haja um senso cultural compartilhado pela comunidade que o entende como recurso e que o organiza para realizar significados”; a última característica se relaciona a individualidade de cada pessoa ao utilizar e criar sentido a partir da multimodalidade, isto é, cada indivíduo modela a comunicação com base nas regras apresentadas em seu meio de comunicação.

Compreendemos, então, que não basta expor os (as) alunos (as) a diferentes modalidades de textos. É preciso ir além, levá-los (as) a entender as relações de sentido entre os modos, de maneira que fique claro o objetivo de sua utilização em cada contexto. Por isso, Barbosa, Araújo e Aragão (2016) defendem que a multimodalidade pode ajudar a explorar melhor os textos. E que, portanto, não devemos utilizá-la por utilizar, apenas para apresentar elementos além dos verbais. Seguindo este viés, concebemos a multimodalidade como uma forma de leitura/escrita/comunicação possível tanto em gêneros digitais, como nos não digitais. Outros trabalhos já se utilizaram da multimodalidade no *Teletandem*, agregando à conversação gêneros textuais multimodais, como vemos em Silva (2018). Embora o contato presencial também se utilize de multimodalidade, no contexto virtual, outros elementos próprios da tecnologia digital são incorporados. Ao focar na conversação virtual, buscamos evitar “a negação do potencial da multimodalidade” (BARBOSA, ARAÚJO e ARAGÃO, 2016, p. 630), que se refere ao uso tradicional de elementos multimodais. Esse tipo de abordagem se caracteriza por não explorar a construção do sentido do texto a partir dos modos presentes nele ou por usar os gêneros digitais para fazer algo possível presencialmente, sendo a tecnologia apenas um suporte.

Conforme exposto nesta seção, para explorar em sala o conceito de multimodalidade, é preciso ver a língua (oral ou escrita) como um dos possíveis modos de

interação. Assim, a multimodalidade se refere a integração dos distintos modos de comunicação para gerar sentido na mensagem. Enquanto que os multiletramentos se referem a práticas concretas de letramento, práticas necessárias para a comunicação atual, inclusive por considerar a multiculturalidade como parte da construção de sentido nas mensagens. Na próxima seção, discutimos como a multimodalidade está presente na conversação via *Teletandem*.

### **Tecnologia digital e a Multimodalidade**

Adequar as propostas pedagógicas contemporâneas ao uso das tecnologias digitais têm sido uma preocupação no âmbito educacional, por isso, afirma Kenski (1998, p. 61):

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentamos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes.

Nesse sentido, Kenski (1998) também defende que na escola “a nova sociedade oral”, ou seja, a sociedade que pretende incorporar as tecnologias digitais, pode fazê-lo ao interagir com as diferentes *medias* para proporcionar um diálogo entre professores(as), alunos (as) e a tecnologia. Seguindo este viés, unimos a tecnologia digital através da internet e do programa *Skype*, ao ensino de espanhol como LE com foco na expressão oral através do *Teletandem*.

Segundo a autora, a tecnologia digital é imediata, potencializa a dinâmica de ensino, “rompe com a narrativa contínua e seqüencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e espacialidade, expressa em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação” (KENSKI, 1998, p. 64). Esse imediatismo acontece através do *Teletandem*, pois o contato virtual síncrono, através da telecolaboração, permite que o estudante compartilhe

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

conhecimentos em língua materna, doravante LM, com o outro e pratiquem a LE que estão aprendendo. Portanto, remodela a relação aluno(a)/ professor(a) e o contato entre os alunos (as) concretizando os conhecimentos obtidos. Essa proposta também modifica o espaço de ensino, seja através do uso de laboratórios de informática ou mesmo através do ciberespaço.

Nesse sentido, buscamos proporcionar o contato entre diferentes inteligências, para além dos papéis estabelecidos na sala de aula, como explica Leffa (2002, p. 19):

Formar um grupo afinado onde a inteligência fique coletivamente distribuída, de modo que o conhecimento de um se encaixe no desconhecimento do outro, e vice-versa, era uma tarefa extremamente difícil, talvez impossível na comunidade da aldeia tradicional. Na comunidade virtual, com a rapidez e facilidade de transmissão de informações sem limites geográficos, a formação de uma comunidade discursiva, afinada em seus interesses específicos, torna-se possível.

Através do *Teletandem*, o conhecimento de um falante pode agregar ao conhecimento do outro, tanto em relação aos aspectos formais da língua, quanto a seus modos de expressão. Aparentemente, os elementos multimodais podem ser vistos como alheios à comunicação oral, como sugere Baralo (2000). A autora alega que a mescla de imagens, sons ou ruídos podem atrapalhar a comunicação e acarretar problemas no ensino de LE. No entanto, ela também reconhece que têm havido mudanças no uso oral das línguas. Baralo (2000) problematiza essas mudanças ao afirmar que, ter a compreensão do jogo comunicativo em LM pode facilitar a compreensão e uso de tais elementos em LE. Do ponto de vista da multimodalidade, o que percebemos é uma integração entre os modos e não sua sobreposição.

Para autoras como Prediger e Kersch (2013), os alunos (as) podem não ter o entendimento formal do uso multimodal na LM oral, mas, entendem o funcionamento geral dessa construção comunicativa. As autoras demonstram isso a partir da criação de um programa de rádio por alunos (as) de língua portuguesa do 5º ano de uma escola brasileira. A criação se deu sem interferência das pesquisadoras, de modo que os (as) alunos (as) expuseram o que conheciam sobre rádio, combinando diversos modos de comunicação,

mesmo sendo um gênero predominantemente oral. Da mesma forma, esse entendimento geral da comunicação multimodal foi observado no *Teletandem*. Em ambas ocasiões não houve estímulo para que práticas multimodais acontecessem, porém, elas aconteceram e, de forma adequada a cada caso. Portanto as imagens, sons, entonação de voz, gestos, texturas, cores e etc, já não são totalmente alheios à comunicação oral e sua incorporação à conversação pode ser desenvolvida também no ensino de LE. Concordamos com Miranda e Príncipe (2017, p. 1092) pois

defendemos que a oralidade (formal) *pode* ser ensinada tanto quanto a escrita, ou seja, é possível um ensino sistemático também de gêneros orais, como já está advertido nos documentos oficiais brasileiros (*PCN, OCEM*), que sugerem a realização de seminários, palestras, entrevistas e debates, entre outros, na escola.

A conversação é um gênero oral praticável em LE e pode ser desenvolvido na sala de aula. Entretanto, o contato com diferentes falantes da língua alvo pode viabilizar práticas espontâneas e mais significativas, como de fato ocorre em um contexto real de interação. Assim, consideramos que a conversação virtual pode ser mais estimulante para a prática da língua, já que em sala de aula, entre falantes da mesma LM, essa exigência tende a ser menor. Nossa proposta aqui não é ensinar ou sistematizar a conversação virtual, mas observar como os elementos multimodais são naturalmente incorporados neste contexto e quais funções comunicativas desempenham; como vemos na próxima seção.

### ***Teletandem*: horizonte de análise**

Os elementos multimodais, muitas vezes, são inerentes à comunicação oral, de modo que são usados instintivamente para construir significados durante o contato. Para responder como os diferentes modos foram usados na composição da conversação virtual via *Teletandem*, revisitamos os instrumentos de geração de dados, obtidos durante a aplicação do projeto piloto na UFS, e apresentamos no quadro abaixo os modos mais frequentes nas interações:

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

**Quadro 2 – Síntese dos resultados obtidos**

Instrumentos de geração de dados		Autoavaliação	Feedback	Gravação	Questionário final	Diário
Elementos multimodais	Verbal (oral)	x	x	x	x	x
	Verbal (escrita)	x	x	x	x	x
	Imagem	3	1		6	
	Gestos			4		
	Expressão facial		1	3		
	Entonação (voz)		1	1		

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Observando o quadro vemos que o modo verbal foi predominante durante as conversas, o que já esperávamos, uma vez que o objetivo era praticar a expressão oral em LE. Todavia, a interação escrita também aparece em todos os instrumentos de registro de dados de todos os participantes, pois foi muito utilizada através do *chat* do *Skype* para a confirmação ou para elucidar o sentido e a escrita das palavras. Notamos, então, que os interagentes combinaram o uso dos dois modos verbais (oral e escrito) para alcançar a comunicação.

Depois da modalidade verbal, o uso da imagem foi registrado dez vezes pelos(as) interagentes. Ao longo da análise, observamos que as imagens, da mesma forma que a escrita, tinham como objetivo complementar à conversação oral, pois serviam para exemplificar o que estava sendo dito. Esse recurso foi muito utilizado, principalmente após a tentativa oral e escrita de se explicar uma palavra, um objeto etc. Ou seja, nessas ocasiões, os (as) participantes colocavam a imagem ou o *link* da imagem no *chat* para que o companheiro (a) entendesse do que se tratava. Desse modo, as imagens utilizadas ajudaram a compor o sentido das conversas.

Identificamos o uso da modalidade gestual em quatro oportunidades. Os gestos como sinal de joia (com o polegar), o aceno positivo ou negativo com a cabeça e o *hang loose* (aceno que expõe apenas o polegar e o dedo mínimo), foram usados durante as conversas e serviram como complementação da expressão de ideias em determinado momento da interação. Esses elementos só puderam ser observados através das gravações e embora não

sejam essenciais para o sentido da conversa, enfatizaram a expressão e o envolvimento emocional do(a) interagente. Já as expressões faciais foram mais frequentes, no entanto, em poucas ocasiões foram realmente indispensáveis para que se entendesse a mensagem enunciada. Registramos quatro casos em que as expressões colaboraram para a comunicação. No questionário de *feedback* uma das interagentes deixou a seguinte explicação: “Sento que nao tem como falar especificamente mais as vezes ele me olha quando nao entendue a palavra e eu repito haha”<sup>4</sup>. Notamos que a expressão do parceiro ajudou a interagente a perceber que ele não entendeu algo, assim, ela supõe que repetir a última palavra pode ser uma forma de alcançar a comunicação. Este é um bom exemplo de que considerar outras modalidades além da verbal, durante a comunicação pode otimizar o contato. E que acatar as expressões do interlocutor facilita o êxito na conversação. Essas ponderações demonstram como a expressão oral através do *Teletandem* pode explorar formas de uso da língua que nem sempre são estimuladas em sala de aula.

É interessante pensar, também, como o silêncio pode significar muito durante a conversação. Presencialmente isso é notável, pois se alguém não responde uma pergunta ou não dá continuidade a um assunto, a comunicação é interrompida; já na conversação virtual, esse comportamento pode acontecer simplesmente devido a falha de um equipamento, então a verificação é essencial. Por diversas vezes, observamos o silêncio de um dos interagentes como algo incômodo, e, logo, o colega percebia que sua fala não foi ouvida. Nesses momentos, o silêncio seguido da tentativa de comunicação resultava no gesto negativo (com a cabeça) por parte do(a) parceiro(a) que não ouvia, para sinalizar a dificuldade de escuta.

Nessas ocasiões, outra modalidade de sentido era posta em ação: a entonação de voz. Quando havia alguma falha e os interagentes faziam ajustes para arrumar o equipamento, no momento do teste, a entonação de voz sempre aumentava. Esse comportamento aparentava ser uma forma de garantir que o outro ouviria, pois caso o equipamento estivesse funcionando, não seria pelo tom baixo da voz que a comprovação

---

4 A resposta da interagente foi reproduzida exatamente como ela escreveu.

deixaria de ser feita.

Conforme define Batista (2016), além dos modos propriamente, a multimodalidade é definida pela forma que cada comunidade emprega esses elementos e como eles são apropriados por cada indivíduo dentro das regras dessa comunidade. No caso do silêncio e do tom de voz, por exemplo, novos usos são estabelecidos devido a tecnologia digital, dessa maneira, ambos não são vistos, respectivamente, como desatenção ou falta de educação, mas sim, como consequência dos problemas técnicos, algo próprio do contexto virtual. Igualmente, a mescla da fala e escrita é característica desse contexto de conversação.

Podemos afirmar, por fim, que ao exercitar a expressão oral através do *Teletandem*, viabilizamos a multimodalidade, pelo menos de duas maneiras: primeiramente, ao incorporar à conversação outros modos além dos verbais, negociando seus sentidos de acordo com o contexto digital (como no exemplo analisado sobre o silêncio e o tom de voz). E em segundo lugar, destacamos a possibilidade de integração entre os modos, como no exemplo mencionado, quando a partir do silêncio, dos gestos e em seguida do tom de voz, os (as) interagentes conseguem comunicar, o que o modo verbal não permite, devido às dificuldades técnicas.

Defendemos ainda, uma terceira possibilidade, que seria a troca de informações culturais através de elementos multimodais. Um exemplo disso é o exercício gestual proposto pelo site do *Teletandem* Europa<sup>5</sup>. A atividade pede que os interagentes selecionem alguns gestos comuns em sua cultura; durante a conversa, eles devem mostrar o gesto; ao longo da sessão, o(a) parceiro(a) tenta descobrir o significado e quando usar. Assim, ao compartilharem informações, ambos praticam o modo verbal e gestual referente a cada cultura.

Apresentamos aqui os modos mais recorrentes nas conversas realizadas através do *Teletandem*, monitoradas durante a aplicação do projeto piloto na UFS; e analisamos como esses modos foram negociados para compor o sentido das mensagens. Com base nos

---

<sup>5</sup> Site do *Teletandem* Europa: <<http://seagull-tandem.eu/>> Acesso: 27 de junho de 2019.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

resultados obtidos, concluímos que no *Teletandem*, temos um contexto favorável para entender como combinar os modos na composição de mensagens orais e, ao mesmo tempo, interpretar a construção de sentidos multimodais forjados pelo (as) parceiro (a) de conversação.

### **Referências**

BAPTISTA, L. M. T. R. *Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas*. In: Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas: Pontes, v.1, 2016. p. 65-84.

BARBOSA, V. S; ARAÚJO, A. D; ARAGÃO, C. de O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.

BARALO, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E LE*. In: Carabela, 47 (El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE), Madrid, SGEL: 5-36.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

FARÍAS, M; OBILINOVIC, K; ORREGO, R. Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. UT. *Revista de Ciències de l'Educació*. Dezembro 2010. Pag. 55-74.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. *Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. XX Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, setembro de 1998.

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais*. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

MIRANDA, F. D. S. S; PRÍNCIPE, G. S. Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática. *D.E.L.T.A.*, v. 33, n. 4, 2017.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Língua(gem) como sistema complexo e multimodalidade.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

ReVEL, v. 14, n. 27, 2016.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. *Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. Santa Cruz do Sul*, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan.-jun. 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola. 2012

SILVA, A. C. P. DA. *Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais*. Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

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

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.