

MARIA LUISA VASSALLO

**RELAÇÕES DE PODER
EM PARCERIAS DE
TELETANDEM**

São José do Rio Preto/SP, Brasil – 2010
Veneza, Itália – A.A. 2008/2009

MARIA LUISA VASSALLO

**RELAÇÕES DE PODER
EM PARCERIAS DE TELETANDEM**

Tese em regime de cotutela, apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, SP, Brasil, e à Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università Ca' Foscari di Venezia, Itália, Dottorato di Ricerca in Scienze del Linguaggio, XXII ciclo, para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos / Dottore di Ricerca in Scienze del Linguaggio.

TESI DI DOTTORATO

N. Matr. Italiano: 955293 - N. Matr. Brasileiro: 76669-1

ORIENTADORES: Prof. Dr. João A. Telles (UNESP)
Prof. Dr. Paolo E. Balboni (CA' FOSCARI)

São José do Rio Preto/SP, Brasil – 2010
Venezia, Itália – A.A. 2008/2009

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

Prof. Dr. João A. Telles (Orientador)
(UNESP, campus de São José do Rio Preto)

Prof. Dr. Paolo E. Balboni (Orientador)
(Università Ca' Foscari di Venezia)

Prof. Dra Solange Aranha
(UNESP, campus de São José do Rio Preto)

Profª. Dra. Maximina Freire
(PUC – São Paulo)

Prof. Dr. Graziano Serragiotto
(Università Ca' Foscari di Venezia)

SUPLENTE

Prof.Dr. Douglas Altamiro Consolo
(UNESP, campus de São José do Rio Preto)

Profª.Dra Denise Bertoli Braga
(UNICAMP)

Profª. Dra. Carmel Mary Coonan
(Università Ca' Foscari di Venezia)

Vassallo, Maria Luisa.

Relações de poder em parcerias de teletandem / Maria Luisa Vassallo. -
São José do Rio Preto, Brasil-Veneza, Itália: [s.n.], 2010.
296 f. ; 30 cm.

Orientador: João Antonio Telles

Co-orientador: Paolo Balboni

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas, Università Ca' Foscari di Venezia

1. Ensino à distância. 2. Teletandem - Relações de poder. 3. Línguas -
Estudo e ensino. I. Telles, João Antonio. II. Balboni, Paolo. III.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências
Exatas. IV. Università Ca' Foscari di Venezia. V. Título

CDU - 37.018.43

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
Campus de São José do Rio Preto - UNESP

*A Margherita Nicola in Vassallo (1934-2002),
que queria estudar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço com grande carinho as pessoas mencionadas abaixo. A responsabilidade por erros e faltas é totalmente minha.

Meus participantes de pesquisa, Nanci e Corrado, Miriam e Victor, Zélia e Cláudia, Neide, Mateus, Gemma, Valdemir, Xavier, sem os quais a tese não poderia existir, e que aceitaram participar com tanta disponibilidade.

Meus orientadores, sem os quais a tese não teria sido realizada, e que me apoiaram com tanta continuidade. O professor Paolo Balboni acreditou no meu projeto de pesquisa e de doutoramento; propôs a cotutela e deu indicações preciosas; resolveu prontamente os percalços; aceitou ler meu texto em português, não poupou elogios e apoiou meus esforços. O professor João Telles despertou em mim um forte interesse pela pesquisa qualitativa; apoiou a iniciativa da cotutela e acreditou na pesquisa, à qual deu contribuições valiosas, a começar pelo tema; proporcionou-me apoio técnico e logístico, aceitou ler os primeiros textos em italiano e, em seguida, ler e corrigir capítulos em *portuliano acadêmico*, conseguindo até fazer acreditar que tal tarefa fosse divertida.

Os membros da banca do exame de qualificação, Profª. Dra. Ana Mariza Benedetti e Profª. Dra. Maximina Freire, pelas preciosas sugestões e a boa disposição em ler a primeira, confusa e imponente versão do texto. Mesmo em um momento de luto, a professora Ana Mariza não recusou a tarefa de ler e comentar um texto *muito engessado* e evidenciou os pontos críticos da organização e redação. A professora Maximina, apesar dos muitos compromissos acadêmicos, aceitou ler o texto dando especial atenção aos elementos metodológicos problemáticos; conseguiu com particular eficácia evidenciar e propor soluções para os pontos críticos.

Minha debatedora no Selin 2009, Profª. Dra. Denise Bertoli Braga, por ler com interesse uma versão resumida e apressada do texto, ressaltando elementos positivos e encorajando-me.

Os amigos que me apoiaram nesta empreitada: particularmente meu primeiro parceiro de tandem João, que deu respaldo a meu desejo de entender melhor o tandem, e sua família; minha amiga-irmã Letizia Zini Antunes, pelo apoio afetivo, logístico, humano e profissional, a partir de quando cheguei ao Brasil em 2001 e durante todo o período do doutorado e na revisão final, e sua família; Silvia Luraghi, que em 2005 leu e comentou o primeiro esboço do projeto de pesquisa, oferecendo críticas construtivas; Lucia Wataghin, inocente responsável do primeiro início de meus passos acadêmicos no Brasil, em 2004, e pelo apoio logístico nos meses finais; Alessandra Pozzo, pelo apoio afetivo nos meses finais; Elisabetta Urbani, que encarregou-se da impressão e da entrega dos volumes na Itália; Marco Galeotti e Alessandra Rondini Galeotti, que me hospedaram para a defesa.

Minha família na Itália, que me acompanhou em dificuldades burocráticas e humanas, nas viagens e na vida: meu pai aguentou tamanha distância, tanto vaivém entre Itália e Brasil, tantos pedidos; meu irmão me deu respaldo com sua ironia estimuladora e seu apoio logístico na Itália.

Os pesquisadores que conheci graças ao Projeto Teletandem Brasil: o Prof. Helmut Brammerts, da Ruhr Universität de Bochum, pelo interesse por minha pesquisa e pelo

carinho, além da sugestão de focar as dinâmicas de poder e não só elementos estáticos; a Profa. Paola Leone, da Università del Salento, Lecce, Itália, pelas discussões sobre o teletandem e o impulso a refletir sobre alguns aspectos da aprendizagem em tandem; o Prof. Dr. Giorgio de Marchis, da Università degli Studi di Salerno, Itália, por ter-me enviado o material de sua conferência em Assis, que incluía um tema de interesse para minha pesquisa.

As professoras e pesquisadoras que me ajudaram em fases difíceis do percurso de doutoramento: a profa. Dra. Clelia Cândida Abreu Spinardi, que me orientou com rigor e dedicação para o artigo do exame de qualificação especial, dedicado ao teletandem; minha colega de doutorado Suzi Spati Cavalari, que me ajudou com informações preciosas antes do debate do SELIN e da defesa; a colega Fernanda Veloso, que revisou o português de uma parte do texto, antes do exame de qualificação.

Todas minhas colegas de estudo: particularmente, Christiane Martins pelo apoio guerreiro, Daniela Nogueira pelos desabafos descontraídos, Micheli Souza e Larissa Faria pelas conversas empolgadas no laboratório de teletandem, Maria Assunta Simionato pelas discussões, a alegria e a troca intelectual e humana, Regina Siqueira pela solidariedade.

A equipe do laboratório de teletandem do campus UNESP de Assis, no ano letivo de 2008 e no primeiro semestre de 2009, por criar, ao meu redor, um ambiente carinhoso e estimulador.

Os diretores de dois liceus italianos (o Liceo Marco Foscarini de Veneza e o Liceo Massimo D'Azeglio de Turim), que aguentaram meu afastamento do trabalho e as complicações burocráticas relacionadas.

As equipes das secretarias dos programas de pós-graduação, dos setores técnico-acadêmicos e de relações internacionais da UNESP e da Ca' Foscari, em São José do Rio Preto e Veneza, que colaboraram com paciência para resolver percalços burocráticos e complicações internacionais.

Na Seção de Pós-Graduação em São José do Rio Preto, particularmente a Sra. Rosemar Rosa de Carvalho Brena e a Sra. Silvia Emiko Kazama, que sempre foram solícitas e atenciosas comigo, respondendo inúmeros e-mails cheios de perguntas e questionamentos.

Os coordenadores de programas e aos membros dos conselhos acadêmicos da UNESP e da Ca' Foscari, em São José do Rio Preto e Veneza, que aceitaram e aprovaram o acordo de cotutela de tese.

As docentes e colegas da área de italiano da USP, aonde "aterrissei" como leitora universitária na fase crucial final da tese: especialmente Elisabetta Santoro, Paola Baccin e Paola Chillotti, pela solidariedade, expressas em palavras gentis e horários de aula compatíveis.

O Estado Brasileiro que me hospeda, apesar dos muitos sofrimentos burocráticos, e o Estado Italiano, que permitiu meu afastamento e me remunerou durante o período de afastamento para o doutorado.

Finalmente, todos os integrantes do projeto *Teletandem Brasil*, pelo apoio e carinho durante minha permanência no Brasil.

Olhe para o que *há*, não para o que você espera ver. Muitos se adentram pela floresta esperando avistar ursos ou cervos em figura inteira e possivelmente em pose, como aqueles mostrados nos calendários. Mas, após um tempo, aprende-se a buscar apenas a linha destoante de uma pata, imóvel atrás da vegetação, ou uma mancha de cor, levemente diferente da sombra ao redor, ou o frêmito de uma orelha na grama alta. Uma vez abandonada a procura da imagem preconcebida, a capacidade de distinguir a presença dos animais aumenta em medida exponencial.

(Lynn Schooler, *The Blue Bear*, Harper Collins, 2002)

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza exploratória, visa a indagar as relações de poder em um contexto de aprendizagem particular: o teletandem. O teletandem é uma forma de trabalho colaborativo em dupla, para fins de aprendizagem de duas línguas estrangeiras, entre dois parceiros falantes competentes de línguas diversas, que aprendem a língua um do outro e se encontram regularmente on-line, realizando sessões nas duas línguas por chat escrito, áudio e vídeo, de forma independente ou integrada em um currículo institucional. Seus princípios fundamentais são reciprocidade e autonomia. A pesquisa está embasada na análise qualitativa de quinze entrevistas semi-estruturadas referentes a sete duplas de teletandem e a uma dupla de tandem presencial. Indaga três aspectos das relações de poder neste contexto de aprendizagem: (a) pontos de trânsito do poder; (b) bases do poder; (c) dinâmicas de poder. Considera o poder como propriedade dinâmica de relações e não como propriedade estável de pessoas: adota uma visão relacional, excluindo as visões essencialistas. Dentro destes limites, define o poder na maneira mais ampla possível: fazendo referência a conceitos transdisciplinares, de diversas ciências sociais, enfoca tanto o poder potencial quanto o exercido, tanto o poder consciente quanto o inconsciente, tanto o poder intencional quanto o não intencional, tanto o poder do agente quanto o poder estrutural, tanto as formas de poder implícitas quanto as explícitas; considera o poder não apenas como negativo, mas também como produtivo. O estudo operacionaliza o poder com referência às três dimensões clássicas, representadas pelos comportamentos, interesses e formas de pensar, e também com referência à definição do poder em termos de limitação de leque de escolhas. Interpreta os dados com referência às teorias acerca das fontes do poder (Psicologia Social), da troca social (Sociologia Política) e da acomodação na comunicação (Linguística). Os resultados da análise indicam oito pontos de trânsito do poder nas parcerias pesquisadas: dentre estes, são em maior destaque o comparecimento on-line, o que fazer nas sessões, as estratégias didáticas, o gerenciamento das sessões, os tópicos de conversação, as variantes linguísticas. Aparecem em menor destaque o equilíbrio de línguas e o poder externo e estrutural. As fontes do poder em destaque são a fonte de recompensa, a de experiência, a de legitimidade embasada na posição agente/alvo, a de legitimidade embasada na dependência. Aparecem em menor destaque a fonte de informação e a fonte de referência e não aparecem as fontes de coerção e de reciprocidade. As dinâmicas de poder evidenciadas são compatíveis com a teoria da troca social e a teoria da acomodação. Os resultados mostram: (a) que se realiza uma convergência de atividades nas duas partes da sessão; (b) que o papel assumido nas relações de poder é independente das línguas e papéis momentaneamente exercidos (de aprendiz ou falante competente); (c) uma prevalência do aspecto relacional sobre o didático; (d) uma prevalência do princípio de reciprocidade sobre o princípio de autonomia; (e) que os parceiros tendem a encarar o teletandem como uma troca social.

Palavras-chave: teletandem, poder, aprendizagem de línguas, troca social, acomodação

ABSTRACT (ENGLISH)

The exploratory study in this thesis investigates the relationships of power within a specific learning context: teletandem. Teletandem is a way of collaborating in pairs in order to learn a foreign language – partners who are competent speakers of different languages learn each other's language by meeting on-line regularly. This happens in different sessions for each language through written chat, audio and video. Sessions may be either independent or integrated into the institutional curriculum. The fundamental principles of teletandem are reciprocity and autonomy. The study is grounded on the qualitative analysis of fifteen semi-structured interviews of seven teletandem partnerships and of one face-to-face partnership. Their focus lies on three aspects of power relations within this learning context: (a) points of transit of power; (b) foundations of power; and (c) the dynamics of power. Rather than being considered as a stable characteristic of people, power is viewed as a dynamic characteristic of relationships. A relational view is, thus, adopted, excluding essentialist ones. Within these confines, power is defined in its possible broadest sense: by relating it to trans-disciplinary concepts of various social sciences, it focuses on the potential or the exercised power, on the conscious or unconscious power, on the intentional or unintentional power, on the agent's or the structural power, on forms of power that are implicit or explicit and, finally, it considers both the negative and productive aspects of power. The study sets the concept of power into action in reference to its three classical dimensions that are represented by behavior, interests and ways of thinking, and also in reference to the definition of power in terms of range limitation of choices. Data interpretation is grounded on theories about the sources of power (Social Psychology), about social exchange (Political Sociology) and about the accommodation of communication (Linguistics). The results of the analyses revealed eight points of power transit in the studied partnerships: among these, we can draw special attention to on-line showing-up, to what to do during the sessions, to teaching strategies, to session management, to conversation topics and to language variation. Less attention was drawn to the balance of the languages and to external and structural power. Power sources that could be highlighted were the sources: of reward, of experience, of legitimacy based on positions of target/agent, and of legitimacy based on dependence. Sources of information and of reference have also been noted, however, with less emphasis. Sources of coercion and of reciprocity have not been evidenced. The dynamics of power that were evidenced are compatible with the theory of social exchange and the theory of accommodation. Finally, the results reveal: (a) a convergence of activities within both parts of the session; (b) that the roles that are taken within power relations are independent of the languages and of the roles that are momentarily exercised (either by the learner or by the more competent speaker); (c) a prevalence of the relational over the didactic aspect of the session; (d) a prevalence of the reciprocity over the autonomy principle; (e) that the partners tend to consider teletandem as a social exchange.

Key-words: teletandem, power, language learning, social exchange, accommodation

ABSTRACT (ITALIANO)

Il presente studio, di natura esplorativa, ha l'obiettivo di studiare le relazioni di potere in un contesto di apprendimento particolare: il teletandem. Il teletandem è una forma di lavoro collaborativo in coppia, a scopo di apprendimento di due lingue straniere, tra due partner parlanti competenti di lingue diverse, che imparano uno la lingua dell'altro e si incontrano regolarmente on-line, realizzando sessioni nelle due lingue per chat scritta, audio e video, in modo indipendente o integrato in un curriculum istituzionale. I suoi principi fondamentali sono reciprocità e autonomia. La ricerca è fondata sull'analisi qualitativa di quindici interviste semistrutturate riferite a sette coppie di teletandem e a una coppia di tandem in presenza. Studia tre aspetti delle relazioni di potere in questo contesto di apprendimento: (a) punti di transito del potere; (b) basi del potere; (c) dinamiche di potere. Considera il potere come proprietà dinamica di relazioni e non come proprietà stabile di persone; adotta una visione relazionale, escludendo le visioni essenzialiste. Entro questi limiti, definisce il potere nel modo più ampio possibile: facendo riferimento a concetti transdisciplinari, di diverse scienze sociali, focalizza tanto il potere potenziale quanto quello esercitato, tanto il potere cosciente quanto quello incosciente, tanto il potere intenzionale quanto quello non intenzionale, tanto il potere dell'agente quanto il potere strutturale, tanto le forme implicite quanto le esplicite; considera il potere non solo come negativo ma anche come produttivo. La presente ricerca operazionalizza il potere con riferimento alle tre dimensioni classiche, rappresentate da comportamenti, interessi e modi di pensare, e anche con riferimento alla definizione di potere in termini di limitazione di ambito di scelte. Interpreta i dati con riferimento alle teorie sulle fonti del potere (psicologia sociale), dello scambio sociale (sociologia politica) e dell'accomodazione nella comunicazione (linguistica). I risultati dell'analisi indicano otto punti di transito del potere nei partenariati studiati: tra questi, presentano maggior rilievo la comparsa on-line, cosa fare nelle sessioni, le strategie didattiche, la gestione delle sessioni, gli argomenti di conversazione, le varianti linguistiche. Appaiono in minor rilievo l'equilibrio di lingue e il potere esterno e strutturale. Le fonti di potere in rilievo sono quella di ricompensa, di esperienza, quella di legittimità basata sulla posizione agente/obiettivo, quella di legittimità basata sulla dipendenza. Appaiono in minor rilievo la fonte di informazione e di riferimento e non appaiono la fonte di coercizione e di reciprocità. Le dinamiche di potere emerse sono compatibili con la teoria dello scambio sociale e dell'accomodamento. I risultati mostrano: (a) che si verifica una convergenza di attività nelle due parti della sessione; (b) che il ruolo assunto nelle relazioni di potere è indipendente dalle lingue e dal ruolo momentaneamente assunto (apprendente o parlante competente); (c) la prevalenza dell'aspetto relazionale su quello didattico; (d) la prevalenza del principio di reciprocità su quello di autonomia; (e) che i partner di teletandem tendono a considerare il teletandem in termini di scambio sociale.

Parole chiave: teletandem, potere, apprendimento di lingue straniere, scambio sociale, accomodamento

SUMÁRIO

Lista de quadros	14
Lista de figuras	14
Lista de abreviaturas	14
Convenções de transcrição	15
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. O CONCEITO DE PODER.....	26
1.1. Educação e poder	28
1.2. O poder nas ciências sociais: buscando elementos teóricos	30
1.2.1. Conceitos transversais	32
1.2.2. Teorias e modelos	43
1.2.2.1. As fontes do poder	46
1.2.2.2. A teoria da troca social e poder como dependência	48
1.2.2.3. A teoria da acomodação	53
1.3. A análise empírica do poder em Educação.....	56
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	60
2.1. Questões de paradigmas	61
2.2. Método	63
2.2.1. Instrumento de coleta e tipologia do material documentário coletado	64
2.2.2. Contexto da pesquisa e coleta de dados	68
2.2.3. Perfil dos participantes	69
2.2.4. Tratamento do material documentário	72
2.2.5. Procedimentos de análise e interpretação dos dados	74
2.2.6. A fase de redação	76
CAPÍTULO 3. AS RELAÇÕES DE PODER NO TELETANDEM SOB A PERSPECTIVA DA PARCERIA: A DUPLA NANCI-CORRADO	79
3.1. Origem da parceria e entrevistas	80
3.2. Pontos de trânsito do poder	81
3.2.1. O que fazer nas sessões	82
3.2.2. Gerenciamento das sessões e comparecimento on-line	88
3.2.3. Tópicos	94
3.2.3.1. Limitações de escolha: visão de Nanci	95
3.2.3.2. Limitações de escolha: visão de Corrado	102
3.2.4. Variantes linguísticas	108
3.2.4.1. A escolha do português europeu: visão de Corrado	108
3.2.4.2. A escolha do português europeu: visão de Nanci	114
3.2.5. Estratégias didáticas	125
3.2.6. Duas línguas: equilíbrio?	129
3.2.7. Poder externo e estrutural	132
3.3. Posicionamentos	138
3.3.1. Professora e aprendiz, ajudante e aprendiz profissional	138
3.3.2. Formada que já trabalha e formando	143
3.3.3. Mulher e homem	144
3.3.4. Brasileira e italiano	149
3.3.5. Falante nativo e falante não nativo	152
3.3.6. Amiga e amigo (Corrado); pesquisadora e não pesquisador (Nanci)	154
3.4. Fontes do poder	155
3.5. Princípios do teletandem	160

CAPÍTULO 4. UMA APRECIÇÃO PANORÂMICA DAS DUPLAS NÃO FOCAIS	164
4.1. Origem das parcerias e entrevistas	165
4.2. Pontos de trânsito do poder	167
4.2.1. O que fazer nas sessões	168
4.2.2. Comparecimento on-line	170
4.2.3. Tópicos	178
4.2.4. Variantes linguísticas	183
4.2.5. Estratégias didáticas	185
4.2.6. Demais pontos: gerenciamento das sessões, equilíbrio de línguas, poder externo e estrutural	193
4.3. Posicionamentos	195
4.4. Fontes do poder	199
4.5. Princípios do teletandem	205
CAPÍTULO 5. AS RELAÇÕES DE PODER NO TELETANDEM SOB A PERSPECTIVA DA PRIMEIRA SESSÃO: A DUPLA VICTOR-MIRIAM	207
5.1. Origem da parceria e entrevistas	208
5.2. Pontos de trânsito do poder	210
5.2.1. Estratégias didáticas	210
5.2.2. Gerenciamento da sessão	216
5.2.3. Correções	217
5.3. Posicionamentos	219
5.4. Fontes do poder	223
5.5. Princípios do teletandem	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
A primeira pergunta de pesquisa: pontos de trânsito do poder no teletandem	236
A segunda pergunta de pesquisa: bases do poder no teletandem	247
A terceira pergunta de pesquisa: dinâmicas de poder no teletandem	252
Limitações da pesquisa e indicações para futuros estudos	260
Considerações retrospectivas sobre a trajetória da pesquisa	263
QUADROS	267
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	273
ANEXO	
Declaração de consentimento informado assinada pelos participantes	287
APÊNDICE	
Organização tópica das entrevistas com os participantes focais.....	289

Lista de quadros

Quadro 1. Definições de poder em Sociologia Política	268
Quadro 2. Fontes do poder - Psicologia Social	269
Quadro 3. Rótulos associados a técnicas de poder e suas definições	270
Quadro 4. Número dos participantes de pesquisa e material documentário	271
Quadro 5. Duplas focais: composição, material documentário, recursos técnicos, duração ..	271
Quadro 6. Duplas não focais: composição, material documentário, recursos técnicos, duração da parceria	271
Quadro 7. Fontes de poder mencionadas pelos participantes	272

Lista de figuras

Figura 1. Procedimentos de análise das entrevistas	67
--	----

Lista de abreviaturas

LE = Língua estrangeira

L1 = Língua materna

TTB = *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*

Convenções de transcrição

OCORRÊNCIA	SINAL	EXEMPLO
Fala da entrevistadora	<i>cursivo</i>	<i>Por que acha que aconteceu isso?</i>
Fala do entrevistado/a	formatação normal	Bom acho que foi por acaso
Pausa de curta ou média duração, não preenchida.	...	Estou... esperando
Pausa preenchida	eh	Não sei... eh... o que ele fazia
Som inarticulado com valor expressivo	hm	Hm...Porque não foi informado
Pausa prolongada não preenchida	Disse assim... .. claro
Incompreensível (comprimento aproximadamente associado à duração)	xxx	Estou xxxxxxxxxxxxxxxx porque
Omissão de dados pessoais	<i>Zzzzzzzz</i> (EXPLICAÇÃO)	Ele falou com o professor <i>Zzzzzzzz</i> (PROFESSOR DE PORTUGUÊS)
Tom interrogativo	?	Será?
Tom exclamativo	!	Nossa!
Transcrição não segura	()	(eu sou)
Alternativas possíveis em transcrição não segura	(/)	(sou/dou)
Um trecho da transcrição foi omissa na citação	(...)	Bom acho que (...) não interessava
Elementos subentendidos na fala	[]	Ele [o parceiro] não sabia
Citação – pensamentos ou discurso direto	aspas	Ele disse ‘não’
Comentário descritivo do transcritor (implicações do tom de voz, subentendidos, ações ou acontecimentos durante a fala)	CAIXA ALTA entre parênteses	é isso (RISOS)
Inciso (o tom de voz desce repentinamente, em associação com a inserção de um assunto diferente e de curta duração)	- -	- sou eu -
Ênfase	maÍSculo	Pelo MENos ACHO eu...
Metalinguagem	<i>cursivo</i>	Ele falava <i>speech</i>
Numerais	por extenso	Veio três vezes
Truncamentos: não indicados	é transcrito o que foi pronunciado	Dei pra ela um ap um apoio
Sobreposições:	não indicadas	

INTRODUÇÃO

O termo *Tandem* possui significados variados. Concretamente, em várias línguas e épocas, tem indicado um meio de transporte usado em dupla - a junta de bois em um único arado, em latim; uma bicicleta de dois lugares, em muitas línguas modernas. Por metáfora, tem-se tornado sinônimo de “dupla” ou de atividades em dupla: *trabalhar em tandem* significa trabalhar colaborativamente. A partir daí, em várias áreas do conhecimento, tornou-se um termo técnico. No presente estudo, será usado no significado técnico que assumiu, nos últimos quarenta anos, na área de ensino e aprendizagem de línguas. A partir do final dos anos Sessenta, de fato, o nome *tandem* tem sido usado para indicar um trabalho colaborativo em dupla, para fins de aprendizagem de duas línguas estrangeiras, entre parceiros falantes competentes de línguas diversas, que aprendem a língua um do outro e se encontram regularmente, realizando sessões nas duas línguas (WOLFF, 1985; HERFURTH, 1992: 195-198; BRAMMERTS, 2002: 16-22; LITTLE, 2003; SCHMELTER, 2004: 136-147;). Tais encontros, inspirados nos princípios de separação das línguas, autonomia do aprendiz e reciprocidade entre os parceiros, apresentam uma estrutura flexível e simples. Cada sessão de tandem dura geralmente de uma hora e meia a duas horas (podendo estender-se mais, dependendo do interesse e da disponibilidade dos parceiros) e é desenvolvida em duas partes, sendo falada apenas uma língua em cada parte. O parceiro aprendiz recebe o apoio do parceiro falante competente para desenvolver atividades na sua LE, isto porque sua LE é a L1 ou a língua de competência do outro. O apoio dado pelo parceiro pode estender-se, também, a eventuais atividades desenvolvidas fora da sessão. O desenvolvimento do tandem pode ser integrado às atividades curriculares de uma instituição, ou pode ser realizado de forma completamente independente (VASSALLO e TELLES, 2009).

A origem do tandem (uma reconstrução mais detalhada encontra-se em SCHMELTER, 2004: 135-149) está associada a iniciativas experimentais, espalhadas, na Europa, nos anos Setenta e Oitenta do século XX. A primeira menção remonta ao final dos anos Sessenta, quando, na área franco-alemã, começaram a ser realizados encontros bilíngues, a fim de socialização, nos campos juvenis de verão, pela associação franco-alemã para a juventude (OFAJ/DFJW), denominados *encontros Tandem*. Durante os cursos de línguas associados, jovens franceses e alemães eram emparelhados e trabalhavam juntos, desenvolvendo exercícios segundo o

método audio-oral (SCHMELTER, 2004: 136-141). Nas décadas sucessivas, o tandem permaneceu pouco conhecido, provavelmente pela dificuldade de fazê-lo entrar nos moldes teóricos então vigentes para a aprendizagem de línguas. Contudo, foi utilizado em vários outros contextos educacionais e em vários países europeus, desde cursos para os imigrantes na Alemanha a escolas particulares de língua na Espanha (SCHMELTER, 2004: 141-144). Algumas dessas experiências foram ocasionais, outras mais duradouras e sistemáticas, tais como aquelas associadas às iniciativas do OFAJ/DFJW, da associação Tandem Fundazioa e da Ruhr Universität de Bochum e de Oviedo, que continuam ainda hoje. O pano de fundo teórico de tais experiências mudou, ao longo do tempo, da abordagem behaviorista à comunicativista. Neste período inicial, as dificuldades de realização do tandem foram também de ordem prática: seus pré-requisitos o limitavam a um público restrito. Com efeito, para desenvolvê-lo, eram necessários dois parceiros que deviam ser (a) interessados em estudar cada um a língua do outro; (b) coexistentes no mesmo território. Estudar uma língua por meio do tandem era, portanto, naquela época, uma possibilidade aberta apenas a quem estava em condições de viajar ou morava em áreas particulares – tais como aquelas de turismo, de fronteira, de imigração estudantil. Isto, junto com sua diversidade das formas tradicionais, ajuda a explicar a escassa difusão inicial do tandem. Nos anos noventa, o advento de internet e do correio eletrônico deu impulso, no entanto, a uma nova forma de tandem: o e-tandem, desenvolvido por e-mail, ao qual está relacionada a segunda fase de desenvolvimento do tandem. Nesta época surgiu a primeira possibilidade real de desenvolver-se um tandem a distância, independentemente da área geográfica. O tandem por e-mail é diferente do tandem presencial, por ser focado na língua escrita e em atividades assíncronas; sua praticidade e seu custo reduzido, relacionadas ao uso do meio escrito e à assincronia, atraíram o interesse de escolas e universidades. Nesta época, sob o impulso e a coordenação do prof. Helmut Brammerts, da Ruhr Universität di Bochum, Alemanha, foi criada uma rede de doze universidades, pertencentes a dez diversos países europeus, a *International Tandem Network*. Neste âmbito, entre 1992 e 2002, foram apoiados financeiramente pela União Européia vários projetos de colaboração interuniversitária. Um dos resultados foi a criação de um site, ainda existente, que oferece material de apoio e um serviço de emparelhamento gratuito de parceiros para o e-tandem¹. A possibilidade de um tandem a distância tornou-se, assim, aberta em princípio para todos, estando limitada apenas pela iniciativa pessoal dos potenciais usuários. Em alguns casos, tais como os das universidades de Sheffield e de Bochum, o

¹ www.slf.ruhr-uni-bochum.de

tandem por e-mail foi usado em sinergia com o tandem presencial, como uma fase preliminar à viagem de intercâmbio; aos estudantes, uma vez iniciada a estadia no exterior, dentre os requerimentos do intercâmbio era pedido também que desenvolvessem um tandem presencial (LEWIS, 2002; LITTLE, 2003). A difusão do tandem nessa época não deve ser vista, provavelmente, em função apenas das mudanças tecnológicas, mas também das novas teorias de aprendizagem, isto é, as comunicativistas e as teorias acerca da autonomia do aprendiz, com as quais parece estar particularmente em sintonia.

A nova visibilidade obtida pelo tandem, decorrente desses programas, teve o efeito de criar um debate entre seus vários promotores, até então isolados (BRAMMERTS, 2008): os departamentos universitários interessados, professores do Ensino Médio, escolas particulares de línguas (organizadas em uma associação própria, a Tandem Fundazioa), instituições públicas tais como o OFAJ/DFJW ou o Goethe Institut. A pesquisa sobre o tandem, conseqüentemente, intensificou-se. Foram organizados congressos anuais, desenvolvidos estudos empíricos; foram colocadas as bases para uma primeira reflexão teórica a respeito da natureza do tandem e de sua relação com as formas tradicionais de ensino. O enquadramento teórico do tandem, em suma, foi iniciado; dentre as referências, à aprendizagem colaborativa e àquela centrada no aprendiz acrescentou-se também o conceito de autonomia do aprendiz. Esta última, junto com a reciprocidade, chegou a ser considerada um dos princípios fundamentais do tandem. Nessa fase registrou-se também a iniciativa, um tanto excêntrica no âmbito pedagógico, de patentear o nome “Tandem”, por parte do criador de uma associação de escolas particulares que promovem o tandem, Jürgen Wolff - o primeiro promotor do tandem na Espanha. Criou, desta forma, uma vertente paralela e em parcial oposição àquelas, respectivamente, da International Tandem Network e do OFAJ, que estavam seguindo para frente com suas atividades. OFAJ, Tandem International Network e antiga rede de escolas particulares, confluídas na Tandem Fundazioa, chegaram, assim, a constituir três linhas separadas de desenvolvimento do tandem.

A primeira década do século XXI tem sido caracterizada pela grande difusão de ulteriores inovações tecnológicas na comunicação a distância, criadas no final do século anterior: a comunicação síncrona por chat escrita, por áudio e, por fim, também por webcam. A mensageria instantânea, a telefonia e a videoconferência individual por meio de internet têm enriquecido o leque de possibilidades de realização da comunicação à distância, relegando a comunicação assíncrona escrita – o e-mail – a um público menos jovem (KERN *et al.*, 2008:

286) e a contextos mais restritos. O clima mudou. Com as novas possibilidades técnicas e a grande difusão das redes sociais, a possibilidade de se realizar trocas linguísticas ou de se entrar em contato com falantes competentes de uma língua estrangeira incrementaram-se exponencialmente. O tandem deixou de parecer uma prática exotérica organizada, nas instituições, por docentes particularmente interessados nas inovações e reservada a poucos e quase se confundiu com as práticas cotidianas de milhões de pessoas, que acessam a internet e a usam para comunicar-se, muitas vezes também com pessoas de outros países. Nesta década, o tandem continuou a difundir-se, principalmente na Europa e, na maioria dos casos, de maneira autogerenciada, quer na forma presencial, associada principalmente à mobilidade universitária intra-europeia, quer na forma a distância. Esta última não é mais prerrogativa apenas do site do *Tandem Server* de Bochum, o qual, aliás, incluiu também os novos recursos de comunicação dentre as opções que podem ser propostas por quem se cadastra para pedir um parceiro. Na verdade, nascem, cada vez mais, novos sites de intercâmbio linguístico, cuja linha divisória com as redes de relacionamento social é geralmente incerta. A característica desta nova fase da história do tandem está, portanto, na multiplicidade de promotores de iniciativas, bem como na coexistência de vários suportes técnicos: os assíncronos (e-mail mas também mensagens nas redes sociais, tais como Facebook ou Orkut) e os síncronos (chat escrita, áudio e vídeo-conferência) coexistem, às vezes também associadas ao tandem presencial. É difícil, hoje, traçar uma distinção entre tipologias de tandem, baseada no uso de recursos separados, uma vez que várias formas de comunicação coexistem na própria comunicação do dia a dia.

No entanto, o nome *tandem*, nesta última década, começou a ser usado cada vez menos, talvez pelas mencionadas questões de patente, ou talvez porque parece demasiado específico e ligado ao passado. Tem sido substituído, em muitos casos, por denominações mais genéricas, que subentendem o uso de um conjunto de recursos comunicativos mais amplo daquele que no passado esteve associado ao tandem. Vários nomes são usados simultaneamente, compostos com sufixos ou prefixos que estão desapoosando o antigo prefixo “e-” (diminutivo de “eletrônico” ou *electronic*), que permanece ligado a uma época de comunicação assíncrona. No lugar do antigo nome “tandem”, seguido pela especificação do meio de comunicação usado para realizá-lo, são usados, muitas vezes de maneira concorrencial, os termos “conferência” ou “chat”, precedidos por vários prefixos ou especificações (por exemplo: *interactive videoconferencing*; *desktop videoconferencing*; *videoconferenza-videoconferência*; *videoconferência individual*; *áudioconferência*; *áudiochat*; *videochat*, que

encontramos em vários textos com referência ao tandem), ou pelo prefixo *tele* (*telecolaboração; teleconferência; teletandem*). Dentre estes, o termo *telecolaboração*, nos anos recentes, tem-se afirmado cada vez mais (WARSCHAUER, 1996; KINGINGER et al., 1999; BELZ, 2003; BELZ e KINGINGER, 2002; KERN, 2006; O' DOWD e WARE, 2009), sendo aceito como uma denominação geral para várias formas de colaboração internacional a distância, na área de educação.

No que diz respeito à pesquisa, em 2002 concluíram-se os últimos projetos internacionais dedicados especificamente ao tandem, apoiados pela União Europeia. Na Europa, os estudiosos que, na fase anterior, haviam-se ocupado de tandem, ou passaram a novos âmbitos de pesquisa (como, por exemplo, Little) ou concluíram sua carreira acadêmica (como, por exemplo, Brammerts). Novos pesquisadores entraram na cena, também extraeuropeia; o interesse destes pelo tandem se insere no âmbito das possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias. Tais novos pesquisadores criaram projetos, geralmente binacionais, de colaboração bilíngue a distância, entre alunos, na maioria dos casos, universitários e ligados a apenas duas universidades (PELLETTIERI, 2000; TOYODA e HARRISON, 2002; BELZ e MÜLLER-HARTMANN, 2003; SOUZA, 2003; HA, 2004; BRAGA, 2004; LEE, 2004; WANG, 2004; WARE, 2005; SAITO e ISHIZUKA, 2005; TUDINI, 2005; HAUCK e YOUNGS, 2008). Projetos fundamentados na criação de redes internacionais, como o projeto CULTURA (FURSTENBERG et al., 2001; BAUER et al., 2005), são raros. Os novos projetos usam variados meios de comunicação (dentre as quais o vídeo parece estar em posição minoritária) síncrona e assíncrona, em grupo e em pares, confirmando a hipótese de que a nova fase seja caracterizada pelo desaparecer dos confins entre formas distintas e pelo uso em conjunto de um leque de recursos.

Dentre as várias formas de tandem praticadas, uma forma particular de tandem a distância é aquela realizada e pesquisada no âmbito do projeto brasileiro de pesquisa e ensino *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos* (doravante, TTB) (TELLES, 2006), ao qual a presente pesquisa é dedicada. Trata-se da forma denominada *teletandem*, realizada por meio de aplicativos gratuitos de comunicação audiovisual mediada pela internet (mensageria instantânea por microfone e webcam). Sinteticamente, teletandem é um nome desenvolvido no contexto do projeto TTB para indicar uma forma de tandem a distância, síncrono, por microfone e webcam, com objetivos linguísticos e culturais, parcerias fixas, de breve duração, com estrutura semidirigida e atividades livres, focado na conversação, com possibilidade de

apoio pedagógico e geralmente promovido por uma instituição. O projeto TTB inscreve-se no âmbito da referida tendência, internacionalmente generalizada, rumo a um desenvolvimento cada vez mais intenso de programas de colaboração a distância, entre alunos de LE de países diversos. Diferentemente da maioria dos programas de telecolaboração, porém, concentra as atividades promovidas exclusivamente no tandem e na formação de duplas de alunos não necessariamente atreladas a específicas turmas ou cursos. Outras diferenças serão apresentadas mais adiante.

O projeto, de duração trienal, iniciado em março de 2007 (TELLES, 2006; TELLES & VASSALLO, 2006, 2009), é realizado no âmbito da *Universidade Estadual Paulista* (UNESP), com sede no Estado de São Paulo, Brasil; é sustentado pelo apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); é coordenado pelo Prof. Dr. João A. Telles (departamento de Educação da UNESP, campus de Assis) e é realizado por uma equipe de pesquisadores nos campi da UNESP de Assis e São José do Rio Preto, com a colaboração de pesquisadores de países estrangeiros. O projeto organiza parcerias de teletandem entre alunos ou ex-alunos brasileiros da UNESP – principalmente dos campi UNESP que são sedes do projeto, Assis e São José do Rio Preto – e alunos de universidades do exterior, localizadas em vários países (Argentina, México, Estados Unidos, Itália, Alemanha, França). O esquema de parcerias é em forma de leque: do português a outras línguas. Os participantes estrangeiros das parcerias são alunos, não necessariamente de cursos de Letras, itálofonos, francófonos, anglófonos, hispanófonos e teutófonos, que estudam o português como língua estrangeira. Os professores universitários que colaboram com o projeto no exterior, dando apoio à realização de parcerias e, em alguns casos, desenvolvendo pesquisas, pertencem geralmente, mas não necessariamente, ao departamento de português. Os participantes brasileiros das parcerias são alunos da UNESP que estudam ou espanhol, ou inglês, ou italiano, ou alemão, ou francês, geralmente nos cursos ministrados nos departamentos de Letras Modernas, embora a participação esteja aberta também a alunos de outros departamentos. São geralmente, mas não necessariamente, futuros professores, de língua portuguesa e de LE. A composição da parceria é fixa, realizada pela instituição, com base nos horários disponíveis, entre parceiros que não se conhecem. É esperado que as parcerias durem por volta de três meses; as sessões são realizadas, em geral, semanalmente, com duração total de, ao menos, duas horas (incluindo as duas partes). Os participantes podem realizar a sessão no laboratório de teletandem ou em outro lugar. Geralmente não recebem créditos e as atividades não são previstas no currículo, nem em forma opcional; porém, alguns professores de Letras no Brasil aceitam as horas de

teletandem em substituição de horas obrigatórias de laboratório linguístico e outros, no exterior, atribuem créditos. A autonomia é total para os brasileiros, às vezes parcial para os outros. O apoio é fornecido por meio de instruções escritas e há possibilidade de orientação inicial. Na quase totalidade dos teletandems do projeto TTB, o desenvolvimento do teletandem acontece em momentos escolhidos pela dupla, fora do horário de sala de aula, e as atividades realizadas nas sessões de teletandem não são associadas a atividades desenvolvidas em sala de aula, mas livremente escolhidas pelos alunos. Se quiser receber um certificado do teletandem desenvolvido, o aluno deve entregar, como comprovante, gravações por áudio ou por vídeo, de duração pré-estabelecida, referentes a um número de sessões ou de minutos de teletandem inferior à totalidade das sessões desenvolvidas. Em alguns casos, os participantes são também ex-alunos da UNESP. Todos esses elementos podem variar entre um parceiro e o outro, entre uma parceria e outra e entre uma sessão e outra. O contexto de desenvolvimento do teletandem é, em suma, altamente variável.

O projeto TTB apresenta duas vertentes: ensino e pesquisa (TELLES, 2006). A primeira vertente é aquela do ensino e consiste na referida realização de parcerias entre alunos da UNESP e alunos estrangeiros. Tais parcerias são possibilitadas e favorecidas pela realização de acordos entre a UNESP e universidades estrangeiras. Nem todas as universidades às quais os alunos estrangeiros pertencem, porém, realizaram acordos: há formas de participação que dependem simplesmente da vontade de um aluno participar do projeto. Neste caso, o aluno estrangeiro simplesmente indica sua universidade e se inscreve no programa, por meio de um formulário on-line no site do projeto (www.teletandembrasil.org). A segunda vertente do projeto é a de pesquisa. Nesta vertente, os integrantes do projeto – docentes, alunos de iniciação científica, de mestrado e doutorado, brasileiros e estrangeiros – desenvolvem pesquisas sobre o teletandem, especificamente, sobre três aspectos da sua realização: (a) uso didático dos recursos de comunicação a distância; (b) processos de aprendizagem envolvidos; (c) formação do professor (TELLES, 2006). Para apoiar o desenvolvimento do teletandem, o projeto montou laboratórios dedicados ao teletandem, para permitir a democratização do ensino, removendo-se os obstáculos de natureza financeira associados à chamada barreira digital (*digital divide*). A existência de dois laboratórios de teletandem, nos campi da UNESP que sediam o projeto, providos dos equipamentos e da conexão internet necessária, não depende apenas de considerações técnicas. Associado a tais laboratórios há também um esforço de informação e de formação por parte dos integrantes do projeto, expresso por programas de orientação e mediação (sendo que como orientação se entende a primeira

informação dada sobre o teletandem, e como mediação, o apoio sucessivo ao longo da parceria). Funciona, além disso, um programa de intercâmbio com o exterior que permite a realização de tandems presenciais com intercambiários estrangeiros.

Em comparação com outros programas de tele-colaboração internacional (ver, por exemplo, BELZ e THORNE, 2006; O'DOWD, 2007) o projeto TTB apresenta oito especificidades:

- (a) É realizado em várias línguas, com contatos internacionais com universidades de vários países, enquanto que muitos projetos de tele-colaboração são geralmente de porte menor;
- (b) uma das línguas é sempre a língua portuguesa;
- (c) se propõe a realizar parcerias diretamente entre alunos, independentemente de acordos entre professores (que, no entanto, não são excluídos);
- (d) está centrado exclusivamente no trabalho colaborativo em duplas e não entre turmas;
- (e) no lado brasileiro, a maioria dos participantes brasileiros envolvidos é composta de futuros professores de língua;²
- (f) no lado brasileiro, oferece condições materiais privilegiadas, por apoiar-se em laboratórios dedicados exclusivamente ao teletandem;
- (g) geralmente, não está baseado em tarefas. Apresenta um enfoque particular na conversação e na livre escolha de atividades por parte dos alunos;
- (h) dá relevo particular ao uso do vídeo.

Para estudar o tandem, dispomos hoje de um acervo de estudos realizados sobre o tandem presencial (principalmente na década de setenta e oitenta) e o tandem por e-mail (principalmente na década de noventa). Quanto ao teletandem, já temos os resultados de várias pesquisas, desenvolvidas principalmente em 2007, após o início do projeto TTB. Vários temas têm sido abordados, como mostram, por exemplo, a bibliografia on-line organizada por Brammerts (2007) e os volumes dedicados ao teletandem (TELLES, 2009; BENEDETTI et al., no prelo).

Porém, um tema particularmente chama a atenção pela sua ausência, nestas pesquisas: o tema do poder. Considerado como central em todas as ciências sociais, o poder é relevante também na literatura educacional. Baste pensar na difusão, a partir da década de setenta, das teorias críticas, das metodologias colaborativas e cooperativas, da aula enfocada no aluno, das teorias

² Isto não significa que tais alunos recebam indicações para ensinar formalmente o português, durante seu teletandem; porém, um dos âmbitos de pesquisa do projeto é dedicado à formação do professor pelo teletandem.

sobre a aprendizagem expansiva e sobre a autonomia do aprendiz, além do setor de estudos chamado de gerenciamento de sala de aula (*classroom management*) e das próprias pesquisas acerca da interação em sala de aula. Todos esses enfoques, apesar de suas diferenças, atribuem um papel central ao poder do professor, confirmando a importância do tema. A maioria dos estudos existentes sobre o poder em educação, porém, refere-se a um contexto caracterizado por interações entre muitos (sala de aula, fórum on-line) e pela autoridade institucional atribuída ao professor, elementos, estes, que não aparecem no teletandem.

A partir desses pressupostos, consideramos necessário realizar uma pesquisa de natureza exploratória, voltada a estabelecer alguns primeiros elementos de referência acerca do exercício do poder no teletandem. Tal tarefa parece uma empresa não inútil, considerando que, graças às atuais condições tecnológicas, cresce a cada dia o número de pessoas que utilizam formas semelhantes àsquelas do teletandem para aprender uma língua estrangeira, mesmo fora do Projeto TTB, no qual o teletandem está sendo promovido. Particularmente, nos propusemos a identificar formas, dinâmicas e bases do exercício do poder neste contexto, mediante a análise de entrevistas e em relação a duas duplas focais e a seis duplas secundárias, na maioria ítalo-brasileiras.

Nortearam a presente pesquisa as seguintes perguntas:

- (a) Por quais pontos o poder transita nas parcerias de teletandem, conforme os relatos dos parceiros?
- (b) Quais são as bases do trânsito do poder nas parcerias de teletandem, conforme os relatos dos parceiros?
- (c) Quais dinâmicas de poder podem ser apontadas nas parcerias de teletandem, conforme os relatos dos parceiros?

Procuramos respostas na análise qualitativa detalhada de cinco entrevistas, referentes às duas duplas focais, corroborada por uma apreciação panorâmica de dez entrevistas, referentes às outras seis duplas, não focais. Os resultados são apresentados nas páginas que seguem, conforme a seguinte estrutura: o Capítulo 1 apresenta os conceitos e modelos que constituem o arcabouço teórico do estudo, referentes ao conceito de poder. O Capítulo 2 apresenta a metodologia. Os Capítulos 3, 4 e 5 apresentam os resultados da análise; o Capítulo 6 apresenta as conclusões.

CAPÍTULO 1

O CONCEITO DE PODER

Neste capítulo apresentamos os conceitos e modelos que compõem a fundamentação teórica da pesquisa. Esta remete a várias ciências sociais e não apenas à educação. Na primeira seção justificamos tal escolha, apresentando um apanhado sobre o tratamento do tema do poder em educação; nas sucessivas, apresentamos os conceitos, definições e modelos utilizados.

O tema das relações de poder em educação abarca, na literatura educacional, um panorama extremamente amplo e variado. Ao considerar tal panorama, procurando referências para a pesquisa, nos deparamos com duas questões preliminares. A primeira diz respeito à distinção entre ensino presencial e ensino à distância e qual dos dois seria mais adequado tomar como referência. O teletandem, de fato, embora não realizado em presença, usa uma comunicação audiovisual e síncrona que é semelhante à situação presencial. No entanto, até pouco tempo atrás, a educação à distância tem utilizado principalmente a comunicação escrita assíncrona; as pesquisas às quais tivemos acesso - por exemplo Lee (2004, 2008), Hübscher-Younger e Narayanan (2003), Spears e Lea (1994), Hobman et al. (2002), Becker-Beck et al. (2005), Tremayne et al. (2008), Rains (2007), Sassenberg e Boos, 2003 - estudavam situações com poucos pontos de contato com a situação do teletandem. Portanto, decidimos manter os conceitos referentes à educação presencial como pano de fundo para a pesquisa, isto é, a literatura sobre a sala de aula. A segunda inquietação diz respeito à própria definição de poder. O tandem e o teletandem, de fato, oferecem condições de desenvolvimento (comunicação em dupla, princípio de autonomia, princípio de reciprocidade, falta de autoridade institucional dos parceiros) que, a princípio, são diferentes tanto dos cursos à distância quanto da sala de aula. A falta de pesquisas anteriores torna difícil aplicar diretamente ao teletandem conceitos e indicações desenvolvidas pela pesquisa educacional; é preciso, previamente, esclarecer o que entendemos por poder. Na busca por definições e modelos a respeito do conceito de poder, não encontramos, em Educação, um debate teórico que considerássemos adequado; fomos, então, para além da disciplina da educação, rumo a um arcabouço teórico transdisciplinar. Nas subseções que seguem, apresentaremos tal arcabouço, precedido de um apanhado acerca do tratamento do tema do poder em educação. Na última subseção, descreveremos algumas formas de análise empírica do poder, na área de educação, com as quais a presente pesquisa dialoga.

1.1. Educação e poder

Na literatura educacional, o poder aparece tratado sob vários vieses. Gore (1995: 98), por exemplo, distingue quatro perspectivas, que define como técnica, organizacional, ideológica e empoderadora (ver também GORE, 1993, 1994). A estas associa objetivos diferentes. As referidas perspectivas buscariam, respectivamente: encontrar um equilíbrio correto entre professor e aluno por meio de técnicas adequadas (perspectiva técnica); entender como funciona o poder em nível de instituição burocrática (perspectiva organizacional); desvendar, por meio da crítica ideológica, práticas capitalistas, patriarcais, racistas, e transformar as relações de poder por meio de pedagogias alternativas (perspectiva ideológica); alterar o equilíbrio do poder em sistemas educacionais e instituições (perspectiva empoderadora).

O tratamento do poder também oscila, em educação, entre um polo de avaliação positiva e um polo de avaliação negativa. Muitas vezes, a avaliação depende do viés. O exercício do poder de parte do professor tende a ser considerado como positivo e a ser pressuposto como necessário no viés organizacional, por exemplo nos manuais dedicados ao gerenciamento em sala de aula (*classroom management*); estes últimos buscam identificar as formas mais eficazes para tal gerenciamento, geralmente sem questioná-lo em si (EVERTSON e WEINSTEIN, 2006, 2006a; LANDRUM e KAUFFMANN, 2006; GETTINGER e KOHLER, 2006; DOYLE, 2006; SALERNI, 2005; PACE e HEMMINGS, 2005, 2007. Ver, também, RICHMOND e MCCROSKEY, 1992). Já o poder do professor tende a ser mais questionado e considerado como negativo quando o viés é ideológico. Isto acontece particularmente nas teorias críticas, que enfocam o papel da escola como reprodutora ou criadora de injustiças sociais (ILLICH, 1971; MC LAREN, 1989; GIROUX, 1988; POPKEWITZ e FENDLER, 1999; POPKEWITZ, 1999; ver panorâmica em SPRING, 1999; WELKER, 1992; ROGERS, 2004; GORE, 1993; APPLE, 1982; ver críticas em BUZZELLI e JOHNSTON, 2001). Cabe também frisar que tais teorias, talvez com exceção de Paulo Freire ([1968] 1975), tratam o tema principalmente em nível teórico, não abordando detalhadamente os aspectos concretos.

Um enfoque mais empírico, menos radical do ponto de vista ideológico, é oferecido pelas obras de viés cognitivo. Neste âmbito, o questionamento do poder do professor está baseado sobre considerações, principalmente de cunho sócio-cultural, que dizem respeito à eficácia da aprendizagem. Pressupõe-se, de fato, que uma aprendizagem eficaz seja ativa e autônoma, em vez de passiva (DEWEY, [1938] 1959), livre, em vez de dirigida (GREENE, 1988), significativa, em vez de meramente mecânica e receptiva (AUSUBEL, 1968), expansiva, em

vez de defensiva (HOLZCAMP, 1995). O poder do professor, nestes enfoques, é muitas vezes apresentado como algo a ser minimizado, para evitar a passividade do aluno; são propostas possíveis formas pedagógicas alternativas, tais como métodos cooperativos ou formas de aprendizagem autônoma.

Neste panorama, o tandem entra como contexto educacional alternativo, devido aos princípios de autonomia e de reciprocidade nos quais está embasado e ao seu uso, historicamente relacionado a contextos alternativos ao institucional. Baste pensar na sua criação durante encontros de verão entre jovens alemães e franceses promovidos por organizações binacionais, nos anos setenta, ou no seu uso em cursos para imigrantes na Alemanha, ou em cursos de escolas de línguas particulares na Espanha e na Alemanha. Nesta fase, associou-se à procura de métodos de ensino alternativos e mais democráticos e à difusão da tendência comunicativa no ensino de línguas e dos métodos enfocados no aluno, isto é, a formas ideologicamente ou cognitivamente associadas a uma avaliação negativa do poder do professor. Esta tendência tem-se aprofundado durante a fase mais recente, associada à popularização da banda larga na internet e de novos aplicativos para a comunicação síncrona, por áudio e webcam: esta tem incrementado a criação de sites para trocas linguísticas entre usuários, realizadas de formas completamente avulsas de qualquer controle institucional. Até mesmo a realização do tandem em contextos institucionais (tandem por e-mail estudado pelos projetos do Tandem International Network, nos anos noventa; projetos de tele-colaboração que incluem, também, formas de tandem, nos anos sucessivos; teletandem, por webcam, promovido pelo projeto TTB) mostra certa tensão entre tendências controladoras (necessidade de integração no currículo, aconselhamento, avaliação) e princípios de autonomia e reciprocidade que excluem o controle externo.

Por outro lado, a maioria dos teóricos, nas ciências sociais, concorda em considerar o poder como um aspecto que não pode ser eliminado, posto que é constitutivo da vida social. É irreal imaginar que o contexto do teletandem seja isento de relações de poder, apenas pela falta, nele, de um elemento característico do poder em sala de aula, a autoridade do professor. Indagar em quais formas se expressam, no teletandem, as relações de poder entre os parceiros, com quais dinâmicas e quais bases – questões, essas, visadas pelo presente estudo – se torna, portanto, necessário.

1.2. O poder nas ciências sociais: buscando elementos teóricos

Para fundamentar mais claramente nossa análise, tornou-se necessário aprofundar conceitos e definições referentes ao poder. Por um lado, o poder é considerado central e tratado em todas as ciências sociais: Russell (1938: 10), por exemplo, expressa tal centralidade pela conhecida comparação de sua função nas disciplinas sociais com a da energia na física. Nas ciências sociais, porém, não existe um sistema único de teorias a respeito do poder: cada disciplina social tem um *corpus* específico de teorias e de conceitos e um horizonte de referência diferente. Por exemplo, o conceito de poder da filosofia política é parcialmente diferente do conceito de poder da sociologia; este último não é igual ao conceito de poder da psicologia social nem ao da psicologia da personalidade – os quais, por sua vez, não coincidem com o conceito de poder estudado pela linguística aplicada.³ Quanto aos estudos educacionais, geralmente tendem a não discutir de modo aprofundado o conceito de poder em si e sua definição. Na literatura sobre o tandem, não há estudos dedicados especificamente ao poder.

Na busca de conceitos e teorias que pudessem nos auxiliar, não escolhemos como referência uma só disciplina, mas pesquisamos várias teorias da filosofia política, da psicologia, da educação e da linguística aplicada – disciplinas estas que oferecem conceitos e vieses que se constituem como horizonte de referência para nossa pesquisa – e consideramos o poder como um conceito multidimensional e transdisciplinar. Não tentaremos apresentar neste capítulo um apanhado das principais teorias e modelos sobre o poder elaborados por estas disciplinas – empreitada que requereria competências maiores e que, aliás, ocuparia por si só, ao menos, um inteiro volume. Consideramos mais razoável evidenciar apenas alguns conceitos transversais a todas as disciplinas mencionadas, explicando as escolhas teóricas que foram feitas a respeito. Isto será realizado na parte restante do capítulo. Antes, porém, vale esclarecer algumas questões terminológicas.

De fato, vários termos são usados geralmente como sinônimos de poder, mas, na literatura especializada, possuem um sentido mais restrito e específico. Trata-se, particularmente, de *status*, *autoridade*, *dominância*, *liderança*. O conceito de *status* diz respeito à posição na hierarquia em um grupo (KELTNER e KELTNER, 2007), conforme critérios que dependem da natureza do grupo: “[Status] indica a posição de uma pessoa na hierarquia, seja esta embasada na riqueza, no prestígio, na força física ou em outros critérios” (NG e BRADAC,

³ Aliás, o próprio valor eurístico do conceito está em discussão; há até quem sustente, tal como o filósofo e antropólogo Bruno Latour (1986), que deveria ser simplesmente abandonado.

1993: 14). Representa, portanto, “o resultado de uma avaliação social que produz diferenças em respeito e destaque, que contribuem ao poder de um indivíduo dentro do grupo” (KELTNER e KELTNER, 2007). Está geralmente associado a expectativas e atribuições, dentre as quais aquela do poder: “O status é também uma característica amplamente aceita e avaliada socialmente que forma a base de um amplo leque de atribuições e expectativas” (ELLYSON e DOVIDIO, 1985: 7; ARIES et al., 1983). Contudo, o status não implica necessariamente o poder: “é possível ter poder sem ter status – pensemos nos políticos corruptos - e ter status sem ter o poder relacionado - pensemos em um chefe religioso numa fila no Departamento de Veículos Motorizados” (KELTNER e KELTNER, 2007). Status e poder devem ser considerados, portanto, como conceitos distintos.

Já *autoridade* é a forma específica de poder que está associada a um papel institucional. Portanto, está longe de resumir em si todas as formas de poder: “[autoridade é] o poder que deriva de papéis ou posições institucionalizados. Mesmo assim, o poder pode existir em ausência de papéis formais (por exemplo, em grupos informais)” (KELTNER e KELTNER, 2007).

Quanto à *dominância*, na psicologia social e em linguística aplicada, é definida como o conjunto de “esquemas interacionais associados ao contexto e à relação, nos quais a afirmação de controle por parte de um ator social encontra a aquiescência de outro” (DUNBAR et al., 2008: 2). Em síntese, a dominância tem sido definida como “uma manifestação comportamental do construto relacional de poder” (DUNBAR e BURGOON, 2005: 209). Não pode ser utilizada como sinônimo de *poder*, uma vez que, conforme será explicado mais adiante, o poder pode também ser latente ou exercido mesmo sem atos manifestos.

Finalmente, o conceito de liderança (*leadership*) é um termo-chave da disciplina que estuda o poder nas organizações, isto é, dos chamados estudos organizacionais (HOGG, 2001, YUKL, 2002). A análise das formas do exercício do poder nas organizações tem por objetivo encontrar as formas mais eficazes de exercê-lo; portanto, não questiona, em si, o uso do poder. Além disso, refere-se a um contexto específico – poder exercido sobre um grupo, em firmas e organizações hierarquicamente organizadas – que é completamente diferente do contexto referente ao teletandem. Tal como dominância, não será, portanto, utilizado aqui.

1.2.1. Conceitos transversais

O termo *poder* tem sido usado com um significado muito variado, dependendo das definições e da disciplina de referência. O primeiro conceito transversal a ser tratado é o conceito de *macro/micro*. Este conceito refere-se à escala dos fenômenos considerados para a explicação do objeto de pesquisa (HAMMERSLEY, 1993), escala esta que pode remeter tanto à sociedade em sentido global (macro), quanto às relações entre indivíduos específicos (micro). A relação entre os dois níveis, macro e micro (geralmente, aliás, pesquisados por disciplinas diferentes), é uma questão antiga e controversa. Em geral, a diferença entre estas duas perspectivas não é considerada uma diferença de proporções, ou seja, de escala. Em níveis de análise diferentes, os fenômenos também aparecem sob perspectivas diferentes:

A ação individual, quando vista através da lente macro, é entendida em termos de posição em uma rede relacional. [Análises, políticas e perspectivas em nível micro], pelo contrário (...), interpretam a ação (...) em termos de resultados problemáticos e imprevisíveis de (...) indivíduos autônomos(...). (MC LAUGHLIN, 1998:73, tradução nossa).

As perspectivas que achavam um nível sobre o outro, considerando, por exemplo, o nível micro simplesmente decorrente do macro, hoje geralmente deixaram de ser aceitas. Tampouco as propostas metodológicas que tentam providenciar um elo entre os níveis,⁴ como, por exemplo, aquela de Merton (1968), são consideradas como uma solução. Uma análise na área social, em suma, continua devendo escolher entre os níveis (ver também BLAU, 1964).

Um segundo conceito transdisciplinar acerca do poder é a distinção entre poder do agente e poder estrutural. Por quem é exercida a ação de influência pesquisada, associada ao conceito de poder? O chamado “agente de influência” pode ser uma pessoa (poder do agente) ou um conjunto de elementos limitadores, associado às características do contexto (poder estrutural). Muitas teorias tentam unificar essa distinção, reduzindo uma das duas dimensões à outra. Porém, pode-se raciocinar que, por um lado, o poder do indivíduo (agente) não é absoluto, pois ele é influenciado pelo contexto estrutural. Por outro lado, o contexto só influi sobre as pessoas por meio de ações específicas de pessoas, portanto tampouco pode ser considerado separadamente delas. Parece mais adequado considerar estes dois vieses como complementares. Eles, aliás, geralmente são enfocados por disciplinas diferentes. O poder estrutural é geralmente tratado pela sociologia política e pelas disciplinas que privilegiam o nível macro, enquanto que o poder do agente entra mais frequentemente no foco das

⁴ Para um apanhado de teorias com este fim, ver RIOS, 2005; TURNER, 1983, TURNER e BOYNS, 2001.

disciplinas que privilegiam o nível micro. Apesar de, em princípio, não coincidirem, esta distinção e aquela macro/micro, acima descrita, podem ser consideradas associadas. As indicações já dadas acima valem, portanto, também para a distinção entre poder estrutural e poder do agente.

Um terceiro conceito transdisciplinar acerca do poder é a oposição entre visão estática e visão dinâmica. Esta distinção aparenta alguns tratos semelhantes à outra, acima apresentada, entre nível de análise macro e micro; porém deve ser mantida separada, uma vez que se refere a ambos os níveis. Por um lado, o poder tem sido considerado como uma substância possuída estavelmente por pessoas ou grupos sociais (visão estática). Segundo tal concepção, o poder é concebido em termos do conjunto de recursos (viés objetivo) ou de qualidades pessoais ou de direitos (viés subjetivo), possuídos em forma estável, que permitem obter efeitos desejados. Encontra-se em clássicos da filosofia política, tais como Machiavelli ([1513] 1991), Hobbes ([1660] 2008), Russell (1938), Weber (1947), nas disciplinas jurídicas e em teorias da Psicologia da Personalidade. Nestas disciplinas, o poder é geralmente considerado, respectivamente, em termos de direitos legais ou de necessidade básica do ser humano (*necessidade de controle*: MURRAY, 1938), ou de tendência da personalidade (ADORNO et al., [1950] 1973; DE GRADA, 2006); a relação entre as pessoas é considerada fixa e é definida em termos de equilíbrio entre qualidades e/ou recursos, considerados como possuídos estavelmente pelas pessoas.⁵ A pergunta típica associada a esse viés é: *Quem exerce mais poder?*, em referência a uma sociedade ou grupo ou relação entre duas pessoas. Esse tipo de pergunta, com efeito, só faz sentido se o poder e a relação forem considerados como fixos/constantemente. Em sociologia, adota esse viés, dentre outros, também Bourdieu (1994), que se refere preferencialmente ao nível micro e estuda uma forma de poder específica: o “poder simbólico”, que “é uma forma de construir a realidade” que faz uso de várias formas de capital (econômico, cultural e social), ou seja uma transformação de outras formas de poder: “Os agentes possuem poder em proporção a seu capital simbólico, isto é, em proporção ao reconhecimento que eles recebem do grupo” (BOURDIEU, 1994: 164, tradução nossa).

Nos estudos *cross-culturais*, adota esse viés a conhecida obra de Hofstede (1983, 2001) acerca de uma das quatro “dimensões das culturas nacionais” por ele pressupostas, a chamada “distância do poder” (nome derivado de estudos psicológicos conduzidos nos anos sessenta:

⁵ Trata-se de um conceito geralmente, mas não exclusivamente, associado a pesquisas em nível macro. A distância e a escolha de uma perspectiva de grande escala favorecem uma visão estática, enfocada em situações, e não em processos.

ver HOFSTEDE e HOFSTEDE, 2005: 79). Esta se refere a uma avaliação numérica da aceitação e legitimação da desigualdade hierárquica presente em países diversos, conforme as normas sociais (referentes a prestígio, riqueza, e *status* social). Portanto, o poder é considerado por este estudioso como uma ‘quantidade’ fixa, que pertence, em medidas diferentes, a posições hierárquicas diferentes.

O poder, por outro lado, tem sido considerado como uma propriedade das relações interpessoais (visão dinâmica). Nesta concepção, o poder é concebido como criado e negociado durante as relações entre as pessoas, relações, estas, consideradas como dinâmicas e variáveis; portanto, o poder também é considerado dinâmico e variável. Diferentemente de uma substância, o poder, desse ponto de vista, é encarado como uma habilidade ou um processo. Esta concepção se encontra mais frequentemente, mas não somente, na psicologia social (BURGOON e DUNBAR, 2000; DUNBAR, 2004). Trata-se de um olhar geralmente dirigido para detalhes miúdos do exercício do poder, na maioria das vezes associados ao nível micro e à análise da interação. A típica pergunta deste viés não diz respeito a quem exerce um poder maior, mas sim a como o poder é exercido, ou seja, em quais momentos, em quais contextos, por quais processos, em relação a quais identidades salientes e em quais áreas de referência. Em disciplinas diversas da psicologia social, um exemplo de visão relacional se encontra na obra foucauldiana. Nela, a consideração do poder como algo pervasivo e constitutivo do mundo humano, que *transita* em vez de ser possuído, parte integrante de “regimes” – sucessivamente, “jogos” – de verdades, determina um enfoque sobre formas dinâmicas de realização do poder, com referência a processos sociais historicamente considerados.

Um quarto conceito transdisciplinar acerca do poder é aquele que corresponde aos dois termos ingleses *power to* e *power over*. *Power to* (poder para) descreve o poder em termos de realização de objetivos, pessoais ou coletivos, considerados de forma avulsa, ou seja, não necessariamente associada ao contexto relacional (NG e BRADAC, 1993: 3; MCFARLAND, 2006). Neste sentido, “objetivo” pode significar realizar algo ou também evitar a realização de algo. Esta definição diz respeito à relação entre uma pessoa e seus objetivos. *Power over* (poder sobre) descreve o poder do ponto de vista relacional, ou seja, do ponto de vista da relação entre as pessoas. Esta visão pode estar associada à outra, no sentido de que a realização dos objetivos de uma pessoa ou de um grupo social, de alguma forma, pode passar pelas relações interpessoais; por exemplo, pode levar a impedir aquela de outros, obrigar

outros a fazerem coisas por eles não desejadas ou não desejáveis. Porém, conforme Ng e Bradac (1993) salientam, uma deve ser mantida distinta da outra, pois não necessariamente o *power to* implica *power over* e vice-versa.

Um quinto conceito transdisciplinar acerca do poder diz respeito a aspectos expressos por diferentes termos em algumas línguas (NG e BRADAC, 1983): a capacidade de exercer poder e o poder exercido. A habilidade ou capacidade potencial de exercer poder (*potentia* ou *Macht*) é definida, também, como probabilidade de se exercer poder (WEBER, 1947:152; WARTENBERG, 1990: 23-24), ou como poder *latente* (KOMTER, 1989). O exercício do poder é a realização concreta do poder potencial (*potestas*, *Kraft*). As duas acepções não coincidem. Com efeito, de um lado, nem sempre as tentativas de exercer poder são bem-sucedidas; de outro lado, nem sempre as habilidades ou capacidades existentes são ou precisam ser exercidas. Conforme alguns autores, quanto maior o poder, menor a necessidade de exercê-lo realmente:

Como o poder é uma habilidade, como outras habilidades nem sempre é exercida. Quando é exercida, nem sempre é bem-sucedida e até mesmo quando o é, sua magnitude pode não ser completamente evidente, a não ser que seja oposta a uma contraforça adequada. Também, pessoas poderosas não necessariamente podem estar conscientes de seu poder, uma vez que o poder não é apenas embasado na relação entre duas pessoas, mas é também influenciado por normas culturais gerais na sociedade (DUNBAR e BURGOON, 2005: 208).

As teorias sempre apontam para o poder potencial; pense-se, por exemplo, no ensino de línguas, no poder do chamado falante nativo sobre o não nativo, ou do professor sobre o aluno. As pesquisas empíricas, no entanto, tal como a presente, dizem respeito ao poder exercido. Propomos associar tal distinção àquela traçada por Watts (1991) para descrever as redes de conexão social.

Watts (1991: 175) considera a interação informal como “semelhante a um jogo jogado para ganhos baixos, em que ninguém ganha ou perde, mas todos tentam acumular pontos” (tradução nossa). Ele traça uma distinção entre “redes emergentes”, isto é, formas de relacionamento observáveis apenas na interação e de duração limitada, dinâmicas por natureza, e “redes latentes”, isto é, ligações constituídas nos encontros anteriores. A necessidade de se manter um equilíbrio nas relações interpessoais explicaria por que as relações entre as pessoas mudam lentamente, mais do que de forma imprevisível e improvisada: cada nova “rede” tende a ser pequena em relação ao conjunto das anteriores. Nos primeiros encontros, os interactantes não podem se referir a uma rede pessoal latente; o primeiro encontro constitui uma rede latente para os próximos e se torna uma referência.

Deste ponto de vista, acreditamos que a rede latente possa remeter ao poder potencial, e a rede emergente ao poder exercido.

O sexto conceito transdisciplinar acerca do poder apresentado por esta tese diz respeito a suas formas de exercício. O poder pode ser exercido de forma explícita, ou seja, declarada e aberta (que pode levar mais facilmente a um conflito), ou de forma implícita, não declarada ou também disfarçada. Muitas formas de poder nas relações interpessoais são exercidas de forma implícita, o que leva ao problema de demonstrar que houve exercício do poder. Conforme veremos mais adiante, este assunto representa uma preocupação central de muitas teorias, quer em filosofia política, quer em linguística aplicada. Na maioria das definições de poder, a diferença entre poder exercido de forma explícita e implícita é ressaltada por meio de diferentes denominações. Particularmente, o poder explícito é associado à chamada primeira dimensão do poder, que concerne a comportamentos. No presente estudo, esta diferença é importante. Os parceiros, na parceria de teletandem, geralmente não chegam a um poder exercido explicitamente ou a conflitos declarados.

O sétimo conceito acerca do poder aqui apresentado, abordado de formas variadas pela literatura, diz respeito à questão da intencionalidade. Faz diferença se o poder é exercido intencionalmente ou não? Um poder exercido sem intenção ainda é poder? Até que ponto uma intenção – neste caso, a intenção de se exercer poder – pode ser avaliada?

Em sociologia política, a intencionalidade é considerada por alguns um ponto-chave na definição de poder, o que é negado por outros (CLEGG, 1989: 67). Acerca deste assunto, Berger (1994) distingue também entre “objetivos da influência” e “planos”. Os primeiros entrariam na definição de poder, os segundos não: para realizar um efeito intencional não seria preciso planejá-lo e as pessoas não deveriam ser consideradas apenas na dimensão da racionalidade. Em Psicologia Social, aponta-se para situações nas quais o poder é exercido de forma não intencional:

Os indivíduos com maior poder podem também exercer poder involuntariamente. (...) Devido a uma cadeia de eventos casuais, a pessoa com maior poder em comparação com o outro pode influenciá-lo sem necessariamente querer fazê-lo. Por exemplo, uma assimetria de poder pode proporcionar a um dos dois maior liberdade de movimentos e pode levar a pessoa subordinada a antecipar os desejos do mais poderoso (Huston, 1983). Isso pode ser manifestado de forma não-verbal, por exemplo por meio de uma maior vigilância por parte do subordinado, mas pode não ser voluntário da parte do menos poderoso nem ser notado pelo mais poderoso. (DUNBAR e BURGOON, 2005: 209, tradução nossa)

A questão da intencionalidade na definição do poder é, portanto, escorregadia, uma vez que a intencionalidade é um conceito dependente de avaliações, que são subjetivas. Na história da definição do poder, tal termo está associado a outros termos problemáticos, tais como “responsabilidade” e “interesse”.

Uma possível saída é oferecida pela leitura dada por Locher (2004:25-27) das teses de Wartenberg (1990). A este último estudioso deve-se uma definição de exercício do poder que envolve o conceito de restrição identificável no âmbito de ação do sujeito afetado e na limitação do leque de escolhas. Locher (2004:25-27) sustenta que estas definições podem incluir também o poder não intencional. Os exemplos por ela mencionados (a secretária que interrompe sua ligação telefônica pessoal quando seu chefe entra no escritório; a pessoa que para sistematicamente de trabalhar no jardim quando o vizinho aparece) são, de fato, simultaneamente, exemplos de limitação do âmbito de escolhas; ou seja, de poder, mesmo quando falta uma estratégia intencional por parte de quem realiza a limitação (o chefe, o vizinho). Neles, seu exercício depende das interpretações dadas às ações de quem o exerce.

Um último argumento em prol da inclusão da não intencionalidade no conceito de poder é o fato de que “um agente cujas opções de ação são restritas não necessariamente reconhecerá este fato” (LOCHER, 2004: 26, tradução nossa); o mesmo vale, diga-se de passagem, para o agente do poder. A avaliação dos interactantes não pode, portanto, ser colocada no centro da definição de poder.

Uma forma de eliminar as questões associadas à definição do poder por meio da intencionalidade do agente foi proposta por Hay (1997, 2002), segundo o qual o poder é a habilidade de: (a) afetar a ação de um agente (poder direto); e (b) de alterar o contexto de ação de um agente, de tal forma que este possui mais ou menos opções dentre as quais escolher (poder indireto). Tal definição não menciona a intencionalidade, propõe o conceito de limitação de escolhas de forma mais indireta (por meio do conceito de “alteração do contexto de ação”) e tenta eliminar o chamado elemento normativo da avaliação do poder, uma vez que a alteração do contexto, em si, não é nem positiva nem negativa.

O oitavo conceito transdisciplinar acerca do poder aqui utilizado diz respeito a uma questão muito semelhante à anterior, mas distinta, e abordada diversamente por várias teorias, é a questão da consciência do exercício do poder. Faz diferença se o agente de influência está ciente ou não de que está exercendo um poder? O poder exercido inconscientemente ainda é

poder? Até que ponto pode ser avaliada essa consciência? Em psicologia social, Dunbar e Burgoon (2005) citam estudos acerca da diversa consciência do poder exercido, em quem o exerce e em quem é afetado. Considerações de outro tipo, que enfocam em termos cognitivos a consciência do poder exercido, por parte de quem o exerce, são oferecidas por Fiske e Dépret ([1996] 2006):

Quando uma pessoa possui poder sobre outras, não busca mais informações diagnósticas sobre tais pessoas (...). Quem tem poder, não procura informação complexa sobre os outros (...). Quando uma pessoa é desprovida de poder, frequentemente procura o máximo de informação diagnóstica disponível. (FISKE e DÉPRET, [1996]2006:164-166, tradução nossa)

Considerações semelhantes – isto é, a ideia de que uma relação de poder é enxergada de forma diferente pelos atores mais “poderosos” e pelos desempoderados, do ponto de vista da legitimidade e da equidade – são realizadas por estudos conduzidos no âmbito sociológico, da teoria da troca social, como é ressaltado por Cook e Rice (2001:709).⁶

O nono conceito transdisciplinar acerca do poder aqui utilizado diz respeito às formas de resposta ao exercício do poder, que têm sido classificadas de várias maneiras. Ng e Bradac (1993) mencionam uma distinção entre “obediência”, referente a mudanças de comportamento, e “persuasão”, referente a mudanças cognitivas ou afetivas. Os estudos organizacionais distinguem entre as atitudes chamadas de *comprometimento* e *obediência*⁷ (YUKL, 2002), respectivamente, uma submissão ativa e participativa, realizada por adesão pessoal à necessidade de obedecer⁸ e uma submissão passiva de quem simplesmente executa o que é pedido, mas não mostra participação nem criatividade.⁹ Estas últimas formas de classificação, por outro lado, são behavioristas. Além disso, estão claramente enfocadas em situações (e objetivos) muito diferentes do teletandem – específicas de organizações e instituições caracterizadas pela presença de uma hierarquia – e referem-se a uma submissão, consciente e explícita, a ordens e diretivas.

Para o teletandem, vice-versa, com relação à questão das respostas conscientes ou inconscientes ao exercício do poder, parece mais adequado o debate, de cunho sociológico e psicológico, sobre a submissão inconsciente. Tal debate nasce da consideração de que o exercício do poder pode também tornar-se invisível, consistindo na difusão de formas de pensar que impedem de vê-lo e pensá-lo. Este tema, que será retomado mais adiante, aparece

⁶ Não trataremos, aqui, a questão da relação entre a consciência e a intencionalidade do exercício do poder, uma vez que nosso estudo não está focado sobre tal questão.

⁷ Respectivamente, *commitment* e *compliance*.

⁸ Geralmente associada ao poder de experiência e de referência: ver mais adiante.

⁹ Esta forma seria estimulada mais frequentemente pelo poder legítimo e de recompensa: ver mais adiante.

em duas linhas de pensamento: linguístico-filosófico-sociológica (na qual vários termos se referem à invisibilidade do poder: por exemplo, *despoliticização*, *naturalização*, *hegemonia*) e psicológica (*efeito de congelamento*).

Na primeira linha de pensamento, uma consistente corrente de estudos da Linguística Aplicada se empenha em aprofundar os vários elementos da comunicação verbal que favorecem a obtenção de comportamentos submissos (NG e BRADAC, 1993); em filosofia e sociologia, dois nomes em destaque, dentre muitos outros, são Foucault (1980) e Lukes (1974). Na segunda linha de pensamento, a psicologia social define como *efeito de congelamento* (*chilling effect*) a tendência a evitar o conflito, apresentada, não necessariamente de forma consciente, pelas pessoas que se sentem desempoderadas ou que temem um comportamento agressivo dos parceiros – geralmente, é referido a duplas de casais (CLOVEN e ROLOFF, 1993; ROLOFF e CLOVEN, 1990, SOLOMON e SAMP, 1998). Os estudos mostram que um papel relevante na realização de tal efeito é exercido pela percepção dos atores, mais do que pelo comportamento concreto do parceiro ‘poderoso’.

A aquiescência, por outro lado, é apenas uma das formas de resposta possível ao poder. Outra, a resistência, consiste em opor-se a uma decisão e em tentar, ativamente ou passivamente, não realizar o que é pedido. Várias teorias tendem a considerá-la como intrínseca aos movimentos associados ao exercício do poder:

Cada ofensiva serve de ponto de apoio a uma contraofensiva. A análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder seja, ao mesmo tempo, anônimo e sempre vencedor. (FOUCAULT, [1972]1996: 126)

Contudo, o poder reificado raramente ou nunca ocorre completamente sem resistência. (CLEGG, 1989:207)

Uma forma específica de se considerar as respostas ao exercício do poder consiste nos estudos acerca dos estilos de conflito. Oetzel e Ting Toomey (2003:601) oferecem um panorama, ressaltando a existência de um modelo com três ou cinco possibilidades. Basicamente, as estratégias descritas são dominar, integrar ou evitar (para maiores detalhes, remetemos aos referidos autores).

Outro enfoque sobre as respostas ao exercício do poder é aquele dedicado ao poder não definido em termos objetivos, mas sim às percepções de poder; diz respeito à psicologia social. Os estudos de Dunbar et al. (2008:19), dentre outros, mostram, por exemplo, que os comportamentos de dominância (exercício do poder por meio da relação, embasada na

comunicação) não assumem para todos o mesmo significado, nem recebem de todos a mesma avaliação. Segundo alguns estudiosos, as percepções de autoridade podem diferir nos homens e nas mulheres (BECKWITH, 1992, ZIPP et al., 2004); as autopercepções de poder influenciariam na percepção do poder exercido pelo parceiro e as percepções de conflito seriam mais fortes quando a relação é mais estreita. A chamada ‘teoria da equidade’ (SPRECHER, 2001), que não detalharemos aqui por questões de espaço, aponta também para um desejo das pessoas de não reconhecerem as desigualdades presentes em uma relação, o que levaria à evitação do conflito nas relações muito desiguais:

As relações equitativamente balanceadas são as mais confortáveis e portanto as pessoas ou podem se convencer de que estão em relação equilibrada (mesmo quando não estão) ou, se reconhecem o desequilíbrio, podem realizar tentativas verbais e não verbais de controle, para mudar a discrepância de poder. Desta forma, os que são relativamente iguais quanto ao poder usarão *maiores* tentativas de controle, enquanto que os que são extremamente desempoderados usarão *menores* tentativas de controle do que os que são iguais ou mais poderosos. (DUNBAR E BURGOON, 2005: 229. Tradução nossa; grifo do autor)

Neste caso, os estudos sobre as percepções do poder se entrecruzam com a pesquisa sobre os estilos de conflito. Outros estudos enfocam os modos pelos quais são formadas as percepções da autoridade individual, associando-a a sinais verbais e não verbais (BRASE e RICHMOND, 2004). Tais estudos também ressaltam que a percepção de autoridade exerce um impacto sobre o contexto social e sobre a comunicação (SPROULL AND KIESLER, 1986).

Os vieses sintetizados, acima, abordam as respostas ao exercício do poder em termos, respectivamente, de comportamentos (estilos de gerenciamento do conflito) e de percepções de poder. Eles mostram que os estudos das relações de poder não consistem apenas na pesquisa sobre as formas de defini-lo e de exercê-lo; uma parte igualmente importante de tais estudos é aquela que aborda as dinâmicas do poder, em termos de respostas ao seu exercício.

A décima e última, mas não menos importante, distinção transdisciplinar que deve ser mencionada é aquela acerca dos efeitos do exercício do poder, ou seja, sua avaliação, que, geralmente, se apresenta já nos pressupostos das pesquisas. A maioria das ciências sociais, de fato, analisa o poder subentendendo que seja um fenômeno limitador, isto é, o considera em negativo, como forma de impedir ou prevenir algo positivo. Isto é favorecido pela adesão geral dos pesquisadores a ideais de liberdade e democracia. Na vasta literatura sobre o poder por nós pesquisada, notamos que pressupõem o poder como fenômeno positivo principalmente os estudos de tipo técnico, isto é organizacionais, referentes à área de negócios ou à de educação. Estas pesquisas assumem escopos limitados e concretos como objetivo – o

funcionamento da empresa, do estabelecimento escolar ou da aula, para alcançar objetivos concretamente definidos. Excluem, portanto, do horizonte de referência, considerações abstratas de justiça ou equidade. Pressupõem que o exercício do poder seja ou possa ser positivo; isto é, possa ajudar a alcançar os resultados concretos desejados.

Os estudos de cunho mais teórico, vice-versa, tendem a enfatizar o tema do exercício do poder tendo como referência principalmente tais ideais; isto é, geralmente pressupõem o exercício do poder como negativo. Há aqui uma dicotomia muito forte, frequentemente mantida implícita. Na formulação que adotamos para torná-la mais clara, tal dicotomia certamente distorce a complexidade da realidade. Por outro lado, não pode ser ignorada, uma vez que, de uma forma ou de outra, parece estar presente em todas as áreas da pesquisa sobre o poder.

Uma forma concreta de abordar tal questão é oferecida por Ailon (2006), em uma resenha relacionada com a área dos estudos organizacionais. Tal resenha toma como ponto de partida, a definição clássica do poder dada por Dahl (1957), baseada em comportamentos e ações. Em tal definição, muito difundida, um indivíduo A exerce poder sobre um indivíduo B “na medida em que pode fazer com que B faça algo que, diversamente, não faria”. Ailon ressalta que a avaliação do exercício do poder depende da especulação sobre o que B, diversamente, faria. Conforme tal estudioso, as teorias sobre o poder se dividem em três grupos, dependendo da postulação de que B faria algo negativo, algo positivo, ou a mesma coisa – em geral ou com relação a A (AILON, 2006: 773). Da primeira assunção – B, diversamente, faria algo negativo – decorre uma avaliação do poder basicamente positiva, típica das teorias das organizações orientadas em sentido gerencial, que sustentam a necessidade do exercício do poder para que a empresa consiga alcançar seus fins (AILON, 2006: 773). Da segunda assunção – B, diversamente, faria algo positivo – descende uma avaliação do poder basicamente negativa, típica das teorias utópicas e revolucionárias, que estão embasadas em princípios de justiça social e em objetivos de empoderamento e que tratam o poder “mais como uma estrutura de relacionamento do que como um relacionamento em si”, isto é, como uma categoria absoluta (AILON, 2006: 777). Da terceira assunção – B faria a mesma coisa – se origina uma visão mais complexa, que pode ser positiva ou negativa, e que Ailon (2006: 780) associa a uma visão foucaultiana.

As conhecidas e complexas teorias de Foucault (1980), acerca do poder e do exercício moderno do poder (poder disciplinar), aliás, se diferenciam daquelas da maioria dos filósofos e sociólogos justamente por seu enfoque duplo. Como é sabido, Foucault olha criticamente

para o exercício do poder, mas em termos filosóficos. Ressalta, também, seu aspecto “produtivo” e constitutivo, em relação à verdade, saber e identidade. Pontos-chave de sua visão são os seguintes: o poder é produtivo e não apenas repressivo; o poder circula, mais do que é possuído; o poder existe em ação; o poder funciona em nível de corpo; muitas vezes, o poder opera por meio de tecnologias de identidade (CATUCCI, 2000; GORE, 1993). Trata-se de uma visão omnicompreensiva do poder. Conforme Ailon (2006: 782), leva ou à suposição de que B faria a mesma coisa com A ou a uma falta de alternativas de ação de B, uma vez que todas as alternativas são, de uma forma ou de outra, associadas ao exercício do poder. Isto implicaria, conforme Ailon (2006: 782), uma tensão interna. A estudiosa sustenta que, para resolver parcialmente tal tensão, pode ser fundamental uma visão êmica – não dos pesquisadores, mas dos próprios atores sociais. Tal visão permitiria a criação de um espaço crítico de reflexão.

Cabe ressaltar que tais considerações decorrem apenas da consideração de uma definição do poder, isto é, aquela associada à definição de Dahl (1957). Mais adiante, discutiremos outras definições. É importante notar, também, que nem todos os teóricos têm-se dedicado a todos os aspectos do poder. Por exemplo, Lukes (2005), um dos teóricos mais conhecidos, reconhece os aspectos produtivos do poder, alinhando-se com Foucault, mas declara tratar apenas as formas negativas, que ele denomina *dominação* (ver BÉLAND, 2006). O próprio Foucault (1994: 727), aliás, referindo-se ao poder exercido na educação, fala da necessidade de se evitar, durante o exercício do poder na educação, “os efeitos negativos da dominação”, os quais, porém, não define mais detalhadamente¹⁰.

No termo ‘dominação’, parece, estar, portanto, uma das chaves de abóboda da questão da avaliação negativa ou positiva do exercício do poder. A questão de tal avaliação é um dos elementos presentes em todas as teorias acerca do poder, embora possa ser considerada um falso problema (nos termos filosóficos foucaultianos), ou demasiadamente polarizada (em termos concretos). Trata-se do chamado ‘elemento normativo’ que entra em muitas definições do poder, uma vez que já na própria definição está embutido um elemento de avaliação negativa. Tal avaliação negativa depende da comparação, implícita na definição, com um horizonte de referência ideal que indique como as coisas deveriam ser. Este horizonte geralmente está associado aos ideais de liberdade individual e de democracia. Tal elemento

¹⁰ “Não vejo mal nenhum na prática de quem, em um jogo de verdades dadas, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que fazer, lhe ensina e transmite o saber e as técnicas: o problema é, porém, entender como se podem evitar, nessas práticas, os efeitos da dominação” (FOUCAULT, 1994: 727. Tradução nossa).

será tratado mais adiante. Por enquanto, assinalamos que a dicotomia acima apresentada (entre vieses concretos, com objetivos práticos e pressuposições positivas acerca do poder, e vieses mais abstratos, com objetivos teóricos e pressuposições negativas acerca do poder) não consegue, a nosso ver, ser resolvida apenas considerando os pontos de vista êmicos, nem os aspectos produtivos do poder.

Dentre o conjunto de alternativas apresentadas nesta seção, considerando os fins exploratórios da presente pesquisa, optamos por manter um horizonte o mais amplo possível. Portanto, no vasto âmbito do nível micro, relacionado ao teletandem em termos individuais e interpessoais, escolhemos focar globalmente a parceria de teletandem, embora dedicando uma parte da pesquisa a um nível menor, isto é, a uma específica sessão. Enfocamos o poder principalmente como *poder sobre*, mas não excluimos o *poder para*; consideramos o poder do agente e o poder exercido, mas sem excluir o poder potencial e o poder contextual. Finalmente, consideramos tanto o poder intencional quanto o não intencional, tanto o poder consciente quanto o não consciente. Com relação às respostas ao poder, adotamos o termo *aquiescência*, por ser mais abrangente e mais neutro, isto é, menos ideologicamente definido do que outros. Fizemos referência ao conceito de estilos de conflito apenas de forma geral. Considerando o âmbito didático deste estudo, no entanto, excluimos a visão essencialista do poder e adotamos a visão dinâmica e relacional, que consideramos mais produtiva. Finalmente, tentamos excluir o elemento normativo, adotando uma definição do poder que evita uma avaliação prévia, negativa ou positiva. A questão da avaliação será discutida nas conclusões, após a análise dos dados.

Concluída esta seção dedicada aos conceitos utilizados na pesquisa, passamos a abordar a questão das definições e dos modelos do poder.

1.2.2. Teorias e modelos

Além dos conceitos apresentados, uma questão fundamental para uma pesquisa empírica acerca do poder diz respeito a qual definição utilizar. A sociologia política tem dedicado muito interesse a essa questão. Ao longo do século XX, suas definições de poder têm-se tornado cada vez mais complexas, incluindo cada vez mais elementos e assumindo um enfoque cada vez mais abrangente. Tal evolução, particularmente na tradição estadunidense, é geralmente apresentada por “dimensões” (ver Quadro I, pag. 268).

Inicialmente, de fato, o poder foi definido apenas em relação a ações e atitudes concretas, em relação a conflitos observáveis e declarados. Este enfoque representa a chamada primeira dimensão do poder – isto é, a behaviorista (DAHL 1957, 1961; POLSBY 1963). Sucessivamente, iniciou-se a inclusão de outras formas de exercício do poder, definidas de maneira menos objetiva, tal como os conflitos latentes, delineados com base nos interesses de grupos e pessoas, mas sempre dedutíveis de elementos objetivos (BACHRACH e BARATZ, 1970). Este enfoque é hoje considerado a segunda dimensão do poder – isto é, a supressão dos interesses na agenda a ser discutida. Finalmente, outras teorias (LUKES, 1974, 2005) acrescentaram uma terceira dimensão, o poder como forma de silenciamento, decorrente da forma como pessoas e grupos chegam a considerar seus interesses, que comporta a dificuldade, por parte deles próprios, de enxergarem suas atitudes como exercício do poder. Trata-se da dimensão de despoliticização (definida também de naturalização, ou, em termos gramscianos, de hegemonia). Este aspecto é semelhante ao que predomina na reflexão europeia, representada pelas obras de Bourdieu e Foucault, conforme Lukes (2005) observa na segunda reedição da sua conhecida obra, ao reconhecer as ligações de sua teoria com esses estudiosos.

As três dimensões do poder, acima mencionadas, representam o tratamento clássico deste conceito, na sociologia política. No entanto, nunca foram consideradas completamente satisfatórias, principalmente por terem ao seu centro o debatido conceito de interesse, difícil de ser definido objetivamente e crucial para definir atos e medidas como formas de exercício do poder, contra os interesses de outros.

A dificuldade está no fato de que a natureza da terceira dimensão do poder impede que as próprias vítimas possam individuar seus ‘verdadeiros interesses’. Também há, em tal forma de definir o poder, um elemento normativo muito forte – a definição de poder é medida em relação a uma visão ideal, do que ‘deveria ser’ – criticada, por exemplo, por Hay (1997; ver também HEYWARD, 2007; DOYLE, 1998). Não por acaso, Lukes (1974) propôs, para evidenciar o exercício do poder, o uso de um cenário “contrafactual”: uma vez que o poder afeta os próprios participantes, por meio de uma naturalização do existente. Sua presença e seus efeitos poderiam ser tornados visíveis apenas evocando situações possíveis e diferentes, nos quais os “verdadeiros” interesses afloram por serem mais bem defendidos. Hay (1997, 2002), a respeito, tem criticado as teorias de Lukes, ressaltando que excluem a possibilidade de um poder legítimo. Cabe ressaltar que particularmente a avaliação da terceira dimensão do

poder sempre implica, de alguma forma, um exercício de descrição contrafactual, conforme ressaltado por Heyman (2003: 139) com referência às teorias de Lukes (1974):

A completa extensão do poder estrutural não emerge e não pode emergir diretamente do material empírico. Requer que sejam adicionadas comparações com outros possíveis estados das situações (*states of affairs*), que surgem das teorias e avaliações dos pesquisadores sociais. Estes funcionam no inverso do poder, ilustrando sua presença por contraste. Tais ‘contrapartidas ideais’ estão sempre presentes em antropologia e em outras ciências sociais, mas raramente falamos delas abertamente, ou reconhecemos seu papel em nossas análises. (HEYMAN, 2003: 139. Tradução nossa)

De fato, a evidência do exercício do poder, no caso da terceira dimensão, consiste exatamente na falta de percepção a respeito dos atores sociais. Isso torna a intervenção do pesquisador, ou seja, da teoria, particularmente marcante na análise, porque pode tornar muito profundo o hiato entre a visão dos participantes e a visão do pesquisador.

Para evitar a questão da subjetividade da avaliação do poder dependente do uso do termo “interesse”, outros teóricos propuseram definições de poder alternativas, que evitam tal termo. Dentre estes, Watts (1991) – que estuda principalmente as relações familiares – concebe o poder em termos de *power to*, de liberdade de ação no campo social, constituído pelas ligações entre as pessoas, em termos de redes latentes e emergentes (ver subseção 1.2.1, acima). Já Wartenberg (1990: 86) define o poder como a capacidade de alterar o espaço individual de ação, no conjunto de possibilidades de escolha ou de avaliação por parte da pessoa afetada. A simples presença de um agente de poder no espaço individual de ação (que ele também chama de “campo social”) poderia conseguir esse resultado, independentemente de sua vontade, tal como “um ímã faz em um campo magnético” (WARTENBERG, 1990: 85). Ele exclui, porém, os atos acidentais: o poder estaria associado à presença de “estratégias”, isto é, de um esquema geral: para ele a intencionalidade é fundamental. Isto, novamente, apresenta o problema da dependência da avaliação (dos sujeitos, do pesquisador): neste caso, porém, está associada à intencionalidade e não aos interesses.

Em conclusão, todos os autores mencionados (Quadro 1, p. 268) admitem que, fora a restrição do conceito a puros comportamentos, a definição do poder implica elementos subjetivos de avaliação, que implicam a necessidade de o pesquisador ter cuidado com a avaliação dos sujeitos envolvidos.

No presente estudo, para poder manter um campo de pesquisa amplo e para conferir suas respectivas possibilidade heurísticas, não excluimos nenhuma das definições acima apresentadas. Demos, porém, a preferência às definições mais amplas e genéricas, que

permitiam, considerando a natureza exploratória deste estudo, dar conta de um leque mais variado e refinado de situações. Portanto, enfocamos o poder preferivelmente em termos de alteração do contexto de ação e de limitação de possibilidades de ação. Da mesma forma, não nos mantivemos restritos a uma única teoria ou a um único modelo de poder. Para definir o horizonte do estudo, selecionamos três, particularmente adequadas para o estudo do teletandem, que remetem às fontes do poder, ao modelo da troca social e à teoria da acomodação, descritos nas próximas subseções.

1.2.2.1. As fontes do poder

Um tema tradicional da literatura da psicologia social acerca do poder é aquele das fontes do poder, desenvolvido a partir dos anos sessenta por French e Raven (1959. Ver panorâmica em PIERRO, 2004). Indica as bases nas quais o poder é exercido e/ou aceito por agentes e alvos da influência. Oferece “um contexto de referência para entender como os indivíduos podem se conformar aos pedidos de uma autoridade legítima ou a pressões derivadas do exercício de um poder coercitivo” (PIERRO e RAVEN, 2006:142).

Os autores desenvolveram uma teoria geral do poder social, definido em termos de capacidade potencial de influenciar outras pessoas. Mais precisamente, definem o poder como “a habilidade ou a potencialidade de um agente de influenciar o alvo B” (*ibidem*). Definem a influência como “mudanças de comportamento, opiniões, atitudes, objetivos, necessidades valores e todos os outros aspectos do campo psicológico de uma pessoa (FRENCH e RAVEN, 1959: 150). Examinaram os recursos que uma pessoa pode ter à sua disposição para exercer tal influência – ou bases pelas quais as pessoas aceitam o poder – e formularam uma taxonomia das bases do poder social. Inicialmente, esta esteve baseada em cinco recursos (FRENCH e RAVEN, 1959), sucessivamente aumentados para seis (RAVEN, 1965), detalhados ulteriormente em onze, no modelo *Interpersonal Power/Interaction Model* (IPIM) (RAVEN, 1992).

Trata-se de fatores potencialmente aptos a produzir mudanças em outras pessoas ou a induzi-las a aceitar mudanças: coerção, recompensa, legitimidade, referência, experiência, informação (ver Quadro 2, p. 269). *Coerção* é definida como a possibilidade de atribuir punições quando os pedidos não são atendidos; *recompensa* é definida como a habilidade de atribuir, com base em méritos específicos, coisas que o alvo de influência deseja (ou de

remover coisas indesejadas). Ambas podem ser *impessoais* (quando punições e recompensas consistem em algo tangível ou externo ao agente) ou *pessoais* (punições e recompensas consistem em aprovação ou desaprovação do agente). *Legitimidade* é definida como o direito, socialmente confirmado, de pedir aquiescência, com base em diversos elementos, a cada qual corresponde uma forma distinta. Consideram-se, portanto, a legitimidade com base na *posição* ocupada pelo agente e pelo alvo dentro de uma estrutura hierárquica; a legitimidade com base no princípio de *reciprocidade* (obrigação de retribuir da mesma maneira atitudes negativas ou positivas de outros); a legitimidade com base no princípio de *equidade* (obrigação de compensar por sacrifícios ou esforços ou por danos causados); a legitimidade com base na *dependência* (norma social de responsabilidade que obriga a dar ajuda a quem precisa de ajuda). *Referência* é definida como o desejo do alvo de identificar-se com o agente de influência. *Experiência* é definida como a convicção do alvo de influência de que o agente de influência possua habilidades e competência superiores, cuja posse real é irrelevante. Finalmente, *informação* é definida como a capacidade do agente de influência de apresentar informações racionais e persuasivas; seria semelhante à experiência, mas estaria baseada nas características centrais (e não periféricas) da mensagem informativa.

As primeiras três são agrupadas como dimensões fortes de poder, e as outras três como brandas (RAVEN, 1998; RAVEN et al., 1998), dependendo de sua suposta força de imposição. As fontes de coerção e de recompensa seriam socialmente dependentes e requereriam vigilância contínua, sem a qual perdem sua eficácia; precisam de uma legitimação prévia do agente por parte do alvo. As várias fontes de legitimidade (dentre as quais a de dependência seria a menos eficaz) não requereriam vigilância posterior, estando fundamentada em uma naturalização do poder. Nem requereriam vigilância as fontes de referência, experiência e informação. Dentre estas, a última tenderia particularmente a permanecer mesmo independentemente do agente que a promoveu.

No caso do teletandem, é possível imaginar várias formas nas quais tais fontes poderiam agir. O poder de coerção e o de recompensa pode apelar para possibilidades de um parceiro poder punir ou premiar o outro, por meio de algo que este último teme ou deseja. Isto nos faz refletir sobre o que os parceiros trazem para a parceria, que possa ser considerado como recompensa ou punição.

O poder de legitimidade faz referência a conceitos de direitos e deveres, isto é, a normas e expectativas compartilhadas. Na sua manifestação mais abstrata, poderia consistir na

referência aos princípios do tandem, dos quais fazem parte os mesmos princípios de reciprocidade e equidade mencionados pela teoria das bases de legitimidade. A posição dos parceiros, em si, não remete a uma hierarquia, porque eles compartilham direitos e deveres iguais; talvez apelem para outras posições.

Quanto ao princípio de dependência, cada parceiro poderia fazer referência a ele, uma vez que cada um, na sua parte de sessão em LE, precisa do outro. O poder de referência poderia entrar na parceria se um dos parceiros desejasse reconhecer-se no grupo representado pelo outro – seja, este, referente a sua língua e cultura, ou outros.

Finalmente, o poder de experiência e o de informação poderia estar associado ao conhecimento da língua e da cultura do país alvo por parte do parceiro falante competente, ou a outros aspectos. Todas as fontes do poder, em suma, poderiam, potencialmente, ser ativos nas relações entre os parceiros de teletandem.

1.2.2.2. A teoria da troca social e o poder como dependência

Um segundo viés sobre o poder particularmente útil para considerar o teletandem é representado pelas teorias do poder como dependência e da troca social (*social exchange*). Trata-se de uma perspectiva geral e de um conjunto de teorias, originadas a partir dos anos cinquenta, entre sociologia e psicologia, enfocadas no conceito de relação social como troca. Nesta perspectiva, na vida social, os relacionamentos são considerados como trocas, isto é, são caracterizados pelo fato de que cada indivíduo ‘dá algo’ e ‘recebe algo’, ao longo do relacionamento. Este pressuposto básico é compartilhado por todas as teorias inscritas em tal perspectiva. O conceito de poder como dependência se refere ao fato de que a troca torna o participante dependente do outro, para obter os ‘valores’ trocados, isto é, atribui ao outro poder sobre ele.

Uma vez que o teletandem também é concebido em termos de troca, acreditamos que esta teoria possa ser de alguma utilidade para analisá-lo e que seja pertinente para esse contexto. O universo das teorias da troca social, porém, é muito amplo, com numerosas ramificações. Portanto, apresentaremos aqui, de forma resumida, somente os conceitos mais pertinentes ao tema e, em particular, os que utilizamos na análise.

O primeiro estudioso que apresentou essa perspectiva foi Homans (1958, [1961] 1974). Ele considerava a vida social apenas em termos de formas elementares de comportamento, associadas a mecanismos de recompensa-punição, ou seja, psicológicos, e em referência principalmente a contextos institucionais – em suma, tema e contextos típicos daquele período de influência do paradigma behaviorista na ciência.

O modelo sucessivo foi proposto por Blau (1964, 1986). Tal estudioso define os relacionamentos interpessoais em termos de maximização de ganhos e perdas, isto é, sob um viés microeconômico, encarando os relacionamentos sociais em termos de ‘trocas’ – daí o nome definitivo da perspectiva. Porém, o núcleo do modelo de Blau (1964, 1986) é a distinção entre trocas sociais e trocas econômicas. As primeiras teriam características específicas que as distinguem das trocas econômicas: (a) não envolvem uma estipulação prévia dos valores a serem trocados e de prazos de troca – o que implica uma duração estendida e indefinida, e um embasamento na confiança; (b) envolvem benefícios não quantificáveis (sendo que não existe uma medida explícita de referência, tal como a moeda nas trocas econômicas); (c) geram valores intrínsecos, por serem parte de um processo de socialização. Supõe-se que as pessoas, nas trocas, tendam a maximizar benefícios e a minimizar custos. Sinteticamente, sentem-se bem em um relacionamento, tendendo a mantê-lo, quando os benefícios percebidos são altos e os custos baixos e vice-versa. É considerado como benefício qualquer coisa, intangível ou tangível, que uma pessoa considere de valor; porém, o que é considerado de valor em uma relação pode não sê-lo em outras ou em outros momentos da mesma relação (AGNEW e LEHMILLER, 2007).

Estas considerações são úteis também para abordar o teletandem, que é definido explicitamente em termos de troca de conhecimentos. Uma vertente dos estudos parece particularmente pertinente para a reflexão: aquela dedicada a pesquisar o princípio de reciprocidade e as regras que regulam a troca. Esta vertente define a troca social como ‘troca de dons’ (*gift exchange*) e se refere particularmente à obra de Mauss ([1923-24]1950 *apud* ANTAL e RICHEBÉ, 2009: 79-80) e Gouldner (1960), além de Blau (1964). As condições da troca são resumidas por Antal e Richebé (2009: 80) nas seguintes seis condições:

- (a) Os atores apreciam ou avaliam o objeto da troca de dons à luz do específico relacionamento que forma o contexto da troca.
- (b) O equilíbrio na troca de donativos é avaliado contextualmente, levando em consideração a eventual assimetria de papéis e de recursos entre os participantes.

- (c) O ‘tabu de calcular ganhos e perdas’, na troca de dons, implica que os termos de troca devem permanecer tácitos e os atores devem declarar seu desinteresse para com o valor extrínseco dos valores ou serviços trocados.
- (d) È esperado que um certo tempo passe dentre uma troca e a outra, de forma a separar o dom do dom dado em troca.
- (e) O estatus é geralmente importante na escolha dos parceiros para a troca, e a troca pode servir para mostrar ou para adquirir um maior status ou poder.
- (f) A troca de dons está embutida nas trocas econômicas. A existência de transações explícitas ou de uma estrutura de trocas formalizadas pode constituir a base para desenvolver relações de troca de dons. A troca de dons é percebida pelos participantes como “acima e superior” às trocas por contrato. (ANTAL e RICHEBÉ, 2009: 80)

Estas condições foram aplicadas à situação de troca de conhecimentos no ambiente acadêmico por Antal e Richebé (2009). Tais estudiosas estabeleceram três características para considerar uma troca de conhecimento como troca de dons e não troca econômica:

- (a) A troca implica dimensões afetivas e simbólicas, além de qualquer valor econômico que possa envolver;
- (b) O objeto da troca não pode ser separado da relação que constitui o contexto da troca;
- (c) Os doadores do conhecimento devem sentir que estão dando algo de si mesmos no processo de troca.

Tais elementos, geralmente compartilhados e difundidos na vida social, conforme mostram os estudos, não podem ser detalhados ulteriormente aqui, por questões de espaço. Remetemos a Antal e Richebé (2009) para maiores detalhes. O ponto importante a ser ressaltado é que o teletandem parece colocar-se entre troca social e troca de dons. Pode ser útil, de qualquer forma, considerar em que molde os parceiros de teletandem o consideram e as regras que eles estabelecem para as trocas do teletandem – se se trata de troca de dons ou de troca econômica – bem como se há regras tácitas e quais as consequências.

A visão da troca social foi enriquecida por Emerson (1962, 1981), que acrescentou à teoria o conceito de ‘poder decorrente da dependência’. Com efeito, uma troca é, também, uma situação de interdependência, que torna cada ator dependente do outro devido aos valores que este último lhe fornece. Essa situação é a origem do poder para cada ator. Sintetizando, o conjunto de valores ‘aa’ fornecido por A no relacionamento A-B forma a base de seu poder sobre B; o conjunto de valores ‘bb’ fornecido por B forma a base de seu poder sobre A. Tal conceito de poder é econômico; não sempre os valores trocados, na percepção dos atores, são

equivalentes. Quando, nas avaliações subjetivas, um valor recebido possui uma importância menor, para um ator, do que aquele que ele oferece em troca, acontece um desequilíbrio. As características das trocas sociais já descritas (falta de uma ‘moeda’ de referência, falta de acordos explícitos entre o que será trocado, diluição no tempo) tornam muito provável que este desequilíbrio aconteça. Daí derivaria um maior poder de um dos atores sobre o outro, nas trocas.

A teoria pressupõe, em suma, que as pessoas, nas interações sociais, avaliem – não necessariamente de forma consciente – os custos e benefícios associados às trocas, como base para suas ações. Isto também poderia ser aplicado ao universo do teletandem, no qual nem sempre os parceiros podem estar interessados na troca na mesma medida, ou podem oferecer ‘valores’ que têm igual importância para ambos.

Esta forma de análise – aqui resumida sinteticamente – é aplicada, pela teoria, também às redes sociais, consideradas como redes de relacionamentos. Qual a relação entre relacionamentos, deste ponto de vista? Dois relacionamentos, isto é, duas trocas, são definidos como negativos se houver competição entre eles (a existência da troca A-B desestimula a possibilidade de uma troca A-C e B-C); como neutros se não forem relacionados; como positivos se houver complementaridade entre eles (a troca A-B estimula as trocas A-C e B-C). Isto poderia valer, no caso do teletandem, para a formação das parcerias.

A teoria de Emerson sustenta que as díades visam realizar um equilíbrio de poderes. A realização de tal equilíbrio estaria garantida por duas razões: (a) a permanência de um desequilíbrio, ao longo do tempo, comportaria a extinção da troca; (b) na visão de Emerson, o uso do poder reduz o poder potencial e, portanto, seu uso, ao longo do tempo, levaria ao restabelecimento de um equilíbrio. Esta última parte da teoria foi criticada com base na existência, na vida real, de desequilíbrios de poderes, que permanecem ou até aumentam, dado que o uso do poder, muitas vezes, é voltado para a aquisição de mais poder, contrariamente a teoria.

Derivaram destas críticas várias novas teorias. O modelo de Emerson, porém, devido ao seu enfoque no equilíbrio, contribuiu para o estudo dos mecanismos de compensação utilizados pelos atores sociais para reduzir o desequilíbrio e manter o equilíbrio na troca. Tais mecanismos foram resumidos em duas estratégias gerais: (a) alterar a importância do valor trocado, por meio de duas possibilidades: diminuir a importância atribuída ao valor maior,

que desequilibra a troca; ou compensar quem menos recebe, por meio de um acréscimo de seu status); e (b) mudar a estrutura do relacionamento - buscando fontes alternativas do valor que cria desequilíbrio, ou formando coalizões de troca. O tema do equilíbrio é, pois, importante para as parcerias de teletandem, como veremos.

Aprofundamentos da teoria foram realizados também em outras vertentes, particularmente acerca do papel dos elementos afetivos e do compromisso na relação no caso da troca social. É reconhecido, de fato, que nas trocas sociais, geralmente, os valores trocados não são materiais. Uma vertente de estudos, nesta perspectiva, é dedicada aos elementos afetivos, que incluem compromisso e dedicação ao relacionamento. Há duas formas de avaliá-los. Lawer e Yoon (1993) consideram os elementos afetivos como originados pela coesão relacional da troca, que, por sua vez, seria causada pela repetição do relacionamento. No caso do teletandem, a repetição das sessões levaria ao estabelecimento de vínculos afetivos. Já Molm et al. (2000) consideram tais elementos como um valor que entra diretamente na troca, e está direcionado para o outro participante, mais do que para a relação.¹¹

Finalmente, também faz parte do âmbito das teorias da troca social o amplo setor de estudos dedicado ao chamado dilema do prisioneiro, no qual são estudadas as atitudes de desconhecidos colocados em situações nas quais podem escolher se cooperam ou se mantêm uma atitude conflitante. O elo com a teoria da troca social é constituído pelos conceitos de troca e de reciprocidade.

As pesquisas e simulações de laboratório mostram que a cooperação tende a depender da repetição: se não há perspectiva de repetir os encontros, a maioria das pessoas escolhe não colaborar e não confiar no outro. Se há repetição, geralmente se instaura a colaboração condicionada à atitude do outro, embasada no pressuposto de que o outro retribuirá (MOLM et al. 2000). Particularmente, as pesquisas mostram que a atitude cooperativa tem maior probabilidade de acontecer quando: (a) um suficiente número de repetições de trocas bem-sucedidas ocorra; e (b) quando um tempo adequado transcorra para formular uma opinião sobre a confiabilidade do parceiro de troca (AXELROD 1984; BAKER e RACHLIN, 2001; BUCHAN et al., 2002; KOMTER e VOLLEBERG, 1997; MOLM et al., 1993; STEPHENS et al., 2002; TAKAHASHI, 2000). Tais estudos dizem respeito a uma situação que pode ser condizente com aquelas dos parceiros de teletandem.

¹¹ A perspectiva da teoria da troca social foi retomada, em psicologia social, pela chamada 'teoria do poder diádico' (Dyadic Power Theory - DPT: DUNBAR, 2004).

1.2.2.3. A teoria da acomodação

O poder é também central em uma outra teoria que consideramos pertinente para o teletandem: a teoria da acomodação da comunicação (CAT: *Communication Accomodation Theory*), desenvolvida no âmbito da psicologia social (COUPLAND e GILES, 1988). A teoria da acomodação foi concebida inicialmente apenas em relação às escolhas linguísticas, como teoria da acomodação da fala (GILES, 1973; GILES e POWESLAND, 1975). Subsequentemente, foi estendida à comunicação em geral e transformada em teoria da acomodação na comunicação (GILES et al. 1987). Visa explicar os processos cognitivos e afetivos subjacentes aos comportamentos comunicativos.

Nesta teoria, a acomodação é definida como um conjunto de ajustes na forma de comunicação “que os falantes realizam em função das características percebidas do ouvinte, com relação a idade, gênero e status”, com múltiplas funções (BIANCONI, 1999: 6, tradução nossa). Os falantes, durante a interação verbal, modificam reciprocamente suas formas de comunicação, convergendo ou divergindo:

Em primeiro lugar, o falante pode convergir ou se adaptar à outra pessoa em uma série de traços comunicativos, tais como sotaque, velocidade de fala, pausas ou comportamento não verbal. Em segundo lugar, o falante pode divergir da outra pessoa, acentuando cada diferença entre eles nos traços comunicativos. Em terceiro lugar, pode manter seu estilo comunicativo, de tal forma que o falante não convirja nem divirja em relação à outra pessoa. (JONES et al., 1999: 124. Tradução nossa)

A acomodação é apresentada como um processo, relacionado às dinâmicas de poder, presente em qualquer interação. Em geral, a convergência é considerada como um ato que aumenta a solidariedade entre os interactantes e seus opostos – falta de acomodação, divergência – são considerados como exercícios de poder (BIANCONI, 1999). Isto vale também para a complementaridade (STREET, 1991), na qual ambos os interagentes tentam, recíproca e comunicativamente, manter as diferenças sociais, reforçando seus papéis ou status (na divergência, somente um dos interagentes assume essa atitude). Com categorias específicas de pessoas - anciãs, crianças e estrangeiros (HAMILTON, 2003: 664) - uma excessiva acomodação (*overaccomodation*) e uma excessiva falta de acomodação (*underaccomodation*) tendem a acontecer. Por fim, Coupland et al. (1988) mencionam mais três estratégias: a interpretabilidade, na qual o falante atende à competência interpretativa, isto é, à habilidade da outra pessoa de entender; o gerenciamento do discurso, no qual o falante julga e

responde às necessidades conversacionais do parceiro; o controle interpessoal, no qual o falante atende ao tipo de relacionamento implícito no papel assumido.

Aprofundando os sentidos atribuídos a convergência e divergência na comunicação, Beebe e Giles (1984: 8-9) os sintetizam da seguinte forma. A convergência seria realizada para favorecer a aprovação social do interlocutor e/ou para atingir um alto grau de eficiência na comunicação - desde que não esteja em oposição às normas sociais e que os custos sejam considerados menores do que os ganhos. Sua amplitude depende da amplitude do repertório dos falantes e de eventuais outros fatores de reforço. A convergência é avaliada positivamente pelos destinatários quando é percebida como psicologicamente positiva (por exemplo, integrativa), voltada a estabelecer uma adequada distância sociolinguística e atribuída a intenções positivas.

Quanto à divergência, as pessoas tentam manter suas formas de comunicação ou divergem das características supostas nos interlocutores, em vários casos: quando definem o encontro em termos intergrupais e desejam mostrar uma identidade de grupo (*ingroup*) positiva; ou quando desejam dissociar-se pessoalmente de um interlocutor, em um encontro concebido como interindividual; ou quando desejam estimular respostas em dados níveis comunicativos, para eles aceitáveis. A amplitude da divergência depende da amplitude do repertório dos falantes e das diferenças individuais e ambientais, que podem aumentar a saliência das funções cognitivas ou afetivas. A manutenção e a divergência comunicativa são avaliados negativamente pelos destinatários quando os atos são percebidos como psicologicamente divergentes (por exemplo, dissociativos). Entretanto, são considerados de modo favorável pelos observadores quando estes definem a interação em termos intergrupais e pertencem ao mesmo grupo do falante, sendo, este último, considerado favoravelmente.

As avaliações das formas de acomodação, de fato, dependem, segundo os autores, do contexto e da situação. Por exemplo, variam conforme prevaleçam as preocupações interpessoais ou aquelas intergrupais ou, também, com a eventual presença de observadores (GALLOIS et al., 1988 BIANCONI, 1999). A convergência, divergência e as outras estratégias de acomodação não se excluem reciprocamente; são considerados recursos usados em conjunto.

Bianconi (1999: 58) ressalta que, em nível superficial, a acomodação representa apenas um conjunto de escolhas no leque de alternativas à disposição dos falantes; em um nível mais

profundo, porém, remete a alinhamentos associados a crenças e atitudes interpessoais. A autora considera a acomodação convergente, na comunicação intercultural, como uma “forma temporária de aproximação ao terreno cultural do interlocutor, abraçando, apesar de apenas momentaneamente, sua visão de mundo e derrubando, desta forma, algumas das barreiras que limitam a compreensão intercultural” (*ibidem*).

Várias teorias da Psicologia Social são apresentadas como fundamentação para a acomodação (GILES e SMITH, 1979). A teoria da atração para com o semelhante (*Similarity-Attraction Theory*) sustenta que a probabilidade de um indivíduo se sentir atração para com os outros é mais alta se suas atitudes e crenças são semelhantes às deles. Aumentar as semelhanças comunicativa com o interlocutor aumentaria, portanto, a atração, a compreensibilidade e a previsibilidade, refletindo o desejo do falante de obter aprovação social por parte do interlocutor. Justificaria, também, o uso da convergência.

A perspectiva da troca social avalia as escolhas de acomodação em termos ou de ganhos – convergência para atração e aprovação – ou de custos – convergência como perda de identidade pessoal ou social. A teoria da atribuição causal (KELLEY, 1973) aponta para o fato de os indivíduos avaliarem e interpretarem os comportamentos dos outros atribuindo-lhes motivações, intenções e características pessoais. Tais atribuições levariam a percepções de semelhança ou diferença e fundamentariam a escolha de convergir ou divergir.

Finalmente, a teoria da distinção intergrupar (*Intergroup Distinctiveness*. TAJFEL, 1978, dentre outros) enfoca a tendência de membros de grupos diferentes, quando eles entram em contato, ao compararem entre si seus grupos de afiliação, para se garantirem uma identidade social positiva. Tais grupos, de fato, são criados com referência a dimensões de comparação nas quais cada um se distingue positivamente.

A teoria da acomodação, em conclusão, não é uma teoria do poder, mas sim, da comunicação, na qual o poder assume um papel relevante, apesar de não particularmente detalhado pela teoria. Pode ser aplicada à situação do teletandem, que oferece aos interlocutores um amplo leque de escolhas, não apenas em relação aos comportamentos linguísticos.

A descrição da acomodação conclui a exposição desta parte do estudo, dedicada aos modelos teóricos sobre o poder que consideramos relevantes para nossa análise. Na próxima subseção, trataremos sucintamente da questão das evidências do poder.

1.2.3. A análise empírica do poder em Educação

Em comparação com as inúmeras teorias, definições e modelos acerca do conceito de poder, a questão de como concretamente identificar seu exercício é menos tratada. De fato, as obras de cunho teórico parecem mais numerosas e variadas, em comparação com os estudos empíricos. Dentre estes últimos, a maioria adota um enfoque analítico.

Em Linguística e em Psicologia, destacam-se metodologias que associam o exercício do poder e a língua usada na interação e apontam para específicos traços comunicativos, considerados como evidências de poder. Exemplos são a rotulação de ações comunicativas (BALES, 1950, 1951; PRATTO et al., 1994; RAVEN, 1992); a análise de traços linguísticos e de elementos não verbais (bibliografia em NG e BRADAC, 1993; DUNBAR e BURGOON, 2005:217; FAIRCLOUGH, [1989] 2001; FAIRCLOUGH e WODAK, 1997); a análise de mecanismos conversacionais (LINELL, 1990; NG e BRADAC, 1993:76; LINELL et al., 1988; CASTELFRANCHI e PARISI, 1980; CASTELFRANCHI, 1994; OKAMOTO e LYNN SMITH-LOVIN, 2001); a análise de estratégias de formulação de atos linguísticos, tais como a polidez (BROWN e LEVINSON, [1978] 1987; OETZEL e TING-TOOMEY, 2003; TING-TOOMEY e KUROGI, 1998), a mitigação (HOLMES, 1983), o mascaramento (ver bibliografia em NG e BRADAC, 1993: 152-171), o desvio (ver bibliografia em NG e BRADAC, 1993: 120-124). Tais formas de análise utilizam gravações ou observações diretas de trocas interacionais, diferentemente do presente estudo, e geralmente dão menos atenção à perspectiva dos participantes. Além das obras analíticas, há também obras com enfoques holísticos, geralmente de cunho etnográfico, embasadas em um amplo e variado conjunto de materiais documentários¹², dedicadas a relatos de episódios de poder (por exemplo, LEE, 1999) ou a pesquisar concepções de poder (por exemplo, MOUNTFORD, 2004; SOLOMON et al., 2002).

Também em Educação, a grande parte da literatura apresenta um enfoque centrado mais sobre as considerações ideológicas ou em propostas didáticas do que em descrições empíricas. Pesquisando os estudos empíricos acerca do poder em contextos didáticos, encontramos três formas de análise com as quais o presente estudo particularmente dialoga - embora, em sua metodologia, não se inspire a eles diretamente. Trata-se de: (a) rotulação de atos

¹² Tais como observação direta com notas de campo, gravações e entrevistas ou questionários.

comunicativos proposta por Gore (1995, 1995a); (b) estudos sobre as fontes do poder em sala de aula; (c) estudos sobre a interação em sala de aula (FELE e PAOLETTI, 2003; MANKE, 1997). Serão brevemente descritos, abaixo.

As pesquisas de Gore (1995, 1995a) utilizam um complexo sistema de rotulação, complementado por Ares (2008), criado a partir da análise de sala de aula com respaldo nas teorias foucaultianas. Os rótulos trazem as seguintes denominações: *supervisão, normatização, contranormatização, exclusão, distribuição, regulação, contrarregulação, classificação, individualização e totalização* e são acompanhados por descritores. As ações associadas são *supervisionar, observar por perto, ameaçar de olhar ou esperar ser olhado* (supervisão); *distribuir os corpos no espaço – arrumar, isolar, separar, colocar em ordem* (distribuição); *controlar por meio de regras, assujeitar a restrições, invocar uma regra* (regulação); *invocar ou estabelecer um padrão* (normatização), e assim por diante (ver Quadro 3, p. 270).

Gore (1995, 1995a) utiliza tal rotulação para comparar aulas de estabelecimentos escolares de ideologias diferentes, analisando transcrições de aulas. Sua conclusão, na pesquisa, é que não há diferença, quanto ao exercício do poder. Ares (2008) utiliza os rótulos para analisar as relações de poder durante atividades educacionais colaborativas e conclui que nessas também ocorrem relações de poder. Esses resultados, embasados em teorias que consideram o poder como difuso e como constitutivo da vida social, desmitificam a ideia de que o simples uso de um dado método ou o embasamento em uma dada ideologia garantam relações de poder mais equilibradas. O sistema utilizado apresenta a vantagem de abarcar um leque extremamente amplo de ações, tanto comunicativas quanto físicas, não estando atrelado especificamente ao contexto de atividades da sala de aula.

Um segundo viés no estudo empírico do poder em sala de aula diz respeito às percepções de professores e alunos acerca do gerenciamento da sala de aula (para um apanhado geral, ver HOY e WEINSTEIN, 2006). Dentro desta área, na década de oitenta, nos Estados Unidos, algumas pesquisas enfocaram diretamente as bases do exercício do poder, com base em um repertório de técnicas de poder identificadas empiricamente, avaliando as percepções de alunos e professores a respeito (MCCROSKEY e RICHMOND, 1983; RICHMOND e MCCROSKEY, 1984; KEARNEY et al., 1984, 1985; MCCROSKEY et al., 1985; PLAX et al., 1986; RICHMOND et al., 1987). Tais percepções, em síntese, indicaram uma correlação positiva entre aprendizagem, afetiva e cognitiva, e as técnicas associadas às fontes de

recompensa, experiência e legitimidade por referência (*prosociais*) que também indicaram como sendo mais difundidas do que outras. Já as técnicas embasadas nas fontes de coerção e de legitimidade por posição (*antissociais*) indicavam uma correlação negativa.

Um terceiro viés no estudo empírico do poder em contextos educacionais é representado pelos estudos sobre a interação em sala de aula (ver uma panorâmica em WALSH, 2006; FELE e PAOLETTI, 2003; EVERTSON e WEINSTEIN, 2006; MANKE, 1997). As pesquisas analisam a comunicação em sala de aula e evidenciam que a autoridade do professor se expressa em vários âmbitos: particularmente, tópicos da conversação, formas de participação, gerenciamento das interações, gerenciamento do tempo de fala; controle do espaço, uso de formas linguísticas implícitas, negociação sobre o conhecimento relevante e sobre os papéis conversacionais.

Tais elementos são agrupados por Oyler (1996) em duas dimensões mais gerais: processo e conteúdo. A primeira diz respeito ao gerenciamento da aula (poder regulatório, direção das atividades); a segunda diz respeito à determinação e transmissão do conhecimento considerado legítimo e necessário aos alunos (BUZZELLI e JOHNSTON, 2001: 874). As pesquisas evidenciam o papel do professor como orquestrador da interação em sala de aula, negociado com os alunos (MANKE, 1997) e independente do método didático: é presente também em aulas descentradas e com atividades enfocadas no aluno (WALSH, 2006:5). Dentre as várias formas dessa orquestração, principalmente as implícitas, destaca-se a determinação do conhecimento considerado relevante, realizada de forma assimétrica. Os alunos são construídos como incompetentes por meio da situação conversacional da aula, com o objetivo de estabelecer uma condição preliminar favorável ao ensino (FELE e PAOLETTI, 2003: 145-170).¹³ A assimetria de conhecimento entre aluno e professor, sistematicamente realçada, seria, em suma, a própria base do ensino, a tal ponto que a presença de um aluno que já sabe, em vez de um recurso, se torna um problema (FELE e PAOLETTI, 2003: 147, 157).

No presente estudo, não utilizamos as formas de análise mencionadas, por questões de natureza de instrumentos de coleta de dados, uma vez que os nossos dados foram eliciados de entrevistas e não de transcrições de sessões de teletandem nem de questionários. Outra razão está associada aos diferentes objetivos e ambientes de coleta de dados. A extrema

¹³ Note-se que tais resultados estão de acordo com a conhecida descrição crítica de Freire ([1968]1975) da chamada concepção bancária da educação, que aponta para a passividade imposta aos educandos.

analiticidade das formas de análise propostas por Gore torna difícil descrever dinâmicas e compor um quadro global, além de requerer uma análise muito detalhada e dados de gravações de interações.

Além disso, os estudos sobre as percepções de professores e alunos quanto ao gerenciamento partem de uma situação claramente definida, na qual avaliam formas e meios da autoridade do professor: como os estudos interacionais de sala de aula. Referem-se a um contexto que, em seus pressupostos, parece diferente do teletandem. Neste último, a assimetria de funções, à qual as pesquisas associam o exercício do poder em sala de aula, pode ser diminuída pela falta de autoridade institucional e pela ênfase dada à autonomia dos parceiros. Também a assimetria de conhecimento típica da sala de aula pode ser diminuída, no teletandem, pelo revezamento dos parceiros, o que cria duas assimetrias de signo oposto, possivelmente contrabalanceadas.

Em suma, as metodologias descritas neste capítulo não pareceram adequadas para um primeiro mapeamento de relações de poder em parcerias de teletandem. Por outro lado, os resultados das pesquisas relacionadas constituíram um pano de fundo para nossa pesquisa.

Concluimos, aqui, a seção dedicada à fundamentação teórica do estudo. No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa. O capítulo é organizado em duas seções. Na primeira seção, discutimos a questão dos paradigmas de pesquisa, tentando delinear, de forma muito sucinta, por questões de espaço, a nossa própria rede de premissas ontológicas e epistemológicas, que configuram a metodologia adotada para este estudo. Tais opções nos levaram às escolhas dos procedimentos práticos para a realização do estudo, que configuraram o método, descrito na segunda seção do capítulo. Este foi utilizado para organizar o material documentário coletado e, subsequentemente, produzir sentidos sobre ele, tendo como linhas orientadoras deste processo as premissas teóricas anteriormente colocadas e descritas no Capítulo 1. A descrição do método é articulada nas seguintes subseções: contexto de pesquisa e coleta do material documentário, perfil dos participantes, tratamento do material documentário, procedimentos de análise e interpretação dos dados, fase de redação.

2.1. Questões de paradigmas

Segundo Bateson (1972:314), cada pesquisador “está incluído em uma rede de premissas ontológicas e epistemológicas as quais, independentemente da sua verdade ou falsidade em última análise, tornam-se parcialmente auto-capacitantes [tradução]”: trata-se do conjunto de crenças básicas o qual guia a ação (GUBA, 1990 *apud* DENZIN e LINCOLN, 2005:22), geralmente definido como paradigma (KUHN, 1970) ou modelo (SILVERMAN, [2000] 2002:125), sem o qual “não há nada a ser pesquisado” (*ibidem*). Isto implica que os resultados da pesquisa sempre derivem do encontro entre dados e teoria, independentemente da amplitude do recurso inicial à esta última.

Na conhecida síntese proposta por Guba e Lincoln em 1994 (p.109), são listados quatro paradigmas de pesquisa - às quais um quinto foi acrescentado, na edição de 2005. Trata-se dos seguintes: *positivismo*, baseado em uma visão ingênua da realidade como “fatos” imediatamente conhecíveis, por meio da verificação de hipóteses; *pós-positivismo*, ou seja, uma reformulação do positivismo em termos probabilísticos; teorias *críticas*, que consideram a realidade em termos sociais, históricos e políticos; teorias *construtivistas*, que consideram a realidade em termos de relativismo e de co-construção de significados; teorias *participatórias*, caracterizadas pela ação direta do pesquisador na realidade a ser conhecida. A cada um destes

paradigmas é associada uma específica axiologia (conjunto de ontologia, epistemologia, metodologia), com referências diferentes (GUBA e LINCOLN, 2005: 193-199).

O presente estudo propõe um tema de pesquisa aparentemente contraditório: relações de poder em contextos colaborativos de aprendizagem. Tal contradição leva a uma bifurcação metodológica. O estudo de contextos colaborativos parece mais condizente com as teorias construtivistas; o estudo das relações de poder parece mais condizente com as teorias críticas. O paradigma sócio-construtivista (GUBA e LINCOLN, 1994, 2005; TRINCHERO, 2004: 5-8; VYGOTSKIJ, [1934] 1992, [1978] 2003; BRUNER, 1986, 1990, 1996; COSENTINO, 2002: 91-146), ou *interpretativismo moderado* (CORBETTA, 2003: 31-39), implica que “o mundo conhecível é aquele cujo significado é atribuído pelos indivíduos”, deixando suspenso “o problema da existência de uma realidade externa às construções individuais” e afirmando que “só estas últimas são conhecíveis” (CORBETTA, 2003:39, nossa tradução). Quanto às teorias críticas, aparentemente apresentam características opostas: nas palavras de Kincheloe e McLaren (2005), pressupõem a idéia de que “cada pensamento é fundamentalmente mediado por relações de poder, historicamente e socialmente constituídas; que os fatos nunca podem ser isolados do âmbito dos valores ou serem removidos de alguma forma de inscrição ideológica (...); que certos grupos (...) são privilegiados em comparação a outros e que a opressão (...) é fortemente reproduzida quando os subordinados aceitam sua condição (...) como natural, necessária ou inevitável” (KINCHELOE e MCLAREN, 2005:304; tradução nossa). Também consideram o poder no seu aspecto produtivo: estão “sempre se preocupando com o que poderia ser (...), as reformas sociais concretas” (KINCHELOE e MCLAREN, 2005:308).

Há tempo, no entanto, as ciências sociais falam de ofuscamento (*blurring*, em inglês) dos confins entre paradigmas (DENZIN e LINCOLN, 2005a: 183-184) e retomam o conceito de *bricolage* (que possui uma longa história nas ciências sociais, em referência ao uso de múltiplas tecnologias: *ibidem*, p. 4; KINCHELOE e MCLAREN, 2005). Guba e Lincoln (2005:192, tradução nossa) escrevem: “sustentar que os paradigmas estão em conflito é provavelmente menos útil de que examinar onde e como mostram pontos de confluência e onde mostram diferenças, controvérsias e contradições”. Chegam desta forma a se perguntar se os paradigmas são comensuráveis. Isto é o que respondem:

A resposta, do ponto de vista da nossa perspectiva, é um cauto sim (...). Isto vale especialmente se mostram elementos axiológicos semelhantes ou em forte ressonância. Assim acontece, por exemplo, no caso das teorias críticas interpretativistas e da pesquisa construtivista” (*ibidem*).

Outros defensores, com igual cautela, em relação a tal possibilidade são Holstein e Gubrium (2005:492), os quais mencionam, como apoio dentre outros, Mehan (1979) e Silverman (1993) – a respeito da possibilidade, especificamente, de se referir, ao mesmo tempo, à etno-metodologia e à análise do discurso inspirada nas teorias de Foucault.

Os dois paradigmas, sócio-construtivismo e teorias críticas, apresentam alguns pontos de intersecção. A visão da teoria crítica mantém a verificação das perspectivas dos indivíduos e os aspectos microssociais, mas considera tais relações como historicamente e socialmente constituídas. A teoria crítica se apresenta, portanto, deste ponto de vista, como prosseguimento e complemento da hermenêutica (COHEN et al. 2000: 28). Além da descrição de uma situação pelo ponto de vista dos participantes, se propõe a aprofundar as ideologias e as razões que estão na origem e um objetivo de conscientização. Esta consideração não é apresentada aqui para achatar as duas perspectivas, mas apenas para ressaltar que não são completamente incompatíveis.

Neste estudo, tentamos reconstruir interpretativamente a visão dos participantes de pesquisa - mas acerca de um tema cuja definição está enraizada em pressupostos críticos. Os aspectos que tornam parcial nosso uso da perspectiva interpretativista são os seguintes: (a) consideramos os dados também à luz de definições prévias de poder; (b) não aprofundamos o significado individual do conceito do poder para os entrevistados. Os aspectos que tornam parcial nosso uso da perspectiva crítica são os seguintes: (a) não enfocamos explicitamente o contexto social de produção dos textos analisados, (b) nem nossa análise apresenta objetivos explicitamente emancipadores. Em síntese, não nos mantivemos atrelados exclusivamente ao objetivo de reconstrução da visão individual, uma vez que partimos de definições de poder pré-estabelecidas; no entanto, não nos propusemos um objetivo declaradamente emancipatório.

2.2. Método

Na seção que segue, apresentamos o método de pesquisa utilizado. Esta seção é organizada da seguinte forma: iniciamos por recapitular a natureza da pesquisa. Em seguida, discorreremos sobre a tipologia de material documentário, do contexto de pesquisa e das características dos

participantes. Concluimos esta segunda seção e o próprio capítulo, apresentando os procedimentos de análise dos dados.

2.2.1. Instrumento de pesquisa e natureza do material documentário coletado

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa. Visa investigar as qualidades das dinâmicas de interação, nas parcerias de teletandem pesquisadas, com foco nas questões de exercício do poder. O viés escolhido é o das perspectivas dos participantes, associadas ao quadro teórico da pesquisa.

Consideramos tais qualidades como expressas por unidades de análise que denominamos de *pontos de trânsito do poder*. Entendemos como ponto de trânsito do poder um aspecto, no desenvolvimento da parceria ou no relacionamento entre os parceiros, no qual, com base nas teorias de referência, se pode supor que houve exercício do poder. A expressão *ponto de trânsito* se refere às teorias foucaultianas, conforme as quais o poder não é possuído, mas, sim, transita nos relacionamentos humanos.

Como principal instrumento de coleta, escolhemos a entrevista (complementada, em apenas um caso, por algumas notas de campo), pois trata-se de um recurso tradicional e consolidado de coleta de dados. É definida como uma interação entre um entrevistador e um (ou um grupo de) entrevistado(s), cujo objetivo principal é adquirir informações por meio de perguntas – implícitas ou explícitas (BEZZI, 1998: 119).

A entrevista apresenta várias vantagens: (a) tem potencial para gerar uma grande riqueza de informações, se bem realizada; (b) oferece ao pesquisador a possibilidade de reorganizar, esclarecer e ampliar as perguntas, durante seu desenvolvimento; (c) contribui para fazer emergir perguntas de pesquisa, hipóteses, vieses; (d) enriquece a interpretação de outros tipos de dados; (e) dá acesso a informações às quais seria difícil chegar sem o contato com o entrevistado e (f) favorece a transmissão de informações relacionadas à esfera mais íntima e pessoal do entrevistado (GIANTURCO, 2005: 81-83).

Por outro lado, também apresenta desvantagens: (a) grande quantidade de tempo consumido para sua realização, para sua transcrição e para sua análise; (b) problemas de confiabilidade e

validade, sendo que a os dados coletados dependem do contexto, da situação e da relação entrevistador – entrevistado (um envolvimento demasiado ou por demais escasso, uma excessiva tendência do entrevistador a direcionar , ou a desconfiança do entrevistado podem afetar negativamente a produção de dados (*ibidem*).

Na situação da presente pesquisa, dados a natureza exploratória do estudo, o contexto de coleta e os objetivos, pareceu-nos que o uso de entrevistas pudesse oferecer uma contribuição valiosa à pesquisa. De fato, em relação ao teletandem, a entrevista permite: (a) evidenciar, em relativamente pouco tempo, as tendências gerais da parceria de teletandem e das sessões desenvolvidas, em termos de atividades e atitudes concretas; (b) eliciar informações sobre os significados dados pelos parceiros ao teletandem e sobre os seus próprios processos de teletandem; (c) observar indícios sobre os elementos do teletandem que são, para eles, mais significativos; e (d) está condizente com a forma global como as pessoas tendem, de fato, a pensar no teletandem (em termos gerais de relação, ao invés de episódios distintos), oferecendo uma visão da base de suas decisões e avaliações. Foram estas vantagens que, em geral, adicionadas às várias considerações contextuais, nos levaram a escolher a entrevista como principal instrumento gerador de material documentário.

Mesmo assim, deve ser notado que, materialmente, o teletandem acontece apenas durante as sessões. A legitimidade de se utilizar entrevistas para retirar informações sobre o desenvolvimento das sessões, porém sem entrar diretamente na análise destas, poderia ser questionada. Cabe portanto discutir brevemente a relação entre a perspectiva de análise em nível maior, que diz respeito à parceria, e a perspectiva de análise em nível menor, que diz respeito às sessões. Especificamente: como as relações de poder descritas a respeito da inteira parceria de teletandem podem ser relacionadas ao que aconteceu concretamente nas sessões, caso não se possua um registro destas?

Para tanto, a teoria de Watts (1991) auxiliou nossa compreensão acerca das interações nas redes sociais. Conforme este modelo, a parceria de teletandem poderia ser considerada como uma rede latente; e a sessão poderia ser considerada como uma rede emergente. A rede latente é definida por Watts como decorrente do conjunto das redes emergentes progressivamente ocorridas, isto é, de concretos episódios locais (neste caso, as sessões). Cada sessão deve ser pensada como condicionada pelas anteriores (e pelas expectativas prévias, no caso da primeira sessão). Cada sessão também tenderá a se conformar com as anteriores, ou a mudá-las pouco, devido à tendência das pessoas a criar e manter certo

equilíbrio de relacionamento (WATTS 1991: 156). Por isso, pode-se pensar que a parceria de teletandem, como qualquer relação, chegue a se organizar segundo configurações estáveis, que representam uma espécie de modelo implícito de referência. Este seria estabelecido gradualmente, e, igualmente, mudaria apenas de forma gradual. Consideramos, portanto, o nível global descrito nas entrevistas (referentes à inteira parceria) como remetente à rede latente: isto é, à imagem da parceria utilizada pelos parceiros, ao longo das sessões, como referência implícita.

Há algo que se poderia considerar como uma ponte entre a rede latente da parceria e a rede emergente de cada sessão: os específicos episódios de teletandem mencionados nas entrevistas. O fato deles terem permanecido na memória do entrevistado e terem sido retomados na entrevista permite considerá-los como elementos significativos de uma rede emergente, incorporados na rede latente. Seu significado e sua importância, portanto, podem ser considerados como indo para além do ocasional, estando associados à rede emergente na qual ocorreram: isto é, apesar de estes episódios terem ocorrido apenas uma vez, os próprios parceiros os devem ter utilizado como referência nos encontros sucessivos, já que foram mantidos na memória. Com base nas considerações acima expostas, ressaltaremos, portanto, tais episódios narrados pelos participantes durante as entrevistas.

Tais distinções evidenciam o complexo jogo de perspectivas (e de níveis) que acontece nas entrevistas realizadas nesta pesquisa. Estas, de fato, por um lado, abordam um nível de consideração muito detalhado: são mencionadas decisões tomadas ou atos realizados em específicos momentos de uma sessão de teletandem ou entre uma sessão e a outra. A dimensão do poder que aparece aqui é a primeira, que diz respeito a comportamentos concretos. Por outro lado, as entrevistas abordam um nível de consideração global: são mencionadas avaliações e descrições acerca do teletandem, do parceiro e da parceria em geral. As dimensões do poder que eventualmente aparecem aqui são a segunda e terceira: silenciamento e despoliticização, conflitos implícitos de interesse, influência na co-construção de significados.

Todas estas considerações fundamentaram e justificaram o nosso uso das entrevistas como instrumento gerador de material documentário para esta pesquisa.

Realizamos 15 entrevistas, referentes a 11 parceiros, num total de 8 duplas (Quadros 4, 5, 6, p. 271). A discrepância entre tais números remete a três circunstâncias: (a) apenas um dos

parceiros participou da pesquisa, em várias duplas; (b) alguns participantes pertenceram a mais de uma dupla; (c) alguns participantes concederam mais de uma entrevista. Destas entrevistas, cinco, escolhidas conforme critérios explicados mais adiante, geraram a fonte primária de material documentário, isto é, os relatos dos participantes acerca de suas experiências e suas parcerias de teletandem. As restantes dez entrevistas, a respeito de seis duplas, foram utilizadas como fontes secundárias, para compor um pano de fundo de referência.

Cada entrevista teve uma duração variável entre quarenta minutos e três horas. Em média, duraram por volta de uma hora e meia¹⁴. Foram realizadas pela própria pesquisadora, na língua materna dos entrevistados, italiano ou português, e quase todas de forma presencial. Apenas duas aconteceram a distância, por webcam e, nestes casos, complementaram outra entrevista presencial.

A conversação, durante as entrevistas, tocou em tópicos relacionados à origem e às características da parceria, ao parceiro, às vezes à aprendizagem de línguas e eventuais pesquisas realizadas por participantes pesquisadores, e a relatos de episódios específicos acontecidos nas sessões, além de outros tópicos ocasionais.

Houve um afinamento progressivo dos tópicos: quando se evidenciavam elementos remetentes ao poder (de acordo com as definições estabelecidas no quadro teórico), eram pedidos maiores detalhes e interpretações e o nível de detalhamento aumentava.

Foram propostos também tópicos que, implicitamente ou explicitamente, estavam relacionados aos princípios do teletandem: a autonomia na parceria (perguntas quanto à autoria das iniciativas no teletandem) e a reciprocidade (perguntas comparativas sobre as atitudes assumidas pelos parceiros). Os tópicos aflorados com outros participantes foram levados em conta nas entrevistas seguintes, mas foram privilegiados os pontos relevantes para os entrevistados, para não achatá-la sua perspectiva e para ampliar o horizonte da pesquisa.

Basicamente, o enfoque preferencial das entrevistas foi sobre pontos de desequilíbrio nas parcerias ou sobre aspectos incômodos, mencionados espontaneamente ou a partir de perguntas. Após as duas primeiras, a pesquisadora chegou a definir um esquema de entrevista que manteve como padrão, quando possível, basicamente dividido em duas partes. A primeira

¹⁴ A entrevista 2 com Neide, no entanto, apresenta uma duração de apenas 10 minutos, devido ao fato de que é parte de um encontro de orientação mais comprido, dedicado aos aplicativos. O resto da sessão não foi gravado.

parte era dedicada a uma apresentação geral do entrevistado e da parceria, completamente livre, seguida pelo aprofundamento de alguns tópicos, particularmente associados à autonomia e à reciprocidade. Concluída essa parte, a pesquisadora apresentava sinteticamente o tema de pesquisa. Iniciava-se, então, a segunda parte, na qual o entrevistado apresentava considerações a respeito, com relação a sua parceria de teletandem.

2.2.2. Contexto da pesquisa e coleta do material documentário

O objetivo inicial da nossa pesquisa era focar somente teletandems de português-italiano, entre alunos universitários da mesma faixa etária, que fizessem teletandem por webcam. Porém, após os meses iniciais da pesquisa, tivemos que mudar esses requisitos: constatamos que os alunos italianos que faziam teletandem ainda eram pouquíssimos e, geralmente, não conseguiam usar a webcam. Além disso, o primeiro par que fora contatado interrompeu, depois de um tempo, a parceria sem ter realizado gravações, tendo realizado suas sessões apenas por áudio e não respondendo às tentativas de contatá-lo em seguida. Além disso, no Brasil ainda não haviam sido instalados os laboratórios de teletandem da UNESP.

Decidimos, então, ampliar o horizonte da pesquisa, incluindo outras LEs diferentes do italiano, parceiros de idades e profissões mais variadas, bem como teletandems realizados somente por áudio. Desde o início consideramos esta heterogeneidade de participantes e de condições de realização não como empecilhos, mas, sim, como um recurso. O desenvolvimento do projeto TTB mostrava que a heterogeneidade com a qual estávamos lidando era a norma e não uma exceção, devido às condições específicas. Conforme acreditamos, participantes do projeto TTB, assim como os parceiros de teletandem em geral, adaptam os recursos de aprendizagem por ele oferecidos às suas necessidades, às suas condições específicas e aos seus interesses e preferências, apesar de o projeto oferecer sugestões, delinear trilhos e percursos de realização e favorecer algumas escolhas (ver <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=7>). Portanto, a heterogeneidade de nossos participantes resultou em uma amostra, certamente não exaustiva, das múltiplas condições possíveis de realização do teletandem e permitiu-nos uma reflexão quanto às condições variáveis nas quais o teletandem pode ser realizado.

No período final da coleta de dados (final de 2007 até meados de 2008), os laboratórios de teletandem das duas sedes do projeto TTB começaram a funcionar. Surgiu, então, um

aplicativo de mensageria instantânea, ooVoo (ver www.oovoo.com), que permitia gravar facilmente voz e imagem (apesar de não gravar o chat escrito), oferecendo condições de realização de teletandem e de coleta de dados bem diferentes e bem mais favoráveis, em comparação ao período inicial do projeto.

A pesquisa aqui apresentada acompanhou tal mudança: algumas duplas realizaram o teletandem em condições tecnicamente precárias, nem sempre estando em condição de usar a webcam; a maioria realizou o teletandem um ano e meio após, em um laboratório de teletandem bem equipado (ver o seu site em <http://www.assis.unesp.br/teletandem/>), que oferecia um contexto organizado, a possibilidade de se usar a webcam sem problemas e também de gravar facilmente as sessões. Tal diferença de condições, porém, não deve ser considerada como uma passagem do transitório ao definitivo, mas, sim, simplesmente como um leque de variações possíveis na realização do teletandem.

Pode-se dizer, em suma, que a escolha dos participantes foi aleatória, mas que tal aleatoriedade foi útil para a pesquisa. Mesmo assim, certa homogeneidade entre os participantes foi garantida pela situação geral à qual o projeto TTB faz referência. Também mantivemos uma preponderância de teletandems realizados por webcam e de parcerias em português-italiano.

2.2.3. Perfil dos participantes

Os elementos de parcial homogeneidade entre os 11 participantes e nas 8 duplas são os seguintes:

- (a) **Composição das duplas.** Cada dupla foi composta por um brasileiro e um não brasileiro, de gêneros diferentes (exceção: 1 dupla de gênero feminino).
- (b) **Participação de ambos os componentes da dupla na pesquisa.** 5 duplas foram compostas por parceiros ambos participantes de pesquisa; 3 duplas foram compostas por um parceiro participante e um parceiro não participante.
- (c) **Nacionalidade dos participantes.** 7 participantes de nacionalidade brasileira, 4 de nacionalidade italiana.
- (d) **Nacionalidade dos parceiros não participantes.** Os parceiros que não participaram da pesquisa têm nacionalidade argentina, francesa, alemã.

- (e) **Línguas dos teletandems.** 5 duplas: português-italiano. 3 duplas: português X outras línguas (espanhol, francês, alemão).
- (f) **Idade dos participantes.** Maioria dos participantes: faixa etária 22-26. Exceção: 2 participantes pertenciam a uma faixa etária maior (40-55).
- (g) **Gênero dos participantes.** 6 participantes de gênero feminino, 5 de gênero masculino.
- (h) **Meios de comunicação.** 3 duplas usaram a webcam, 2 usaram mais frequentemente o áudio, 1 usou apenas a chat escrita, 1 fez tandem presencial, 1 não chegou a realizar sessões e trocou somente e-mails e chat.
- (i) **Interesse na pesquisa.** 5 participantes estiveram interessados na perspectiva de se fazer pesquisa, conforme eles próprios informaram a pesquisadora, no primeiro contato. Os outros 6 participaram apenas por razões ocasionais (obtemperar a um pedido do parceiro, curiosidade pelas razões do interesse da entrevistadora, após eles terem expressado o comentário que os levaram a serem convidados para a entrevista, ou desejo de ajudar uma pessoa conhecida).
- (j) **Conhecimento e uso da mensageria instantânea.** Quase todos os participantes estavam acostumados a usar aplicativos de mensageria instantânea no dia a dia, apesar de a maioria deles frequentemente não usar a webcam fora do teletandem. Somente 2 dos participantes não costumavam usar frequentemente a mensageria instantânea no dia a dia; 1 dos participantes não gostava de usar a webcam (e, de fato, realizou o teletandem mais frequentemente por áudio).
- (k) **Duração da parceria.** A maioria das parcerias durou pelo menos três meses. Uma parceria durou dois meses, realizando poucas sessões. Uma não realizou sessões, sendo que os parceiros trocaram somente alguns e-mails e chats, antes de desfazer a parceria.¹⁵

Ao longo da pesquisa, quatro participantes, que compunham duas duplas, se tornaram participantes focais (Quadro 5, p. 271). O que nos levou a considerá-los como tais foram os seguintes elementos:

- (a) maior quantidade e pertinência de informações obtidas;
- (b) maior clareza de associações com elementos de poder;
- (c) participação de ambos os parceiros na pesquisa;

¹⁵ Conforme explicaremos sucessivamente, escolhemos analisar esta situação porque se configura como uma parceria de teletandem, apesar de não realizada em sessões, e também envolve relações de poder. Trata-se de uma situação bastante comum, que, portanto, merece atenção.

(d) declaração de intenção, por parte de ao menos um parceiro, de realizar uma própria pesquisa sobre o teletandem;

Com base nesses critérios, foram, portanto, consideradas como focais a dupla VICTOR/MIRIAM, entrevistada após a primeira sessão, e a dupla NANCI/CORRADO, entrevistada durante todo o processo da parceria.

As outras duplas e os outros participantes foram considerados participantes não focais (Quadro 6, p. 271). A participação não focal implica em um menor aprofundamento da análise do material documentário referente a essas duplas. Devido a razões de espaço e de oportunidade, elas foram consideradas apenas de modo panorâmico, compondo um pano de fundo de referência para os outros dados.

Quanto à composição das duplas, a quase totalidade delas foi composta por 1 mulher + 1 homem, com a exceção de 1 dupla composta por 2 mulheres (ZÉLIA-CLAUDIA). Os desníveis de idade no interior de cada dupla foram reduzidos. A primeira dupla focal, VICTOR-MIRIAM, foi composta conforme o seguinte esquema simétrico, sob o viés da formação e da atuação profissional:

1 parceira adulta trabalhadora, de faixa etária madura (40-55), tendo uma formação universitária em nível de pós-graduação (1 professora de ensino médio, doutoranda)

+

1 parceiro adulto trabalhador, de faixa etária madura (40-55), tendo uma formação universitária em nível de pós-graduação (1 docente de ensino superior, doutor).

Apresentou, porém, heterogeneidade na idade (diferença de quase dez anos). Já a segunda dupla focal, NANCI-CORRADO, foi composta conforme o seguinte esquema assimétrico, sob o viés da formação e da atuação profissional:

1 interagente recém-formada em Letras, de nacionalidade brasileira, professora de LE há alguns anos (a mesma LE do seu TT)

+

1 interagente de alguns anos mais jovem, de nacionalidade italiana, matriculado em cursos de graduação não de Letras (mediação cultural, disciplinas biológicas), não trabalhando, nem sendo futuro professor-a de LE.

Uma composição semelhante àquela desta segunda dupla focal aparece também nas seis duplas não focais (MATEUS-CLAUDIA, MATEUS-GEMMA, ZÉLIA-CLAUDIA, NEIDE-Pablo, VALDEMIR-Juliette¹⁶, XAVIER-Frida), conforme o seguinte esquema:

1 interagente futuro/a professor/a de LE, aluno/a de curso de Letras,

+

1 interagente não tendo recebido uma formação como professor de L1 ou de LE - sendo este aluno/a de cursos não universitários, ou aluno de cursos universitários em tempo completo, ou (ex-) aluno/a universitário em tempo parcial (isto é, que cursou trabalhando)

No caso destas últimas duplas (segunda dupla focal e duplas não focais), a uniformidade depende do fato de as duplas serem compostas por parceiros com formação desigual, sendo que um era professor ou futuro professor de LE e o outro não era e nem se tornaria tal.

2.2.4. Tratamento do material documentário

Cada participante, depois de ser contatado e ter aceito sua participação na pesquisa, assinou o *Termo de Consentimento Informado* (ver Anexo 1). Este documento garante que as informações sobre seu nome serão mantidas sob sigilo e que as informações que possam permitir suas identificações serão mudadas ou omitidas.

A cada participante foi oferecida uma cópia das gravações das entrevistas e foi enviada uma cópia das transcrições, pedindo eventuais comentários (pedido que não foi acatado). Gravações e transcrições foram armazenadas no computador da pesquisadora e com cópias de segurança em um HD externo.

Ao serem armazenadas, as gravações receberam uma sigla, de forma tal que não fosse possível deduzir a identidade dos participantes pelos nomes dos arquivos. A cada participante foi atribuído um pseudônimo. Cada dupla de teletandem é indicada, no texto, pelos pseudônimos dos parceiros associados por um hífen; o nome da dupla é sempre escritos em caixa alta (como, por exemplo, em *NANCI-CORRADO*).¹⁷

¹⁶ Quando os pseudônimos estão escritos em caixa baixa, isto indica que não participaram da pesquisa.

¹⁷ O objetivo desta medida gráfica é ressaltar a diferença entre o que é dito a respeito da dupla (cujas ações são sempre conjuntas) e o que é dito a respeito dos participantes (que realizam ações distintas e têm percepções distintas).

Na denominação das duplas, o primeiro nome que aparece é sempre aquele do/a parceiro/a brasileiro/a da dupla. Isto tem por objetivo manter a regularidade e também ajudar o leitor a entender, de imediato, a nacionalidade dos parceiros que são mencionados. Não sempre, de fato, foi possível escolher pseudônimos que tornassem tal nacionalidade visível. Por exemplo, na dupla NANJI-CORRADO, Nanci deve ser brasileira, uma vez que aparece primeiramente na denominação. Quando um parceiro não foi entrevistado, seu nome aparece em caixa baixa na denominação da dupla.

Uma vez coletado e armazenado, o material documentário recebeu uma denominação conforme os princípios indicados acima. Subsequentemente, as entrevistas foram transcritas. As transcrições das entrevistas foram realizadas em forma de “tabelas”, no significado que este termo recebe no aplicativo Word 2007. Cada linha da tabela correspondia a um turno. Em uma coluna separada, ao lado de cada turno, apareciam os números de turno progressivos, colocados automaticamente pelo aplicativo Word 2007. No começo de cada turno, não foram indicadas as iniciais dos falantes; em vez disto, foram diferenciados os textos (fala da entrevistadora em itálico; fala do entrevistado em fonte normal). A razão desta escolha do formato em “tabela de Word” para a transcrição depende da facilidade que esta oferece, a nosso ver, para as seguintes finalidades: (a) visualizar as dinâmicas do desenvolvimento da entrevista; (b) segmentar o depoimento do entrevistado em formas visualmente semelhantes ao desenvolvimento da entrevista; (c) receber formatações variadas sem que os números de referência mudem; (d) estar associada, ao lado, a colunas, onde pode ser colocada uma análise inicial dos tópicos e de outros assuntos relevantes. Uma consideração decisiva a favor das referências por turno foi o fato de que, geralmente, o sentido de uma frase citada não é literal, mas, sim, depende do seu contexto discursivo, representado por um conjunto de turnos. Uma desvantagem deste sistema, no entanto, consiste no fato de que, nas tabelas do Word, não se podem colocar números de linha. As citações das entrevistas utilizam, portanto, como referência, números de turno e não de linha. Para facilitar, os turnos muito amplos foram segmentados internamente.

Em relação às convenções de transcrição, optamos para não adaptar o texto oral às convenções da escrita. Isto significa uma leitura menos fluida e uma menor acessibilidade, mas uma maior aderência à natureza oral do texto. Pareceu-nos importante manter a consciência da natureza oral do texto, que pode estimular uma maior complexidade de análise, evitando uma naturalização do mesmo. Assim, as seguintes opções foram efetuadas: (a) não

utilizamos signos de pontuação, a não ser o ponto interrogativo, o exclamativo e os hífens de parentetização; (b) assinalamos as pausas, definidas como qualquer interrupção no fluxo da fala, independentemente de sua duração, a não ser que fossem muito maiores do que as restantes pausas da entrevista; (c) assinalamos as pausas preenchidas; (d) não assinalamos as sobreposições; (e) não assinalamos as palavras interrompidas. A escolha de tais critérios teve por objetivo manter o equilíbrio entre precisão, arbitrariedade do uso de pontuação na transposição gráfica da fala e facilidade de leitura.

Segundo Erickson (1986, 1992), após tal tratamento dado ao material documentário, a ele já não é mais dado este nome e, sim, o nome de dados, pois já apresenta, pelo modo como foi organizado, uma interpretação a priori do pesquisador.

As transcrições de entrevistas apresentam, em algumas partes, breves resumos do assunto tratado, em vez da transcrição. Isto acontece quando o assunto é extremamente técnico ou confidencial ou não apresenta relação com o tema de pesquisa (descrição detalhada por parte da pesquisadora do uso de recursos técnicos, nas entrevistas com Neide, com Nanci e com Claudia; informações pessoais confidenciais, nas entrevistas com Mateus e com Victor; propostas de iniciativas para o projeto TTB, na entrevista com Claudia).

As transcrições podem ser consultadas integralmente nos CDs anexados aos volumes apresentados para a defesa. Não serão incluídas nos volumes para as bibliotecas (nem o apêndice que apresenta trechos compridos das mesmas), devido a questões de confidencialidade entre os pares: a pesquisa envolveu participantes entrevistados um a respeito do outro e, apesar das mudanças de nomes, cada um poderia reconhecer facilmente o depoimento de seu par. Os pesquisadores que quiserem acessar tais dados poderão contatar diretamente o endereço e-mail indicado na última página do volume.

2.2.5. Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A análise das entrevistas teve por objetivo identificar, na descrição do teletandem feita pelos participantes, pontos que sugerissem o trânsito do poder; isto é, aspectos do desenvolvimento da parceria ou da sessão que remetessem aos conceitos indicados no quadro teórico, descritos no Capítulo 1. Tal análise foi realizada conforme as seguintes etapas:

Em um arquivo do Word 2007, denominado de *siglaparticipante.númeroprogressivo*, copiamos as transcrições das entrevistas, em formato de “tabela do Word”. Ao lado da coluna principal, colocamos colunas adicionais. Em tais colunas realizamos, para cada entrevista, uma primeira descrição dos tópicos associados ao tema do poder.

Subsequentemente, criamos um arquivo do Word para cada participante, denominado de *pontos_poder_TT_participante*. Nestes arquivos copiamos trechos significativos das entrevistas, escolhidos em associação e com referência aos conceitos do arcabouço teórico. Aos poucos, reagrupamos os trechos sob pontos que emergiram como principais para a pesquisa. Tais pontos foram criados de forma indutiva, com base na análise dos dados. Este trabalho foi aprofundado para as duplas que definimos como focais, diferentemente do tratamento mais panorâmico (e, por consequência, menos aprofundado) dado às duplas não focais.

Paralelamente, conduzimos um trabalho de cunho dedutivo: ao refletir sobre o teletandem em abstrato, à luz dos conceitos teóricos que norteavam a pesquisa, elaboramos um repertório de possíveis pontos eventualmente associados ao poder no teletandem. Subsequentemente, buscamos nas entrevistas os pontos hipotéticos, separadamente da análise indutiva. Acrescentamos os trechos significativos à lista daqueles já identificados. Sua consideração nos levou de volta à consideração dos aspectos teóricos, refinando ulteriormente o arcabouço teórico. Em suma, a construção do referencial teórico e a realização da análise ocorreram simultaneamente, de forma circular, a análise refinando a escolha de dados referenciais teóricos e os referenciais teóricos impulsionando a análise.

Subsequentemente, reorganizamos os trechos referentes a cada parceiro em um novo arquivo de Word 2007, denominado de *pontos_poder_TT_duplas*. Neste, os trechos referentes ao mesmo ponto foram colocados juntos. Os temas tratados por apenas um parceiro foram acrescentados, separadamente. Compusemos, desta forma, uma lista de aspectos referentes ao poder para cada dupla, com os respectivos excertos.

Finalmente, por meio de breves resumos, compusemos um quadro geral de pontos de trânsito do poder, referentes a todos os participantes, em um arquivo denominado de *pontos_poder_TT_geral*.

As escassas notas de campo referentes à dupla VICTOR-MIRIAM receberam o mesmo tratamento.

A Figura 1 sintetiza os procedimentos de análise acima descritos.

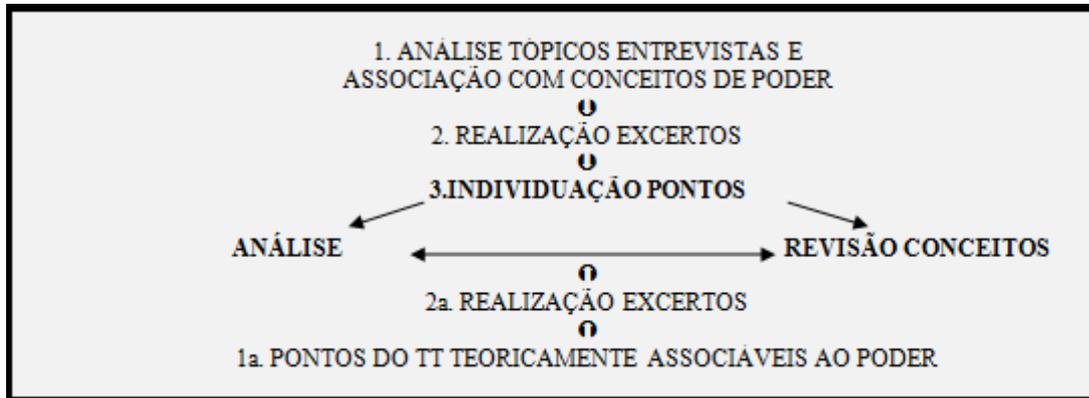


Figura 1. Procedimentos de análise das entrevistas.

Para as entrevistas das duplas focais, realizamos também uma análise das características das entrevistas, com base na escuta da gravação e nas colunas dos tópicos das entrevistas. Seu objetivo foi retirar informações quanto ao contexto no qual as informações eliciadas foram produzidas, para permitir uma consideração mais aprofundada.

Para cada entrevista, criamos um quadro que sintetizava os seguintes elementos: (a) situação de parceria no momento da entrevista; (b) forma de apresentação do tema de pesquisa; (c) tom da conversa; (d) duração; (e) tópicos principais; (f) local de acontecimento; (g) situação contextual; (h) relação com instituições; (i) relação entrevistadora-entrevistado; (l) atitude entrevistadora; (m) atitude entrevistado. Também realizamos um quadro dos tópicos abordados (Apêndice 2, p. 309), organizados hierarquicamente, por tópicos e subtópicos, conforme a metodologia da perspectiva textual-interativa de análise linguística (JUBRAN et al. [1992]2002; JUBRAN & KOCH, 2006; JUBRAN, 2006).

2.2.6. A fase de redação

A fase final de redação representa a confluência dos resultados de vários procedimentos de análise, associados à descrição e à interpretação dos dados. Particularmente para uma pesquisa de cunho qualitativo, realizar tal operação não é um problema apenas de natureza formal: a escrita desenvolve, nesta, um papel substancial (VAN MAANEN, 1988, 1990;

WOLCOTT, 1994; RICHARDSON e ST.PIERRE, 2005) e representa uma das fases mais importantes do tratamento dos dados. Portanto, serão descritas as problemáticas principais e serão justificadas as escolhas feitas.

Durante a redação, alguns vínculos disseram respeito ao equilíbrio entre fluidez de escrita e complexidade de conteúdo, linearidade de procedimentos e múltiplas dimensões. Os dados se entrecruzavam, de forma tridimensional, enquanto que a descrição-análise se podia desenrolar somente no plano bidimensional. Por exemplo, o fato de haver participantes que faziam parte de mais de uma dupla tornaria necessária a repetição de dados, caso fosse escolhida uma apresentação por duplas. Outro exemplo de complexidade diz respeito às entrevistas, cuja ordem de realização não coincide com a ordem de apresentação no texto, devido à necessidade de dar relevo às duplas principais. Tais vínculos afetaram a redação, impondo escolhas em termos de estrutura da apresentação da tese.

Experimentamos vários formatos. A organização por duplas permitia uma visão mais aprofundada, mas tornava a leitura repetitiva; a organização apenas por pontos, e independentemente dos participantes, resultou em forte fragmentação das informações, impedindo uma visão global. Optamos, por fim, organizar o texto de forma diferente, segundo o tipo de dupla. Dedicamos um capítulo a cada dupla focal, mantendo, desta maneira, a “unidade natural” do teletandem e permitindo um maior aprofundamento. Dedicamos um único capítulo a todas as duplas não focais, acompanhando o objetivo principal de sua análise, isto é, a complementação dos dados das duplas focais, por meio de uma apreciação panorâmica (por consequência, menos aprofundada do que no caso das focais). Fornecemos, no início de cada capítulo, os dados gerais a respeito de cada dupla e das entrevistas realizadas. Organizamos cada capítulo por pontos de trânsito do poder, acrescentando subseções separadas para a análise das fontes de poder e dos posicionamentos nas parcerias; descrevemos de forma distinta as perspectivas dos participantes. Nossa análise, entretanto, não visa primariamente a uma comparação entre estes últimos. Quando realiza associações entre as perspectivas, o faz para ressaltar pontos de vista diferentes e suas consequências e não para estabelecer uma suposta versão mais “verdadeira”.

Uma última questão diz respeito às línguas nas quais a pesquisa foi realizada. O bilinguismo esteve associado à sua realização em dois níveis: (a) a situação pesquisada; (b) o material documentário.

O primeiro elemento é referente à língua da situação pesquisada, o teletandem, que é um contexto de aprendizagem “de” duas línguas e “em” duas línguas: os parceiros falam, ou tentam falar ,dois idiomas. O segundo elemento diz respeito à língua do material documentário principal, isto é, as entrevistas: em algumas, se fala em português, em outras em italiano. O intuito foi deixar à vontade, na medida do possível, os entrevistados, deixando que usassem sua língua materna.

No entanto, cabe notar que tal escolha levou a uma situação particular: em alguns casos (três ocorrências) os entrevistados compartilharam a língua materna com a entrevistadora; em outros (a maioria dos casos), a entrevistadora e o entrevistado se comunicaram na L2 da entrevistadora – o que pode ter implicado na produção dos dados. Por exemplo, uma falta de competência comunicativa por parte da entrevistadora pode ter levado a questões colocadas de forma inadequada, mas, também, pode ter permitido o uso de uma forma mais explícita do que seria aceitável em uma falante nativa.¹⁸

Esta última subseção concluiu a descrição da metodologia da pesquisa. No próximo capítulo, passaremos a apresentar os resultados da análise.

¹⁸ Também pode nos ter levado, durante as entrevistas, a não entender todos os subentendidos. Em alguns casos, de fato, tivemos que fazer perguntas adicionais, por exemplo, na entrevista com Valdemir (va.305-306). O fato de compartilhar ou não compartilhar a língua materna da entrevistadora pode ter tido repercussões, também, sobre os posicionamentos dos entrevistados.

CAPÍTULO 3

AS RELAÇÕES DE PODER SOB A PERSPECTIVA DA PARCERIA: A DUPLA NANCI-CORRADO

Nesta seção descrevemos os resultados da análise das entrevistas com a dupla NANCOR, composta por Nanci, brasileira, e Corrado, italiano, respectivamente professora de português e de italiano e aluno universitário de disciplina de ciências exatas, faixa etária 22-26. Durante a parceria, Nanci era mestrande em Linguística Aplicada, Corrado era formando. A parceria de teletandem foi a primeira para ambos.

Através de três entrevistas (duas com Nanci), eles descreveram a parceria, que durou por volta de um semestre, e foi realizada parcialmente por webcam e parcialmente por áudio e chat escrito.

O objetivo da análise, conforme as perguntas de pesquisa, é identificar pontos de trânsito, fontes e dinâmicas de poder no que diz respeito a uma inteira parceria de teletandem. Objetivo secundário é identificar a relação entre tais elementos e os princípios do teletandem.

O capítulo é organizado da seguinte forma: iniciamos pela descrição da origem da parceria e as circunstâncias de produção das entrevistas; em seguida expomos os resultados da análise, descrevendo pontos de trânsito e fontes do poder na perspectiva dos parceiros; finalmente, oferecemos uma análise dos posicionamentos recíprocos dos parceiros e de sua aplicação dos princípios do teletandem, mostrando as implicações de poder.

3.1. Origem da parceria e entrevistas

Nanci e Corrado haviam formado uma dupla de teletandem por meio do emparelhamento do programa TTB, menos de dois meses antes da proposta de participação na pesquisa. Nanci havia sido contatada por meio de uma conhecida da pesquisadora e aceitou com interesse, pois ela própria estava pensando em uma futura pesquisa sobre o teletandem. Ela se encarregou de apresentar a participação da pesquisa a Corrado (na1.305-316). Este, inicialmente, respondeu com um pouco de desconfiança à proposta; sucessivamente, quase um ano depois, aceitou a entrevista sem dificuldade, até mesmo em um período de provas finais na faculdade.

Ambos conheciam sua LE em nível avançado; ambos haviam passado alguns meses, anteriormente, no país da língua-alvo; ambos faziam teletandem pela primeira vez. Nanci havia estudado formalmente o italiano durante os anos de faculdade; Corrado havia aprendido o português ao longo de seis meses de intercâmbio universitário em Portugal, sem receber

instrução formal nesta língua. Nanci fazia teletandem em casa ou no lugar de trabalho; Corrado fazia teletandem em casa. A parceria foi suspensa durante as férias de verão italianas, coincidentes com as férias invernais no Brasil, e não foi retomada em seguida.

Nanci concedeu duas entrevistas. A primeira (na1), realizada por MSN e webcam, na fase inicial da parceria, foi de natureza exploratória; não mencionou explicitamente o objeto da pesquisa e tratou a parceria de forma geral. A segunda entrevista foi realizada presencialmente, logo após o fim da parceria e enfocou alguns de seus elementos. Em ambas, sua atitude é muito franca. Responde e fala rapidamente e com confiança; não aparecem sinais de receio ou de constrangimento. Quando ela não está de acordo com as interpretações propostas pela pesquisadora, o indica diretamente, de forma clara e sem hesitações. Corrado concedeu uma entrevista, presencial, seis meses após a conclusão da parceria. A entrevista seguiu o esquema padrão descrito no capítulo metodológico; mostra o estilo de uma conversa informal entre italianos de idade e gênero diferente, com um tom amigável e polido por parte da interlocutora e um tom de polidez e de respeito por parte do interlocutor. Inicialmente, Corrado se mostra um pouco tímido, sucessivamente se torna mais confiante e chega a falar, de forma indireta, até de elementos ameaçadores de face.¹⁹ Características da sua entrevista são sua postura de distanciamento – usa a expressão ‘a moça’, em lugar de usar o nome, Nanci (co.64, co.158, co.322) – e suas ressalvas de que o que está relatando é ‘subjetivo’ e particular (co.159).

3.2. Pontos de trânsito do poder

Nas entrevistas emergiram os seguintes pontos associados a relações de poder: (a) o que fazer na sessão; (b) atividades para a aprendizagem; (c) gerenciamento da sessão; (d) tópicos; (e) variantes linguísticas; (f) estratégias didáticas; (g) elementos contextuais. Tais elementos são descritos nas próximas subseções.

¹⁹ Por exemplo, do fato de que foi Nanci quem estabeleceu as atividades para o teletandem.

3.2.1. O que fazer nas sessões

O primeiro elemento que remete ao exercício do poder, nas entrevistas com Nanci e Corrado, diz respeito ao que fazer na sessão. Conforme os relatos de ambos, as atividades de aprendizagem consistiram basicamente em duas formas: (a) conversação, realizada em forma de informação ou de discussão, durante a sessão – às vezes baseada na escolha prévia de artigos como base de discussão; (b) preenchimento de uma avaliação escrita sobre a sessão após seu término, enviada ao parceiro por e-mail, para ser corrigida ou comentada na sessão seguinte.²⁰

Nestas atividades, chama atenção um detalhe. Corrado e Nanci as descrevem sem distinções por língua ou partes de sessão; seus comentários e declarações sempre se referem, em geral, às duas partes. Por outro lado, o princípio de autonomia do teletandem implica que cada aprendiz de teletandem deva decidir o que fazer na sua LE. Tendo em conta tal premissa, pode-se concluir que atividades iguais nas duas línguas indicam uma certa convergência de escolhas entre os parceiros. Esta parece não ter sido negociada explicitamente. Nanci, particularmente, exclui distinções entre partes da sessão ou línguas; nem sequer consegue lembrar se os episódios que ela relata aconteceram na sua L1 ou na sua LE (na2.41-44; na2.91-92; na2.170-177). Considerando que a tomada de decisões é um âmbito crucial para o exercício do poder, a pesquisadora tentou aprofundar as circunstâncias de tal convergência.

Corrado, desde o início da entrevista, apresenta como natural o fato de realizar as mesmas atividades da parceira. Descreve as atividades do teletandem como realizadas conjuntamente, usando a primeira pessoa plural e sem traçar distinções de pessoas nem de língua. Apresentando a história da parceria, não descreve negociações: descobriu a existência do projeto TTB na primeira aula do curso de língua portuguesa; se cadastrou; recebeu o e-mail da parceira e daí “começamos a falar disso e daquilo, digamos” (co.10).

Corrado parece considerar o teletandem de forma global e como associado a uma única atividade: a conversação. Diante de uma pergunta direta – quem, na parceria, tomava decisões ou ‘guiava’? (co.182) – inicialmente diz que tudo era decidido em comum, ou alternando-se, e acontecia espontaneamente, quase automaticamente (co.183); não teriam acontecido conflitos

²⁰ Além disso, houve algumas atividades realizadas ocasionalmente, nem sempre durante a sessão. Corrado deu orientação a Nanci, ajudando-a na correção de textos por ela escritos ou na avaliação de textos que ela queria usar nas suas aulas de italiano. Nanci, por sua vez, entre as sessões realizou atividades de consolidação, tais como falar em voz alta, repetindo palavras cuja pronúncia havia sido discutida durante as sessões.

entre preferências ou problemas em se declararem em desacordo. Ressalta várias vezes que teve sorte: tudo deu certo e não houve problemas; quando os parceiros não conseguiam fazer o que haviam previsto, por falta de preparação antes da sessão, mudavam simplesmente de planos e escolhiam algo diferente do qual falar (co.187). Em suma, a visão espontânea de Corrado, acerca da tomada de decisões no teletandem, não evidencia elementos ou papéis específicos relacionados ao poder.

Na segunda parte da entrevista, porém, sob estímulo de outras perguntas, chega a ressaltar o papel deliberativo inicialmente exercido por Nanci. Isto acontece quando fala dos conhecimentos prévios da dupla referentes ao teletandem (co.206). Ele retoma seu comentário inicial sobre o teletandem, no qual havia dito que “deu tudo certo foi tudo tranquilo... embora no começo... realmente eu não soubesse como me colocar” (co.6) e descreve mais detalhadamente sua completa falta de ideias iniciais a respeito do que fazer nas sessões:²¹ “realmente eu não tinha ideia nenhuma sobre o teletandem... tudo bem [se deve] falar de um jeito ou de outro mas.... eh...” (co.207).

Sua incerteza é colocada em contraposição com a clareza de ideias da parceira: “suponho que ela [Nanci] tivesse... uma ideia... um pouco mais... digamos [pelo menos] uma iDEla (...) ela [Nanci] tinha ideias específicas sobre o que fazer” (co.215). A partir desta reflexão, ele chega progressivamente a concluir que “ela me deu por assim dizer linhas de ação [para o teletandem]” (co.207) – frase repetida duas vezes – e que, portanto, no teletandem, “muito começou dela [Nanci]” (co.207).

Tal reconhecimento do papel fundamental exercido pela parceira é reiterado em seguida, após receber informações sobre o tema de pesquisa. Ele reformula então sua descrição da parceria da seguinte forma:

No que diz respeito... aos... conhecimentos técnicos... como eu já disse anteriormente... ela [Nanci] fez... ela teve por assim dizer a direção portanto... determinou... ela é quem mais determinou as diretrizes... o andamento do teletandem (TOSSE)... eu fiquei na onda dela a acompanhei... (co.251).

A tomada de decisões iniciais por parte de Nanci desta forma descrita poderia ser considerada como um exercício de poder na sua primeira dimensão, uma vez que se pode supor que tenha levado Corrado a fazer o que, provavelmente, por si só ele não teria feito.

²¹ Apesar, diga-se de passagem, da apresentação em evento pela qual descobriu a existência do projeto TTB.

Em conclusão, na entrevista com Corrado, quanto à tomada de decisões sobre as atividades no teletandem na parceria NANCOR, aparece a seguinte configuração de poder:

- (a) Nanci tinha uma ideia bem definida sobre como fazer teletandem, já no início da parceria;
- (b) Corrado não tinha ideias definidas nem sobre o teletandem nem sobre o que fazer;
- (c) Nanci propôs inicialmente o que fazer no teletandem;
- (d) Tais iniciativas foram propostas independentemente da língua na qual seriam desenvolvidas;
- (e) Corrado não fez propostas iniciais quanto ao que fazer no teletandem;
- (f) Corrado acatou as propostas de atividades feitas por Nanci;
- (g) Corrado sucessivamente passou a considerar as propostas de Nanci como atividades decididas por ambos;
- (h) Nanci apresentou exigências maiores no desenvolvimento da parceria, pedindo mais ao parceiro, em termos de precisão e de detalhamento das informações;
- (i) Corrado teve exigências menores do que aquelas de Nanci, por ter apenas curiosidades genéricas e superficiais.
- (j) Na sua primeira descrição das relações com sua parceira, Corrado não informa sobre (e), (f) e (g).

Acerca do poder, além dos pontos (c) e (h), relacionados diretamente com a primeira dimensão do poder (comportamentos), parece relevante também o ponto (j). A falta de problematização na descrição inicial da situação por parte de Corrado – que assume como decisões de ambos as propostas feitas inicialmente por um – pode remeter à terceira dimensão do poder: uma vez estabelecido o que fazer no teletandem, mesmo sob sugestão de um parceiro só, isto se torna ‘reificado’ e as decisões tomadas inicialmente apenas sob proposta de um parceiro passam a ser consideradas como tomadas conjuntamente.

O alinhamento de Corrado às propostas iniciais de Nanci pode, também, ser considerado em termos da teoria da acomodação: isto é, quanto às atividades, ele teria se acomodado, por convergência, com Nanci. O movimento parece ter acontecido apenas em uma direção.

É significativo notar que, na prossecução da entrevista, Corrado acaba reformulando sua descrição anterior das atividades e dos papéis na parceria. Passa, de fato, a apresentar tais atividades como iniciativas da parceira, estimuladas pelo interesse pessoal desta, e não mais

como negociação conjunta: “depois de um tempo... entendi mais ou menos o que ela [Nanci] queria... o que era útil para ela quanto... à sua tese... seus estudos”. Também, portanto, passa a descrever sua aquiescência em termos de desejo de ajudar pessoalmente Nanci: “para mim era uma espécie de eh... eh... não sei... era uma ajuda que eu dava pro seu trabalho (...) dei pra ela um ap uma ajuda um apoio”(co.251). Repete que, na realidade, Nanci “foi aquela que eh... que teve por assim dizer o... não sei (SORRISO) se está correto dizer isso o comando do projeto digamos deste projeto teletandem”, e reformula sua adesão às propostas de Nanci em termos mais apropriados para sua face, isto é, de generosidade: “e... mas enfim afinal ... já que eu sou... assim por caráter eu eu gosto de ajudar uma pessoa então... de coração ajudei... cada coisa que ela precisava... sempre fui disponível” (co.251). Ele descreve, em suma, uma situação desequilibrada, em termos naturalizados (isto é, associada ao seu caráter, considerado como fixo): um parceiro faz o que o outro considera útil e o vice-versa não acontece.

Daí a pergunta da pesquisadora acerca da equidade no teletandem: ela pergunta se Nanci o ajudou na mesma medida (co.252-254). A resposta de Corrado, indireta e com muitas ressalvas, é que, no teletandem, ele, na realidade, teve menores exigências, devido à maior superficialidade de seu interesse: ele queria apenas satisfazer algumas curiosidades sobre o Brasil, enquanto que Nanci visava à precisão gramatical, precisava de muitos detalhes e correções (co.255). Esta parece uma descrição de uma troca social desequilibrada: em termos de compromisso com o teletandem e de aprendizagem, Corrado parece ter ‘dado’ mais do que pediu.

Conforme a teoria, o desequilíbrio “material” acaba sendo compensado pela (auto)atribuição de uma posição maior em termos morais, de generosidade. Este elemento aparece também quando a pesquisadora lhe pergunta o que ele acredita ter acrescentado pessoalmente ao teletandem. Obtém, como resposta, a indicação de uma “muita boa vontade!”, dada com um sorriso, e a alusão a um momento no qual, evidentemente, Nanci fez algo inesperado, do qual ele não gostou, e que ele teria, por assim dizer, “tolerado” – justamente mostrando boa vontade.²²

²² Talvez perguntas pessoais inesperadas, durante o preenchimento de um questionário; ou a demonstração de um interesse de Nanci no teletandem para fins de possível futura pesquisa, como poderia se deduzir do contexto. Tais interpretações, no entanto, se baseiam apenas em dados contextuais e não puderam ser confirmadas. Devido a seu tom um pouco constrangido, porém, a pesquisadora não aprofundou, durante a entrevista. O e-mail de acompanhamento ao envio das transcrições, que continha um pedido de explicações, não teve resposta.

Mais um plano de significados da aquiescência de Corrado aparece em uma resposta à pergunta se a parceira tinha consciência de tal desnível de interesses. Corrado responde positivamente à pergunta, por meio de uma exclamação irônica entre risos, difícil de ser traduzida (“sì, hai voglia!! (RIDE)”), que soa aproximadamente como “claro que ela se deu conta!! (RISOS) Como não poderia?” (co.257). Tal comentário e o tom irônico favorecem a suposição de que Corrado se tenha sentido, do ponto de vista do interesse por sua LE e seu país-alvo, como um tanto deficiente, em relação ao maior compromisso da parceira com a língua italiana. Sua aquiescência às propostas de Nanci receberia aqui um outro plano de interpretação, como compensação por um desnível de interesses iniciais. O assunto, no entanto, não foi aprofundado.

Concluindo a entrevista, a pesquisadora pede uma avaliação de Corrado sobre a situação de desequilíbrio acima descrita, que ela resume como o fato de “você estar em um ambiente que ela [Nanci] construiu afinal” (co.379). Corrado, um tanto inesperadamente, responde com avaliações completamente positivas. Apresenta a situação decorrente das iniciativas de Nanci como um ganho de tempo, em comparação com outra situação hipotética, na qual ambos partissem do zero (“então você tem que... pen... pensar ao que fazer organizar talvez se algo não dá certo.... modificar...” - co.384) e como facilitadora: “facilitou tanto o andamento do teletandem quanto... me facilitou também... digamos o trabalho ... então... sim foi uma coisa muito positiva” (co.384). Em seguida, ele chega até a apresentar como necessária, ou inevitável, a condução do teletandem por um dos parceiros:

“de qualquer modo alguém dentre os dois [parceiros] devia fazer isso [organizar ou dar uma direção ao teletandem] (...) digamos que alguém dentre os dois mais cedo ou mais tarde teria emergido e teria determinado então o... digamos o comando (co.384).

Acaba concluindo, entre risos, que de qualquer forma a condução seria de Nanci, pelo maior conhecimento ou maior interesse (co.384).

Tais avaliações e comentários de Corrado oferecem um panorama complexo. A avaliação final positiva parece fundamentada em três pressupostos: de que, na aprendizagem, deve haver uma condução e uma organização que deve ser atribuída a quem sabe mais ou mais se interessa, neste caso, Nanci; de que o teletandem é uma situação com regras a serem cumpridas (Corrado informa que não tem ideia de como ela podia conhecer tão bem, desde o começo, o teletandem) e não algo que ele poderia organizar à vontade e personalizar, tal como

Nanci na realidade fez; de que a sessão é um conjunto, no qual é natural que as atividades sejam as mesmas nas duas línguas²³, sem alternância de papéis.

Quanto às entrevistas com Nanci, apresentam o mesmo percurso da entrevista com Corrado: de uma descrição inicial de tipo colaborativo a uma reflexão mais crítica sobre seu papel no estabelecimento das atividades. Na primeira entrevista, realizada no começo da parceria, ela descreve a organização do teletandem como realizada conjuntamente, usando o pronome coletivo “a gente”:

mas antes da gente começar a sessão a gente já... eh.. entrou em um acordo em quanto a ... aqueles passos que o João sempre pede....quanto ao feed-back linguístico...a.... avaliação... ao tema... o que a gente ia discutir... quantas sessões a gente faria por mês... por.... durante quantos meses... então a gente entrou no acordo antes de começar...(na1.97)

Já na segunda entrevista, acaba descrevendo seu papel como tomadora quase exclusiva de iniciativas iniciais: “e aí eu entrei no site do teletandem peguei o folder [folder que descreve o teletandem] em italiano... selecionei tudo o que a gente tinha conversado fiz uma pauta... mandei para ele...” (na2.272). Oferece também hipóteses acerca dos efeitos: “... e aí eu acho que ele ... ele falou ‘ah então ela... ela que vai...[organizar o teletandem]’” (na2.272). Refletindo sobre a aquiescência de Corrado, pesquisadora e entrevistada concluem que, provavelmente, foi fundamental o fato de Nanci ter primeiramente entrado em contato, com propostas:

Pesquisadora - é você que começou [daí seu maior poder]
Nanci - É...fui que comecei....
Pesquisadora – pegou a iniciativa...

A conclusão final de Nanci é extremamente lúcida e resume o sentido da reflexão compartilhada:

Foi... é eu que mandei o primeiro e-mail... ele também demorou muito para me responder.... eu que fiz a pauta ... dos assuntos que teria que discutir... então... essa questão de quan... eh... as sessões... quanto tempo (ficaria pra) discutir... nananannana... então ele se sente ... um pouco.... manipulado talvez. (na2.273-276).

Nanci não aprofunda tal questão da possível sensação de manipulação de Corrado, da qual parece não se preocupar.

Em conclusão, há uma convergência entre o ponto de vista de Corrado e de Nanci, acerca do estabelecimento das iniciativas no teletandem: ela teria feito os passos iniciais e organizado o formato das sessões, ele teria aceitado sem discutir ou fazer contrapropostas. Deste ponto de

²³ No entanto, a pesquisadora não questionou tal ponto explicitamente nem estimulou a reflexão crítica de Corrado sobre este ponto.

vista, a configuração de poder na visão de Nanci é a mesma apresentada com base na visão de Corrado, que pode ser interpretada em termos de acomodação.

Também na fala de Nanci encontramos a mesma falta de distinção do teletandem em partes que vimos na fala de Corrado, e a mesma consideração global das atividades, sem distinção de línguas (na2.41-44, na2.91-92, na2.170-177). Uma vez que, aos parceiros, parece faltar a própria consciência da existência de duas partes de sessão que poderiam ser organizadas diferentemente, cabe perguntar se seria adequado interpretar tal situação em termos de ‘acomodação’ de atividades. Considerando, porém, que o conceito de acomodação não se refere necessariamente a processos conscientes, acreditamos que este termo possa ser mantido.

3.2.2. Gerenciamento das sessões e comparecimento on-line

O gerenciamento do ritmo do teletandem é um âmbito, mencionado nas entrevistas, que se pode considerar dentre as formas de exercício do poder. Envolve vários aspectos: da negociação sobre ritmos, datas e horários das sessões às atividades de gerenciamento da sessão durante seu desenvolvimento (abertura, alternância de línguas, gerenciamento de atividades, encerramento).

As sessões da parceria foram realizadas com ritmos irregulares, os quais eram negociados entre os parceiros. Cada vez, as datas da sessão seguinte eram marcadas por e-mail, apenas quando os parceiros tinham certeza de que teriam tempo para fazê-lo. Este sistema, segundo ambos (na2.388-396; co.354-359), foi bem sucedido. Já suas origens são avaliadas diferentemente.

Nanci descreve o ritmo irregular das sessões como devido à ‘vida bagunçada’ de ambos (na2.396). Para Corrado, foi devido principalmente à rotina complicada de Nanci, que fazia teletandem em lugares diferentes, dependendo do dia (na1.396, co.351-353), enquanto que ele, geralmente, estava livre de compromissos. Ele apresenta a si mesmo, portanto, como o mais flexível da dupla (co.355), porém em tom neutro, sem mostrar incômodo. Diz, de fato, que, pela sua maior liberdade de horários, para ele não fazia diferença. Dependendo do ponto de vista, portanto, o gerenciamento do ritmo das sessões pode ser considerado como influenciado por ambos ou principalmente por Nanci.

Por outro lado, conforme comentado tanto por Nanci quanto por Corrado (na2.20; co.362-366), o teletandem sofria uma parada na época de provas de Corrado, que preferia não ser desconcentrado por outras coisas durante tal período e considerava as sessões uma distração. Neste caso, a limitação do leque de escolhas, conforme ambos os parceiros, vinha de Corrado.

Nanci descreve a flexibilidade por ela mostrada naquelas ocasiões como forçada, também expressando certo incômodo a respeito, aparentemente devido não à limitação do teletandem em si, mas ao fato de ter que se submeter a algo para ela incompreensível:

quando ele tem prova ele ... quando ele tinha aí tinha que mudar os horários do tandem porque ele é muito dedicado então se tem prova no dia seguinte ele estuda o dia INTEirinho ...(TOM UM POUCO DE SOFRIMENTO) ele não pode ... tandem porque parece que... ele é muito meTÓdico né ... sisteMÁTico acho... (TOM OBJETIVO UM POUCO DESCONFORTADO) então ele acha que o tandem vai atrapaLHAR o estudo dele.... (TOM DE QUEM AGUENTA, SUBENTENDE CERTO INCÔMODO) (na2.20).

Interrogado se esse ponto incomodava Nanci, pelo contrário, Corrado responde duas vezes que isto é impossível (co.368, co.370), pois eles sempre se ajudaram um ao outro, realizando um compromisso entre suas necessidades (“ci siamo sempre venuti incontro quindi...” - co.370). Trata-se de um outro ponto no qual a sensibilidade dos parceiros (ou seu posicionamento na entrevista) parece diferente.

A configuração relacionada é, portanto, a seguinte:

- (a) As datas das sessões de teletandem eram negociadas entre os parceiros;
- (b) As datas eram escolhidas dependendo dos compromissos de trabalho de Nanci;
- (c) As datas eram escolhidas dependendo do período de provas de Corrado;
- (d) Nanci considerou como um incômodo o ponto (c);
- (e) Corrado não considerou como um incômodo o ponto (b).

Tal configuração parece apresentar, em conclusão, tanto um equilíbrio de poderes quanto um desequilíbrio de percepções.

Uma situação diferente aparece no caso do gerenciamento da sessão, descrito por Nanci, com incômodo, como realizado apenas por ela (na2.270-271). Nanci descreve duas atividades mais aprofundadamente: a regulação da alternância de línguas e o encerramento. No que diz respeito à alternância de línguas, as duas partes da sessão de teletandem eram realizadas em dias separados; era ela quem mantinha o registro das línguas usadas. O incômodo de Nanci

parece originado pela falta de colaboração ou de interesse do parceiro a respeito da alternância de línguas, que teoricamente devia ser importante para ele e ao fato de ter que se ocupar sozinha desta tarefa: Corrado sempre parecia preferir usar sua língua materna, apesar de seu objetivo de aprendizagem da língua estrangeira:

“e toda vez que a gente começa a interagir também... a gente coMEça em italiano... (TOM ABORRECIDO) eu falo “CORRAdo... hoje é o dia do português... não é? “ “ah é? “ “É”... aí eu vou lá e confiro... “ah ontem foi em italiano” “então tá” (na2.267).

As razões dessa relutância (por exemplo: desinteresse ou medo?) não são discutidas, mas o constrangimento por ela gerado é evidente e remete a um exercício do poder.

Quanto ao encerramento, Nanci o considera também como outra tarefa desagradável: “Outra coisa que me incomoda é a.. a...despedida.... (...) O encerramento...(..) NUNca gostei...” (na2.360). Ela se descreve como assoberbada por problemas práticos, na sua vida fora do teletandem, que tornam necessário encerrar a sessão no horário marcado, embora seja desagradável e pouco polido (na2.372); muitas vezes ela não consegue e fica esperando o momento certo, mas se sente angustiada, ao ver o tempo passar:

e eu não gosto... porque eu eu vejo o tempo vai passando vai passando vai passando uma hora e vinte uma hora e meia... a gente nunca fica só uma hora... (na2.360-364).

O parceiro não colabora nesta tarefa – “nunca acaba (...) e aí... ele [Corrado] nunca toma a iniciativa sempre sobra pra mim...”(na2.364) – e sua falta de colaboração torna o encerramento particularmente constrangedor:

(...) Eu fico... constrangida de... falar “Corrado, então, agora cê tem que parar tá?...” aí eu falo “agora eu vou cortar” e ele não ... vou cortar? (...) Eu tento controlar o tempo.... falo por três minutos também de controlar o tempo...então quando deu uma hora e dez eu já falo “Corrado ô!” ...xxxxxx porque realMENte.... eu faço em um horário assim... no intervalo do tempo quando estou trabalhando.... (...) aí eu falo “ô... vou ter que desligar... tudo bem?”“ah tudo bem”...(na 366-372).

Porém, no ‘contrato’ inicial, tal duração havia sido discutida e estabelecida claramente:

mas eu... eu...ele não... eu acho que ele fica... constrangido também de falar “preciso... desligar”... (...) Eu não gosto (...) e é engraçado que no contrato ... a gente estipulou uma hora....então aqui se vê que partiu dos dois né... das duas pessoas.. não foi de uma... de cá... parece muito chato “ô... então... vamos acabar por aqui?”...mas não que não esteja interessante tá? é interessante...mas... (na.376).

Nestes casos, Nanci apela para o contrato inicial com Corrado, isto é, para a natureza colaborativa do teletandem, infringida pela falta de colaboração do parceiro. Tal falta de colaboração apresenta vários níveis de leitura e remete ao exercício do poder, tanto do agente

quanto estrutural (devido à situação de menor tempo disponível de Nanci, que a obriga a agir). Dependendo do nível, muda o agente do poder: tecnicamente, é Nanci quem regula a sessão, e isto pode parecer como um exercício de poder por parte dela; por outro lado, ela gostaria que as coisas fossem feitas diferentemente e de não ter que agir como de fato age: a situação e Corrado a levam a realizar um ato que considera constrangedor; isto é, exercem poder sobre ela. Estes assuntos não aparecem na entrevista com Corrado. Eles definem, portanto, apenas uma configuração de poder conforme o ponto de vista de Nanci. Tal configuração pode ser resumida da seguinte maneira:

- (a) Era Nanci quem ‘regulava’, em geral, as sessões, determinando ou realizando abertura, encerramento, língua a ser usada, transição de atividades na sessão;
- (b) Nanci, particularmente, gerenciou a alternância de línguas nas partes da sessão de teletandem, realizadas em dias separados, mantendo um registro e lembrando, toda vez, ao parceiro qual era a língua que devia ser usada;
- (c) Nanci, particularmente, gerenciou o encerramento da sessão, mantendo o controle do tempo utilizado e avisando o parceiro quando a sessão devia ser encerrada, conforme o tempo estipulado;
- (d) O parceiro não participou de tal gerenciamento nem colaborou – não lembrava a língua a ser utilizada, não se preocupava do passar do tempo e não mostrava cuidado em não ultrapassar o tempo estipulado;
- (e) Nanci percebeu como uma obrigação o gerenciamento descrito nos pontos (a) e (b) e a considerou desagradável;
- (f) Os pontos (d) e (e) são apresentados por Nanci como um das razões dos pontos (b) e (c);
- (g) Outra razão do pontos (b) e (c) é indicada na situação estrutural, que, na descrição de Nanci, a obriga a realizar as atividades de encerramento devido a seu trabalho;
- (h) Nanci percebe a atitude do parceiro indicada no ponto (d) como incorreta, por ser contrária ao princípio de colaboração do teletandem.

Também comentada por Nanci, em tom negativo, é a questão do comparecimento on-line, sob forma do atraso em começar a sessão. Pelos motivos já indicados (trabalho e compromissos), Nanci em várias situações não podia começar o teletandem atrasada : isto implicava encurtar o tempo da sessão, uma vez que ela não podia compensar, terminando mais tarde, devido aos compromissos de sua rotina diária. Portanto, quando a sessão começava em atraso, ela perdia

tempo útil esperando.²⁴ Ela ressalta, com desconforto, também a tendência de Corrado de chegar atrasado à sessão (Trecho 4, Apêndice 1), até 40 minutos depois do horário marcado.

O atraso, como forma de limitação do leque de atividades do parceiro, pode ser considerado como uma forma de poder, neste caso, exercido por Corrado sobre Nanci. A pesquisadora propõe associar o atraso de Corrado ao tipo de vida diferente conduzida pelos parceiros – sendo que Nanci era professora e aluna de mestrado, enquanto que Corrado era aluno universitário em tempo integral; mas, diz Nanci, mesmo quando ele teve um trabalho em tempo parcial, isto não mudou.

Este assunto não apareceu nas entrevistas com Corrado; isto não é surpreendente, uma vez que, conforma já visto, quem exerce poder não tem tanta sensibilidade para tal exercício quanto a pessoa sobre a qual o poder é exercido. A respeito, portanto, apresentamos apenas a visão de Nanci. Esta leva à seguinte configuração de poder:

- (a) Nanci, devido a seus compromissos de trabalho, muitas vezes não podia prolongar a sessão;
- (b) Corrado podia prolongar a sessão;
- (c) Caso a sessão na LE de Nanci começasse em atraso, ela veria encurtado seu tempo dedicado à LE;
- (d) Muitas vezes Corrado compareceu com grande atraso nas sessões: isto encurtou a duração da sessão;
- (e) Nanci percebeu como constrangedor e desagradável tal atraso e suas consequências.

O ponto (d) representa uma limitação do leque de escolhas exercida por Corrado.

Outra forma de controle do tempo ainda mais extrema é aquela associada ao não comparecer. Este ponto emerge na entrevista com Nanci em forma de um acontecimento isolado, referente a Corrado e a ela própria. Tal ponto parece importante para ela, sendo tocado espontaneamente tanto na primeira quanto na segunda entrevista (Trechos 6 e 7: ver Apêndice 1). O referido acontecimento é o seguinte.

Uma vez, no período inicial da parceria, Nanci não pôde comparecer on-line nem avisar Corrado que não estaria on-line. Após esse fato, por um tempo, ele não respondeu a seus

²⁴ Isto, porém, não acontecia em todas as situações: por exemplo, Nanci diz que, quando ela fazia teletandem na faculdade, permanecia no computador trabalhando e, pelo menos, em caso de atrasos não perdia seu tempo.

muitos e-mails com pedidos de desculpa e não apareceu on-line (na1.109, na2.152). A interpretação de Nanci, nunca completamente descartada, foi de que ele devia estar ofendido; ela imaginou que provavelmente desistiria da parceria – embora sucessivamente ele explicasse que estava de férias na casa da mãe, sem conexão internet (na2.109, na1.156). Tais motivações não parecem ter convencido completamente Nanci, que descreve com vivacidade seu medo ao pensar que o parceiro tivesse desistido da parceria e sua hipótese de uma retaliação de parte dele.

Na primeira entrevista, tal episódio é apresentado por Nanci apenas como exemplo das dificuldades iniciais em se entender (associadas a vários elementos: timidez de Corrado, desconhecimento recíproco, talvez diferenças interculturais). Já na segunda entrevista, se torna um exemplo do caráter suscetível de Corrado e uma razão do cuidado que Nanci diz ter sempre com ele. Tal cuidado pode ser tomado como indício de um exercício de poder.

Nanci menciona três outros exemplos de suscetibilidade de Corrado: (a) o tom de suspeita com o qual ele, muitas vezes, quando eles estão fazendo teletandem sem webcam, pergunta o que Nanci está fazendo, ao ouvir o som das teclas do computador (na realidade, diz, enquanto ele fala, ela mantém o registro de seus erros); (b) o incômodo que Nanci sentiu nele, uma vez, quando pediu para que ele preenchesse um questionário de pesquisa, o qual ele definiu como ‘maçante’, e que levou uma sessão inteira; (c) o desapontamento que ela percebe nele quando há interrupções na sessão, por exemplo devido ao telefone de Nanci, o que, portanto, a deixa constrangida (na2.146-165).

Todos os elementos descritos desenham um quadro de movimentos contrapostos. O exercício do poder de Nanci, associado ao não comparecer on-line, deixando o parceiro a esperar à toa, é seguido por um sucessivo exercício de poder dele por meio do silêncio, que a leva a enviar vários pedidos de desculpas. Algumas atividades de Nanci durante a sessão – teclar durante a sessão, submeter um questionário, manter o telefone aberto e respondê-lo quando toca – deixam Corrado constrangido, limitando evidentemente seu leque de escolhas; a desaprovação de Corrado, em forma de suscetibilidade, deixa Nanci constrangida e a limita por sua vez. Isto é, há formas de poder que encontram um contrapoder, a partir do momento no qual são percebidas como indesejáveis por quem as exerce.

Tais assuntos não foram tocados na entrevista com Corrado; portanto, a respeito, apresentamos apenas a configuração do ponto de vista de Nanci:

- (a) Nanci, uma vez, teve que renunciar a comparecer on-line e não pôde avisar;
- (b) O parceiro, sucessivamente, não respondeu a seus e-mails nem foi visto on-line;
- (c) Nanci acreditou que esta atitude fosse uma retaliação e se preocupou;
- (d) Depois de certo tempo, o parceiro reapareceu e deu um motivo lógico para o seu desaparecimento, o qual Nanci, porém, o aceitou apenas até certo ponto, dados outros elementos pelos quais considerava Corrado como uma pessoa particularmente suscetível;
- (e) Nanci percebeu que algumas atitudes dela própria ou acontecimentos durante a sessão eram indesejados pelo parceiro;
- (f) Nanci assumiu uma atitude de maior cuidado com relação a tais atitudes ou acontecimentos.

Cabe ressaltar, também, que os elementos associados ao poder, aqui, não parecem ser tanto as atitudes descritas, em si, quanto o quadro de interpretações ao qual pertencem. De fato, uma falta de comparecimento ocasional ou de comunicação, ou responder ao telefone durante a sessão (que, aliás, em si, pode representar uma ocasião a mais para ouvir falar ‘falantes nativos’) não teriam o sentido que lhe atribuímos, em termos de exercício do poder, sem as avaliações de Nanci e Corrado.

Concluimos aqui o conjunto de atividades, por assim dizer, de serviço, relacionadas ao poder, que aparecem nas entrevistas com Nanci e Corrado. Nas próximas subseções serão tratados outros pontos, relacionados aos conteúdos das sessões, e que concernem, principalmente, aos tópicos e às línguas.

3.2.3. Tópicos

Nanci e Corrado, em suas entrevistas, tocam espontaneamente na questão da escolha de tópicos para a conversação. Houve três fases: (a) eles dedicaram as primeiras sessões à troca de informações pessoais e a se conhecerem melhor; (b) sucessivamente, sob proposta de Nanci, estabeleceram assuntos, sem negociá-los, por meio da escolha de um artigo que o falante competente enviava ao aprendiz alguns dias antes da sessão (na1.121-123) e que devia servir como referência; esta fase durou apenas por um breve período; (c) finalmente, passaram a tratar de assuntos que surgiam direta e espontaneamente durante as sessões, geralmente associados a temas de atualidade (na1.123). Para ambos, a questão de sobre quais assuntos

falar parece ter sido um aspecto marcante; porém, suas atitudes a respeito diferem. A análise será, portanto, apresentada separadamente.

3.2.3.1. Limitações de escolha: visão de Nanci

Para Nanci, a escolha dos tópicos parece ter sido uma questão marcante: sobre este ponto, ela parece ter concentrado muitas das suas preocupações. Deve ser esclarecido, previamente, que ela menciona também várias falas interessantes realizadas com o parceiro; a análise, no entanto, concentrar-se-á sobre os elementos apresentados como problemáticos, porque eles parecem mais condizentes com o tema da pesquisa.

No depoimento de Nanci, um primeiro aspecto característico é a limitação de seu interesse exclusivamente aos países que ela considera das línguas-alvo: Itália e Brasil. Ela diz, explicitamente, considerar interessantes e pertinentes apenas os tópicos, de qualquer natureza, relacionados a esses dois países. Nanci explica que encara o teletandem exclusivamente e especificamente como um meio para aprender mais sobre a Itália:

é porQUE meu interesse priMÁRIO é ESse [aprender mais sobre a Itália]... então eu quero foCAR... aí então a gente ia falar de política? Então vamos falar da política da ITÁlia... aí a gente ia falar de...de futebol? Vamos falar de futebol da Itália... ou do Brasil .. que seja... mas que SEJA dos dois países (para a gente) não fugir muito ...(na2.58) ...e aí eu acho legal porque eh porQUE é alguma coisa da Itália independente de ... de... qual seja o tema.... (na2.56. Ver também na2.48).

Em outro trecho, explica sua estratégia preferida, que consiste em falar de um assunto comparando Brasil e Itália:

eu fa...eu procurava sempre comparar ... um país com um outro... mas nem sempre dava certo... uma vez ele falou muito sobre a violência sobre a máfia.... na Itália porque eu tinha algumas dúvidas ainda.... e ele quis também saber como é aQUI no Brasil como funcionava... aí expliquei mais ou menos e aí falou que nossas favelas são muito engraçadas que todo estrangeiro tem...esse esteriótipo... .aí expliquei que a realidade não é desse tipo....que é uma realidade médio e... médio porte... nananananana...(na2.176).

Também, ela faz uma espécie de autocrítica desta restrição:

eu... eu sei que é uma visão um pouco re.. res... restrita minha... porque quando a gente fala uma língua estrangeira não deve necessariamente falar sobre aquele país onde a língua estrangeira é.. é língua 1 a gente pode falAR...de diversos assuntos que envolvem o mundo em maneira geral... mas é.... é um... uma visão um pouco reduz restrita... eu tenho consciência disso.... eu tenho né..... (a gente tem que ter) (na2.56).

Comunica, por fim, sua impressão de um provável cansaço de Corrado por essa sua insistência sobre o tema da Itália:

Nanci - eh...então acho que... o o... o maior esforço dele é me agüentar falando (em italiano/da Itália) o tempo todo.... acho que não agüenta mais... porque...
Pesquisadora – O que ele gostaria faz... de falar?
 Nanci -Também de outra coisa.... que para ele... italiano é... deve estar cansado de ver de ouvir então acho que ele não agüenta mais eu falar o tempo todo e aí ... (na2.168-170).

Percebem-se, nessas palavras, a dificuldade e quase a frustração de quem tem uma visão e um desejo muito específicos, quanto aos assuntos sobre os quais falar no teletandem, que não sempre consegue satisfazer, também sentindo medo de chatear o parceiro. Por outro lado, estão claros também os efeitos de poder que essa visão e desejos podem ter sobre os tópicos propostos pelo parceiro. De fato, por exemplo, conforme ela relata, no início da parceria, Corrado tendia a propor tópicos relacionados a Portugal (na2.48), onde havia permanecido seis meses, realizando um intercâmbio e cursando disciplinas. Nanci não gostou destes tópicos, dos quais não lembra se aconteciam em italiano ou em português:

em relação à cultura brasileira sim... algumas vezes ele... me dava o papo para falar ... outras vezes ele partia um pouco para Portugal e fazia uma comparaÇÃO....então quando uma vez a gente estava falando sobre universidade aí ele QUIS me explicar como funcionava em Portugal e eu tive que ficar horas assim ouVindo ... “ah mas em Portugal é assim porque a sala porque é uma roupa uma toga o que é TOga...” TOM MUITO CRÍTICO E ABORRECIDO QUASE OFENDIDO ... (na2.42) e aí ele começou a falar falar falar... mas é uma toga mas é assim mas é assado.... aí o veterano faz isso e nananananana e eu não entendi nada.....

Resume a situação como desagradavelmente confusa:

então olha a bagunça e aí eu vi que estávamos lidando com três coisas diferentes Brasil Itália e Portugal no MEIo...TOM UM POUCO ABORRECIDO, COMO SE ESTIVESSE MAGOADA (...) Portugal ali no meio... (na2.46-48).

Conclui explicando que os assuntos relacionados a Portugal são um obstáculo a seu objetivo de aprender mais sobre a Itália e também a seu desejo de informar sobre seu país, o Brasil:

“também talvez eu não quisesse entender porque, eu queria entender como funcionava na Itália e eu mostrei para ele como funcionava aqui” (na2.46). Nanci, de fato, se apresenta no ato de continuamente tentar despertar o interesse de Corrado com relação ao Brasil, tendo, porém apenas um sucesso parcial:

Nanci - É ali eu consegui [a falar sobre o Brasil] porque tem um tio que mora no Rio de Janeiro e o Rio de Janeiro é o (TUPI) da violência no Brasil ...e é o que É... traduzido pro exterior..... então, ali consegui... meio que.... enfiar um pouquinho da... da cultura brasileira... (na2.175).

Esta tentativa de ‘enfiar um pouquinho da cultura brasileira’, ou seja, de realizar suas expectativas acerca do que deveria normalmente acontecer em um teletandem italo-brasileiro,

é descrita por Nanci em tom negativo, entre desânimo e amargura. Nanci apresenta uma descrição muito clara e específica do que Corrado deveria ou poderia fazer (mas não faz):

só que ele nunca vem.... com ass sim assim em relação ao Brasil não ele tem VÁrios assuntos fala de VÁrias coisas... mas não especificamente sobre o Brasil... por isso eu falei ontem que ele vi que ele não tem MUITO interesse PELA cultura brasileira.... porque ele podia muito..... bem entrar num site e procurar alguma coisa uma dança TÍPica... uma MÚsica... alguma coisa.... e o dia que eu mandei a música ele também não gostou.... (na2.92).

Talvez estas expectativas dependam também do trabalho de Nanci como professora de línguas e estejam modeladas, portanto, sobre as práticas das aulas comunicativas. Sob este ponto de vista, a atitude de Nanci poderia ser encarada como uma tentativa, frustrada, de exercício do poder, talvez derivada de uma assimilação entre sala de aula e teletandem.

Cabe ressaltar também que Nanci – e, como veremos, também Corrado – encara os tópicos principalmente em si, mais do que como meio para incrementar o conhecimento da língua-alvo. Consequentemente, não atribui ao aprendiz, por assim dizer, um direito maior de escolha do tópico; nem atribui ao falante competente a tarefa de acompanhar o parceiro e de ajudá-lo a desenvolver o assunto que lhe interessa.

Em suma, o enfoque sobre os tópicos do teletandem é mais sobre o conteúdo em si do que sobre sua função de aprendizagem. Se Nanci considerasse a escolha dos tópicos principalmente como uma ajuda para o desenvolvimento da fala do aprendiz, teria provavelmente atribuído a Corrado um maior ‘direito’ de falar de Portugal na parte de sessão em língua portuguesa (sua LE) e um menor direito na parte em língua italiana (LE de Nanci). Estes dois representam dois possíveis enfoques diferentes dos tópicos no teletandem.

Dentre os tópicos propostos por Corrado que Nanci não colaborou a desenvolver, ela menciona outros dois exemplos. O primeiro consiste em disciplinas e provas (na2.20), um tipo de assuntos que ela define, com um toque levemente polêmico, como típico dos alunos universitários. De fato, na entrevista, ela se posiciona como professora e como pessoa formada que trabalha, em contraposição com Corrado (apesar de ela também ser, afinal, aluna universitária: mas trabalhadora e de cursos de pós-graduação). Pode-se supor que influa, também, o fato de a área de estudos de Corrado ser científica, muito diferente da área (de ciências humanas) dela. O segundo tipo de tópico por ela comentado negativamente é muito técnico: trata-se do adubo. Provavelmente, é relacionado à área de estudo de Corrado e foi escolhido por ele no período no qual os parceiros, sob proposta de Nanci, tentaram escolher

separadamente tópicos para sua LE, a partir de artigos de jornais que se enviavam, sem negociação prévia.

O artigo sobre o adubo em português, escolhido por Corrado se mostra para ela muito ‘escabroso’, como ela própria diz, pela sua natureza técnica (na1.121; na2.82-86). Além disso, Nanci não consegue inseri-lo nos moldes por ela preferidos, isto é, a comparação entre seus dois países: “então eu falei ah meu deus e agora.. (...) ahi m...o aDUBO NA... na cultura brasileira né e na cultura italiana e não tinha nada a VER...” (na2.82). Por outro lado, o artigo escolhido por Nanci quando é sua vez não obtém melhor recepção: é sobre a depressão e ela acha “que ele [Corrado] não gostou muito do assunto... (RISOS) (na1.121) porque... eu vi que para ele falar de depressão era fala muito... muito bobo... bobo eu acho também... bobo... porque não interessava né....” (na2.88).

Esses experimentos de assuntos pré-definidos não tiveram prosseguimento, e a razão parece evidente: quando não foram negociados previamente, os tópicos não deram certo, por levarem a dificuldades e a certo constrangimento pelo desinteresse do parceiro, talvez a problemas de face (na2.86).²⁵

Nas limitações recíprocas, até aqui descritas quanto aos tópicos, entram os diferentes pressupostos dos parceiros quanto ao que seria um tópico adequado para o teletandem e seu diferente contexto profissional e de vida. Outras limitações de tópico provêm da diferença de interesses e de gostos, que emerge muito claramente. As falas dedicadas aos tópicos que ela tentou tratar e não deram certo – ou que nem tentou, tais como questões de economia doméstica (na2.14) – são muito lúcidas e detalhadas. Descrevem um inteiro ‘cemitério’ de tentativas malsucedidas: da novela brasileira aos cantores italianos que os jovens na Itália infelizmente não apreciam (na1.125) – tal como Laura Pausini – a assuntos talvez ‘femininos’ demais, tais como os de tipo “psicológico”; as notícias da Itália que passam no programa da RAI international, assistida por Nanci no Brasil, mas não por Corrado, que frequentemente não as conhece, por não assistir nem possuir televisão e ler apenas o jornal, como, aliás,

²⁵ A pesquisadora, durante a entrevista, propõe também uma tentativa de análise associada à diferença de gênero entre os parceiros – que Nanci não recusa, aceitando-a porém apenas teoricamente: claramente não está interessada em discutir questões de gênero e ignora o assunto.

fazem muitos jovens italianos, segundo Nanci comenta em tom desolado.²⁶ Também, Nanci apresenta a si mesma, na parceria, como sempre à procura de tópicos, atividade que considera quase como uma tarefa:

é assim Maria Luisa... eu procuro... não trazer assuntos desinteressantes para ele... então assim eu SEmpre toco em algum assunto assim é... que seja... próprio da Itália... mas eu não sei se está interessante para ele ou não ... eu eu PEnso que sim... ou talvez pode ser cada vez que você dá (uma bicicleta) xxxxxx e ele fala que não... (na2.282).

Descreve seu esforço para encontrar assuntos e chegar à sessão sempre com uma ‘reserva’ de tópicos, de acordo com os interesses acima descritos, prevendo sempre que ele possa “não topa”:

eu sempre (quis) cheGAndo... tentando arrumar alguma coisa para xxxxx... sempre então eu não sei... vejo na TV xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx não sei aonde... ah então esse é o meu assunto de hoje eu vou tentar... se ele...se ele topa bem se ele não topa eu..... vou na dele... (na2.92)

Quais são esses tópicos que Corrado pode não querer tratar? Um espaço relevante ocupa a televisão, da qual Nanci é apreciadora, contrariamente ao parceiro (na2.92):

ele lê o jornal constantemente.... quand.. quando é uma notícia da tv uma notícia muito.... eh ...rápida né alguma coisa xxxxxxxxxxx (normalmente/naquele momento) ele nunca sabe... ele não vê TV, ele odeia TV.... IRÔNICO e ele xxxxxxxxxxx (ah é mesmo) que jovens que não gostam de TV... quer dizer xxxxxx italiano é mui... eu aDORO assistir xxxxx...não vejo nada de ruim mas(...) eles não Gostam né ... então ... TOM IRÔNICO então NAda de TV se pode discutir NAda absolutamente nada.....TOM DESESPERADO... e é muito frustrante porque eu aDORO TV... .. e ele NÃO gosta... ele não gosta noVELa... eu adoro...eu SEi... xxxxxxxx a TV não é o máximo mas eu Gosto... e.. ele não gosta do... do... do... jornal do *telegiornale* não gosta... .. então é..... é um pouco complicado... (na1.78-82).

Nem a música ‘funciona bem’; seus gostos musicais divergem grandemente (na1.125). Não se trata apenas de questões interculturais (Nanci diz que já conhecia de antemão a avaliação negativa da cantora Laura Pausini na Itália, diferentemente do Brasil -na1.157-169); se podem entrever também diferenças pessoais (na2.170), além do desconhecimento por parte de Corrado das músicas que fazem sucesso no Brasil:

eh... sobre MÚsica...eu já tentei falar várias vezes com ele mas... não flui... porque ele não gosta RIDE dos cantores italianos de que eu gosto... então...porque os.. cantores italianos que chegam aqui...não são os que fazem sucesso... né aí... então... entre a... a juventude ali... então aí... não funcionou... aí eu desisti da música... mesmo porque ele não conhece cantores brasileiros ...também... então não tinha como continuar... (na1.125).

Outros assuntos que Nanci consideraria interessantes e que não são acompanhados por Corrado são associados à cultura italiana mais tradicional, ou a aspectos da cultura italiana

²⁶ A pesquisadora recebe a impressão de que rejeitar esses assuntos, como Corrado o faz na sua descrição, seja um pouco como rejeitar seus gostos e seus interesses, em suma, sua personalidade toda. Nanci, no entanto, interrogada a respeito, recusa tal interpretação (na2.289-292).

dos quais ele não gosta ou que ignora, talvez por razões geracionais. Nanci, por exemplo, com certo constrangimento, menciona a dança tradicional da *tarantella*, sobre a qual não conseguiu receber informações nem conversar, como teria gostado, apesar de Corrado morar na parte da Itália na qual tal dança se originou (na2.167).

e aí sabe que é engraçado... eu queria saber da tarantela xxxxxxxx... e a mãe dele mora perto de Taranto...e aí eu pergunTEI se a tarantela t... “não xxxx não tem nada a VER”...e aí ...sabe você vê que não tá muito a fim de falar disso... acha que um homem.. um homem da idade dele vai falar da tarantela né...é uma coisa assim... que nem faz mais parte da realidade dele....jovem... ele gosta de rock italiano e eu falo alguma coisa....(na2.170)

A pesquisadora não consegue descobrir em qual língua se deu a pergunta fracassada sobre a *tarantella*. Seu pressuposto implícito é que, na hora em italiano, Corrado deveria estar disposto a se informar, para ajudar a parceira. Nanci, porém, não entende tal pressuposição e diz, simplesmente, que não se lembra (na2.171-174).

As referidas dificuldades explicam os esforços feitos por Nanci, antes de cada sessão, para coletar possíveis assuntos de discussão (relacionados à Itália, conforme seus pressupostos de tópicos adequados):

Assistia uns quatro [jornais na TV italiana]... todo dia..... de manhã a tar... toda vez que estava em casa ligava e assistia. Aí eu ouvia algumas vezes... falava “nossa dá uma boa discussão... essa questão dá uma boa discussão”.... (na2.82) eu sempre (quis) cheGAndo... tentando arrumar alguma coisa para xxxx... sempre então eu não sei... vejo na TV xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx não sei aonde... ah então esse é o meu assunto de hoje eu vou tentar... se ele...se ele topar bem se ele não topar eu.... vou na dele... só que ele nunca vem.... com ass simassim em relação ao Brasil não ele tem VÁrios assuntos fala de VÁrias coisas... mas não especificamente sobre o Brasil... (na2.91)

Ela procura particularmente assuntos que permitam uma comparação Itália-Brasil: “eu fa...eu procurava sempre comparar ... um país com um outro... mas nem sempre dava certo...” (na2.176). Essas premissas ajudam a entender as razões da prevalência, até mesmo nas horas em português, nas sessões, dos tópicos que interessam a Nanci, relacionados à Itália. Nanci parece considerar tal prevalência com uma mistura de culpa, exasperação e ostentação descarada de aproveitamento:

Pesquisadora – Vocês estão falando da Itália o TEMPO TODO... em português e em italiano!
Nanci - Para mim é CÓmodo que ele não fale [do Brasil].... não é? ... porque se NA sessão de português a gente falar em português da Itália para mim é cómodo... tanto melhor! (TOM POLÉMICO) na2. 90-89).

Através dessas palavras de Nanci se delineia a imagem de um teletandem realizado por parceiros com gostos e interesses diferentes, mas também com pressupostos diferentes. Nanci nota, em vários pontos, que o parceiro não age como ela age – por exemplo, não ‘vem’ com assuntos preparados, como ela faz e como ela talvez gostaria que ele também fizesse. Por

outro lado, ela traça, implicitamente, uma limitação prévia muito forte dos tópicos possíveis, ao atrelar-se estritamente à comparação Itália-Brasil. Sob este viés, sua atitude poderia ser descrita como baseada na tentativa de exercer poder na escolha de tópicos, talvez associada a sua visão de professora, e não sempre bem-sucedida. Por outro lado, ela descreve a si mesma como à mercê dos interesses de Corrado, que apresenta como provido do poder de aceitar ou não os tópicos que ela propõe. Deste segundo ponto de vista, é a atitude de Corrado que poderia ser descrita como um exercício do poder.

Em conclusão, a configuração de poder quanto aos tópicos, na visão de Nanci, pode ser descrita da seguinte forma:

- (a) Nanci trata a escolha de tópicos quase como uma tarefa: dedicou tempo, entre uma sessão e outra, a pensar aos tópicos que podia desenvolver na sessão seguinte;
- (b) Corrado não tratou a escolha de tópicos como uma tarefa e não se preocupou de achar tópicos a serem propostos, entre uma sessão e a sucessiva;
- (c) Nanci percebeu fortes diferenças entre os assuntos de conversação que interessavam Corrado e os assuntos que a interessavam;
- (d) Nanci considerou pertinente, para o teletandem, qualquer tipo de tópico, desde que estivesse associado, de alguma forma, aos países das línguas-alvo, isto é, do seu ponto de vista, a Itália ou o Brasil;
- (e) Corrado mostrou uma tendência a tratar tópicos não sempre relacionados com a Itália ou com o Brasil;
- (f) Nanci percebeu certa dificuldade em encontrar tópicos que Corrado ajudasse a desenvolver;
- (g) Nem todos os tópicos propostos por Nanci foram desenvolvidos e aprofundados por Corrado;
- (h) Nem todos os tópicos propostos por Corrado foram desenvolvidos e aprofundados por Nanci;
- (i) Nanci se sentiu incomodada, quando um tópico por ela proposto não era desenvolvido pelo parceiro;
- (j) A preocupação de Nanci para com os tópicos parece depender de várias fontes: além dos pontos (b), (c) e (e), esteve relacionada com seu desejo de aprender mais sobre o país de sua língua-alvo e seu desejo de compartilhar algo com o parceiro;

- (k) Nanci e Corrado não associaram tópicos e língua: isto é, não escolheram tópicos diferentes com relação à língua ou a eventuais direitos do aprendiz. Apenas no período de estabelecimento prévio de tópicos deixaram a escolha dos mesmos completamente ao aprendiz. Antes e sucessivamente, os negociaram conjuntamente, na hora, implicitamente, durante a relação da sessão.

3.2.3.2. Limitações de escolha: visão de Corrado

Corrado relata preocupações quanto aos tópicos apenas com referência ao período inicial da parceria. Dentre suas expectativas antes de iniciar o teletandem (co.206), ele menciona em primeiro lugar o medo de não conseguir encontrar assuntos, um medo que, porém, se esvaneceu rapidamente. No começo, diz, houve, sim, momentos de silêncio; porém, não chegaram a criar um real constrangimento: duraram pouco e foram ‘preenchidos falando de nós mesmos’ (co.96). Associa tal inquietação inicial à sua timidez, explicitamente declarada (co.104), e ao desconhecimento da parceira e do teletandem (co.206). A inquietação não se transpôs, como no caso de Nanci, para tentativas de se preparar e se organizar previamente, e desapareceu após as primeiras sessões.

Na realidade, Corrado não descreve os tópicos como uma questão problemática ao longo da parceria. Não há pistas, no seu relato, de diferenças de interesses entre ele e a parceira, nem de preocupações por tópicos não aceitos – diferenças e preocupações das quais, pelo contrário, o depoimento de Nanci é repleto. Interrogado sobre as diferenças entre ele e sua parceira, enfoca principalmente as semelhanças: “somos mais ou menos... como caráter...somos semelhantes... posso dizer que somos semelhantes... talvez seja por isso que tudo deu certo”... (co.118). Perguntado sobre eventuais choques culturais ou diferenças pessoais, comenta que

tudo deu certo no nosso caso... talvez tenha sido também uma questão... de abertura mental não tivemos problemas em falar de nada... então... se havia algo que... por exemplo pra mim não estava bemse dizia e se levava em conta... Nunca houve problemas... (co.120).

O depoimento de Corrado, em suma, mostra uma visão diferente daquela da parceira, e não há pistas que deixem pensar que ele diga o contrário do que pensou ou do que experimentou. Também, ele explica que considerou a relação de teletandem como uma amizade e que ‘como amigo, me sinto a vontade em dizer tudo’ (co.122).

Quanto ao experimento de escolha não negociada de assuntos e de envio de artigos, que Nanci conta detalhadamente, com emoção e como um fracasso, ele o relata de forma geral, em tom neutro, sem dar detalhes nem avaliações. Tal experimento teria sido originado apenas de uma dificuldade ocasional em encontrar novos tópicos, após as primeiras trocas de informações pessoais (co.180); nas sessões sucessivas, não houve mais necessidade, porque, ele explica:

emergiram outros assuntos então... eh... coisas sobre a atualidade... e sobre a atualidade há... há com certeza muito a se dizer (...) então os temas existiam... era só escolher (...) esses assuntos emergiam automaticamente (co.181-183).

Nessas últimas palavras, do estressante trabalho de busca declarado por Nanci, aparece apenas o resultado: isto é, como pode-se concluir, a impressão de Corrado é de que os tópicos não eram problemáticos e que emergiam espontaneamente. O próprio esquema que vimos ser preferido por Nanci, isto é, a comparação de assuntos com referência ao Brasil e à Itália, é descrito por ele como derivado simplesmente do maior conhecimento dos parceiros de seus respectivos países:

se alguém eh... se eu ou ela... conhecíamos menos um desses assuntos ... o outro falava mais ou vice-versa... então digamos acabávamos ficando informados também... (...) deste ponto de vista [no teletandem] houve justamente o conhecimento de... das duas variantes digamos.. a italiana e a brasileira sobre dados assuntos (co.223).

Se houve exercício de poder, portanto, na limitação de escolhas por parte dele ou da parceira, não aparece no ponto de vista de Corrado.

Um elemento que caracteriza Corrado é sua insistência na necessidade de estar bem informado para falar sobre um assunto, condição que considera um pré-requisito importante. Em vários pontos da entrevista, ele informa que não gosta de falar sobre algo que não conhece. Estimulado a refletir sobre o conhecimento de Nanci acerca dos assuntos que emergiam, ele comenta, com surpresa, que ela parecia estar sempre ‘informada sobre tudo’, no sentido de que

nunca houve um tópico sobre o qual ela pouco soubesse... afinal... cada um fala de assuntos que conhece... portanto... deve ter sido um caso... que eh... (...) eu propunha um assunto ... e ela... acontecia que o conhecia... e... vice-versa” (co.221).

Talvez se possa dizer que foi nesta forma “reificada” que apareceu, a seus olhos, o trabalho de busca prévia declarado por Nanci, de tal forma que ela aparece não como uma pessoa que gostava de se informar para se preparar para o teletandem, mas, sim, como uma pessoa já informada. A informação é considerada uma das fontes do poder. Pode-se especular, a partir

dessas declarações de Corrado, que Nanci possa ter exercido poder sobre ele, exatamente por mostrar-se sempre tão “informada sobre tudo”.

Uma parceria de teletandem na qual um dos parceiros é definido pelo outro desta forma é provavelmente uma parceria na qual o segundo parceiro pode exercer um forte poder, especialmente quando o primeiro atribui tanto valor, como vimos, ao conhecimento e ao estar informado. É paradoxal o fato de que Nanci apresente, vice-versa, conforme vimos, a condição de informação a ela atribuída como efeito de um poder exercido, afinal, pelo próprio Corrado.

Outra forma de considerar as declarações de Corrado diz respeito à terceira dimensão do poder: nessas declarações, o conhecimento possuído por Nanci aparece como naturalizado. Se considerarmos a busca de controle de Nanci sobre os tópicos como uma tentativa de exercer poder, podemos deduzir que foi tão bem-sucedida e que os tópicos pareceram espontâneos. Se, pelo contrário, considerarmos tal busca como a resposta ao exercício de poder por parte de Corrado, devido à sua recusa de determinados assuntos, a falta de percepção deste último confirma as teses sobre a menor sensibilidade do ‘poderoso’ sobre seu próprio exercício de poder. Essas considerações confirmam a complexidade do conceito de poder.

Na segunda parte da entrevista, Corrado evoca os processos de escolha e de transição de tópicos na parceria (co.388-439) e chega à conclusão de que era ele quem determinava mais frequentemente a transição de tópicos:

Mas quanto a assuntos ela... tendia mais a ficar..... digamos sim ela não desviava muito... muitíssimo... eu é que me deslocava mais justamente porque... o interesse é diferente ...meu interesse é de saber um pouco ... tudo então... (co.401).

Atribui este fato à maior abrangência e à diferença de seus interesses . Porém, tal diferença não definida com maiores detalhes (talvez referindo-se ao enfoque preferencial de Nanci sobre Itália e Brasil, ou às necessidades profissionais de Nanci). Seja como for, a dificuldade que ela declara em encontrar tópicos interessantes para Corrado, na visão dele aparece como uma tendência dele próprio, ao se interessar , mesmo que superficialmente, por um leque mais amplo de assuntos do que Nanci. Seu depoimento, a partir deste ponto, aprofunda o modo pelo qual os parceiros passavam de um tópico ao outro. Basicamente, tal depoimento aponta para uma escolha de tópicos fundamentada em um compromisso entre os interesses dos parceiros. Afirma que os assuntos eram desenvolvidos somente se interessavam a ambos: “se o outro não se interessa então eh... por que é que deveríamos conversar sobre isso?” (co.407).

Quando o interesse de um tópico era um pouco menor por parte de um parceiro, isto envolvia ‘um pouco de sacrifício’. Finalmente, podia acontecer que, quando um tópico realmente não era apreciado, isto fosse declarado (co.407-414). Relata também a escassa importância dada por ele às escolhas de tópicos e sua boa disposição em aceitar e acompanhar aqueles de Nanci:

eh... perguntar do que ela se interessava... eh... digamos ser disponível com ela (*andare incontro a lei*) sobre... sobre dados assuntos... porque afinal para mim era... era tudo igual... sou disponível sobre.. sobre todos os assuntos para falar a não ser que não seja... não não seja um assunto que não conheço no sentido de que... se não SEI nada ... justamente como disse antes... evito falar (RISOS) (co.214).

Nestas declarações aparece de novo a questão do “estar informado” de uma maneira que permite associá-la ainda mais claramente ao poder: a imagem de seu desinteresse pelos assuntos que não conhece deixa pensar que ele goste de pisar em terreno firme, por assim dizer, e que realmente atribua poder ao saber. Por outro lado, sua declaração de estar disponível, do ponto de vista do exercício do poder, pode parecer a ratificação de uma maior fraqueza na queda de braços sobre os tópicos.

Corrado descreve si mesmo também no ato de propor assuntos, como forma de contribuir ao teletandem:

O que acrescentei [ao teletandem pessoalmente]? nada... não sei o que dizer... (SORRINDO) não... deveria refletir.. realmente... não sei digamos eu propunha...eh... digamos eu... a única coisa que fiz foi propor... vários assuntos... (co.214).

Além do receio de falar de coisas que não conhece, ele acena também a uma limitação de tópicos por ele exercida, de forma prévia. Esta seria devida a: (a) certa hesitação, por parte dele, em tocar em determinados assuntos (não especificados, mas provavelmente os mais pessoais), que não propôs por medo de incomodar; e (b) certa falta de interesse, talvez por preguiça, da qual se deu conta somente depois, no momento de preparar-se para a prova de cultura em português:

[se eu fizesse um outro teletandem como poderia fazê-lo melhor? faria... faria mais perguntas... não sei tentaria fazer mais... fazer o maior número possível de perguntas... sobre... sobre... tudo... tentaria não hesitar sobre... talvez... sobre dados assuntos... talvez – dado como eu sou – [em não] pensar eh ‘não sei se este assunto pode lhe interessar então não vou fazer perguntas a respeito...’ lhe perguntaria qualquer coisa aí caso me diga ‘não’ ok tudo bem acaba ali... então estaria menos preocupado [em fazer perguntas] faria mais pesquisas eh também na internet sobre... sobre tudo digamos sobre... fundamentalmente sobre a cultura... (co.453).

Aparece somente desta forma, neste ponto, algo que evoca as dificuldades relatadas por Nanci a respeito dos tópicos.

Finalmente, interrogado a respeito, Corrado descarta a influência do gênero – um elemento clássico nos textos sobre o poder, por isso proposto pela pesquisadora – na escolha dos tópicos (co.417-427). Por outro lado, admite que, por exemplo, não se lembra de ter falado de futebol com Nanci – um clássico assunto masculino, este, do qual, no entanto, fala com seus amigos (homens). Ele descarta as questões de gênero não apenas com relação à escolha de tópicos, mas também à forma de desenvolvimento, embora diga que entre ele e a parceira havia certamente uma diferença nisso (não especificada).

Quanto aos estilos de conversação, esclarecido sobre a distinção entre o estilo cooperativo (que visa mostrar acordo) e o argumentativo (que visa discutir e tentar prevalecer) proposta pela pesquisadora, Corrado se atribui mais o argumentativo: “na realidade sim... nunca havia pensado nisso... deste... deste ponto de vista... afinal se não coloco em dúvida alguma coisa eu...(SORRINDO) não tenho nada sobre que falar então...” (co.435). Porém, ele diz que Nanci também gosta de discutir, embora ‘de maneira cordial’(co.437), e que isto chamou particularmente sua atenção, no teletandem, e lhe agradou, tornando a conversa com ela “realmente muito prazeros[a]” (co.439).

Concluindo e sintetizando sua fala acerca dos tópicos, por fim, Corrado descreve Nanci como uma parceira adequada a ele, por interesse e informação, em contraste com hipotéticos outros parceiros, que poderiam não estar interessados em aprofundar todos os assuntos como ela fazia, ou que poderiam estar pouco ou demasiado informados em comparação com ele. A informação se confirma, portanto, como crucial na sua avaliação das situações e como associada ao poder: ele compara, evidentemente, a informação do qual ele e a parceira dispõem e considera o equilíbrio como fundamental. Trata-se de mais uma confirmação do fato de que os tópicos e as operações relacionadas devem ser considerados como um ponto central nas relações de poder no teletandem.

Descrevendo os tópicos (co.52, co.178-180, co.214, co.220-222, co.224, co.329, co.390-399, co.407, co.413-423, co.439, co.453)²⁷, Corrado não informa nem comenta explicitamente aqueles que Nanci diz ter rejeitado, tais como o adubo ou Portugal. Dentre os assuntos tratados pela dupla, ele menciona principalmente assuntos relacionados ao Brasil. Podemos concluir que a rejeição por parte de Nanci dos tópicos que dizem respeito a Portugal – a qual, tecnicamente, pode ser definida como uma forte limitação de tópicos – não aparece dentro dos

²⁷ Não há elementos para avaliar se se trata de escassa relevância de tais tópicos para ele, de simples esquecimento, ou de um maior destaque atribuído ao Brasil pela própria pesquisadora na condução da entrevista.

elementos relacionados ao poder na visão de Corrado, embora seu depoimento confirme a informação de que o Brasil foi tratado muito mais do que o rejeitado Portugal, dentre os tópicos.

A questão do Brasil e de Portugal, porém, não diz respeito apenas aos tópicos de conversação, mas abrange também as escolhas de variantes linguísticas usadas nas sessões, como veremos nas próximas subseções. A respeito dos dois países, de fato, Corrado mostra atitudes distintas, que apresentaremos, aqui, para fornecer um pano de fundo geral às questões associadas.

Basicamente, a entrevista de Corrado deixa clara a maior importância que ele dá a Portugal, em comparação com o Brasil. Corrado associa, explicitamente, seu interesse pela língua portuguesa ao primeiro país. Informa que, inicialmente, até esperou poder fazer teletandem com alguém de Portugal (co.110). No final da entrevista, mesmo após explicar em vários pontos que gostou da parceria com Nanci, comenta que, para um hipotético próximo teletandem, preferiria ter um parceiro português, mesmo tendo gostado de Nanci como parceira.

De fato, explica, ele teve pouca possibilidade de aprofundar seu conhecimento deste país, e de conhecer outras regiões: um parceiro de Portugal lhe permitiria conhecer mais a respeito da cultura portuguesa (co.450). Conclui a entrevista falando da futura prova na faculdade, sobre literatura portuguesa e dos livros de autores portugueses que ele comprou, por curiosidade e para o exame; está gostando muito da obra de Pessoa (co.460). Em suma, a profundidade de seu interesse por Portugal fica evidente.

A respeito do Brasil, pelo contrário, o interesse de Corrado aparece como dependente de simples curiosidade e explica que é menos aprofundado do que aquele de Nanci pela Itália e está relacionado a necessidades profissionais (co.134-136, co.255). A origem de seu interesse, ele diz, é múltipla: em primeiro lugar, a imagem positiva deste país, que para ele representa quase um mito e cujos estereótipos, graças ao teletandem, conseguiu conferir mais diretamente (co.52) – embora, em outro ponto, diga que, geralmente, ele prefere informar-se diretamente estando em um país. Em segundo lugar, interessa-se pelo Brasil porque lá moram alguns parentes seus (italianos). Finalmente indica, dentre as motivações do seu interesse, também o próprio teletandem, que foi divertido, e a própria “habilidade” de Nanci em suscitar curiosidade e interesse (co.114). Ela foi muito exaustiva nas suas informações, comenta (no tom, porém, de quem quase se sentiu um pouco sobrecarregado, pelas informações ou pela

dedicação dela), tanto que declara ter esgotado o tema, ao longo do teletandem, e não ter curiosidades residuais a respeito.

Em conclusão, as motivações do interesse de Corrado pelo Brasil parecem ocasionais e mais superficiais do que suas motivações do interesse por Portugal. Por outro lado, ele não deixa entrever frustração, por assim dizer, por não ter conseguido falar de Portugal com Nanci – uma limitação de tópicos (como descrita por Nanci), que ele pode não ter percebido como algo particularmente negativo.

3.2.4. Variantes linguísticas

Outro aspecto relevante na parceria NANJI-CORRADO, que também podemos considerar associado ao exercício do poder, diz respeito às variantes linguísticas do português, utilizadas pela dupla durante o teletandem. No caso da LE de Nanci, de fato, na sessão foi usado um italiano padrão e foi escolhido como língua-alvo o italiano padrão.²⁸ No caso de Corrado, embora sua parceira fosse brasileira e pouco conhecedora do português de Portugal, ele escolheu como língua-alvo a variante linguística europeia (co.97, co.102-104, na1.129, na2.105-107). Tal escolha, como veremos, permite supor várias implicações de poder. É apresentada de forma, por assim dizer, neutra, por Corrado e com implicações emocionais por Nanci.

3.2.4.1. A escolha do português europeu: visão de Corrado

Corrado associa a origem de sua participação ao teletandem principalmente à experiência de intercâmbio de seis meses em Portugal (co.10). De volta à Itália após o intercâmbio, ele escolheu a disciplina optativa de língua portuguesa na faculdade e descobriu o projeto TTB. Sua atitude em decidir participar neste projeto, embora ele soubesse que o TTB estava voltado para o português brasileiro (co.10), no seu relato, parece juntar despreocupação e temeridade: “então falei com meus botões ‘bom, tudo bem então... não faz mal! (RISOS) tem que saber se virar’ ... falei ‘tudo bem, quase que [participo do projeto mesmo assim]” (co.110).

²⁸Nanci diz que não julgou oportuno perguntar sobre eventuais inflexões dialetais de Corrado, temendo constranger o parceiro (na2.234).

Corrado diz, explicitamente, que seu interesse era em manter a língua que já conhecia, isto é, a variante europeia. As razões de interesse pelo Brasil já relatadas – a imagem positiva do Brasil, a curiosidade, seus parentes imigrados, a própria habilidade de Nanci em despertar interesse pelo seu país – não incluem a língua. De fato, ele explica que “a língua [do Brasil]... [me interessa] só relativamente... se um dia eu viajar ao Brasil eh... eles [os parentes] falam italiano (co.114)”; até diz que, em outra situação, por exemplo se Nanci tivesse sido menos hábil, “talvez n... não teria tido o mesmo interesse talvez teria... terminado antes o teletandem” (co.114).

Pelo contrário, ele descreve a língua portuguesa sempre com relação a Portugal, isto é, mostrando considerar pessoalmente, como padrão, apenas a variante europeia. A língua de Portugal é apresentada de forma afetiva, com conotações identitárias. Por exemplo, ele relata que, após a volta a Itália, “não queria esquecer a língua... queria continuar a falar...” porque lhe parecia ter perdido “um pedaço de vida”: (co.10). Em outro ponto, diz até mesmo considerar a língua portuguesa tão importante quanto o italiano (co.114), sempre, evidentemente, do ponto de vista da variante europeia; também, considera o português “mais como uma coisa minha pessoal... não me serve para ir à frente [na vida profissional]” (co.134).

Por trás de sua preferência pela variante europeia, além dessas razões afetivas e identitárias, também se percebem problemas de face. Implicitamente, Corrado se descreve como uma pessoa que não aprecia situações novas e confusas. De fato, conta que, inicialmente, quando foi a Portugal, falava apenas “o indispensável para ser entendido”, por não conhecer a língua (co1.105). Começou a falar mais “só na medida em que aprendia a língua” (co1.105), não querendo, como uns amigos faziam, misturar italiano e português: essas atitudes despreocupadas lhe pareciam “quase uma falta de respeito [à língua? aos nativos? a si mesmos?]”. Falar mal uma língua, tentar falar antes de tê-la estudado, em suma, é apresentado por ele como algo a ser evitado, para não se tornar ridículo (eu digo ...se você não sabe falar EVIta! [esse mico] (RISOS)” - co1.105).

Por isso, também no teletandem, Corrado preferiu manter “clareza” desde o começo, falando a variante que já sabia falar (co1.103), evitando atrever-se em âmbitos desconhecidos. Propõe várias razões em prol de sua escolha: apresenta-a como pessoal e inquestionável, como razoável: se ele visasse aprender também a variante brasileira, isto seria “exagerar” (co1.109).

Corrado também minimiza a importância da variante brasileira, colocando-a em um quadro multifacetado, ao lado do crioulo e de “tantas outras variantes” do português (co.284); imagina-se adotando-a apenas em situações de obrigação (só se estivesse morando no Brasil (co.284) ou sob pedido explícito da parceira). Durante a entrevista, ele descreve o português europeu como mais difícil do que o brasileiro (co.56) e lista as regras diferentes de pronúncia, talvez querendo mostrar como teria sido difícil e cansativo, para ele, tentar falar em ‘brasileiro’ (co.106).

Tais afirmações acerca da língua e de sua aprendizagem pressupõem uma imagem do uso da língua associado ao controle – como algo a ser manuseado com cautela, cujo uso indevido leva a consequências negativas para a face e, portanto, provavelmente, associado ao poder; uma visão da aprendizagem de línguas como separada do uso; e uma visão utilitarista da língua, que impõe uma razão prática, para mudar de variante. Trata-se, evidentemente, do pano de fundo das ações de Corrado com relação às línguas, as quais, no teletandem, permanecem associadas às suas prioridades e seus objetivos. Estes podem ser sintetizados, conforme seu depoimento, da seguinte forma : interesse primário pela língua portuguesa, na variante linguística europeia, concebida como alternativa à brasileira (co.102-104; co.114); e interesse secundário pelos aspectos culturais e, particularmente, moderado com relação à cultura brasileira (co.134-136).

Finalmente, existe um último lado da opção de Corrado pela variante europeia. Quanto ao conhecimento dessa variante por parte de sua parceira, interrogado explicitamente pela pesquisadora, ele comenta, com delicadeza e respeito, que Nanci, na realidade, quase não conhecia a variante europeia (co.279); desconhecia as palavras e expressões portuguesas (“de vez em quando... eu dizia algo e ela... mas me respondia ‘olha não entendi... o que é que você quer dizer?’” - co.104). Corrado comenta que, portanto, várias vezes acabou ele próprio dando informações a Nanci sobre a variante europeia, por exemplo sobre palavras das quais não existia o correspondente brasileiro:

eh de vez em quando [Nanci] me fazia alguma pergunta...porque às vezes eh... uma palavra em ...em brasileiro... em português não não tinha (...)... o correspondente... bom... em... digamos em ‘português’.... não havia ... a mesma palavra em brasileiro...então... digamos ela... aprendeu... algo também do ...do português europeu...podemos dizer (...) é isso” (co.102-104).

Da descrição de Corrado, portanto, se deduz que a escolha da variante europeia lhe permitiu manter o controle sobre o conhecimento definido como significativo no teletandem, até mesmo na sua LE. Nada autoriza a pensar que esta tenha sido uma motivação consciente de sua escolha. Por outro lado, estas consequências parecem particularmente eficazes para manter o controle mesmo diante de uma parceira falante nativa e, também, parecem particularmente adequadas a questões de face.

Para Corrado, a opção pela variante europeia também implicou várias complicações do ponto de vista prático que ele, a pedido da pesquisadora, descreve na entrevista: dúvidas, confusão e complicações no seu uso do português, além de complexas e freqüentes operações para determinar o que estava certo ou errado:

“[Nanci] não sabia me dizer se estava... errado.... sabia me dizer se... se estava errado ou correto justamente em [português] brasileiro... mas não sabia me dizer... se a variante europeia estava correta... então eu entendia que se ela não o conhecia... estava correto! (RISOS)” (co.279).

A opção de Corrado pela variante europeia em lugar da brasileira também obrigou Corrado a traduções entre variantes, passando, até, pelo italiano:

É... porque de vez em quando ...dizia algo e ela ...mas me respondia ‘bom não entendi... o que você quer dizer?’ Então eu dava a tradução em italiano... depois ela me dizia em brasileiro que... se dizia de uma outra forma tinha outras expressões ... pouca coisa de qualquer forma! porém...de vez em quando acontecia...(co.104).

Finalmente, tal tensão entre variantes também estimulou Corrado a utilizar de modo intenso a internet para conseguir situar seus conhecimentos linguísticos:

Ela me dizia sua versão, isto é a brasileira.... depois ... eh... eu com base no que lembrava depois... ia resgatar então...e avaliava um pouco... às vezes de vez em quando ... quando me pegava algum... quando estava obcecado mesmo... ia na internet ...digitava... então por meio do motor de pesquisa você podia ver se aquilo ou não ... se era um erro teu ... então se constava... quer dizer que ...se dizia... em português ... se não constava ... quer dizer que estava me confundindo (co.286).

Em suma, durante o teletandem, devido à sua opção, Corrado parece ter realizado continuamente uma triangulação entre vários polos: (a) por um lado, entre suas lembranças do período do intercâmbio, os comentários da parceira e os textos de sites portugueses que ele conferia na internet; (b) por outro lado, entre a língua italiana, a variante brasileira e a variante europeia do português. Aparece, claramente, mais uma vez, que seu objetivo foi manter o uso do português europeu e não aprender, além dessa, uma outra variante. Interrogado sobre sua atitude, a respeito das formas que a parceira não considerava corretas –

isto é, se continuava a usá-las ou tentava evitá-las (co.287) – ele responde apelando para a dificuldade de mudar e para sua preferência em manter a forma que conhecia (co.288). Não se surpreende que Corrado comente, quase com surpresa, em vários momentos, que “é engraçado mas... minhas dúvidas cresceram (...)... houve um período em que realmente eu me sentia um pouco confuso” (co.270); “quando não nos encontrávamos há tempo... de repente eu tinha dúvidas... de vez em quando né... (...) mas digamos sobre o sentido de algumas palavras fazia um pouco de confusão tinha uns brancos...” (co.96); “o fato de falar em [português] brasileiro nesses meses me deixou confuso e me tirou confiança (*mi ha messo in crisi*) (...)... não estava mais confiante cem por cem no meu português” (co.294). Corrado relata que a confusão desapareceu somente quando ele voltou a Portugal por uma semana, em uma estadia que o “ajudou a esclarecer... mas realmente muito!” (co.272, também co.96-98).

Nestas descrições, cabe ressaltar que o português do Brasil é apresentado como um problema, um empecilho, algo com que Corrado teve que lidar e não algo que poderia ser aprendido a mais: “eu tive também que enfrentar aquele... uma coisa... a mais digamos [a variante brasileira] (...) eu tive que coordenar essas duas coisas [as duas variantes]” (co.96).

O problema, segundo Corrado, nascia do fato de que “o português brasileiro é mais próximo ao italiano” (272), sua L1; portanto era difícil, para ele, conseguir distinguir entre simples erros devido a interferências e formas brasileiras corretas (co.274). Ele parece ter sofrido problemas até na própria percepção da sua pronúncia, uma vez que explica que, quando passava muito tempo entre uma sessão e a outra, percebia sua pronúncia como ‘italiana’ demais (talvez, pode-se supor, pela interferência do sotaque brasileiro, especialmente o paulista de sua parceira, mais próximo ao italiano do que a variante europeia). Apesar disso, quando ele voltou a Portugal, seus amigos portugueses não disseram que ele tivesse assumido uma pronúncia abasileirada (co.295-304). Isto, do ponto de vista da análise, indica que realmente sua pronúncia não foi afetada pela variante brasileira de Nanci e confirma a firmeza de seus interesses linguísticos.

As configurações de poder associadas à opção pela variante europeia do português, na visão de Corrado, podem ser resumidas da seguinte forma:

- (a) Corrado manteve como referência a variante europeia;
- (b) a parceira falava a variante brasileira e deu informações sobre tal variante;

- (c) Corrado adquiriu tais informações, mas não as utilizou, na sua prática;
- (d) a parceira não conhecia a variante europeia; portanto
- (e) a parceira não podia dar informações e avaliações sobre a fala de Corrado;
- (f) em caso de dúvidas, Corrado comparava suas lembranças de Portugal com as informações da parceira sobre a variante brasileira; se havia algo que ela desconhecia, concluía que devia ser de Portugal e provavelmente estaria correto;
- (g) quando ele não tinha certeza, também procurava na internet, para confirmar se a tal expressão era usada ou não em Portugal; (h) quando era usada, a mantinha no seu uso;
- (i) o teletandem, nestas condições, o colocou em situação de contínua incerteza, aumentou as dúvidas de Corrado e diminuiu sua confiança nos seus conhecimentos linguísticos.

As prioridades de Corrado, acima descritas, estabelecem como referência para o português um país e uma variante linguística diferentes daquelas da parceira, deslocam o horizonte de saber e, portanto, do poder relacionado. Por outro lado, nenhuma destas escolhas parece implicar, por si, um desejo declarado de exercer ‘poder *over*’ sobre Nanci. Considerando os problemas de face mostrados por Corrado, parece mais provável associá-los ao medo de perder o controle (*power to*).

A situação apresentada pode ser considerada também nos termos da teoria da troca social. Neste caso, poderia ser descrita em termos de maior necessidade de Nanci de fazer teletandem para melhorar sua língua estrangeira (e seus conhecimentos sobre a Itália), contraposta a uma menor necessidade de Corrado, devido a seu interesse por um país e uma língua diferentes daquela da sua parceira. Tal formulação atribui um maior poder potencial a Corrado, decorrendo de três elementos: o fato de ele possuir conhecimentos de nativo sobre uma língua e uma cultura, estes almejados por Nanci por razões profissionais; o fato de ele possuir maiores conhecimentos sobre uma variante da L1 de Nanci, graças a sua experiência de vida em Portugal; o fato de ele estar menos interessado no que Nanci podia oferecer a ele, em termos de conhecimentos linguísticos e culturais, em comparação com o que ele podia oferecer a ela.

De qualquer forma, está evidente que à escolha da variante europeia está associada a um exercício do poder por parte de Corrado. Na próxima subseção, apresentaremos o ponto de vista de Nanci a respeito.

3.2.4.2. A escolha do português europeu: visão de Nanci

Acerca da opção linguística de Corrado e da atitude de Nanci a respeito, as entrevistas desta última mostram vários elementos, que podemos organizar em ordem cronológica:

- (a) surpresa e certo desapontamento iniciais, por se encontrar em uma situação diferente da esperada, com a qual não sabia como lidar;
- (b) percepção da variante europeia como dificuldade e empecilho e (c) assunção de uma atitude profissional;
- (d) receio de ensinar algo errado;
- (e) percepção de um interesse limitado de Corrado a respeito da língua portuguesa em si;
- (f) recuo do interesse de Nanci, no âmbito do teletandem, limitadamente à parte sobre a Itália e a língua italiana.

Recebemos a impressão, em suma, de que ela tenha vivenciado um progressivo desapontamento. Uma vez descoberto que “ele pretendia mais estudar o português do Portugal” (na1.125), provavelmente deu-se conta de que não podia desempenhar o papel que profissionalmente estava acostumada a assumir, ou que estava esperando assumir – ajudar um aluno estrangeiro de português, que ainda conhece pouco a língua, a aprender o português de Brasil. Portanto, aos poucos, recuou e dispôs-se a utilizar o teletandem enfocando unicamente seu interesse pelo italiano.

Antes de qualquer coisa, para Nanci parece ter havido uma forte surpresa e desconcerto, causados pela perturbação de suas expectativas iniciais. Ela estava esperando um parceiro que estudasse Letras e “uma pessoa que não falasse português ainda ... porque o Corrado quando ele com... ele fala ele FAla! Ele fala normal... ele fala muito bem... português.... então estava esperando alguém que estivesse num nível BÁsico de português” (na2.106).

Contrariamente à consciência prévia de Corrado (na2.215-217), Nanci também não havia levado em conta a possibilidade de uma diferença de variantes: “QUAndo eu (fui fazer/entrar no) teletandem eu NUnca imaginei que tivesse que falar com uma pessoa que sabia o português de Portugal” (na2.102). Para ela, a diferença de variantes foi algo inesperado e provavelmente desapontador – pense-se no tom com que descreve sua reação à primeira palavra europeia usada por Corrado, na primeira sessão: “sabe.... porque eu na primeira

interação ele falou que falava ‘um bocadinho’ [isto é, uma expressão tipicamente europeia]... eu falei ‘o QUEE?’” (TOM ENTRE ESPANTADO E RESENTIDO)” (na2.102-104).

Percebemos nessas palavras uma atitude claramente defensiva. Diante desta situação inesperada, Nanci explica ter declarado claramente a Corrado, desde o começo, seu desconhecimento da variante europeia (na2.214). Comenta também, repetidamente, que, no entanto, chegou à conclusão de que ela não podia impor sua variante brasileira (na1.111, na2,25, na2.40, na2.222-225). Sua insistência e seu tom em repetir esse conceito indicam esse ponto como crítico.

De fato, inicialmente, ela apresenta a opção de Corrado em forma de dificuldade técnica, referente às primeiras sessões (na1.107). Tal como o mau funcionamento de microfone e webcam que inicialmente complicou as sessões iniciais, o fato de que “Corrado aprendeu português de Portugal” é descrito como um “empecilho para mim” (na1.107, Trecho 1, Apêndice 1). Essa reação é melhor entendida se pensarmos que, como ela comenta em vários pontos, no teletandem Nanci não podia avaliar nem corrigir o português de Corrado (na1.107, na1.111, na2.204). Pode-se supor que o mesmo valesse para as informações culturais sobre Portugal.

Em suma, tanto as escolhas de Corrado como sua atitude a respeito das variantes, parecem ter colocado Nanci em uma posição que, para ela, era desagradável – uma posição de quem se vê obrigada a receber informações de um estrangeiro sobre sua própria L1, de forma tal que relativiza sua sabedoria do outro e sobre um país que podia legitimamente ser considerado como país-alvo. Evidentemente, Nanci não pôde exercer a função que provavelmente esperava - a de falante nativo ou competente. Neste sentido, devemos entender seus comentários sobre as dificuldades trazidas por Corrado. A dificuldade e o empecilho consistem, como ela explica, no fato de Corrado ‘falar de coisas’ que Nanci não conhece, e ‘perguntar coisas’ que Nanci não sabia:

e o Corrado também ele aprendeu português de Portugal... então era um empecilho para mim... porque às vezes ele falava falava coisas que eu mesmo não conhecia... e me perguntava coisas que eu também não... não conhecia.. alguma coisa da língua portuguesa...de Portugal... típica.....aí agora a gente está se entendendo melhor... (RISOS)... ele já está conseguindo entender um pouco.... das duas línguas... (na1.107).

Tais dificuldades podem estar relacionadas ao controle sobre o saber. Um exercício de imaginação contrafactual nos auxilia a considerar sua atitude como apenas uma das opções

possíveis. Nada impediria, por exemplo, que Nanci achasse interessantes e úteis as informações trazidas por Corrado – como uma oportunidade de ampliar seu horizonte de conhecimento e de aprender coisas novas. Sua avaliação das escolhas de Corrado pode, também, ser interpretada em termos de poder, talvez como um desejo de manter o controle sobre o conhecimento significativo no teletandem.

Por outro lado, as dificuldades descritas por Nanci também dependem de problemas concretos. Por exemplo, ela diz que se viu obrigada a “procurar não ensinar coisa que... que que pudesse confundir ele [Corrado] ainda mais” (na2.34); às vezes teve que fazer um trabalho adicional, para poder responder às perguntas de Corrado sobre o que estava certo e errado, no inusitado horizonte de variantes por ele criado. Sua descrição é muito vívida e inclui até uma definição do português europeu como algo que e de outros, que não tem a ver com ela:

então imagina ele perguntar “isso tá certo?” Aí eu olho... aparentemente não tá certo para MIM... aí eu pergunto “você aprendeu isso em Portugal?” ele fala “foi”... (...) aí eu tenho que VER ...procurar isso para saber se tá certo lá ou se.... é só impressão minha... então eu fico um pouco preocupada porque tenho medo de falar “tá errado” e de repentetá certo de repente na variante de língua portuguesa deles tá certo então eu....(na2.34)

Destes problemas práticos decorreu a escolha de Nanci de não enfocar a pronúncia do português de Corrado, nas sessões:

eu não.. não pego muito no pé dele quanto na... na questão da pronúncia priMEIro... porque a pronúncia dele é do português de Portugal e eu não sei se está certa ou errada.... .. segun.... é... infelizmente eu não sei mesmoe ele sabe queeu já coloquei para ele bem CLARo que eu... não.... nunca tinha contato com a variante... de português de Portugal....(na2.214)

A opção oposta, de fato, não lhe parecia viável:

A não ser que eu fosse ensinar a pronúncia brasileira mas eu... eu... meu medo é confundi-lo ainda mais... (...) Como é que vou confundi-lo ainda mais com a pronúncia brasileira... porque vou falar “não você não pode falar ora *pois* poish? tem que falar *poi*... ? (...) Não dá porque aí vai cair naquele problema de “ah mas (em Portugal) xxxxxxxxxx é diferente” (na2.220-226)

Então, ela conclui, enfocou “mais na questão gramatical” (na2.118). Poder-se-ia propor uma interpretação das atitudes tomadas por Nanci como tentativas de manter o poder associado a tal sabedoria do falante nativo, no teletandem, mas também de lidar com uma situação, afinal, imposta por Corrado e, portanto, como forma de exercício do poder. Esta última interpretação se acordaria também com o tom negativo de Nanci, quando ela comenta a superficialidade do interesse de Corrado pelo Brasil. A pesquisadora pergunta se pode falar de ‘decepção’, e Nanci responde falando de ‘desânimo’ e de ‘receio’. O trecho que segue é um exemplo:

e aí é engraçado porque... ele FALA né.... nessa questão...que queria aprendER... coisas sobre a cultura brasiLEira..... TOM UM POUCO IRÔNICO ...mas eu NÃO SEI até a que ponto ele aprendeu.... então ele coloca que aprendeu mas... talvez seja possível xxxxxxxx ... talvez falar alguma coisinha que eu falei para ele seja aprender cultura... então eu vejo muito a questão... a visão que ele tem de ensino também...de ensino/aprendizagem.... né de apren... (digo) aprender cultura é isso? você fala..... dois minutos de uma questão de uma hora....você fala sobre violência no Brasil você aprendeu cultura? ...Ainda mais no Brasil ... que (quero dizer)....aqui é muuuita cultura aqui é muito.... é... eu vejo que é muito diversificada para eu ensinar.. eu tenho que estudar muito... só que ele não MOstra interesse. (na2.286)

Se se interessasse realmente pelo Brasil, ela comenta, Corrado tomaria iniciativas, procuraria espontaneamente algo sobre este país:

..... assim em relação ao Brasil não ele tem VÁrios assuntos fala de VÁrias coisas... mas não especificamente sobre o Brasil... por isso eu falei ontem que ele vi que ele não tem MUITO interesse PELA cultura brasileira.... porque ele podia muito..... bem entrar num site e procurar alguma coisa uma dança TÍPica... uma Música (na2.92)

Por outro lado, se realmente ele se interessasse pela presença de seus parentes emigrados lá, como ele declara, Corrado deveria ao menos querer visitá-los, mas isso não acontece:

e eu sempre perguntava “mas você não VEM para a casa do seu tio no RIO?” porque tem o o tio é tio do primeiro GRAU! e eu fico cutucando... “até seu tio mora AQUI... e o irmão do seu pai!”...“ah não não não vou”...quer dizer... ele não (Gosta!)... se ele gostasse tanto ele queRIA/viRIA.... eu penso... agora ele vai para Espanha... agora nas férias... e eu “ah mas porque é que não vai para lá para PortuGAL?”... “ah não... porque decidi ir para Espanha...” “xxxx mas está pertinho.... não dá para ir para Portugal? “ ... “ah não....” (na2.286-287)

Por tudo isso, ela conclui que a relação que Corrado tem, em geral, com sua língua-alvo, é muito diferente daquela que ela tem com o italiano. Se mostra decepcionada: enquanto que ela tem relações afetivas com o italiano, ele tem apenas uma relação utilitarista com o português:

Nanci -então eu vejo que... a relação que ele tem com a língua portuguesa não é ...afetivo... não tem lado NENhum de afetividade... enquanto comigo já É MUITo diferente... (na2.286).

Pesquisadora - sim é mais de utilidade... é mais “já que comecei já que sei... um pouco de português vamos manter xxx”

Nanci - É acho que é mais para não perder... uma estratégia.... que nem ah ... vamos segurar até quando der.(na2.287-288)

Os comentários de Nanci sobre a escassa utilidade do português para Corrado e sobre a tendência de Corrado a usar mais o italiano do que o português (e a colocá-la, portanto, na situação de quem deve quase obrigar Corrado a usar sua LE) apoiam uma leitura da situação em termos de perda de poder. A pesquisadora lhe propõe tal interpretação:

Pesquisadora: eu não posso me impedir... - me impedir?- de pensar talvez que... pelo menos se eu estivesse no seu lugar... eu pensaria ‘puxa eu deveria saber tudo acerca de português...inclusive o português de Portugal e Portugal mesmo e olha não sei essa pessoa me lembra a cada vez que ela sabe mais do que eu’... (RISOS) eu não se se conscient... cientemente ou inconscientemente ou não... (xxx será que pode falar um pouco sobre isso)? (na2.101)

A entrevistada, porém, se mostra cética. Evidentemente, este não é o viés sob o qual, conscientemente, considerou a situação. Sua resposta o apresenta:

Nanci: “Talvez inconscientemente... porque... eu me sinto bem... sabendo que (fiz) xxxxxxxxxxxxxxx o suficiente....” (na2.102)

É aqui indicado um enfoque normativo sobre o teletandem. Ela diz, de fato, ‘sentir-se bem’ por ter feito – ‘o suficiente’, para os objetivos linguísticos de seu parceiro. Cabe perguntar, portanto, a quais obrigações e normas implícitas tais conceitos (sentir-se bem e fazer o suficiente) fazem referência.

Provavelmente, a resposta alude à situação da sala de aula. De fato, a visão de Nanci do parceiro de teletandem, nas entrevistas, parece sempre definida em relação ou em contraposição ao professor de sala de aula. Interrogada diretamente sobre a semelhança entre os dois papéis, (na1.90, Trecho 2, Apêndice 1), ela inicialmente hesita (“não sei...); em seguida declara que “é muito diferente...”; finalmente, refere-se ao seu caso, declarando que sua identidade profissional de professora de português e de línguas estrangeiras aparece e interfere no teletandem:

“quer dizer, depende, né? (...) o... eu não sei... eu tenho um parceiro que é bem... informal... então ele [Corrado] não se... coloca como professor. Às vezes eu me pego me colocando como professora... porque eu sou professora... (SORRI)... mas ele não“ (na1.91, Trecho 2, Apêndice 1)

Deste modo, Nanci parece considerar seu desempenho em L1 no teletandem sob dois vieses distintos: professora e parceira (ou, como ela diz, “interagente”, usando um termo mais técnico de pesquisadora). A tensão subjacente aos dois papéis emerge mais claramente na seguinte explicação de Nanci:

se eu fosse a professora ele... COM certeza O [Corrado] FORçaria a escrever em português (...) mas eu não sou a professora sou interagente... então tenho que pensar em mim... então se eu penso em mim... é bom que ele escreva em italiano... se eu fosse a professora não... eu... o forçaria a escrever em português... eu sei que... eu xxxxxxxxxxxxxxxxxxx a assumir o papel de professor... mas também tem que pensar em nós na nossa... na nossa aprendizagem... então... neste caso é... é a minha apren...aprendizagem contra a aprendizagem de outro... então eu aprendo mais você menos e o problema é seu.... (TOM UM POUCO TENSO, COMO SE ACHASSE DESAGRADÁVEL O QUE ESTÁ DIZENDO) (na2.256, 258).

No entanto, Nanci não descreve diretamente os dois papéis aos quais se refere. Podemos deduzir apenas indiretamente o que são, para ela, um professor e um parceiro de teletandem. Quanto ao professor, as palavras de Nanci oferecem indicações implícitas sobre seu papel. Quando comenta a aprendizagem de Corrado, de fato, muitas vezes o considera com um olhar

de professora, que se sente pessoalmente responsável pela aprendizagem de seu parceiro e considera seu dever indicar-lhe prioridades. Por exemplo, ela diz que, desde o início do teletandem, se deu conta que, com Corrado, “teria que ir além” de trabalhar “sempre na situação língua culta e língua informal”, conforme estava acostumada a fazer em sala de aula como professora de escola pública, com alunos brasileiros (na2.34). Em outro momento, comenta: “talvez eu... eu... deveria policiar mais [a fala de Corrado]” (na2.108). Também apresenta suas dúvidas: “talvez... fosse meu papel falar a ele ‘Corrado... procure escrever em português que vai ser melhor para você’” (na2.252). Por outro lado, diante das expressões usadas por Corrado, muitas vezes fica “na dúvida... se é de Portugal ou se não é de lugar nenhum e ele invenTOU” e diz que, por isso, “alguns erros PAssam ... em branco” (na2.108). Finalmente, diz que, além de outras razões, não corrige a pronúncia de Corrado em LE “porque... eu acho que tem outra coisa para ele aprender e a melhorar além disso [a pronúncia].... ele tem muito problema de concordância de regência” (na2.218).

Segundo essas palavras, para Nanci um professor se preocupa primariamente de seus alunos, se responsabiliza por eles, analisa necessidades e indica prioridades. Também há outros pontos dos quais decorre uma visão de professor principalmente associada ao, por assim dizer, ‘dever saber’. Trata-se de um professor que deve ser capaz de responder, de imediato e eficientemente, a tudo o que é perguntado, usando os termos técnicos corretos (na2.182) – melhor se em língua materna, que é descrita como um instrumento precioso de trabalho (e que um parceiro, vice-versa, é fadado a não poder desfrutar completamente: na1.184). Também, trata-se de um professor que deve “policiar” os erros dos alunos (na2.108); que deve “forçá-los” a atividades úteis para sua aprendizagem (na2.252, na2.262); que deve ajudar a organizar sua aprendizagem (na2.258). Na sua atuação, a obrigação de saber e a responsabilidade de organizar a aprendizagem do aprendiz parecem mais relevantes do que o fato de corrigir ou cobrar e também da dedicação na atuação. De fato, Corrado é descrito como alguém que se esforça para dar explicações em várias línguas, indicando erros, corrigindo e cobrando o que explicou nas vezes anteriores (na1.184, na1.186), mas, mesmo assim, para Nanci, ele não se coloca como professor.

Quanto ao que significa “ser parceiro”, ela não chega, nas entrevistas, a definir tal função de modo positivo. Esta aparece apenas em negativo, em termos de ‘não ser professor’. Se deduz de suas palavras que um parceiro de teletandem seja apenas um “interagente” – como é denominado por muitos integrantes do projeto TTB – e não tem obrigação de assumir

responsabilidades; suas necessidades estão no mesmo nível daquelas do outro parceiro. Além disso, e diferentemente do professor, o parceiro de teletandem não tem a obrigação de saber.

Tais características podem ser deduzidas de suas falas acerca da atuação de Corrado como parceiro. Nanci informa que ele “não se coloca como professor”, no teletandem. Isto significa, como ela esclarece, não usar um vocabulário técnico (na1.91), conhecer sua própria língua apenas em termos que podemos definir de competência instrumental e não declarativa. Além disso, às vezes, Corrado procura respostas a suas perguntas em gramáticas e dicionários (na1.90) – tanto que, uma vez, levou até meia hora para conseguir explicar um erro (na1.210). Tudo isto é associado à descrição dele como “bem informal” nas sessões.

Podemos deduzir, portanto, que um parceiro pode ser despreocupado, pode não saber tudo, pode não usar termos técnicos, não precisa responder tudo na hora; não se responsabiliza pelo outro nem estabelece prioridades para a sua aprendizagem nem organiza atividades relacionadas. E, de fato, ao falar de sua atuação no teletandem em L1, Nanci parece dividida entre duas atitudes diferentes: entre o ‘eu deveria policiar mais’(na2.108) e o ‘eu aprendo mais, você menos e o problema é seu’ (na2.258). O segundo elemento parece resumir sua visão de ‘ser parceiro’ – de uma forma, porém, que permanece baseada na imagem do professor em sala de aula. Representa, afinal, certo egoísmo e descuido dos interesses do outro.

Nesta visão, quem possui a sabedoria deveria exercer a responsabilidade em prol de quem não a possui; quando o aprendiz não faz o que o professor-parceiro considera útil, este último permanece dividido entre insistir ou deixar que “ele aprenda menos”. Não há muito espaço, nessa visão, para a idéia de que o próprio aprendiz possa se organizar e assumir responsabilidades. Individuar elementos ativos nesse papel, de fato, parece problemático para Nanci:

eu acho que tá aí [o que deve fazer o parceiro falante nativo quando o outro não faz coisas que poderiam ser úteis para ele] ... que esse é um ponto a se pensar no Tandem..... porque um professor... há qualquer diferença do professor pra interagente que... assume o papel de professor...” (na2.258)

Tal impressão é reforçada pela sua avaliação do interesse de Corrado pelo português, após o fim da parceria. Como vimos, de tal interesse ela ressalta os limites e, de certa forma, a superficialidade, em tom entre perplexo e aborrecido. Corrado, ela resume, aprendeu o português por acaso, uma vez que sua ida a Portugal pela bolsa Erasmus não foi por opção – a

real opção seria a Inglaterra, mas não estava disponível; o português, para a sua vida futura e para seus planos pessoais, não tem nenhuma utilidade prática (na2.24). Aliás, Nanci ficou muito surpresa quando soube que seu parceiro de teletandem não estudava Letras. Seus comentários parecem expressar uma atitude negativa ou, pelo menos, de incompreensão, de uma ex-aluna de Letras e professora de línguas diante de uma atitude puramente instrumental para com as línguas estrangeiras.

Vários elementos fazem pensar, portanto, que Nanci – professora de português e italiano para estrangeiros, há vários anos – tenha encarado a situação do teletandem, na parte de português, sob um viés principalmente profissional, conseguindo imaginar o papel de parceiro apenas como o ‘negativo’ do professor, sem atribuir relevância ao conceito de autonomia do aprendiz. Isto tem relação com a questão do poder, porque uma das prerrogativas tradicionais do professor é, justamente, exercer poder. Na visão de Nanci, tal como a reconstruímos acima, aparece tanto o poder baseado na informação quanto o poder associado ao ato de tomar responsabilidades e indicar prioridades.

A diferença entre professor e parceiro apresenta outras implicações de poder. Nanci, por um lado, aponta para a escassa eficiência das explicações de um parceiro não profissional (ver sua descrição, acima mencionada, da atuação de Corrado). Por outro lado, diz que o teletandem apresenta vantagens. De fato, “é mais... mais tranquilo... não tem aquela pressão que tem dentro da sala de aula [*pressão para o aluno, para o professor, ou para ambos - não está claro*]” (na1.90); e ela acha isto “ótimo”. (na1.90)

Porém, se pensarmos no que foi dito nas subseções anteriores, nem sempre há falta de pressão no teletandem, pelo menos não quando o parceiro escolhe uma variante não falada pela parceira. Nanci deixa entrever certo estresse, por sua parte, quando descreve seu esforço para “não ensinar coisa que... que que pudesse confundir ele [o parceiro] ainda mais...” e sua preocupação devida ao “medo de falar ‘tá errado’ e de repente tá certo (...) na variante de língua portuguesa deles”, descrevendo-se como “receiosa de ensinar algo errado...”. . Desta situação, parece não haver alternativas, nem saídas. Se deduz que ela teria preferido, provavelmente, estar em uma outra posição – por exemplo, saber tudo o que Corrado fala, conhecer todas as respostas, para poder corrigir e poder esclarecer e ensinar, com segurança, o que está correto e o que não está. Isto seria, podemos supor, mais fácil e também colocaria

Nanci em uma situação mais semelhante àquela à qual está acostumada no seu trabalho de professora.

O medo de Nanci de dar indicações erradas deixa entrever um posicionamento implícito como professora, que, por sua parte, parece fadado a criar desânimo, dada a inconsistência entre as premissas (professor como alguém que dá todas as respostas), os objetivos de seu parceiro (a variante europeia) e o conhecimento de Nanci (uma variante diversa da europeia). Por outro lado, os princípios de autonomia e de reciprocidade do teletandem estabelecem que cabe ao aprendiz tomar decisões sobre sua aprendizagem e ao parceiro cabe apoiar essas decisões, no limite das suas competências. Portanto, o posicionamento assumido por Nanci, acima descrito, acerca de Corrado, não parece requerido pelo contexto do teletandem. Daí a pergunta da pesquisadora:

*Pesquisadora- mas quem decidiu que você... agora vou fazer perguntas provocatórias né...
 (...) quem decidiu que você estaria com a responsabilidade de... ensinar para ele [o
parceiro] o que está certo e o que está errado NO português e não na sua fala na sua
variante por exemplo? (na2.37-39)*

Sem explicitá-lo completamente, na realidade, a pesquisadora está conferindo se houve uma atitude específica de Corrado, ao qual tal posicionamento de Nanci possa estar atrelado. Nesse caso, tal atitude deveria ser considerada como uma forma de exercício de poder, por exemplo associada à primeira dimensão. A resposta de Nanci, pelo contrário, descreve uma dinâmica completamente interna a si mesma:

*quem decidiu...acho que foi uma questão minha mesmo.... comigo mesmo ...eu eu me
cobrei... Nem foi ele que.... ele na verdade não cobra.... eu me cobrei... disse “puxa é minha
responsabilidade ensinar o correto... então tenho que me preocupar com duas variantes a
MINha e a DELe ...que a d...ele aprendeu”... porque eu também não posso imPOR a
variante do Brasil ...eu não queria... o ... dele é todo de língua portuguesa de Portugal...
então eu me cobrei muito (na2.40).*

Nesta resposta, tão tensa e cheia de emoção, podemos ver vários elementos: (a) a exclusão de uma “cobrança” explícita ou implícita por parte de Corrado – isto é, de um exercício do poder por parte dele; (b) a percepção da impossibilidade, por parte de Nanci, de impor sua própria variante – isto é, da impossibilidade de exercer poder (na1.111, na2.222-225); (c) sua assunção de uma responsabilidade pessoal quanto à aprendizagem de Corrado – isto é, a tentativa, sob certo ponto de vista, de exercer poder de outra forma. Finalmente, há também (d) uma expressão de esforço muito grande, e talvez de cansaço: “eu me cobrei muito” (ibidem). O tom de voz, aqui, é abrupto, cheio de emoção, de autocobrança e de sensações de dever, de alusão a objetivos altos e difíceis a se realizar (“puxa ... então tenho que me

preocupar com duas variantes” (ibidem). Trata-se de um esforço para exercer poder ou, pelo contrário, de uma tensão pelo poder sofrido? Considerada sob o viés das dinâmicas de poder, tal situação parece muito complexa e multifacetada: talvez possa falar-se em ambos. Parece estarmos em presença, aqui, de um poder internalizado, que pode ser, simultaneamente, um poder decorrente das escolhas de Corrado e um poder autoimposto e associado aos deveres do professor.

A avaliação do português de Portugal como uma dificuldade e um empecilho, na fala de Nanci, se estende também ao país. Conforme relatado, Nanci estava interessada no horizonte cultural representado pela Itália e pelo Brasil. Corrado, tendo acabado de passar seis meses em Portugal pelo intercâmbio, estava interessado em falar sobre este país. A presença dessa referência tornou tríplice o horizonte da sessão, contra a vontade de Nanci:

porque eu queria entender como [a universidade] funcionava na Itália e eu mostrei para ele como funcionava aqui [no Brasil]... e para fazer a comparação ele me falou de como funcionava em Portugal.. (na2.46).

Desta forma, porém, foram subvertidas as expectativas de Nanci e seu interesse em conduzir comparações entre Itália e Brasil, restringindo os tópicos aos dois países. Reaparece a questão dos tópicos, que aqui consideraremos sob um outro ponto de vista. O desenvolvimento das referências a Portugal no teletandem sempre é descrito por Nanci com certa irritação, em tom que soa aborrecido ou quase ultrajado (na2.42, na2.46, na2.48) ao ouvido da pesquisadora, sendo que o objetivo do teletandem, aqui, parece ser estritamente a informação sobre o país do parceiro (na2.46-48)²⁹. Nanci não rejeita assuntos (na2.48), mas, sim, a ampliação de horizonte cultural que vem implícita em tais referências (na2.51-58):

porQUE meu interesse priMÁRIO é ESse... então eu quero foCAr... aí então a gente ia falar de política? Então vamos falar da política da ITÁlia... aí a gente ia falar de...de futebol? Vamos falar de futebol da Itália... ou do Brasil .. que seja... mas que SEJa dos dois países (para a gente) não fugir muito... (na2.58).

O interesse de Corrado por Portugal, na fala de Nanci, aparece sempre relacionado à sua falta de interesse pelo Brasil (na2.41-42). A percepção negativa de Nanci diante do ingresso deste país ‘abusivo’, no espaço de um teletandem italo-brasileiro, pode apresentar várias motivações associadas ao poder. Ao manter como referência Portugal, Corrado está

²⁹ Deste ponto de vista, na realidade, poder-se-ia argumentar que falar de Portugal altera a principal característica do teletandem, decorrente do princípio de reciprocidade: isto é, o fato de estar construído sobre uma situação que permite aprender algo novo sobre a língua e cultura-alvo mesmo quando se fala da própria língua e cultura materna, ressignificadas pela comparação com a outra cultura.

construindo uma situação na qual seus conhecimentos têm maior valor do que os de Nanci, embora ela seja a falante nativa da sua língua estrangeira: o poder associado a seus conhecimentos sobre o Brasil e à variante brasileira se torna relativo, dado o interesse de Corrado por Portugal. Além disso, reduz o espaço para dar informações sobre a Itália, nas quais Nanci está muito interessada.

Por outro lado, o interesse de Corrado por Portugal contrabalança provavelmente uma tendência de Nanci em negar a legitimidade da variante europeia. Se pense nas suas palavras quanto ao desejo de Corrado de falar de Portugal, por ela contrastado: “[sei que] quando a gente fala uma língua estrangeira não deve necessariamente falar sobre aquele país onde a língua estrangeira é.. é língua [materna]”. Nessas palavras, Portugal é excluído, implicitamente, dentre os países onde o português é ‘língua materna’: o viés centrado no Brasil de Nanci emerge claramente. Nanci, evidentemente, se recusa a considerar Portugal como país legítimo da língua-alvo de Corrado, embora, na realidade, a LE de seu parceiro (o português) seja igualmente falada tanto no Brasil quanto em Portugal. De fato, ela apresenta Portugal e sua língua como algo completamente diferente: “eu acho que ele pretenderia mais estudar o português do Portugal... e é bem diferente de nós...”(na1.129). Tal atitude expressa apenas uma idiossincrasia de Nanci? Não poderia ser também um reflexo das relações de poder mais gerais entre os dois países, Brasil e Portugal, cujas relações históricas são complexas e que, afinal, utilizam duas variantes de língua portuguesa, tanto influentes quanto concorrentes? Neste caso, teríamos aqui um reflexo de relações de poder no nível macro sobre o nível micro de análise.

A tendência de Corrado a falar de Portugal deveria ser considerada como um elemento de autonomia. Nanci, pelo contrário, está excluindo os interesses e os objetivos de Corrado associados a Portugal. Quando não há acordo entre os tópicos que interessam um parceiro e o outro, quais e quando deveriam prevalecer?

A resposta teórica, conforme os princípios de autonomia e reciprocidade, aponta para uma predominância a ser dada ao aprendiz, pelo menos na nossa interpretação. Por isso, a pesquisadora pergunta “em que língua” se davam essas falas sobre Portugal, pressupondo que deveriam ser acompanhadas por Nanci, caso fossem em português, língua-alvo de Corrado. Porém, Nanci não entende o significado implícito da pergunta e responde que não se lembra e que, aliás, nunca ela e Corrado fizeram distinções de língua (na2.43-44). Também seu comentário sucessivo, apesar de autocrítico, não menciona a autonomia de Corrado. Pode-se

deduzir que sua irritação sobre os tópicos relacionados a Portugal estava voltada, em absoluto, para os tópicos em si e não para a parte de sessão na qual foram propostos.

Em conclusão, a falta de sensibilidade, em Nanci, pela relação entre turno linguístico e escolha de tópicos poderia ser lida como uma falta de sensibilidade pelo princípio da autonomia do aprendiz. Ao não se interessar por Portugal, ela está construindo uma situação na qual a conhecedora é ela – na qual há tópicos considerados em absoluto mais ou menos adequados, dependendo de critérios por ela estabelecidos para ambos os aprendizes.

3.2.5. Estratégias didáticas

Tratamos, até agora, de elementos relacionados ao formato e ao gerenciamento das sessões. Além desses, as entrevistas também tocam em questões que dizem respeito a estratégias de aprendizagem, a explicações e a correções. Na literatura da área de educação, tais atividades estão diretamente relacionadas ao poder do professor: em sala de aula, geralmente, é o professor que condiciona diretamente ou indiretamente as estratégias, por exemplo, pela escolha dos tipos de provas. Uma vez que o teletandem é uma forma de aprendizagem autônoma e recíproca, cabe questionar quais dinâmicas aparecem na parceria e de quem são originadas.

Na entrevista com Corrado, estratégias de aprendizagem, explicações e correções não ocupam muito espaço. Quanto a si mesmo como aprendiz, na entrevista ele descreve sobretudo sua triangulação entre variantes, já tratada, que associamos a uma tentativa de controle sobre um conhecimento que caberia à sua parceira. Quanto à sua parceira, ele a descreve no ato de pedir informações sobre aspectos da gramática e do léxico. Deste ponto de vista, em termos de *poder para*, Corrado descreve ambos os parceiros como autônomos e empoderados, em seus papéis de aprendizes: ele procura situar-se entre variantes, Nanci pede o que necessita. Quanto a si mesmo como falante de sua língua materna, porém, Corrado se apresenta como deficitário na competência declarativa. De fato, descreve a si mesmo na atitude de procurar, em livros e na internet, tais informações, que muitas vezes descobre não conhecer:

Corrado - Digamos (SORRINDO) que eu tive que um pouquinho... eh voltar a gramática... (RISOS) porque... de vez em quando [Nanci] te me ... me deixava em dificuldade tipo... por exemplo “e porque se usa... por exemplo em italiano – ... as partículas ‘ne’ ou ‘ci’ ... então... você é italiano sabe por que se usam.... Porém para explicar isso... eh não é

simples porque Pelo menos ... para MIM! (...) retomei alguns livros de gramática ..
devo ser sincero... dei alguma pesquisada na internet porque....
Pesquisadora – Mas você disse isso pra ela ou... ou? (RISOS)
Corrado - Claro que sim claro que sim imagina disse sim! (RISOS) dizia ‘olha sinto muito
não....’ Quer dizer xxxxxxxxxxxx [e Nanci dizia] ‘ah não se preocupe... aconteceu’
(RISOS) (co.90-94)

Esta atitude de Corrado parece corresponder a uma declaração de menor poder associado ao conhecimento, justamente na sua língua materna. O único outro ponto da entrevista no qual Corrado aborda, de forma mais detalhada, seu desempenho em L1 o mostra como igualmente pouco determinado a exercer poder com relação a seu conhecimento de falante nativo. Estimulado pela pesquisadora a falar sobre a forma de corrigir por ele adotada, ele explica ter escolhido instintivamente dar atenção apenas aos erros repetidos e não aos ocasionais:

portanto... eh... digamos a um certo momento veio espontaneamente [a forma de correção escolhida por ele] talvez... ela faz um erro? ... ok tudo bem pode ser por uma vez ...o faz uma segunda e passa... porém quando o faz uma terceira vez digo (SORRINDO) “escuta veja bem você está fazendo um erro (co.253-260).

Uma das formas mais tradicionais de exercício do poder *sobre* em didática, tal como a correção, parece, portanto, ser utilizada por Corrado, na sua própria visão, de forma muito branda.

As entrevistas com Nanci também mostram os parceiros como autônomos, bem organizados e com idéias claras quanto a estratégias de aprendizagem e didáticas. Nanci dá informações detalhadas sobre as atitudes dos parceiros, tanto como aprendizes quanto como falantes competentes – que completam aquelas sobre as atividades na sessão, já apresentadas. Está claro, pelas suas palavras, que os parceiros se esforçam para se ajudar reciprocamente, embora a partir de objetivos e estratégias diferentes – objetivos gramaticais, enfoque nas regras e uso intenso de anotações, no caso de Corrado; objetivos de fluência, enfoque comunicativo e desinteresse pelas anotações, no caso de Nanci.

Na descrição de Nanci, porém, há um elemento que merece atenção e que remete ao poder: trata-se da tendência de cada parceiro em preferir sua abordagem, independentemente daquela do outro e tanto no papel de aprendiz quanto de falante competente. Por exemplo, Corrado pede sistematicamente exemplos e regras em português e em italiano. Também se esforça em dar regras, mesmo quando não pedidas e confere a aplicação das mesmas nas sessões seguintes. Nanci considera um pouco excessiva tal insistência (na1.187); apresenta-se como uma aprendiz despreocupada quanto aos erros de gramática e pouco interessada nas regras

(na1.119); diz corrigir menos do que Corrado e acha que as correções de Corrado enfocam pontos pouco significativos (na2,206).

Há, evidentemente, entre os parceiros um choque de estilos de aprendizagem. Tais diferenças e o relato de Nanci apontam para uma forma de trabalho que parece fundamentada em “tolerar” o estilo do outro, mais do que em apoiá-lo. Isto se pode ver ainda mais claramente nos comentários de Nanci sobre a tendência à sistematização de Corrado: o estilo muito organizado de seu parceiro, tão diferente de sua forma de atuar, parece gerar nela quase um sentimento de incômodo (“Ah... uma coisa que... que... que eu não gosto... é (...) essa... essa sistematização que ele sempre quer de tudo....” (na2.180). Sua rejeição é ainda mais forte no caso dos contínuos pedidos de exemplos, por parte de Corrado. Neste caso, informa que, às vezes, responde com uma atitude entre a brincadeira e a autodefesa, que podemos definir quase provocatória:

aí “me fala *uma frase!*” e ele manda aí ... e eu falo uma ... “Fala outra!” eu falo outra ... “ah como que ... como é que vocês falam essa palavra” aí eu vou no dicionário copio colo e mando.... aí eu mando assim dez definições...da mesma palavra... coitado né ele fica... ele fala” ah agora você me confundiu”..... você não quer informação? então vou te mandar informação... (IRÔNICA) (na2.180)

Esta forma de Nanci executar de forma extrema o que Corrado pede, até quase esvaziar o pedido, faz lembrar uma das técnicas de conflito típicas de quem é desempoderado, a hiperaquiescência. Corrado pede exemplos para sua parceira – o que tecnicamente está no seu direito de parceiro aprendiz, do ponto de vista dos princípios do teletandem; ela mostra uma aparente aquiescência – a qual, porém, acaba colocando Corrado em uma situação fora de seu controle, devolvendo-lhe o exercício do poder.

Nanci mostra certo incômodo também como aprendiz, diante de algumas atitudes de Corrado, sempre derivadas do choque de estilos de aprendizagem. Seu incômodo é indicado pelo tom irônico do relato ou declarado abertamente. Isto acontece, por exemplo, com relação à insistência de Corrado sobre o uso do conjuntivo em italiano ou do cuidado com o qual ele cobra as regras da semana anterior (na1.187), relatados em tom irônico. Isso acontece, também, com a insistência de Corrado sobre alguns pontos fracos de Nanci, tais como a pronúncia das *doppie*, consoantes duplas que, em italiano, se pronunciam diferentemente das simples – que é descrita com impaciência: “e.. ele me disse que eu não falei o *tacchino* com dois Cs!...mas eu não SEI como é que ele fala *tacchino* com dois Cs!...porque parece que não

tem diferença” (na1.119). Diante de tais correções, ela diz sentir-se desanimada e quase irritada, como podemos ver no longo trecho que segue:

Às vezes... às vezes eu fico muito.... RI (...) chateada.... para não falar outra coisa... (...) eh porque ele fica “ah vc não fala a doppia” eu falo “Corrado mas eu não consigo!”.... até que numa avaliação minha foi muito engraçado porque eu escrevi na minha avaliação “ah vc se sentiu bem?” “não....me senti bem” “você está aprendendo o que você quer?” “TOU APRENDENDO PORÉM... NÃO CONSIGO FALAR A BENDITA DA DOPPIA!” porque.....”ah *ma non é mozzarella Nanci é mozzaREEEEEELLLLLL*” xxxxx ele falava uma duas três cinco vezes... eu falava “eu não vejo diferença” ...”não mas tem diferença” “ não mas não te... porque é coisa de segundo.... um segundo dois segundos dá mais se você fala o ele?... e toda a sessão ele fala isso!... mas eu já tou cansada de ouvir.... eu SEI que isso é um defeito meu e que eu não sei como como fazer pra... pra melhorar mesmo...então ele pega muito pesado com relação a isso com relação à pronúncia principalmente a pronúncia... com meu erre ...com os meus dois eles, com meus dois tes... sempre sempre sempre... sempre. (na2.189-196).

Por fim, descreve a irrelevância de tais correções de Corrado, ao menos para ela:

a *doppia* não me preocupa... isso para mim é de menos.. ... desde que eu não faça... desde que ele me faça ...consiga me comunicar para mim está bom...isso não me incomoda... só que ele fica pegando essas coisas muito pontuais... que para mim....não têm relevância (na2,206).

Dar regras e corrigir são pontos tradicionais do poder em sala de aula, como já notamos. Até que ponto o choque de estilos expresso pelas as avaliações de Nanci sobre a relevância das ações de Corrado e sua irritação pode ser interpretado como medo de perder o controle ou como uma tentativa de tomar o controle? Do ponto de vista da teoria da troca social, por exemplo, o valor do que é “possuído” por um participante pode diminuir ou aumentar para equilibrar a troca, dependendo do que o outro pode “oferecer”. Ao oferecer correções não pedidas, Corrado aumenta seu poder potencial e cria um desequilíbrio; ao diminuir o valor de tais correções, e dos aspectos de seu conhecimento do italiano, Nanci consegue reequilibrar o balanço.

Nanci relata também uma outra atitude que parece relacionada ao exercício do poder. Explica que, quando em italiano, se dá conta de que fez um erro, muitas vezes consegue corrigir-se até mesmo antes de que o próprio Corrado note o erro; às vezes consegue explicar-lhe, logo em seguida, até as regras gramaticais italianas associadas. Percebemos o orgulho em sua voz :

Então... RI eu fico dando alguma voz também.... ele fica muito chateado xxxxxxxx.... porque às vezes ele não sabe coisas em italiano né... assim... NOME... de coisas nomes... por exemplo objeto direto objeto indireto.... preposição articulada preposição fixa nananna... que usa com tal é e o verbo é regência concordância... E ele fala e eu escrevo completamente errado em italiano e aí eu mesma me corrijo “ah mas Corrado não é assim né”é assado porque isso porque isso... e ele fala assim “ah é? eu não sabia!!” (...).... falo noosssa.... eu ACho que ele não fica chateado (na2.182).

Isto, em termos de poder, significa reivindicar para si o poder do conhecimento: mostrar maior rapidez e conhecimento do que o falante nativo, no próprio âmbito de conhecimento que deveria ser seu; e manter o controle em um âmbito no qual o outro possui poder potencial maior, devido ao fato de falar a língua com maior fluência e segurança. Confirma essas interpretações seu comentário final, sobre a ausência de ressentimento de Corrado, o que na realidade, mostra o aspecto potencialmente conflitante, por detrás de uma brincadeira. Semelhante é, em termos de poder, a situação na qual relata desafiar Corrado, defendendo o uso de palavras italianas que ela aprendeu, na Itália (na2.108) ou no Brasil:

aí eu expliquei ... [e Corrado disse:] “não mas... não eXiste em italiano” falei “não existe minha professora de italiano falou que eXiste” [e Corrado disse:] “não... não existe” eu falei “existe”. (co.114)

Nos depoimentos relatados, ao exercício do poder representado por formas tradicionais de sala de aula mistura-se àquele representado pela adoção de um estilo de aprendizagem diferente daquele preferido pelo parceiro e daquele da aprendiz, que tem tanta segurança que até desafia o parceiro nativo.

3.2.6. Duas línguas: equilíbrio?

O uso de duas línguas é o núcleo central do teletandem. Do ponto de vista do exercício do poder, pode-se cogitar que cada parceiro, tendo em vista um objetivo de aprendizagem, deveria querer falar pela maior quantidade de tempo possível na sua LE, sendo que, quanto mais fala em LE, quanto mais sua competência pode melhorar. Teoricamente, portanto, a distribuição das línguas nas sessões pode ser centro de conflitos de interesses e desequilíbrios. Para evitá-los, a regra básica do teletandem prescreve que o tempo dedicado às duas línguas seja o mesmo para evitar que um dos parceiros domine a sessão excessivamente. A pesquisadora tentou indagar, nas entrevistas, se houve um equilíbrio entre o tempo dedicado às duas línguas, italiano e português.

As respostas oferecem elementos de reflexão acerca do exercício do poder na dupla. Corrado responde sinteticamente que houve, sim, um equilíbrio, uma vez que eles, justamente para evitar disparidades, realizaram as duas partes da sessão separadamente, isto é, em cada encontro falaram apenas uma língua (co.294, co.313). Nesta visão, portanto, não teria acontecido um desequilíbrio de poder na divisão de línguas. Corrado não aprofunda o assunto nem entra em detalhes.

Na visão de Nanci, vice-versa, é ressaltado um elemento incomum. Conforme já vimos, ela aponta em Corrado a tendência a usar o italiano, no início das sessões (e também nos encontros ocasionais on-line fora do teletandem – na2.250, na2,259-260). Em outras palavras, ele teria mostrado ou escasso desejo ou certa timidez em falar português, até mesmo na parte de sessão que é dedicada a essa língua. Nanci informa que ela não aproveitou desta situação e que manteve a alternância necessária. Conforme vimos acima, ela se mostra até mesmo incomodada com esta situação. É difícil considerar esta situação em termos de exercício direto do poder por parte de Nanci, a qual, conforme vimos, diz ter desistido, pelo contrário, da tal oportunidade.

A preferência de Corrado por sua L1 poderia ser interpretada com relação à tendência à submissão preventiva por parte de quem exerce menor poder, ou como medo. A timidez ou descuido de Corrado em utilizar sua LE, neste caso, remeteriam à percepção, por parte dele, do maior poder potencial de Nanci, associado a várias bases, talvez à fonte de informação. Por outro lado, cabe perguntar qual é ‘o real interesse’ de Corrado: poderia ele ter sido impulsionado, no teletandem, mais pela troca intercultural ou pelo relacionamento pessoal com Nanci, do que do interesse pela troca linguística em si? Neste caso, ao evitar usar sua LE, ele poderia simplesmente estar realizando outros objetivos, diversos dos cognitivos e não declarados explicitamente.

Neste caso, sua própria atitude deveria ser vista como uma forma de exercício de poder, ao impor o uso de uma língua diferente da prevista. Tratar-se-ia de um poder difícil de ser definido em termos de ‘obrigar Nanci a fazer algo que ela não quer fazer’ – sendo que, na realidade, é interesse dela, como aliás ela própria declara (na2.254) usar o mais possível a língua-alvo. Porém, esta atitude de Corrado é limitadora do leque de escolhas para Nanci como organizadora e gerenciadora do teletandem e da sessão; deste ponto de vista, poder-se-ia até interpretar tal atitude como uma resistência de Corrado.

Nanci informa sobre um outro elemento: um desequilíbrio de línguas na escrita. De fato, diz que Corrado, nos e-mails para ela, nunca usa sua LE, mas escreve apenas em italiano. Ela também admite nunca responder ou escrever em português, porque não é de seu interesse (na2.254). Neste caso, a atitude de Corrado é coerente com aquela mostrada nas sessões. Quanto à atitude de Nanci – não por acaso declarada em tom entre atrevido e um pouco culpado – parece infringir, na escrita, o princípio de reciprocidade que ela tenta preservar na fala. Por outro lado, sua atitude é difícil de ser considerada em termos de exercício direto e

voluntário do poder, uma vez que parece consistir em uma simples aquiescência a uma situação estabelecida, tecnicamente, pelo próprio Corrado, embora a vantagem de Nanci, nessa situação, seja evidente.

Estamos aqui na frente de um círculo vicioso, provavelmente típico da interpretação de muitas situações de poder, no qual aparecem vários níveis: em nível de motivação, pode-se supor que a maior competência e dedicação e interesse de Nanci possam ter agravado uma falta de interesse inicial de Corrado pelo exercício de escrita em LE (exercício de poder de Nanci); em nível técnico, porém, Corrado parece impor a língua que para ele é mais fácil e à qual desde o início esteve mais interessado (exercício de poder de Corrado).

Quanto ao equilíbrio de línguas previsto pelos princípios do teletandem, portanto, a configuração de poder na visão de Corrado é a seguinte:

- (a) As duas LEs foram usadas equitativamente, em partes de sessões realizadas em dias separados;
- (b) Não houve maior uso de uma das duas LEs, nas sessões.

A configuração de poder na visão de Nanci é a seguinte:

- (a) As duas LEs foram usadas equitativamente, em partes de sessões realizadas em dias separados;
- (b) Não houve maior uso de uma das duas LEs, nas sessões;
- (c) O ponto (b) aconteceu principalmente por vontade de Nanci;
- (d) Corrado tendia a usar sempre sua L1, no começo das sessões e nas comunicações escritas;
- (e) Nas comunicações escritas entre os parceiros foi usada apenas a L1 de Corrado

Corrado, em suma, parece estar em uma situação complexa, que tem por sustentáculo seu real interesse pela LE.

3.2.7. Poder externo e estrutural

Todos os aspectos até agora assinalados em relação a elementos de poder no teletandem NANJI-CORRADO dizem respeito ao chamado ‘poder do agente’ e aos parceiros da dupla. Nos depoimentos de Nanci e de Corrado, porém, aparecem também outras formas de poder: o que é exercido por pessoas externas à dupla e que tem certo impacto sobre ela; e o chamado ‘poder estrutural’, ou contextual, exercido pelas características da situação e não por uma específica pessoa. As referências a tais outras formas do poder, que são mencionadas por ambos os parceiros, podem ser resumidas nos seguintes pontos:

- (a) ciúme de namorado/a (do namorado de Nanci, da namorada de Corrado);
- (b) coinquilinos (da república de Corrado);
- (c) trabalho e faculdade de Nanci;
- (d) projeto Teletandem Brasil;
- (e) ferramentas técnicas do teletandem.

Tais referências serão descritas abaixo.

Nos depoimentos de Nanci, o namorado é mencionado em dois momentos. O primeiro é provocado pela pesquisadora, que compara a atitude carinhosa de Nanci para com Corrado, com aquela que define como menos carinhosa - a de Corrado para com Nanci (na2.237). Esta última confirma e menciona a presença de seu namorado, que vive com ela, como possível motivação : “Ah... deixa ver....deixa pensar... é... os meus e-mails são mais... afetuosos eu acho....talvez ele mantenha essa distância por causa do meu namorado” (na2.238). Este comentário, aparentemente apenas incidental, ofereceu uma confirmação das impressões prévias da pesquisadora (que, por acaso, havia conhecido também o próprio namorado, durante um encontro com Nanci). Nesta ocasião, havia percebido certa atmosfera de tensão, ao falar do teletandem. Tal tensão é confirmada por Nanci e permite supor que houvesse ciúme. Em outro momento, falando de sua relação difícil com a webcam, Nanci explica que ela se arruma antes de fazer a sessão, devido à presença da webcam e se refere, diretamente, ao ciúme do namorado: “é muito engraçado porque o namorado meu fica muito brabo né...” (na2.352). Segue com as razões que tornam absurda tal reação – ela obviamente não quer

seduzir o rapaz, se arrumar é questão de polidez, arrumar-se-ia mesmo para falar com uma mulher. Daremos mais detalhes a respeito mais adiante.

Quanto a Corrado, seus comentários mais extensos, dentre aqueles associados a fontes de poder externas à parceria, são dedicados tanto ao namorado de Nanci quanto a sua própria namorada. Ele oferece também comentários gerais: por exemplo, aponta para a necessidade de ter sensibilidade e discrição, caso um parceiro não comprometido fizesse teletandem com alguém comprometido (co.233). No caso do namorado de Nanci, Corrado explica ter assumido atitudes preventivas: não querendo equívocos quanto a sua relação com Nanci. Diz que se esforçou para conversar também com ele algumas vezes. Provavelmente, assim o fez justamente para mostrar que não estava interessado em Nanci de uma forma que pudesse suscitar ciúme (co.142-146). Corrado fala de assuntos relacionados a esse tema também em um outro ponto.

Quando a pesquisadora pergunta acerca do nível de relacionamento pessoal na parceria (se houve assuntos evitados e assim por diante - co.225-237), ele responde que foi uma situação de amizade na qual ambos excluía envolvimentos emotivos. Portanto, ambos evitaram perguntas ou posicionamentos demasiado pessoais: “porque afinal de qualquer forma... eu tinha minha namorada, ela tinha o namorado dela... alguma vez falamos [de coisas pessoais] ... porém apenas tipo família amizades [não de relacionamentos amorosos] (...) tínhamos que nos manter em certos limites” (co.225, co.233).

Até quando a pesquisadora sugere que ele e Nanci poderiam se conhecer pessoalmente durante a futura viagem dela a Itália, ele, na realidade, mostra algumas reservas quanto a tal possibilidade e menciona, em primeiro lugar, de forma aparentemente não relacionada com o discurso, o fato de que na viagem ela deveria ser acompanhada pelo namorado.

Em suma, apesar de não mencionar diretamente o ciúme por parte do namorado de Nanci e de falar deste assunto sempre em forma hipotética e impessoal, Corrado parece ser muito cuidadoso a respeito. Por certo, se mostra ter sido condicionado por este elemento externo à dupla, que faz parte do contexto de vida de Nanci.

Um último ponto, descrito mais detidamente (co.147-177), diz respeito ao ciúme de sua própria namorada. Corrado descreve a reação negativa que sua namorada teve quando ele começou a parceria de teletandem, agravada pelo fato de eles próprios terem mantido contato

por meio da webcam quando ele estava em Portugal. Sua namorada, ele diz, não gostou, inicialmente, de que ele tivesse assumido compromissos on-line com uma mulher, que o obrigavam a interromper encontros com a própria namorada, às vezes até no domingo, por causa do horário marcado:

e acontecia que eu devia voltar para casa porque devia me encontrar [on-line] com Nanci no Me... no Messenger para fazer teletandem...e então talVEZ ...às vezes [minha namorada] ficava um pouco ...contrariada por isso... (co.152).

Interrogado sobre a reação de Nanci, ele explica que não disse nada a Nanci. Manteve o sigilo, explica, principalmente, para evitar complicar uma situação que, em si, estava simples e clara, e não tinha nada a ver com a parceria (co.174).

O ciúme parece uma forma clássica de limitação de escolhas e de forma de exercício do poder; neste caso, aparece exercido por alguém externo à dupla de teletandem. Nas palavras dos parceiros a respeito, vimos as repercussões do teletandem na vida pessoal, mas também como a vida pessoal pode influenciar o teletandem.

Outra menção de poder de pessoas externas à parceria é referente aos colegas de república de Corrado. Com certo incômodo, Nanci comenta que, algumas vezes, eles entram no quarto de Corrado e o atrapalham, provocando-o, até ele conseguir mandá-los embora. Quanto aos colegas da república, Corrado diz apenas que “não para ser mau, mas quando eu fazia teletandem o fazia estando... estando sozinho... mas porque EU queria estar sozinho...” (co.192). Explica mais claramente os condicionamentos associados ao barulho, em um outro trecho:

se havia uma festa na casa... eh... quer dizer evitava fazê-lo [teletandem] no para... durante o horário do jantar ... porque... de qualquer jeito somos cinco na república... então... é simples somos... sim é simples se fala se ri se brinca em voz alta... então fazíamos [teletandem] mais tarde digamos ou antes...(co.202).

Neste caso, trata-se de uma limitação não somente de escolhas de Corrado, mas também de Nanci.

Pessoas que fazem parte da vida dos parceiros influenciam a parceria também involuntariamente. Pense-se na já referida questão dos telefonemas durante o teletandem: quando Nanci os recebe, Corrado mostra não gostar da interrupção e isto a deixa constrangida, representando uma limitação de escolhas (a escolha, nesse caso, consiste em atender ou não, em desligar ou não o telefone). Pelo contrário, Nanci diz não se sentir constrangida por eventuais telefonemas recebidos por Corrado.

Quanto ao poder estrutural, o trabalho e a faculdade de Nanci são os primeiros elementos estruturais que parecem ter influenciado a parceria. No depoimento de Nanci, trabalho e faculdade aparecem como algo que influencia e limita o tempo reservado ao teletandem. Limita, também, os horários das sessões, chegando, até, a impedir uma delas. Também influenciam o conteúdo da sessão: Nanci pediu a ajuda de Corrado, algumas vezes (na2.396-398), para avaliar ou corrigir textos para sua aula de italiano (co.397-399). A faculdade, além de limitar seu tempo, pode ter influenciado a própria participação de Nanci no teletandem: a parceria pode ter sido originada, também, pelo desejo de realizar uma eventual futura pesquisa.³⁰

Outro elemento de poder estrutural é representado, no relato de Nanci, pelo próprio projeto Teletandem Brasil. Ela havia se cadastrado para receber um parceiro de teletandem. Portanto, neste sentido, participava do projeto como aluna. Em um momento, tal participação influenciou as atividades da dupla: ela lembra, com um pouco de constrangimento, um questionário “maçante” (na2.148), enviado pelo coordenador do projeto, cujo preenchimento por parte de Corrado ocupou uma inteira sessão de teletandem.

O constrangimento é um indício que permite considerar como exercício de poder por parte de Nanci a proposta para Corrado preencher o questionário. Por outro lado, o próprio envio do questionário representa uma forma de a situação estrutural influenciar Nanci. A participação de Corrado na presente pesquisa sobre a dupla é mais um exemplo de algo que aconteceu devido ao contexto do projeto, do qual a pesquisadora é integrante.

Como vimos, inicialmente, foi Nanci que intermediou a participação de Corrado na pesquisa (efeito estrutural sobre ela) e a possibilidade de tal participação foi, de início, não muito apreciada por ele – o que implica certo exercício de poder por parte da própria pesquisadora por meio de Nanci.

Há outros dois momentos nos quais o projeto é mencionado por Nanci e parece ter influenciado a parceria. Um é quando Corrado desapareceu sem avisar, como já mencionado. Nanci afirma que isso a deixou com uma grande preocupação com relação à sua assunção de compromisso dentro do projeto, ao se cadastrar: “aí eu falei não... perdi o parceiro... e agora? Eu vou ter que falar pro Zzzzzzzz [o coordenador do projeto] (RISOS) que eu perdi o

³⁰ Ao menos pelo que a pesquisadora entendeu, durante uma conversa informal não gravada. Isto, porém, não se realizou.

parceiro...” (na2,154). Aqui, o poder estrutural se manifesta por meio da responsabilidade diante do coordenador – por ela própria assumida, mas que implica certo poder de influência do projeto.

Além disso, a assunção de responsabilidade de Nanci com o projeto TTB parece envolver até os professores na faculdade italiana de Corrado, por sua vez envolvida no projeto TTB. Nanci descobriu que Corrado não havia informado seus professores de português de que estava fazendo teletandem. Fez tentativas fracassadas para convencê-lo a informá-los, sempre com a motivação, explica, que não era uma coisa boa para o projeto o fato de que, na Itália, não se soubesse que havia alunos fazendo teletandem. Por fim, também se preocupou com o fato de que Corrado não estivesse frequentando as aulas de português e perguntou insistentemente por quê, tentando convencê-lo a frequentá-las: talvez isto também faça parte de sua assunção de responsabilidade geral diante do projeto.

No relato de Corrado também encontramos comentários sobre a limitação imposta pelo trabalho, pelos estudos de Nanci e pelo Teletandem Brasil (apenas uma menção do questionário de pesquisa e da obrigação de fazer teletandem com o Brasil devido à origem brasileira do projeto - co.110). O tom de Corrado é sempre neutro, enquanto o de Nanci é mais do que queixa e tristeza pelo pouco tempo.

Todos estes indícios mostram como o contexto externo influenciou o teletandem. Trata-se de casos nos quais a limitação de escolhas se realiza apenas sobre Corrado, por parte de Nanci, mas cuja origem é também o poder do contexto brasileiro sobre Nanci. O último mencionado, relacionado aos professores da faculdade, é interessante porque também apresenta um ponto de equívoco intercultural.

De fato, Nanci aplica aqui o esquema brasileiro – frequência obrigatória das aulas – ao contexto italiano, onde a frequência não é obrigatória. Nanci interpreta um elemento da vida de seu parceiro de forma não completamente adequada. Além disso, sua tentativa de agir sobre o contexto externo – insistir com Corrado para que informe seus professores de sua participação, senão isto danificará o projeto ou ela mesma – é talvez culturalmente condicionada. De fato, não leva em conta o elemento, extraído da entrevista com Corrado, de que ele, aluno de área científica, participou de um programa apresentado na sua faculdade como reservado aos alunos de Letras. Em um ponto de seu relato, de fato, Corrado informa que evitou expressamente informar de sua participação, porque lhe fora dito que o acesso ao

teletandem estava restrito aos alunos de Letras (co.10). Também o pressuposto de que Corrado, por ser aluno, estivesse em contato direto e frequente com seus professores decorre de uma visão adequada ao contexto brasileiro, mas não ao italiano. Finalmente, a assunção de responsabilidade de Nanci diante do projeto universitário do qual participa é, provavelmente, mais típica de um pós-graduando brasileiro do que a de um graduando italiano. Em todos esses casos, as relações de poder se entrelaçam, portanto, também com elementos culturais, levando a equívocos.

Finalmente, dentro das limitações do contexto, aparece, também, o elemento representado pelas ferramentas técnicas do teletandem, isto é, os aplicativos. No início da parceria, a conexão não foi boa, segundo Nanci e Corrado (na1.107, co.178), limitando a possibilidade dos parceiros de se comunicarem, dificultando o uso do áudio e webcam.

Podemos resumir, da seguinte forma, as configurações de poder associadas aos elementos descritos:

- (a) o namorado de Nanci considerava, com ciúme, o fato de que ela fazia teletandem com um parceiro homem;
- (b) a namorada de Corrado considerava, com ciúme, o fato de que ele fazia teletandem com uma parceira mulher (APENAS RELATO DE CORRADO);
- (c) os pontos (a) e (b) levaram os parceiros a limitar suas atitudes recíprocas e o leque de assuntos pessoais tratados nas sessões;
- (d) os colegas de república de Corrado algumas vezes perturbaram o desenvolvimento da sessão;
- (e) o ponto (d) causou algum incômodo em Nanci; (APENAS RELATO DE NANCI)
- (f) às vezes Nanci recebia telefonemas durante as sessões e isso incomodava Corrado; (APENAS RELATO DE NANCI)
- (g) o trabalho e a faculdade impunham limitações de horário a Nanci e, portanto, também a Corrado;
- (h) Nanci se sentia envolvida no projeto TTB e responsável por ter recebido um parceiro de teletandem por este meio; (APENAS RELATO DE NANCI)
- (i) o ponto (h) levou Nanci a acreditar ter certas obrigações diante do projeto e de seus responsáveis; (APENAS RELATO DE NANCI)

- (l) o ponto (i) levou Nanci a propor que Corrado preenchesse um longo questionário de pesquisa, enviado pelo coordenador do projeto; (APENAS RELATO DE NANCI)
- (m) o ponto (l) levou Corrado a preencher um questionário que, diferentemente, não teria preenchido; (APENAS RELATO DE NANCI)
- (n) o ponto (i) levou Nanci a se preocupar pelo fato de que Corrado não informara sua professora de português de que estava fazendo teletandem e a tentar convencê-lo a informá-la; (APENAS RELATO DE NANCI)
- (o) Corrado não informou a professora, diferentemente do que Nanci queria; (APENAS RELATO DE NANCI)
- (p) as ferramentas técnicas impuseram limitações na comunicação inicial (dificuldade em se comunicar por áudio e por vídeo)

A descrição das formas de poder estrutural na parceria conclui a apresentação dos pontos de trânsito do poder emergidos nos depoimentos de Nanci e Corrado. A próxima seção abordará a relação entre os posicionamentos assumidos pelos parceiros e o exercício do poder.

3.3. Posicionamentos

No teletandem, conforme as entrevistas, os parceiros assumem posicionamentos variados, que possuem implicações para as relações de poder. Os elementos apresentados permitem aprofundar aspectos já vistos nas subseções anteriores, mas sob outro viés. Nanci assumiu, no teletandem, os seguintes posicionamentos: professora, aprendiz profissional, pesquisadora, adulta formada que trabalha, mulher, falante nativa, brasileira, que implicam posicionamentos opostos, atribuídos a Corrado. Este último apresenta posicionamentos que geralmente coincidem com os descritos por Nanci; além destes, também atribui a si mesmo os posicionamentos de ajudante, aluno *sui generis* e de amigo (posicionando, conseqüentemente, Nanci também como amiga).

3.3.1. Professora e aprendiz, ajudante e aprendiz profissional

Como já vimos nas subseções anteriores, Nanci se apresenta, quanto ao teletandem em L1, às vezes como professora e às vezes como parceira de teletandem. Tais funções são concebidas

parcialmente como em contraposição: Nanci, como professora, sente que deveria assumir responsabilidades e tomar atitudes para que Corrado faça o que ela julga mais útil para sua aprendizagem. Como parceira, deve ou pode ‘descuidar’ do interesse de Corrado. Houve uma espécie de ‘luta’ entre tais posicionamentos, dentre os quais o de professora parece ter prevalecido. Como professora ou parceira, Nanci mostra, em geral, não gostar de estar em uma situação na qual ela não tem controle sobre o conhecimento, como, por exemplo, não conhecer o que lhe é perguntado, ou que o aprendiz saiba mais do que ela. Este desconforto de Nanci quando perde o controle sobre o conhecimento fica evidente quando comenta, negativamente, o fato de Corrado falar de Portugal, inicialmente, descrevendo sua dificuldade em não saber do que estava falando (“às vezes ele falava falava coisas que eu mesmo não conhecia... e me perguntava coisas que eu também não... não conhecia.. alguma coisa da língua portuguesa....de Portugal... típica....” - na2.107). A mesma coisa acontece quando ele escolhe como assunto o adubo e envia a Nanci um artigo, tão técnico que ela nem sabia os termos correspondentes em português:

eu não gostei da experiên... (rss)... porque o Corrado ele escolheu um artigo muito específico... sobre ... aDUbo... eh... alguma coisa relacionada à área dele..RIDE .. e eu não entendia aí eu ão conseguia... os termos TÊCnicos eram muito difíceis eu não conseguia nem traduzir para o português..... eu não sabia nem.... os termos eu não sabia nem o português... (na1.121).

Como aprendiz, ela se posiciona como alguém que aprende por razões profissionais e que já morou no país da língua-alvo. Como tal, como já dissemos, ela mostra ter muito orgulho pelo seu conhecimento, que lhe permite autocorrigir-se, antes de Corrado falar, e explicar as regras de sua língua-alvo às vezes melhor do que o nativo. Por outro lado, relata certo desapontamento de Corrado, ao ver seu interesse tão forte para seu país-alvo (“então é engraçado porque... ele fala ‘NOssa mas você sabe muita coisa da Itália que que é isso... mas por que ... se interessa tanto...’ papa pa papapa” - na2.96), embora a interpretação em termos de ameaça à face não seja acatada (na2.97-98).

Nanci descreve a atuação de Corrado em L1 com olhar profissional, não apenas de aprendiz; por exemplo, resalta o fato de que ele não se coloca como professor, não conhece os termos técnicos (na1.92, na2.211), nem, às vezes, sabe explicitar as regras (na1.91) nem definir os erros (na2.211). Por outro lado, informa, também, que ele a corrige bastante (embora enfoque, nas correções, elementos que ela acha que um professor não enfocaria, como já vimos). Em conclusão, se posiciona como aprendiz de italiano que é também professora, diante de um falante competente que não é professor. Isto implica que, no complexo jogo de funções do

teletandem, os posicionamentos podem ser mantidos mesmo quando os papéis, isto é, a língua, são trocados. No caso de Nanci, portanto, seu posicionamento como aprendiz poderia ser definido, com base nas entrevistas, como “aprendiz profissional”. Corrado, por sua vez, nos relatos de Nanci não aparece como professor, mas, sim, como ‘parceiro informante’. Por exemplo, não se faz referência a deveres que ele tenha: Nanci apresenta como aceitável que ele seja ‘bem informal’, que ele não esteja informado sobre tudo (regras na1.211, na2.182, e cultura) e até que não queira falar de assuntos italianos que interessam a Nanci. A atitude de Nanci a respeito dele é quase a de quem acha que está explorando alguém, devido, provavelmente, ao desequilíbrio de interesses entre eles: Nanci descreve quase com vergonha seu interesse em falar com ele quase exclusivamente sobre a Itália, ou o fato de que ela sempre escreve e-mails apenas em LE. Com a mesma atitude mostra Corrado no ato de fazer várias coisas para ela, que são de interesse dela e não dele – ajudas para textos em LE, fora da sessão (na2.397) ou o preenchimento de um questionário em LE do qual já falamos (situação, essa, na qual o chama até de ‘coitado’, o que mostra certo sentido de culpa - na2.144). É cheia de elogios por essa situação (“comigo ele é muito atento, na2.397), mas são elogios que se fazem a um amigo³¹, mais do que a um profissional, para o qual se deveria falar em deveres e capacidades profissionais. Ela apresenta menor flexibilidade com hipotéticos ‘deveres’ de Corrado como aprendiz de português, do que como parceiro de italiano. Isto é um elemento a mais que confirma que sua definição de parceiro aprendiz não é separada do conceito de aluno tradicional.

Esses posicionamentos proporcionam a Nanci um maior poder potencial.

Quanto à sua atuação em L1, Corrado apresenta a si mesmo e sua atitude (principalmente em termos de ajuda a Nanci) a respeito da aprendizagem da língua e cultura italiana, porque ela “precisa mais do italiano” (co.134) do que ele do português, sendo que ela é professora de italiano:

então tentei acompanhá-la tentei fornecer material também tentei ser mais... eh não sei... o mais claro possível o... pra mim era uma espécie de... eh... eh... não sei... eh era uma ajuda que eu dava pra ela pro seu trabalho... (...) e como ela tinha essa coisa a mais [a necessidade de realizar o teletandem de uma forma específica]... digamos dei pra ela um ap lhe dei uma ajuda um apoio... (...) afinal de contas porém não sei... como eu so... assim por caráter eu eu gosto de ajudar uma pessoa então... de coração a ajudei... (SORRINDO) em cada coisa que precisava... sempre fui disponível...(co.248).

³¹ Aliás, é desta forma que define Corrado: “agora já tá... a gente já tá.. bem amigo” (na2.103).

Este posicionamento, por assim dizer, de ajudante aparece também em outros pontos (co.397-399) e é referente também ao período posterior ao encerramento da parceria (co.134).

Em vários pontos da entrevista, em suma, Corrado posiciona Nanci como alguém que precisa das informações das quais ele dispõe. Quanto a ele, pelo contrário, ele se posiciona como alguém que precisava pouco daquilo que Nanci podia oferecer, porque o português não era uma necessidade profissional: “pra mim tanto fazia... justamente pra mim era suficiente continuar falando a língua... e não tinha nada... [específico] a fazer a mais” (co.248). Este conceito aparece mais de uma vez, no seu depoimento (co. 136, co.134, VER TMB co.352).

Tal diferença de interesses indica uma situação de desequilíbrio, que nos remete à teoria da troca social. Um desequilíbrio na troca, deste ponto de vista, daria a Corrado maior poder potencial do que Nanci, a não ser que essa própria forma de apresentar Nanci seja, em si, uma forma de reequilibrar uma situação desequilibrada. Cabe lembrar, por exemplo, o maior conhecimento de Nanci no âmbito de aprendizagem de línguas ou seu status maior, de pessoa formada que já trabalha. Por outro lado, do ponto de vista das fontes do poder, o posicionamento de Corrado, como ajudante, remete à fonte do poder associada à necessidade de ajuda – uma forma de poder que, neste caso, seria referente, pelo contrário, a Nanci.

No entanto, essa ajuda oferecida por Corrado apresenta limites. Por exemplo, ele não acredita que um assunto proposto pelo parceiro deva ser levado adiante a qualquer custo. Isto se vê em duas ocasiões. Na primeira, ele fala das perguntas às quais respondeu em um questionário proposto por Nanci, para fins de pesquisa, explicando não gostar muito de falar de assuntos pessoais: “porque uma coisa é falar de assuntos DADOS ... outra é falar de mim mesmo ...um pouco porque eu sou... relutante pessoalmente em falar ...ao menos era naquela época (RISOS)” (co.214). Neste caso, Corrado está apresentando os assuntos em termos absolutos, independentemente da situação ou do parceiro. Na segunda ocorrência, ele também fala dos tópicos desenvolvidos no teletandem, explicando que não vê sentido em falar de um assunto para ele desinteressante, apenas porque a parceira o propõe (co.413).

Quanto à parte de teletandem em LE, Corrado mostra um menor interesse em aprender do que Nanci como aprendiz. Sempre o minimiza, de uma forma tal que leva a pensar que ele se sinta até um pouco constrangido diante da comparação com Nanci. Esta seria mais uma confirmação da suposição de que os parceiros façam comparações entre suas funções paralelas, neste caso, aprendiz de português e aprendiz de italiano. Na realidade, como já

vimos também acima, Corrado não se posiciona nem como aprendiz nem como aluno de português *stricto sensu*:

ela havia uma... uma ideia pessoal sobre como fazer... havia mergulhado mais... mais de cabeça nisso [no teletandem] ... pra mim eu tinha pensado fazê-lo [o teletandem] ... assim... para... aPenas e exclusivamente para ...para falar português...[referência implícita ao interesse de Nanci pelo teletandem também como pesquisadora] (co.214).

Neste último trecho, de fato, ele se apresenta como alguém que gostaria apenas de conversar, não de aprofundar ou de aprender algo novo. Esta interpretação também é reforçada pela sua informação de que, sendo ele de área científica, havia escolhido o curso de português apenas como opcional.

Com efeito, ao longo da entrevista, ele nunca fala de tal curso nem traça uma ligação com seu teletandem; apenas no final comenta estar, naquele momento, prestes a realizar as provas do exame de português. Aliás, conforme ele relata, o exame diz respeito à variante e à cultura de Portugal; isto reforça ainda mais a falta de ligações com sua parceria de teletandem com uma brasileira. A motivação principal de Corrado para a aprendizagem permanece, portanto, associada a sua aprendizagem do português em Portugal: poder-se-ia dizer que ele se apresenta mais como um italiano que morou em Portugal, do que como um aluno de português; em suma, mais como alguém que quer conversar em LE, do que como um aprendiz. Em termos de poder, tal posicionamento parece subtrair poder potencial à parceira, justamente deslocando os interesses de Corrado e afastando-os da área de competência dela.

A descrição que Corrado nos fornece de Nanci oscila entre o posicionamento em termos profissionais e o posicionamento em termos de colaboração. Por um lado, diz que “a moça [Nanci] foi excelente no seu trabalho” (co.114), em relação a sua capacidade de estimular nele o interesse pelo Brasil (e, portanto, o desejo de continuar o teletandem) e que, por sorte dele, foi “muito disponível em tudo” (co.186). Por outro lado, posiciona Nanci e si mesmo como pessoas que ‘trabalhavam juntos’, no teletandem (co.86). Corrado apresenta Nanci principalmente como alguém que dava informações e explicações, sempre muito confiável e muito dedicada:

com certeza... a pesSOA... que eu encontrei... com quem trabalhei... é... é... uma pessoa m MUIto dedicada... (SORRINDO) no sentido de que... mesmo quando... não sei... me falava... de seus estudos o que ela fazia... eu via que era MUIto... eh muito apaixonada pel... pelo italiano então... tentava fazer tudo na melhor maneira possível... e...a MESma coisa fazia comigo então... quando... explicava eh... quando me explicava eVENTos notícias... de qualquer forma sempre era muito... não ‘confiável’ em sentido... eh... era muito muito explícita era muito clara... digamos... era muito clara... (co.84).

Desta atitude decorre também o fato de que não permanecia nada adicional que ele pudesse perguntar:

Então... [Nanci] não te deixava dúvida nenhuma... não ... não se podia perguntar... ela até acrescentava coisas a MAIs... mas digamos se... sobre um assunto... sobre uma pergunta específica... era bastante exauriente... então (co.86).

O posicionamento de Corrado é, portanto, principalmente de quem recebe informações, sem precisar perguntar; aliás, não acha mais nada para perguntar diante da completude das informações fornecidas pela parceira.

Não se pode ignorar o valor, em termos de poder do conhecimento, que pode ter assumido o fato de Nanci ser tão exaustiva e tão dedicada. Supomos, porém, que o desequilíbrio de poder potencial derivado deste posicionamento possa ter sido parcialmente compensado por aquele de Corrado como aluno *sui generis*, interessado apenas em conversar, conforme acima descrito.

3.3.2. Formada que já trabalha e formando

Outro posicionamento de Nanci no teletandem é aquele de adulta trabalhadora, que já acabou o curso de graduação, contraposto, explicitamente, na entrevista, ao fato de Corrado ser ainda um aluno que deve concluir o curso, mora em república e ainda não possui um trabalho fixo e, conseqüentemente, faz uma vida mais desordenada e mais livre, mostrando-se pouco preocupado em respeitar os horários marcados. Deste ponto de vista, esse seu posicionamento representa uma contraposição entre responsabilidade e liberdade a respeito do teletandem, mas também entre obrigação (por trabalhar, ela tem horários e não pode fazer sessões de muitas horas) e liberdade.

Quanto às responsabilidades de Corrado como aluno, que aparecem na descrição de sua dedicação às provas, são deixadas em segundo plano e explicitamente declaradas como impossíveis de serem compartilhadas por ela (na2.20), reforçando, desta forma, seu posicionamento como adulta graduada e trabalhadora. Um aspecto decorrente deste é aquele associado ao fato de Nanci morar em casa própria e ter uma casa da qual cuidar, encarado ironicamente e apenas em negativo, como um elemento que não pode ser compartilhado com Corrado.

Cabe ressaltar que se trata de um viés muito particular, uma vez que, mesmo morando em república, Corrado também tem, evidentemente, uma casa da qual cuidar. Tal posicionamento de Nanci pode estar associado principalmente a elementos de gênero, que veremos mais adiante. Nanci mostra ter assumido tais posicionamentos mentalmente, durante o teletandem; não está claro o quanto os tenha assumido também concretamente. De fato, eles são salientes na entrevista devido a uma pergunta específica da pesquisadora acerca das diferenças pessoais entre ela e Corrado; e são provavelmente tornados ainda mais salientes pelo fato de a própria pesquisadora também ser uma mulher – e uma mulher formada que trabalha. Os elementos de poder associados são aqueles já descritos, associados às limitações de Nanci decorrentes do trabalho, mas também associados à maior responsabilidade dela.

Corrado também, inicialmente, apresenta sua parceira como pessoa que trabalha e como professora, elementos aos quais parece atribuir certo status. Corrado explicita, logo em seguida, que achar um trabalho no Brasil é muito mais fácil do que na Itália. Considerando que ele e Nanci são praticamente da mesma idade, pode-se supor que, diferentemente dele, o fato de ela já ter concluído a faculdade e trabalhar possa ter sido um pouco ameaçador para sua face.

De fato, Corrado apresenta, em tom levemente irônico, este aspecto como a maior diferença entre eles. Por outro lado, informa que ele se atrasou em concluir a faculdade devido à escolha de antecipar o serviço militar; ou seja, se deduz, por razões que ele considera aceitáveis. Desta forma, na entrevista, consegue atenuar o leve constrangimento, provavelmente associado à diferença de status. Podemos questionar o quanto tal diferença possa ter influenciado no relacionamento entre os parceiros.

3.3.3. Mulher e homem

O gênero é outro elemento que esteve presente nos posicionamentos da parceria. O fato de Nanci e Corrado serem de gênero diferente aparece em vários pontos, nas entrevistas com Nanci:

- (a) Nanci declara ter “um pouco de cuidado para falar com ele [Corrado]... primeiro porque ele é homem” (na2.152)

- (b) Nanci supõe que a atitude de Corrado para com ela possa ser menos afetuosa por ele ser homem (acatando uma sugestão da pesquisadora). Logo depois, nota que ele, nos e-mails, escreve sempre em italiano e ressalta o fato de que ela se adequa a ele na língua escrita (na2.238-240)
- (c) Nanci, falando de seu constrangimento em usar a webcam, sob estímulo da pesquisadora, o associa ao usar a webcam com um homem (ou com uma mulher em uma relação formal), acatando uma sugestão da pesquisadora; dá exemplos detalhados, associados às sessões com Corrado (na2.322-360).
- (d) Nanci declara que, antes de começar o teletandem, queria uma parceira mulher, ressaltando, porém, que agora isso não importa mais (na2....)

O posicionamento de Nanci como mulher implica o posicionamento de Corrado como homem e está associado a uma visão de distância entre os gêneros e, de certa forma, tradicional. Em primeiro lugar, Nanci acredita que, para falar com um homem, seja necessário certo cuidado (não foi aprofundado em qual sentido e com quais pressupostos: escasso terreno comum ou cuidado em traçar distinções entre relacionamento de teletandem e namoro? – na2.152). Em segundo lugar, é possível que um homem tenha um estilo comunicativo menos afetuoso (na2.240). Em terceiro lugar, diante de um homem (tal como diante de uma mulher que não seja uma amiga, específica), Nanci sente a necessidade de cuidar de seu visual para aparecer na webcam. É justamente devido a tal necessidade e às complicações práticas dela decorrentes, que ela justifica o fato de não gostar da câmera e de ficar muito constrangida diante dela. Estas declarações remetem, evidentemente, ao poder, associado às ferramentas e ao gênero, uma vez que implicam várias limitações de escolha na atitude considerada adequada por Nanci. Portanto, cabe aprofundá-las aqui.

O início da fala sobre o assunto do gênero, na entrevista com Nanci, se dá a partir da webcam. Nanci diz não gostar da webcam, especialmente quando está gravando, diferentemente do parceiro, que gostava: “Corrado não liGAva muito... ele gosta muito de usar a câmera... ele adora usar a câmera” (na2.320). Informa que, assim sendo, ela e Corrado a usaram pouco no teletandem, por razões técnicas e pessoais:

A gente usou alguma vez... mas nem sempre estava certo... e meu computador não é muito bom... e eu NÃO GOSTO...da câmera (...) Não... odeio... (...) Tenho que falar a verdade eu odeio... eu acho... acho acho muito invasivo... (...) Nossa.. fico... muito constrangida... eu tenho que ficar olhando para aquela ... (na2.322-328)

Na última frase, está se referindo, aparentemente, ao aspecto mecânico da webcam, que obriga a olhar para um objeto inanimado durante uma conversação, lembrando que a pessoa

não está realmente lá. Por outro lado, quando a pesquisadora tenta investigar a origem desse incômodo pela webcam – perguntando se gostaria mais de estar falando com ela por telefone, por exemplo, em vez de face a face –, Nanci diz não estar constrangida ao falar com ela. A partir daí, emerge o fato de ela ser mulher e Corrado homem:

Não não... aqui não fico constrangida mas... na frente da câmera eu fico.... muito constrangida.... (...) Com ele eu fico... não sei se é porque ele é homem... não SEI... eu... nunca parei para pensar... mas... eu usava... lógico porque fã..... é uma câmera que a gente tem que usar ... então desde o princípio a gente sempre uSOU.....às vezes não funcionava... às vezes dava pau... mas eu não gostava ... nunca gostei... nunca me senti a vontade para falar ..com ele... e ele não ele gosta... para ele é normal... (na2.330-332).

Ela detalha mais, em seguida, o efeito que a perspectiva de usar a webcam no teletandem causa nela:

a câmera ali ... e eu nunca (usei) eu fico DUra ... aí quando eu vou fazer teletandem tira a blusa põe outra blusa.... porque eu sempre fic... em casa fico em casa com uma rou... assim... de ficar em casa... aí... aí está chegando a hora do teletandem...() ...ué... não deixa de ser um enCONTRo ué... (...) entendeu... então... é complicado... aí tira o óculo bota o óculo... .. do cabelo aí que cê reativa um pouco o cabelo.... aí....() é um SAco eu acho um SAco... (na2.332)”

Tais problemas parecem por um lado estar associados à questão da maior ou menor formalidade – ela confirma que trocaria de roupa também para falar com a pesquisadora; por outro lado, se fosse uma amiga ou “se fosse... uma parceira mulher não trocaria”. Tratando-se de uma pessoa heterossexual, a questão do visual parece, então, associada à da atração entre homem e mulher em termos gerais, mais de que associados especificamente a uma atração entre eles. Isto se vê também no seu comentário crítico à atitude do namorado:

mas é.... muito engraçado porque o namorado meu fica muito brabo né... na verdade não é que tou me arrumando porque eu queira seduzir o rapaz não é isso pelo amor de deus... é porque a gente se sente constrangida a gente está feia... de cabelo desgrehado já pensou?... vou aparecer lá ...quando é... mal arrumada? ... o que ele vai penSAR?... e às vezes aparece a cama... atrás então tem que estar sempre arrumada não pode ser aquela... pilhas de livros .. aquela coisa... então eu acho q...eu acho a câmera muito invaSIva... eu acho que é difícil de falar.... acho que demora... eu ainda não me acostuMEI.... então acho que demora mesmo... (na2.352).

Por outro lado, há também uma preocupação específica dela sobre sua fotogenia:

Pesquisadora - Eh eu vi você hoje... por exemplo a gente começou a... tirar fotografias...

Nanci - Não gosto!

Pesquisadora -...você ficou controlando “ah as bochechas!!” é um problema que... a gente que vier [vir]... você deve ser MAIS linda ainda né (RISOS)

Nanci - e a CÂMera aumenta ainda mais... xxxxx fofão...e enorme... então eu não gosto... de jeito nenhum.... da camera... e ele gosta... então... (na2.341-344)

A pesquisadora verifica também a possibilidade da percepção de algum forte desequilíbrio entre os parceiros, com relação à beleza, mas recebe a informação de que “nós somos

normais.... os dois... normais....” e de que o parceiro também, deste ponto de vista, é “supernorMAL.....norMAL demais né ele é uma pessoa assim extremamente normal...” (na2.345-352) e também de que ele não parece se arrumar antes de fazer teletandem – “Não... toda vez que eu o vi tava com a blusa de frio então...(na2.356)”.

Nos elementos do teletandem associados a posicionamentos de gênero, em suma, o tema do poder parece entrar não com relação a Nanci ou Corrado como pessoas, mas pelo fato de (a) Nanci se categorizar e se posicionar como mulher; (b) aderir a uma visão de mulher que podemos definir como tradicional. Tal concepção implica os seguintes pressupostos: de que, mesmo não querendo “seduzir o rapaz” (na2.352), é melhor que uma mulher não apareça “feia (...) de cabelo desgrehado (...) mal arrumada” (*ibidem*) diante de um homem; que é melhor que, durante a comunicação por webcam, não apareça um quarto desarrumado como pano de fundo, especialmente se houver uma cama desarrumada – que poderia ativar associações indevidas e salientar elementos indesejados, referentes à esfera sexual.

Os elementos que, neste caso, limitam as possibilidades de ação de Nanci, obrigando-a, de certa forma, a preocupar-se previamente de seu visual, não parecem, portanto, depender do parceiro, mas, sim, de sua visão do mundo e de si mesma. Dados estes pressupostos, que explicam também sua declarada preferência inicial por uma parceira mulher, parece quase inevitável sua sensação de constrangimento associada ao fato de ter um parceiro homem. Coerente com tais pressupostos parece ser também a atitude do namorado diante de suas dúvidas, antes de começar a sessão em casa:

aí eu falava com meu namorado ‘aí eu não sei tenho que trocar roupa’ [e meu namorado dizia] ‘E POR QUE? MAS pra conversar com o MENIno você se TROca de ROUpa? Xxxxxxxx se perfUMA... (RISOS)... eu NÃO ACREdito...’ [e eu dizia] ‘bah mas... ..ué... não deixa de ser um enCONTro ué... pera aí...’ (na2.332).

Não surpreende, então, que nas visões de Nanci (e de Corrado, como veremos) os parceiros não se posicionem reciprocamente com referência a seus relativos namorados. Nem surpreende ver que, no mesmo turno no qual ela explica ter um pouco de cuidado com Corrado por ele ser homem, ela descreva o medo experimentado após seu temporário desaparecimento on-line ; os sete e-mails que ela relata ter enviado, sem obter resposta, até ele reaparecer, após “umas duas semanas que ele não foi falar comigo” (na2.152), assumem uma vaga conotação também de tradicional fraqueza feminina, ao menos na percepção da pesquisadora (não necessariamente compartilhada pela entrevistada).

A atitude de Nanci parece afinada com os posicionamentos tradicionais de homem e de mulher também em outros âmbitos. Por exemplo, na sua adequação a Corrado, como a própria pesquisadora chega a comentar (“parece que você [Nanci] fez... como uma... fotografia mental de tudo o que [Corrado] não gostava e tenta... se adequar...”), recebendo a confirmação da entrevistada (“Eh...me adequar... é verdade....” – na2.164-165). Tal adequação acaba sendo discutida também em um outro ponto:

Pesquisadora - Porque parece que é você que se adaptou..... a minha conclusão foi que... é você que se adaptou mais ao assuntoeh... preferido por ele...do que... o contrário... essa foi a impressão que você me deu ... se foi errado me diga (...)
Nanci - é... talvez sim... (na2.281-285)

Cabe ressaltar, porém, que essa adequação poderia ser considerada também de uma perspectiva oposta: a adequação aos tópicos seria na realidade uma tomada de iniciativas e uma assunção de responsabilidade de Nanci, comparável àquelas dos professores em sala de aula e, na realidade, útil para a própria entrevistada, como ela própria a considera (na2.282).

Também na fala de Corrado aparecem posicionamentos de gênero. Quando a pesquisadora propõe tal assunto explicitamente e pergunta se Corrado acha que há diferença entre fazer teletandem com um homem ou com uma mulher, sua resposta é positiva: faz diferença. A razão é a possível atração que, no caso de uma parceira mulher, poderia surgir entre os parceiros, complicando, nesse caso, a parceria, como ele explica (co.223-236). Este pode ser um comentário geral, mas também pode remeter à possibilidade de um posicionamento deste tipo por parte dele na parceria – isto é, de gênero, com elementos de atração. Neste caso, não seria à toa que Corrado descreve o quanto ele e Nanci sempre foram cuidadosos em evitar esse aspecto, mantendo-se reservados quanto aos assuntos mais pessoais e mantendo certo distanciamento, uma vez que ambos estavam namorando alguém:

e portanto... porém...permanecemos... quer dizer de ... digamos que não aprofundamos... a única coisa era de um ponto de vista... de um ponto de vista emocional afinal ...porque de qualquer forma ... eu tinha minha namorada ela tinha o namorado dela... algumas vezes falamos [de assuntos mais pessoais]... mas tipo assim família e amizades ...eh e tudo mais nunca nunca houve problemas... (co.224).

Se houve, eventualmente, um posicionamento de gênero associado à atração, foi, então, abafado o mais possível. O conceito de que ‘tudo correu bem’, que Corrado tantas vezes ressalta com referência a seu teletandem e que repete também acerca de tais assuntos

(co.230), poderia referir-se, neste caso, também ao fato de não terem acontecido problemas a respeito.

Faz sentido, deste hipotético ponto de vista, também Corrado não ter informado Nanci dos problemas de ciúme de sua namorada – o que teria ressaltado um posicionamento mantido o mais possivelmente abafado. Não está claro o quanto salientes foram os posicionamentos de homem-mulher entre Nanci e Corrado. De qualquer forma, está claro que, segundo Corrado, ambos os parceiros fizeram o possível para não levá-los adiante. Pode-se supor que tal atitude se tenha originado de uma negociação implícita, na qual devem ter existido elementos de poder, dos quais não temos evidências empíricas para definir aqui.

A conclusão de Corrado, portanto, é que “com certeza” fazer teletandem com uma parceira é diferente de fazê-lo com um parceiro (co.225-226), embora isto valha sobretudo para o período inicial. Depois, ele argumenta, o relacionamento se forma e tudo se torna organizado e mais claro, isto é, corre bem, como aconteceu com eles. Ele acrescenta, no entanto, que, evidentemente, se nenhum dos dois estivesse namorando durante a parceria, teria ocorrido, em geral, “uma situação diferente” (co.230) – pode-se supor, principalmente na forma de proceder para se conhecer, e não, necessariamente, nos resultados.

3.3.4. Brasileira e italiano

Outro posicionamento presente na parceria, segundo as palavras de Nanci, é aquele referente ao fato de ela e Corrado serem, respectivamente, brasileira e italiano. Por um lado, no início da parceria, Nanci se mostra particularmente preocupada com a questão dos estereótipos. Apresenta-se, portanto, como uma brasileira que está longe de conhecer seu país, e, especialmente, não conhece o norte do Brasil (na1.133); apresenta Corrado como um italiano que tampouco conhece toda a Itália (na1.133). Explica que ambos foram cuidadosos em especificar o que sabiam ou não sobre seus respectivos países (na1.133) e que se esforçaram em destruir os estereótipos (na1.133). Por outro lado, também descreve a si mesma como uma brasileira que permaneceu três meses na Itália e ficou decepcionada, devido à sua imagem estereotipada inicial desse país, diferente do que viu pessoalmente (na1.153-155). Ela ressalta a diferença entre os estereótipos negativos de Corrado sobre o Brasil e os positivos que ela tinha sobre a Itália:

é engraçado porque... os estereótipos DEle... a maioria eram negativos... e os MEus... a maioria eram positivos... a grande maioria... então nós aqui... da...da América do Sul a gente tem estereótipos muito xxxxxxxx ... inúmeros estereótipos que tem da da Europa né... e dos Estados Unidos... eu acho que tem que conhecer para queBRA-los ... não tem jeito... sobre Itália eu tinha... (na.153)

Nesse desequilíbrio de posicionamentos pode haver também um eco de relacionamentos entre países, em nível macro. De qualquer forma, eles parecem colocar Nanci em uma posição mais vulnerável, por ela ter uma imagem melhor do país de Corrado do que a imagem que Corrado tem sobre país dela. Para a consolidação desses posicionamentos, de qualquer forma, já vimos que Corrado não coopera muito, uma vez que, como sabemos, inicialmente insistiu para posicionar-se como informante sobre um outro país, Portugal.

Há também outros pontos nos quais Nanci fala de Corrado como italiano. Nestes, mostra preocupações particulares, interculturais e de polidez. Por exemplo, como justificativa pelo cuidado que tem com ele, logo após o gênero indica o fato de ele ser italiano: “ele é italiano.... então eu tenho medo de questões culturais de eu falar alguma... às vezes ele não entende” (na2.152) – segue o relato do seu sumiço inicial e do medo de Nanci, já descrito, que, evidentemente, inicialmente foram interpretados também à luz de sua italianidade. Ela descreve também suas expectativas frustradas acerca de eventuais variantes regionais na fala de Corrado (na2.120, na2.227-234): esperava que ele tivesse algum sotaque regional muito forte, diferentemente do que aconteceu. Diz, porém, que não discutiu esse aspecto com ele para evitar ressaltar sua origem regional (o sul, objeto de preconceitos no norte), caso pudesse ser um tema constrangedor. Ela se apoia na contraposição entre sua brasilidade e a italianidade de Corrado também para explicar, ao menos parcialmente, suas diferenças de gosto musical e de avaliação da TV, caracterizando os gostos dele como os de um jovem italiano e os seus próprios como associados ao Brasil (na1.159;169, na2.80, na2.170). Por outro lado, descreve Corrado como totalmente diferente dos outros italianos que já conheceu, especialmente de um, com o qual conversava, de vez em quando, apenas em italiano (na2.186). Em suma, a italianidade de Corrado leva à necessidade de se ter cuidado com ele e representa uma forma de justificação, o que, em si, poderia ser descrito como uma forma de desempoderamento de Nanci.

O posicionamento de Nanci como brasileira torna-se particularmente marcante, em termos de poder, quando ela se orgulha de ter-lhe explicado algo sobre a língua italiana, como já vimos, ou sobre acontecimentos na Itália:

Assistia uns quatro... todo dia..... de manhã a tar.... toda vez que estava em casa ligava [a Tv italiana] e assistia .. Aí eu ouvia algumas vezes... falava “nossa dá uma boa discussão... essa questão dá uma boa discussão”.... aí eu lembro que uma vez a m... a mulher de Berlusconi.... a ex mulher a VeRONica... é a Verônica ia se candidatar... e aí eu falei “nossa isso dá uma boa discussão”.... e aí eu falei... e ele “ AH É?” eu falei “eh, vc não tá sabendo?” TOM DIVERTIDO e ele “não....” RI (na2.72).

Neste caso, a pesquisadora propõe diretamente uma interpretação dessa atitude em termos de poder (recorrendo também à menção de suas experiências pessoais, para evitar que a entrevistada se coloque na defensiva), e Nanci confirma:

Pesquisadora - Nossa mas (dá) uma sensação de poder... pelo menos quando eu XXXXXXXX consegui demon demonstrar para alguns amigos BRAsileiríssimos que EU sabia como era (esse troço) para eles... eh... o co... o fruto do cupuaçu e ele NÃO... RI

Nanci - mas é... eu acho q.. eu acho que dá uma sensação de poder mesmo... eu conCOrdo com vc... dá...porque é aquela coisa... “nossa eu sou estranGEira e eu tou me en... me engajando TAnto que já cheguei a descobrir coisas que você não SAbe....

Pesquisadora - É maravilhoso...

Nanci - É MUito gostoso... e aí eu comecei xxxxxx a conversar (e ele) “ah não sabia..” ah é alguma coisa que eu vi assim eu lembro que teve um.... um... um... policial que foi morto em.... na Sicília em um jogo de futebol... e aí... aí isso ele.... ele sabia porque ele lê o jornal (na2.72-76).

Nestes trechos, Nanci descreve exemplos de exibição de poder potencial baseado no conhecimento e associado a seu posicionamento como brasileira. De novo, vimos uma tendência a exercer controle sobre o conhecimento do seu parceiro, subvertendo o esquema tradicional, segundo o qual quem vive em um país sabe mais sobre ele do que quem vive longe dele.

Também Corrado apresenta alguns posicionamentos relacionados ao fato de ele ser italiano e Nanci brasileira. A brasilidade de Nanci é apresentada por Corrado como alvo de sua curiosidade, no que diz respeito à cultura (co.114). Porém, é apresentada como dificuldade no que diz respeito à língua:

Porque ...justamente... dado que ela era brasileira ...então ...eu pensava mas enfim estou dizendo isso ...corretamente...ou...incorretamente... ou...corretamente em uma lí em um ... em português brasileiro e...ou corretamente no português europeu?” (co.272).

Quanto à sua própria italianidade, é apresentada por Corrado com orgulho, como algo que interessava muito Nanci:

Pesquisadora - e sobre a ... sobre o italiano o que interessava Nanci por exemplo? Ela...

Corrado - Italiano em quanto língua ou em quanto ...?

Pesquisadora - Sobre a Itália

Corrado - Bom sobre a Itália tudo porque... depois os dois meses ...eh que ela ficou em Zzzzzzzzzz (CIDADE ITALIANA) ... digamos ela gostou um pouco de tudo... a Itália... quer dizer...(SORRINDO) é um país especial (*a sé*) portanto...

Pesquisadora - (RISOS)

Corrado - (SORRINDO) É lindo por um monte de razões... portanto ela ... quis saber o maior número de coisas possíveis... (TOSSE)(co320-324)

Conforme a teoria da troca social, estes posicionamentos atribuem uma posição de maior poder potencial a Corrado. Neste posicionamento, de fato, sua italianidade parece ter mais peso, para sua parceira, do que a brasilidade desta para ele.

3.3.5. Falante nativo e falante não nativo

Na visão de Nanci, Corrado, tenta, mas não consegue, posicionar-se, diante dela, como informante sobre Portugal; no entanto, consegue, conforme vimos, posicionar Nanci como falante nativa apenas de uma variante de português, isto é, do português brasileiro. Pode-se concluir que houve, portanto, um choque entre o posicionamento que provavelmente Nanci gostaria de ter assumido – falante nativa – e o posicionamento ao qual é obrigada – falante nativa de uma variante não alvo.

Nanci, por sua vez, posiciona Corrado como falante nativo, ao falar da parte de uma sessão em italiano. Em um ponto, porém, Nanci entra em conflito com Corrado ao discutir com ele acerca de uma palavra que ela havia aprendido a usar na Itália e em italiano, mesmo que fosse inglesa - *speech*, para indicar uma apresentação diante de um público. Ele a considerou inapropriada, propondo substituí-la por uma expressão italiana, isto é, '*presentazione orale*'. Neste episódio se vê o autoposicionamento de Corrado como falante nativo de italiano, que, porém, entra em choque com o posicionamento de Nanci como brasileira que morou na Itália:

Nanci - e alguma coisa no italiano também que ele não sabia né... eu senti né... vc falar "notícia boa"... mas não é... numa aula a gente aprendeu a falar "speech" xxxxxxxxxxxxxxxxxxx em italiano ... "em italiano se fala *speech*"

Pesquisadora - xxxxxxxxxxxxxx

Nanci - ao invés de "presentazione orale"... *speech*... fare uno *speech* ...

*Pesquisadora - Ah uno *speech*! in ... in inglese.. in inglese sì*

Nanci -Aí ele me perguntou o que eu TINHA FEito... e eu falei "ho fatto uno SPEECH" e ele "ma CHE?? Che é uno *speech*?"

Pesquisadora - Ahhhhhh... tadinha...

Nanci -aí eu expliquei ... "não mas... não eXIste em italiano" falei "não existe minha professora de italiano falou que eXIste" "não... não existe" eu falei "existe"....

Pesquisadora - RISOS

Nanci -ela falou que eXIste ela foi para Itália xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ô eu tenho certeza que sabe do que está falando” então foi muito engraçado porque ele falou “mas o que É eh? TOM DE SUSPEITA ” xxx “mas é que que é *eu falo um speech?*“ aí eu falei xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx e ele falou “ah mas aqui a gente não ... não usa palavra estrangeira para falar isso... a gente fala “*presentazione orale*” eu fiz hmmmmmm (TOM DE PROTESTO) (na2.108-116)

Neste choque de posicionamentos, Corrado encontra uma solução na referência ao regionalismo italiano, que permite dar razão a ambos:

aí eu aí depois... ele falou “mas onde que ela morou?” em Zzzzzzzzzz (CIDADE DA ITÁLIA) eh então deve ser provavelmente da da ali do... do centro da Itália ah então tá

Vimos aqui o poder do falante nativo vacilar diante daquele de brasileira que morou na Itália: supondo que a palavra por ele desconhecida seja usada em uma outra região e consciente de que na Itália há muitas variantes regionais, Corrado recupera, desta forma, sua posição de autoridade e acaba cedendo sem ‘perder’ totalmente.

Corrado também se apresenta como falante nativo, sobretudo em um ponto, no qual ele corrige e coloca em dúvida as afirmações de um professor de italiano na faculdade de Nanci, sobre como se dizem em italiano ‘dadas coisas’:

Como havia um professor... outro professor que sabia o italiano... que... eh... dizia das coisas e ela me perguntava ‘escuta será que se pode dizer desta forma? Ele é que me disse ele que esteve na Itália’ ... e de vez em quando sai com alguma frase um pouco... um pouco esquisita... e eu disse ‘ disse “olha... teu professor... ou são séculos que ele não vai mais a Itália ... (RISOS) ou ele deve ter esquecido... um pouquinho... alguns termos... (TOSSE) (co.397-399)

Este elemento lembra o outro episódio mencionado por Nanci, no qual Corrado coloca em dúvida uma palavra inglesa aprendida por Nanci na própria Itália, mas acaba dando razão a ambos, com base nas diferenças regionais italianas.

Como falante nativo, no entanto, Corrado posiciona-se em contraposição com a categoria dos professores de língua. Apresenta-se, de fato, como já vimos, como falante nativo que não conhece tudo de sua L1, especialmente as regras. Não surpreende, portanto, na entrevista com ele, a escassez de assuntos técnicos sobre aprendizagem de línguas. O único momento no qual Corrado alude aos aspectos técnicos de sua atuação em L1 é uma informação sobre sua forma de corrigir, aliás pedida pela pesquisadora. Ele diz ter escolhido, instintivamente, dar atenção apenas aos erros repetidos e não aos ocasionais:

portanto... eh... digamos a um certo momento veio espontaneamente [a forma de correção escolhida por ele] talvez... ela faz um erro? ... ok tudo bem pode ser por uma vez ...o faz

uma segunda e passa... porém quando o faz uma terceira vez digo (SORRINDO) “escuta veja bem você está fazendo um erro (co.253-260)

Desta forma, mostra não ter assumido a correção – típica forma de exercício do poder nos contextos didáticos – na sua forma mais forte. De sua descrição emerge uma visão amigável do ato de corrigir.

3.3.6. Amigo e amiga (Corrado); pesquisadora e não pesquisador (Nanci)

Corrado se apresenta também como amigo de Nanci. Explica que considerou a relação de teletandem como uma amizade e isto implicou em um relacionamento muito descontraído e muito informal: “como amigo, me sinto a vontade em dizer tudo” (co.122). Este tipo de relacionamento, ele diz, vai até além de uma simples amizade: “a meu ver [o relacionamento de teletandem] é... é mais... é melhor do que uma amizade... é mais de uma amizade... de que uma simples amizade encontrada on-line... é algo que fica digamos” (co.132). Esta descrição parece apontar para uma posição de equilíbrio entre os parceiros; por outro lado, o fato de Nanci não apresentar Corrado em termos de amizade faz vislumbrar mais um desequilíbrio.

No depoimento de Nanci aparece um elemento não mencionado por Corrado. Em três trechos da entrevista, ela ressalta sua atividade como pesquisadora como influente na parceria. Explica ter informado Corrado (na2.272) a respeito e associa esta atividade como pesquisadora àquela de participante do projeto TTB e a de parceira de teletandem. No primeiro e segundo trecho da entrevista, Nanci lhe atribui o valor de uma fonte do seu poder no gerenciamento da sessão: supõe que Corrado aceite seu gerenciamento das sessões por ela ser pesquisadora e que, devido a isso, tenha aceitado preencher, para o projeto TTB, o já mencionado questionário. No terceiro trecho da entrevista, comenta a reação de Corrado, que “ficou um pouco tiririco” quando ela, como pesquisadora, propôs que a dupla participasse da pesquisa sobre o teletandem (na2.311). Em todos os três trechos, tal posicionamento parece fundamentar um exercício do poder por parte dela. Vice-versa, Corrado parece tornar-se, nessas situações, alguém que não faz pesquisa, nem entende muito as razões da mesma, mas a considera uma fonte de status.

Concluimos aqui a descrição dos posicionamentos assumidos na parceria, no relato de Nanci (professora, aprendiz profissional, pesquisadora, adulta formada que trabalha, mulher, falante nativa, brasileira) e de Corrado (jovem que ainda não trabalha, ajudante, aprendiz *sui generis*,

amigo, homem, italiano, falante nativo). Na próxima seção apresentaremos as fontes de poder às quais os parceiros fazem referência em seus relatos.

3.4. Fontes do poder

Nas dinâmicas anteriormente descritas, os parceiros foram apresentados no ato de exercer, tentar exercer ou sofrer o exercício do poder, geralmente de forma não propositada. Neste ponto deste nosso estudo questionamos: quais as fontes que permitem que tal poder seja exercido? Ao comparar os relatos, chama a atenção o fato de que as fontes de poder para as quais os entrevistados apelam são diversas. Há apenas um elemento em comum: ambos apelam para a fonte de experiência. Fora isto, Corrado apela principalmente para a fonte de legitimidade (dependência, equidade) e menciona também a fonte de informação; Nanci apela para a fonte de legitimidade da posição agente/alvo e de recompensa. Abaixo, detalhamos tais referências. Para maior clareza, organizamos a descrição por fontes.

Quanto à fonte do poder da experiência, Corrado parece atribuir-lhe muito valor. Para ele, o conhecimento parece associado ao poder; por exemplo, como já foi dito, não gosta de falar usando uma língua que não conhece bem (co.96, co.214); não gosta de falar sobre assuntos que não conhece e, neste caso, ele se prepara adequadamente antes:

Pesquisadora – ELA nunca perguntou pra você algo que você não conhecia?

Corrado - mmm ... talvez assuntos sobre os quais eu era pouco preparado me parece... assuntos que eu não conhecia mesmo não ...porque afinal ... normalmente se perguntam sempre coisas ... gerais...de... pouquíssimas vezes acabei em um discurso muito aprofundado ... alguma vez aconteceu de... que não... não ... estava preparado ... sobre alguns assuntos então... boh [não sabia o que dizer]! RISOS falamos [de tais assuntos] a vez seguinte

Pesquisadora – você se preparou!

Corrado – sim... sim sim sim (co.325-328).

Por outro lado, pensemos também no tom de admiração com o qual informa que Nanci, pelo visto, estava preparada sobre todos os tópicos (co.218-222).

Nanci também parece fundamentar suas atitudes na fonte de poder da experiência. Já vimos que ela atribui muita importância ao saber. Por exemplo, quer saber o mais possível sobre a Itália; se cobra por não saber responder a tudo o que Corrado precisaria saber; se orgulha de saber algo a mais do que Corrado sobre a própria L1 dele ou sobre seu país; e, além disso, não

gosta de encontrar-se em situações nas quais não possui o controle sobre o saber – tal como acontece quando lê um artigo que não sabe traduzir em português, porque não conhece os termos técnicos na sua L1, ou quando deve lidar com a variante portuguesa (ou, talvez, também com informações sobre Portugal).

Finalmente, Nanci também mostra grande atenção ao falar de seu país, devido a questões de conhecimento levado muito a sério: pela consciência de conhecer bem apenas sua região, por não estar em condição, ela diz, de passar “uma visão global para ele [Corrado]” (na2.133) e por não querer “induzi[r] a pessoa né... a acreditar no que você acredita... eu acho... eh...tem que ter muita cautela” (na1.133). Tudo isto concorre a mostrar, em suma, que o saber e o conhecimento ocupam um grande espaço na sua escala de valores. Com base nessas considerações, atribuímos uma conotação de poder, por exemplo, a seus movimentos em direção ao mantimento do controle do saber, nas subseções anteriores. Quando a pesquisadora comenta que dá uma ‘sensação de poder’, para ela pessoalmente, mostrar que sabe algo que um nativo não sabe (na2.75), Nanci concorda:

eu acho q.. eu acho que dá uma sensação de poder mesmo... eu conCOrdo com vc... dá...porque é aquela coisa... “nossa eu sou estranGEira e eu tou me en... me engajando TAnto que já cheguei a descobrir coisas que você não SAbe....(...) É MUito gostoso... (na2.74-76)

No entanto, Nanci não parece referir a si mesma ou a Corrado situações nas quais o maior conhecimento de alguém tenha induza outrem a fazer algo. Não parece associar diretamente o saber e o poder, ao menos no caso da aquiescência de Corrado, à sua organização inicial do teletandem. Também não menciona, dentre as razões, o fato de ela saber mais sobre o teletandem ou sobre questões de ensino e aprendizagem; nem tampouco supõe que Corrado fique chateado, quando ela brinca exibindo seu maior conhecimento declarativo quanto ao italiano, como vimos (na2.179-174). A percepção de poder associada ao conhecimento de Nanci, em suma, parece mais relacionada ao *poder para* do que ao *poder sobre*.

Diferentemente, a importância da fonte de experiência para Corrado em termos de *poder sobre* aparece em vários pontos. Corrado associa sua aceitação da organização do teletandem por parte de Nanci ao fato de que ela tinha certo conhecimento do teletandem – que ele considera como reificado. Acredita que Nanci também tivesse uma idéia do que fazer, enquanto ele não (co.206, co.248, co.212-214) e oferece dois comentários associados.

No primeiro comentário, Corrado ressalta o desejo de Nanci de fazer o teletandem da forma melhor possível: “me deu um pouco algumas diretrizes então... (TOSSE) ... talvez porque ... fazia questão em fazê-lo [o teletandem] melhor” (co.206). Neste comentário podemos ver uma indicação implícita da fonte de legitimidade baseada na dependência. O segundo comentário é dado por Corrado quando, ao falar do mesmo assunto, ele acrescenta: “eu me sentia eh... um pouquinho em... em falta... deficiente... então dizia com meus botões... ‘ok ela é que está fazendo tudo me sinto um pouquinho... [subentendido: *mal, ou: passivo*]” (co.213). Ele está retratando, aqui, uma situação de choque inicial entre a clareza de ideias sobre o teletandem por parte de um parceiro e a confusão inicial do outro, associadas à fonte de experiência. Esta pode ser uma das razões pelas quais, no teletandem, as decisões sobre as atividades podem acabar sendo tomadas por apenas um dos parceiros: isto é, a falta de conhecimento do outro quanto ao formato do teletandem, a falta de experiência a respeito e a dificuldade em imaginar o que fazer na sessão, além, talvez, do estresse cognitivo causado pelo constrangimento de interagir com uma pessoa desconhecida (Corrado, por exemplo, descreve, antes de começar a parceria, sua preocupação sobre os assuntos a serem encontrados para conversar com a futura parceira). Finalmente, Corrado declara que Nanci acabaria, de qualquer forma, guiando o teletandem, porque “afinal... ou ... se conhece a coisa ou não” (co.381). A fonte de experiência confirma-se, portanto, como central para Corrado.

As outras fontes do poder mencionadas pelos parceiros são diversas para cada um deles. Nanci atribui sua regulação do gerenciamento das sessões a uma questão de posição agente/alvo (fonte de legitimidade), por estar no projeto TTB(promotor do teletandem) , por ser professora e pesquisadora e por saber questões de ensino/aprendizagem. Implícito nesta avaliação é o fato de que, para ela (e para Corrado na visão dela), tais posições a colocam evidentemente em posição mais alta. Isto mostra o valor, para ela, da fonte de legitimidade mencionada.

porque [regulo a sessão] não sei... eu ACHo que eu regulo porque... primeiro... p...por...pelo projeto ser brasileiro... então acho que ele sente que o projeto é mais meu do que dele... segundo por eu seu professora....e pesquisar questões de ensino/aprendizagem de língua ele sabe já... ele... ele sabe já... contei isso para ele...(na2.272).

Além disso, menciona como origem deste poder por ela exercido suas tomadas de decisão iniciais:

e tamBÉM... porque ... quando o Zzzzzz [coordenador do projeto] mandou... o e-mail... ele falou que a gente teria que fazer uma primeira sessão pra combinar alguma coisa....e aí eu

entrei no site do teletandem peguei o folder em italiano... selecionei tudo o que a gente tinha conversado fiz uma pauta... mandei para ele.....[interrupção externa breve)..... e aí eu acho que ele [Corrado] ... ele falou “ah então ela... ela que vai... (na2.272).

Nesta visão, temos as seguintes impressões: quem toma a iniciativa pela primeira vez estabelece um padrão que depois é difícil alterar; recebe uma posição de maior poder potencial poderá desfrutá-la em seguida. Não está clara, aqui, a fonte de poder de referência que poderíamos, talvez, descrever, por assim dizer, como uma *fonte de inércia*. Tal fonte parece estar associada à experiência, se quisermos pensar que a tomada de iniciativas iniciais seja retrospectivamente justificada desta forma. Esta fonte pode, também, estar associada à legitimidade de posição, se quisermos pensar que quem toma iniciativas no início do processo de teletandem adquira um status maior.

Corrado também apela para a fonte de legitimidade referente à posição agente/alvo, mas com referência ao fato de Nanci trabalhar e ele não. Tal fato parece representar um elemento de status para Corrado. Por isso, devido a este elemento (co.355), Corrado se apresenta como o mais flexível quando se trata de mudar horários e datas já marcados. Este elemento parece o mesmo que o leva a aceitar a perda de contato com Nanci após a conclusão do teletandem, que associa à sua vida muito cheia de compromissos, de trabalho e de estudo (co.347-351). Por outro lado, Corrado apresenta sua atuação em italiano como uma ajuda a Nanci, descrita como mais dedicada e interessada ao teletandem do que ele, por razões profissionais e pessoais. Isto remete à fonte de poder como legitimidade associada à dependência, regra de responsabilidade social que obriga uma pessoa a fornecer assistência a uma outra pessoa, em posição de dependência, que precisa de ajuda, como vimos no capítulo teórico. Ele associa tal fonte de poder mais a si próprio do que a Nanci, porque ele não se apresenta como alguém que precisa de sua LE, na qual está interessado apenas por razões pessoais. Nanci merece ser ajudada, ele ressalta, pelo fato de querer fazer as coisas bem, como já vimos (co.206). Corrado menciona, também, a aceitação do poder exercido com base na equidade nas muitas ocasiões em que ele fala do teletandem em termos de compromisso recíproco como, por exemplo, no excerto, abaixo:

Corrado – Não! [não só porque detesto estar despreparado é que busquei informações sobre o que não sabia] Eu o... o via [o teletandem]... o via como um compromisso! RISOS então

Pesquisadora – Sim sim de fato... isso

Corrado - (RISOS) e o que a moça deveria pensar [de mim]? (SORRISO) ‘eh esse cara faz teletandem apenas para [por brincadeira]!’... (RISOS) isso é algo que realmente detesto!

Pesquisadora - RISOS

Corrado – Portanto já que assumi um compromisso tento mantê-lo

Pesquisadora – entendi... mas ela também... o... o fazia da mesma forma

Corrado – Sim sim ela também ... bom desse ponto de vista de qualquer forma... [não houve problemas (Co.333-339)

Corrado, aqui, apresenta a si mesmo e a parceira como pessoas que fazem as coisas seriamente e pressupõe a necessidade de cada um manter-se à altura do compromisso do outro. Define Nanci como uma pessoa “muito dedicada (co.84)”, que “tentava fazer tudo na melhor forma possível” (co.84). A lista de adjetivos positivos por ele atribuída a Nanci e à sua forma de falar quase faz pensar, como já dissemos, em um sentido de culpa por sua menor dedicação à sua LE (impressão corroborada por na2.96, co.214). . Isto dá a impressão de que, no complexo jogo de posicionamentos do teletandem já descrito, ele tenha tentado compensar com uma atuação particularmente dedicada em L1. Ele apresenta o compromisso, com referência a ambos, como um elemento que os impulsionou a levar adiante, por muitos meses, a parceria:

Vai ver foi isso mesmo [ver o teletandem como um compromisso e de querer mantê-lo]... que ... deu a força a ambos para Para levá-lo [o teletandem] adiante.... Sem problemas ... sem talvez ...sem queixas ...afinal de contas!... foi isso mesmo! (co.341).

Ver o teletandem como um compromisso implica, para ele, a capacidade de aceitar realizar um equilíbrio entre os interesses de ambos (em termos de tópicos) e de fazer ‘pequenos sacrifícios’ para acompanhar o outro, embora apenas até certo ponto (co.413):

Corrado - então digamos ... se talvez eh....para mim....um assunto....um assunto dela...não interessava muito ou digamos apenas em medida menor eh.....de qualquer forma haviaeh a outra parte havia ela.... Então talvez eh.... nós ajudávamos fazendo um compromisso (ci venivamo incontro) de qualquer forma.... Era sempre eh....algo tipo “ok... a coisa deve me interessar mas deve dar interesse ao outro também” então se o outro não se interessa então eh....o que estamos fazendo AQUI?

Pesquisadora - RISOS

Corrado – então ...havia um peQUENO sacrificio por parte de ambos sim.... (...) claro pequenininho (co.407-411).

Corrado associa à fonte de equidade também sua procura de informações sobre certas regras de sua L1 e em geral sobre assuntos úteis para a parceira (co.90-94, co.329). Talvez também se possa associar a essa fonte sua afirmação segundo a qual, se Nanci lhe tivesse pedido para conformar-se ao padrão brasileiro, provavelmente ele o teria feito, pelo menos parcialmente: “ela nunca me pediu isso [me conformar à variante brasileira]... talvez se ela me peDISse ... teria tentado” (co.106).

Outra base para ele atender aos pedidos de Nanci é indicada por ele no desequilíbrio de interesse pela aprendizagem da LE entre eles, associado ao maior interesse de Nanci, e também na facilidade, para ele, do que ela pedia:

na realidade consegui acompanhá-la mesmo porque eh... eram pedidas pra mim coisas bastante simples tranquilas... não eram... trabalhos especiais a serem cumpridos... era só eh... falar de... de... de dadas coisas então eh... de vários assuntos (co.251).

Corrado também menciona a fonte de informação, quando mostra como foi convencido por Nanci a fazer gravações por considerações associadas à possibilidade de fazer reconhecer seu teletandem, futuramente (co.206). Uma última fonte de poder significativa para ele é a de referência, porém associada à escolha da variante europeia do português, que ele descreve em termos de identidade.

Por outro lado, Nanci implicitamente apela para uma fonte do poder que não aparece no relato de Corrado: a de recompensa. Quando ela descreve situações nas quais é obrigada a fazer algo que não gosta (escutar Corrado falar de Portugal, aceitar que ele adote a variante europeia e que ela não pode impor a variante brasileira, aceitar que ele não dê informações sobre coisas da Itália nas quais está interessada ou não desenvolva alguns tópicos que ela tenta propor, ou não compartilhe seus gostos em fato de tv ou de música), de fato, nunca indica motivações: apresenta a situação como sem saída. Pode-se perguntar por que ela a aceita e não termina, por exemplo, o teletandem. Uma resposta possível, além do prazer do relacionamento pessoal (ela diz gostar de Corrado como pessoa), está associada ao seu interesse pela Itália: pode-se dizer que o teletandem lhe proporciona um contato maior com o país-alvo e um aperfeiçoamento de seus conhecimentos linguísticos e culturais, que ela define como seus objetivos. Ela própria conclui a entrevista indicando que considera a troca entre ela e Corrado equitativa, graças ao que ele lhe proporciona, isto é, o contato com a Itália e com a língua italiana (na2.397-412, ver mais adiante). A conquista de tais objetivos pode ser considerada como poder de recompensa.

Concluimos aqui a apresentação das fontes do poder na dupla NANCI-CORRADO. Na próxima seção serão tratados os princípios do teletandem, com relação a tal dupla.

3.5. Princípios do teletandem

Nas entrevistas com Nanci e Corrado, os princípios do teletandem de autonomia e reciprocidade não foram discutidos, nem diretamente mencionados. A única menção de algo relacionado aos princípios aparece, na segunda entrevista com Nanci, na fala da pesquisadora – aliás, não retomada pela entrevistada:

Pesquisadora - Vamos voltar à simetria... o que ele [Corrado] pede... de você... para você fazer na.. hora... é por isso que eu insisto eh.. entenda bem eu insisto ... eh... continuo falando “faça distinção entre portu.... hora de português e hora de italiano”... porque eu acho que na hora de italiano é você que deveria decidir e na hora de português é ele que deveria decidir... deste ponto de vista não de assunto.... o que ele que... vamos ver a simetria o que ele pede pra você fazer (na2.211).

Trata-se, como se pode ver, de uma interpretação do princípio de autonomia referente aos tópicos da conversação na sessão, na qual cada parceiro deveria escolhê-los na sua LE e ser acompanhado nesta escolha pelo outro. Esta opção foi tentada, aliás, pelos parceiros, sob proposta de Nanci, mas não foi bem-sucedida, como vimos, pelo menos na avaliação de Nanci. Aliás, a escolha de tópicos é considerada por ambos os parceiros como algo a ser negociado conjuntamente, associado a seus reais interesses e não a uma preocupação unilateral de favorecer a aprendizagem. Isto é, é associada por eles não à aprendizagem, mas sim, ao relacionamento. Portanto, não se surpreende que a interpretação proposta pela pesquisadora não receba apoio por parte de Nanci.

Nos seus depoimentos, Nanci e Corrado não falam de aspectos teóricos, mas apenas dos aspectos práticos nos quais tais princípios se manifestam – em suma, nos detalhes de como realizar a sessão. Poderemos, portanto, refletir sobre a posição dos parceiros a respeito, do ponto de vista prático, a partir de suas avaliações e atitudes.

Quanto ao princípio de reciprocidade, ele parece ser levado em conta e também aplicado por Corrado. Uma vez que ele interpreta o teletandem como um compromisso e, no caso do princípio da reciprocidade, como uma questão de equidade. Em primeiro lugar, ele diz ter considerado como forma mais correta de realizar o teletandem, desde o começo, a ideia de desenvolver as partes de sessão separadamente: para dar o mesmo tempo a ambas as línguas. Em segundo lugar, como dissemos, Corrado parece querer compensar seu menor interesse pelo Brasil e pela língua com uma maior dedicação na parte em L1: além de acreditar no princípio de reciprocidade-equidade, pode tê-lo interpretado, não necessariamente de forma consciente, em forma de troca dedicação/interesse.

Nanci também parece considerar o princípio de reciprocidade. Mostra isto, por exemplo, sua sensação de culpa associada ao fato de que, nas sessões, se fala mais de Itália do que de Brasil, independentemente da língua. Por outro lado, ela o interpreta no âmbito de sua visão normativa do teletandem, pela qual este deveria ser dedicado aos dois países dos parceiros.

Portanto, não chega a considerar sua rejeição do tópico de Portugal como algo que infrinja a reciprocidade. Não interpreta, de fato, a reciprocidade como algo associado ao desejo do aprendiz de falar de um assunto, desejo, este, que deveria ser respeitado e acompanhado, porque favorece a aprendizagem. A pesquisadora chega a apresentar diretamente tal ideia, mas não recebe nenhum comentário por parte da entrevistada (na2.211).

Cabe considerar que a reciprocidade, no caso da dupla NANJI-CORRADO, não pode ser interpretada como complementaridade. Infringe a complementaridade o fato de a língua-alvo de Corrado não ser realmente a L1 de sua parceira, devido à questão das variantes e à escolha de Corrado. Esta, aliás, está relacionada também à questão dos tópicos, porque é evidente que o país-alvo da parceira não é o real país-alvo de interesse de Corrado. Destes pontos de vista, a análise da parceria mostra como a interpretação do princípio de reciprocidade tem um impacto sobre o exercício do poder no teletandem.

Por outro lado, o princípio de autonomia parece presente na atitude de Corrado. Ele aceita a organização geral do teletandem que lhe é apresentada, mas, neste âmbito, organiza com muita decisão seus objetivos e seus procedimentos. O fato de ele optar por não focar à variante de Nanci e por não falar com muita clareza sobre seus efetivos interesses mostra tal autonomia. Corrado aceita, com tranquilidade, que os objetivos de Nanci e os procedimentos sejam diferentes. Contudo, ao menos no depoimento de Nanci, ele não consegue acompanhar plenamente o estilo de aprendizagem de sua parceira, nem mesmo entender completamente seus objetivos.

Já Nanci, como vimos, parece muito menos conformada com a visão da autonomia de Corrado e com a ideia de que essa visão possa envolver escolhas e vieses diferentes daqueles que ela considera adequados. Vimos que tal atitude deve ser considerada mais em termos de avaliação do que de atitude concreta; mesmo assim, a aparente falta de consideração da autonomia do aprendiz, na sua visão, parece limitar sua abordagem, em geral, do papel de parceiro de teletandem. Também no caso destas atitudes e avaliações, parece haver uma relação entre exercício da autonomia e poder: a autonomia de Corrado torna-se exercício do poder sobre Nanci, no momento em que ela não a entende ou não a considera adequada. Por outro lado, também as escolhas de Nanci no que diz respeito à sua aprendizagem tornam-se uma forma de poder, uma vez que Corrado, no relato dela, pode sentir-se um pouco oprimido pela sua insistência sobre os tópicos relacionados com a Itália ou com o Brasil.

Esta seção conclui a análise dos dados referentes à dupla focal NANJI-CORRADO. No próximo capítulo, abordaremos os dados sobre as relações de poder na perspectiva da parceria referentes às duplas não focais. Fecharemos com o balanço global da parceria que é oferecido por Nanci na sua segunda entrevista, no meio entre o princípio de reciprocidade e a teoria da troca social:

Pesquisadora - cê acha que... afinal de contas - vamos ter que fechar - você acha que tem um equilíbrio ou você acha que tem... eu percebi algumas linhas de... um pouco de... de tensão... mas...

Nanci - Eu acho que tem ... algumas..... algumas linhas mas acho que elas não...não....

Pesquisadora - atrapalham

Nanci - atrapalham ...não... eu acho que tem equilíbrio porque eu lhe dou o que ele quer e ele me dá o que eu quero... .

Pesquisadora - hmm!

Nanci - então o que ele quer... é a língua portuguesa...

Pesquisadora - hmm

Nanci - é isso que eu dou...

Pesquisadora - ah

Nanci - apesar de ser a variante brasilei...e o que eu quero é língua e cultura italiana ele me dá...
então...tá bom.
(na2.397-412)

CAPÍTULO 4

UMA APRECIÇÃO PANORÂMICA

DAS DUPLAS NÃO FOCAIS

Neste capítulo apresentamos uma apreciação panorâmica de dez entrevistas, referentes às seis duplas não focais, com base em uma análise bem menos aprofundada, realizada sem pretensão de completude, mas de complementariedade à análise realizada com as duplas focais. A natureza exploratória do presente estudo torna necessário desenhar um quadro mais amplo do qual considerar os dados. Porém, um tratamento aprofundado e uma descrição detalhada destas seis duplas gerariam uma massa de informações e de texto difíceis de se acompanhar e de serem incluídas aqui, devido à sua complexidade. Por isso, optamos por apresentar apenas os aspectos das duplas que chamaram mais a nossa atenção. Para facilitar a referência aos capítulos anteriores, organizamos o texto por pontos de poder, e não por duplas, oferecendo todas as informações acerca dessas últimas na seção inicial. Para não alongar demasiadamente o texto, não oferecemos excertos compridos.

Iniciamos o capítulo oferecendo informações acerca dos participantes, das parcerias e das circunstâncias de produção das entrevistas. Em seguida, expomos alguns pontos de trânsito de poder que mais chamam a atenção nesta visão panorâmica. Finalmente, apresentamos posicionamentos e fontes de poder.

4.1 Origem das parcerias e entrevistas

As duplas não focais consideradas para a pesquisa foram MATEUS–CLAUDIA, ZELIA–CLAUDIA, MATEUS–GEMMA, XAVIER–Frida, VALDEMIR–Juliette e NEIDE–Pablo.³² Dentre elas, três oferecem um maior número de dados: MATEUS–CLAUDIA, ZELIA–CLAUDIA e MATEUS–GEMMA, cujos integrantes foram todos entrevistados.³³ As demais duplas, XAVIER–Frida, VALDEMIR–Juliette e NEIDE–Pablo, apresentam menor número de dados. Nelas, apenas o parceiro brasileiro foi entrevistado.³⁴

As três duplas MATEUS–CLAUDIA, ZELIA–CLAUDIA e MATEUS–GEMMA apresentam integrantes em comum. As primeiras duas foram formadas pela italiana Claudia (faixa etária 22-26), antes com o brasileiro Mateus (faixa etária 22-26) e, em seguida, com a brasileira

³² Lembramos que, na indicação da dupla, o nome de um parceiro escrito em minúsculo indica que não foi entrevistado.

³³ Presencialmente (somente uma entrevista, com Claudia, foi por webcam). Claudia e Mateus foram entrevistados duas vezes, uma por parceria.

³⁴ Presencialmente.

Zélia (faixa etária 22-26). Claudia era aluna de um curso de graduação humanístico mas não literário na Itália, trabalhadora em períodos irregulares, antes e durante a faculdade. Mateus era aluno de um curso de graduação em Letras no Brasil, trabalhador antes (professor de disciplinas técnicas) e durante a faculdade; falava italiano em nível avançado. Claudia, iniciante em língua portuguesa, começou seu primeiro teletandem com Mateus. A parceria foi realizada em ritmos irregulares, por dois meses, com encontros quase diários nas primeiras semanas e, em seguida, irregulares. Não foi encerrada oficialmente: após as férias de Natal, não foi retomada. A pesquisadora ofereceu então a Cláudia, que já falava português em nível iniciante-intermediário, a possibilidade de formar outra parceria com Zélia. Zélia era ex-aluna de um curso de graduação em Letras e trabalhava há três anos como professora de italiano; falava esta língua em nível avançado. Sua parceria com Claudia durou por volta de oito meses, com encontros semanais, com uma suspensão durante as férias de inverno. Também Mateus, em seguida, realizou outra parceria, desta vez de tandem presencial, com a intercambiária italiana Gemma (faixa etária 22-26, nível de português avançado, aluna de um curso de graduação em disciplinas humanísticas não linguísticas na Itália) – parceria, esta, que durou três meses, até a volta de Gemma para Itália. A dupla MATEUS-GEMMA é, portanto, peculiar, por ter realizado um tandem presencial e não um teletandem. Foi incluída neste estudo devido à participação anterior de Mateus em uma dupla de teletandem. As entrevistas oferecem comparações entre tandem presencial e teletandem do ponto de vista das relações de poder, ajudando a focar as especificidades do teletandem: nelas, Mateus evidencia as diferenças com o teletandem com Claudia; Gemma compara seu tandem com Mateus com outras parcerias presenciais, realizadas por ela no mesmo período.

As duplas XAVIER-Frida, VALDEMIR-Juliette e NEIDE-Pablo foram compostas pelos brasileiros Xavier, Valdemir e Neide (faixa etária 22-26, todos alunos de um curso de Letras no Brasil³⁵ e não trabalhadores), respectivamente com a alemã Frida (faixa etária não identificada, trabalhadora e aluna de um curso de Letras na Alemanha), a francesa Juliette (faixa etária 18-22, aluna de um curso de Letras na França), e o argentino Pablo (faixa etária 22-26, trabalhador, aluno de um curso universitário de Administração na Argentina). A dupla XAVIER-Frida não chegou a fazer sessões de teletandem; teve apenas alguns escassos contatos por e-mail e chat, que, porém, duraram dois meses; a entrevista com Xavier abordou as relações de poder na fase preliminar da parceria. A dupla VALDEMIR-Juliette realizou

³⁵ Sendo que Xavier e Neide eram formandos.

sessões por chat escrita por dois meses, três vezes por semana; os contatos foram suspensos durante um período de greve na França e a parceira francesa não os retomou. A dupla NEIDE-Pablo realizou sessões de teletandem por três meses, até o momento da entrevista. Não sabemos o que aconteceu em seguida, porque perdemos o contato com Neide, que deixou o campus após sua formatura.

As entrevistas aconteceram quase todas na parte final da parceria ou após seu fim (exceto a com Neide, de duração não especificada, e a com Zelia, realizada na metade da duração). As características salientes das duas entrevistas com Claudia foram sua autoironia e sua confiança diante da pesquisadora, que levou a um clima quase de cumplicidade, embora anteriormente não se conhecessem. Outra característica é sua tendência a longos monólogos. Esta é também a característica saliente das duas entrevistas com Mateus. Outra característica marcante das entrevistas com Claudia e com Mateus foi o receio de entrevistadora e entrevistados a falar explicitamente dos problemas pessoais e familiares de Mateus (sobre os quais a pesquisadora havia recebido informações, do próprio Mateus, durante uma conversa antecedente não gravada). A característica saliente da entrevista com Zélia foi sua dificuldade em encontrar e apontar elementos de poder. A característica saliente da entrevista com Gemma foi o aprofundamento das relações de poder, graças a sua lucidez sobre esse tema. A característica saliente da entrevista com Xavier foi o tom de tristeza do entrevistado, mesmo ao relatar as dificuldades em manter-se em contato com sua parceira. As características salientes da entrevista com Valdemir foram a clareza e a linearidade de suas respostas. A característica peculiar das duas entrevistas com Neide foi seu formato: encontros para orientação, transformados em entrevistas de pesquisa. Nelas, diferentemente de outras entrevistas, a pesquisadora assume um papel mais assertivo, oferecendo sugestões e comentários e buscando declaradamente pontos de tensão ou de conflito.

Fora Gemma e Zélia, todos os participantes eram desconhecidos da pesquisadora.

4.2 Pontos de trânsito do poder

Ao analisar os relatos das duplas não focais, constatamos que aparecem em destaques mesmos pontos de trânsito do poder já mencionados no capítulo anterior. Trata-se de (a) o que fazer nas sessões; (b) comparecimento on-line; (c) tópicos; (d) variantes linguísticas; (e)

estratégias didáticas; (f) gerenciamento das sessões; (g) equilíbrio de línguas; (h) poder externo e estrutural.

Nem todas as duplas apresentam os mesmos pontos e nem sempre os apresentam com o mesmo destaque. Em algumas, certos pontos simplesmente não aparecem, ou aparecem em forma positiva, isto é, associados a um balanceamento harmonico que reforça a parceria. Por exemplo, os tópicos de conversação representam um ponto de desequilíbrio de poder particularmente evidente na dupla NEIDE-Pablo e na dupla VALDEMIR-Juliette; já na dupla MATEUS-CLAUDIA reforçaram a coesão. O comparecimento on-line destaca-se nas duplas MATEUS-CLAUDIA e XAVIER-Frida; já a dupla ZÉLIA-CLAUDIA reforçou a parceria, devido à dedicação recíproca das parceiras. As variantes linguísticas chamam atenção na dupla NEIDE-Pablo e não aparecem nas outras duplas. As estratégias didáticas representam um ponto marcante para as duplas NEIDE-Pablo e VALDEMIR-Juliette; nas outras duplas, não aparecem em destaque ou não há elementos suficientes a respeito.

Nas próximas subseções, daremos um apanhado dos dados associados a tais pontos.

4.2.1 O que fazer nas sessões

No capítulo anterior, dedicado à dupla focal NANJI-CORRADO, consideramos como ponto de trânsito do poder a escolha sobre o que fazer nas sessões, devido ao princípio de autonomia do teletandem, o que torna necessário que cada parceiro negocie o que fazer na sua parte em LE. No caso de Nanci e Corrado, consideramos a uniformidade de atividades nas duas partes da sessão como uma forma de acomodação entre os parceiros. Com base nas declarações dos parceiros, mostramos a convergência de um parceiro, Corrado (menos experiente no teletandem, talvez menos interessado na aprendizagem) diante da parceira, Nanci, que, desde o início, fez propostas de atividades e de organização e estava talvez mais interessada.

Nas duplas não focais também há indícios de uniformidade: isto é, nessas duplas também os parceiros descrevem as sessões globalmente, sem traçar diferenças e sem apontar para atividades diferentes nas duas partes da sessão. Em quase todas as duplas, porém, faltam informações mais detalhadas a respeito da origem das decisões tomadas. Podemos, portanto, especular que tenha acontecido uma certa acomodação. Apenas para VALDEMIR-Juliette,

MATEUS-CLAUDIA e ZÉLIA-CLAUDIA temos dados mais detalhados, que apresentamos, abaixo.

Um caso particular de diferença, nas formas de conversação adotadas nas duas línguas, é assinalado apenas na dupla VALDEMIR-Juliette. Nas sessões desta dupla, ambas as partes foram embasadas na conversação; em português aconteceram discussões polêmicas; em francês, apenas um esquema básico de perguntas e respostas. A diferença é descrita como obrigatoriamente causada pelo extremo desnível de competências linguísticas dos parceiros. Valdemir – o parceiro com menor competência linguística em LE - apresenta a si mesmo como quem fez todas as propostas sobre o que fazer nas sessões, desde o primeiro encontro; Juliette, não entrevistada, é descrita no ato de aceitá-las explicitamente (va.158, va.164) e de acatá-las de bom grado (va.94). Não é, porém, descrita como passiva; dentro do esquema organizado por Valdemir, aparece como ativa (va.240.2, va.356) no desenvolvimento de tópicos e nos conselhos dados a seu parceiro para melhorar sua LE (va.36.5, va.92.2).

Em uma situação de desnível linguístico semelhante, na dupla MATEUS-CLAUDIA, a parceira com menor competência linguística em LE optou, pelo contrário, por utilizar quase sempre apenas sua L1, particularmente no início (cla1.4.11) e por não realizar uma separação rigorosa de línguas (ma1.154, ma1.158), embora, segundo o parceiro, ele tentasse, com vários meios, fazer com que ela se esforçasse de falar em LE (ma1.52-54).

Nas entrevistas da dupla ZÉLIA-CLAUDIA, particularmente com Claudia³⁶, evidenciou-se um conjunto de elementos. Claudia diz que, a partir das primeiras sessões, quem geralmente tomou a iniciativa foi ela e indica a origem da uniformidade em sua tendência a dar propostas e sugestões, acatadas pela parceira (cla2.583, cla2.357-361). Sua parceira Zélia confirma tal tendência e indica a origem de sua aquiescência no seu desejo de ajudar a parceira e nas suas ideias acerca da importância de dar poder ao aprendiz (ze.139, ze.141). Isto é, Zélia descreve a parceria sobretudo do ponto de vista de sua atuação em L1, como falante competente e professora. Claudia explica sua tomada de iniciativas com seu interesse, mas também pelo medo de não conseguir acompanhar a parte de sessão em português, devido a seu baixo nível linguístico (cla2.261). Em suma, descreve a si mesma como apavorada pela sessão em português e desejosa de organizá-la para prevenir problemas (cla2.381). Muitas

³⁶ Também porque a entrevista com Claudia sobre sua parceria com Zélia foi a última realizada.

vezes, desta forma, Claudia acaba estabelecendo o que seria feito nas duas sessões: daí sua atitude de *pessoa certinha* e sua tendência, no início das suas duas parcerias, a apresentar a seus parceiros as indicações dadas no site do TTB (cla2.168, cla2.549, cla1.4.9, cla.1.244, cla2.180.1), para ter uma referência normativa e implementá-la (embora ressalte que não insistiu, para evitar de ser encarada como enfadonha – cla2.551). Claudia indica, também, que as primeiras sessões estabelecem um padrão para as seguintes, de forma que propor a mudança de algo se torna, implicitamente, uma crítica ao parceiro e uma ameaça a sua face (cla2.515).³⁷ Pela mesma razão, as atividades iniciadas na primeira parte da sessão, diz ela, tendem a confirmar-se e a continuarem na segunda parte (cla2.383, cla2.352, cla2.381). Se consideramos que, na sua dupla, após poucas sessões, a primeira sessão sempre foi em português (sob proposta de Zélia, que abriu mão da troca de línguas prevista porque via que Cláudia se cansava muito em português), deve-se deduzir que as parceiras iniciavam sempre na língua da qual Claudia sentia mais medo – e para a qual, portanto, era mais provável que oferecesse propostas e sugestões. Este dado descreve uma espécie de círculo vicioso e faz supor que começar a sessão sempre em português possa ter reforçado o predomínio de Claudia nas atividades, portanto, a uniformidade.

4.2.2 Comparecimento on-line

No capítulo anterior, na dupla NANJI-CORRADO, tratamos o ponto de poder associado ao comparecimento on-line, mencionando o atraso ou a falta nas sessões por parte de um parceiro. Interpretamos essa atitude como uma forma de limitação de escolhas: o outro parceiro, nessas situações, é deixado a esperar na incerteza, em uma situação indesejada. Tal ponto de trânsito de poder aparece, também, nas duplas não focais, mais precisamente, nos depoimentos das duplas XAVIER-Frida, VALDEMIR-Juliette e MATEUS-CLAUDIA.

Na parceria XAVIER-Frida, o comparecimento on-line é o principal e aparentemente único ponto de trânsito do poder. Com efeito, Xavier e Frida, apesar de se manterem em contato por dois meses após a formação da parceria, não chegaram a fazer teletandem (xa.14). O relato de Xavier verte todo sobre o difícil e escasso contato com a parceira recebida via projeto TTB,

³⁷ Claudia oferece vários exemplos de tal dificuldade – o fato dela não ter conseguido informar a parceira a respeito de seu uso incorreto de uma expressão em italiano, segundo um ponto de vista pragmático, por insegurança sobre seu conhecimento a respeito (cla2.441-449); o fato de Claudia não ter-se oposto às iniciativas para sua aprendizagem em LE que não eram particularmente interessantes para ela.

mantido principalmente por sua iniciativa. De fato, Frida havia ingressado na parceria, contrariamente às indicações do programa TTB, sem dispor do equipamento (xa.16) para fazer teletandem (microfone, webcam, conexão), continuava prometendo que o providenciaria, mas postergava continuamente a data da primeira sessão (xa.18, xa.28, xa.32, xa.42). Inicialmente, logo após o início da parceria, entrou em férias e viajou por um mês; após sua volta, não começou as sessões, alegando a falta do equipamento básico (xa.74). No momento da entrevista, Xavier havia aceitado até mesmo estabelecer o horário das futuras sessões a quatro horas da manhã, devido à diferença de fuso horário entre Brasil e Alemanha (xa.24); já havia levantado às cinco horas da manhã, para tentar contatar Frida em um momento no qual sabia que ela estava on-line (xa.76). Conseguiu comunicar-se com ela apenas poucas vezes e só uma de forma síncrona: porém, só por escrita e sempre quando Frida estava no lugar de trabalho (xa.70), portanto não podendo realizar a sessão nem se comunicar por chat sem interrupções (xa.14, xa.54). Frida nunca providenciou o equipamento, porém nunca cancelou a parceria e chegou a escrever pedindo que fosse mantida (xa.24). Xavier parou de procurá-la pouco após a entrevista, após o fim do ano letivo. O relato de Xavier, realizado quando ele ainda esperava que algo mudasse, enfoca sua perplexidade diante do comportamento da parceira e sua tristeza por não conseguir fazer sessões de teletandem (xa.152, xa.264, xa.268) – algo que desejava muito, para fins de pesquisa (xa.348) e porque o considerava muito importante para melhorar (xa.74) seu conhecimento da língua (estava nos meses finais do último ano de graduação). Ele fala, também, das escassas informações que possuía acerca da parceira. A atitude de Frida, associada às respostas de Xavier, desenha uma situação que consideramos de exercício do poder. A aceitação da parceria por parte de Frida desencadeou legítimas expectativas de Xavier para realizar a parceria. Tais expectativas fizeram com que ele tomasse providências que, talvez, não tivesse tomado sem esta situação. Vale ressaltar que, nesta dupla, houve um elemento que reforçou o exercício de poder: a falta de informações sobre o contexto. No relato de Xavier, uma parte da fala é dedicada a seu desconhecimento (xa.18, xa.24, xa.26) da situação de vida de Frida (não sabia como ela havia entrado em contato com o projeto TTB e por que havia decidido entrar no programa de emparelhamento, nem suas condições e seus projetos para o futuro). Nas suas palavras está evidente que tal desconhecimento dificultou sua interpretação da atitude da parceira e fez com que fosse ainda mais difícil assumir uma atitude de resposta rígida e definida (xa.106). Não temos a visão de Frida, que não foi entrevistada.

No caso da dupla MATEUS-CLAUDIA, fomos informados por Claudia que Mateus manteve um escasso respeito às datas e horários estabelecidos: frequentemente não estava on-line quando combinado e não avisava antes de suas faltas (cla1.88. cla1.92). Certo mês, ele desapareceu por um tempo, sem avisar nem entrar em contato, deixando Claudia muito preocupada, principalmente porque ela sabia que ele sofria, naquele período, de um esgotamento nervoso (cla2.6). Em seguida, ele reapareceu, atribuindo sua ausência a graves problemas familiares que o haviam obrigado a viajar e deixado ocupado demais para avisá-la. As entrevistas de Mateus e de Claudia mostram uma visão oposta deste elemento, isto é, do comparecimento on-line. Para Claudia, foi o problema crucial de sua parceria com Mateus, muito bem-sucedida do ponto de vista do acordo recíproco dos parceiros. O primeiro período da parceria foi de entusiasmo (cla1.234) e os parceiros se encontraram quase todos os dias (ma1.25-26). Em seguida, começou a aparecer o desrespeito aos compromissos por parte de Mateus e sua falta de preocupação em avisá-la quando não podia comparecer on-line (cla1.88. cla1.92), diferentemente do que Claudia fazia nesses casos. Isto a afetou e a levou a um pouco de decepção. Ela descreve suas estratégias para entender se ele realmente queria continuar o teletandem com ela. Em primeiro lugar, ela também parou de dar notícias e de procurá-lo, mas ele sempre acabou contatando-a e demonstrando, desta maneira, que estava interessando em continuar a parceria (cla1.16.5). Após o desaparecimento imprevisto do parceiro, somado às intermitências precedentes, Claudia pediu outro parceiro ao Projeto Teletandem (cla1.4.10, cla1.40.2) e não o obteve. Finalmente, decidiu continuar mesmo assim, mas explica que reduziu a importância por ela dada ao teletandem (cla1.4.12). Tais efeitos estão contemplados pela teoria da troca social, sob forma de desvalorização do valor dos itens trocados e de diversificação das fontes de troca.

Quanto a Mateus, entrevistado durante o teletandem, nem menciona o tema do comparecimento on-line como problemático.³⁸ Já durante a segunda entrevista, interrogado com muito cuidado sobre suas ausências intermitentes no teletandem³⁹, minimiza sua importância. Por acontecerem entre pessoas que se conhecem apenas on-line, argumenta, tais ausências não podem ser consideradas um descompromisso tão grave como seriam entre pessoas que se conheceram presencialmente (ma2. 187-188, ma2.221-224, ma2.228.4-232). Por exemplo, se ele fosse até à lanhouse para realizar uma sessão e a parceira não estivesse lá

³⁸ Como sua entrevista aconteceu antes da entrevista com Cláudia, a pesquisadora não estava ciente da questão do comparecimento on-line, quando o entrevistou a primeira vez, portanto não o discutiu.

³⁹ Não foi informado sobre o que havia dito a parceira. Esta atitude foi mantida em todas as entrevistas.

(como, aliás, uma vez aconteceu), de qualquer forma não teria perdido seu tempo, porque “sempre tem alguma coisa que... que você tem pra fazer... inclusive eu que não tenho computador em casa...” (ma2.232).⁴⁰ Nesse caso, em vez de ficar chateado, ele simplesmente “falaria assim ‘ah que pena.. ela não apareceu!’” (ma2.228.4. Repetido em ma2.242). Atribui tal atitude ao fato de que as expectativas são muito menores do que nos relacionamentos presenciais (ma2.224, co2.238) e de que “a internet... não me dá o direito muito de cobrar” (ma2.254), ou melhor, dá certa liberdade (*ibidem*). Explica, de fato, que são considerados normais os casos de desaparecimentos repentinos de pessoas conhecidas na internet. A respeito, dá exemplos variados, a partir da lista de amigos “rotativos” da rede social Orkut e do MSN (ma2.270) dele e de outros, a alguns parceiros americanos de teletandem que nunca apareceram (ma2.310), à espanhola que conheceu on-line e com a qual se comunicou por quatro anos, sumida de repente (ma2.260-264). Nesses casos, ele diz que “perd[eu] o contato”, não que “perd[eu] uma amizade” (ma2.268). Amizades e relacionamentos verdadeiros, na sua visão, acontecem apenas presencialmente e “a internet é *um contato*... não importa o tempo que você conhece” (ma2.268⁴¹). Não há pistas de que essas afirmações sejam causadas apenas por razões de face. Mateus chega ad admitir, de fato, em certo ponto, que não conseguiu manter a regularidade com Claudia. Não atribui tal irregularidade à distância, mas sim, aos graves problemas, psicológicos, familiares e de trabalho, que ia atravessando naquela época: “a distância não impossibilitou nada isso foi da da da questão de... de... de cumprir mesmo o que foi proposto...eu não consegui muito com a Claudia... pelos problemas que eu tive...” (ma2.220.9). Também menciona, como agravante, as condições ambientais desfavoráveis, tais como a chuva (ma2.372.2), a falta de internet em casa, a dificuldade de “conseguir horário” em lanhouse e de avisar o parceiro quando será impossível conectar-se por falta de tempo (co1.192.2-3). Estes elementos motivam sua irregularidade no comparecimento on-line, irregularidade, esta, avaliada, como menos grave do que em presença, devido ao fato de que “pela internet ser tão fácil assim.... também é mais fácil de você... abrir mão daquilo!” (ma2.254).

Um último elemento apresentado por Mateus, relacionado às condições de comunicação on-line, é a falta de conhecimento do contexto do outro. Percebe-se certa amargura quando ele

⁴⁰ O fato de que Claudia marcava as sessões em períodos nos quais, de qualquer forma, permaneceria na frente do computador para estudar, aparece também no relato de Claudia, mas apenas como elemento que atenuou o desconforto do ponto de vista prático.

⁴¹ Ver também co2.300 e co2.312.

descreve as prováveis interpretações erradas de suas ausências por parte de sua parceira, devida ao desconhecimento de suas condições de vida ambientais e materiais: “com ela [Claudia]... eu tenho a impressão que eu tou falando inventando desculpa! (ma2.372.2)”. Explica: “Tinha muitas vezes que eu não podia na lanhouse porque choVIA!... e eu falava pra Claudia ‘eu não pude porque choveu’ (ma2.372.2). Daí, imita as respostas da parceira, reais ou imaginadas: ‘e sempre chove?... sempre chove?’ (TOM DE FRESCURA) (*ibidem*). “Eu acho que ela ouvia... eu acho que ela ali ‘ah ai que balela... que desculpinha esfarrapada!’ ... e não era! ChoVIA mesmo!” (ma2.376). Nesta parte, é acompanhado pelo comentário solidário da entrevistadora, que diz, quanto aos transtornos da chuva tropical: “nenhum italiano pode entender isso!” (ma2.273). A conclusão de Mateusé que “no fim você vai ficar meio chateado por nunca poder...falar.. por não conhecer a pessoa ‘o que será que estará pensando de mim?’ vai ficar meio retraído retraído retraído...” (ma2.368.2).

Todas essas considerações explicam por que Mateus não gosta muito da internet: não a utiliza para manter seus contatos pessoais.⁴² Na segunda entrevista, dedicada à dupla MATEUS-GEMMA e a seu tandem presencial com Gemma, ele traça uma diferença entre suas duas parcerias. Atribui maior seriedade e consistência ao relacionamento presencial, porque a distância torna difícil consolidar o relacionamento e impossível transformá-lo em uma verdadeira amizade. Tal afirmação pode derivar de uma redefinição dos valores atribuídos ao teletandem: quando entrevistado durante a parceria com Claudia, de fato, mostrara considerá-la e o teletandem como um relacionamento intenso e significativo de sua vida naquele momento. Por outro lado, em seguida, por muito tempo, teve poucos contatos com ela, fato do qual parece falar com um pouco de tristeza (ma2.368). Não fica claro o quanto ele está consciente do elemento da intermitência on-line como uma possível razão de perda de contato.⁴³ É significativo de qualquer forma, neste depoimento, como já vimos no capítulo anterior, a falta de percepção sobre o poder exercido por quem exerce poder, como, neste caso, Mateus com Claudia.

Outra forma de poder muito particular associada ao comparecimento, exercida por ambos os parceiros, encontramos sempre na parceria MATEUS-CLAUDIA. Trata-se do jogo que

⁴² Por outro lado, relata ter feito outras amizades on-line, com estrangeiros, porém apenas em uma língua, isto é, de formato não comparável ao teleandem.

⁴³ Por outro lado, na última entrevista Claudia informa que ele retomou o contato recentemente, dizendo se sentir culpado por não ter levado adiante a parceria com ela.

ambos os parceiros declaram ter levado à frente no primeiro mês de sua parceria: graças aos custos reduzidos permitidos pelas ligações via internet, eles se ligavam de surpresa, diretamente no telefone celular ou no lugar de trabalho (no caso de Mateus), de brincadeira, para obrigar o outro a falar a LE diante de outros, diretamente em sua vida cotidiana (ma1.192.4-200, cla1.90, cla2.78). Eles relatam tais iniciativas em tom divertido, com detalhes que mostram também seus reflexos em sua vida pessoal (ma1.192;210; cla1.90-92): os pais descendentes de italianos de Mateus, que assistiram surpresos e felizes ao telefonema inesperado vindo da Itália e respondido pelo filho em italiano (ma1.206); os amigos italianos que ouviram várias vezes, com surpresa, as respostas de Claudia em português a uma chamada inesperada no celular, nos momentos mais variados (ma1.202). Não há uma única interpretação possível destes relatos, que podem ser interpretados em termos de limitação de escolha. Simples brincadeira? Tentativa de deslocamento de significados, de relação para aprendizagem a relacionamento mais pessoal?⁴⁴ Tentativa de Claudia de conseguir pelo celular o contato regular que não conseguia pelo computador?⁴⁵ Várias especulações poderiam ser propostas, mas não é possível aprofundá-las em forma de interpretação. Podemos argumentar que este poder exercido por brincadeira, de qualquer forma, mostra a complexidade dos significados do comparecimento on-line.

Além de Xavier e Mateus, a falta de conhecimento do contexto e de significados unívocos é indicada como influente nas relações de poder também na dupla MATEUS-GEMMA. Gemma era monitora em um laboratório no qual se realizavam vários teletandems, além de vários tandems presenciais - dentre os quais o entre Gemma e Mateus foi um dos mais bem-sucedidos. Na sua fala acerca de seus múltiplos tandems presenciais, Gemma traça comparações entre parcerias e reflete acerca da influência das circunstâncias de realização. Três dos seus parceiros de tandem presencial desenvolveram também um teletandem. Com base nas suas experiências e observações, Gemma ressalta justamente o contexto como elemento divisório de águas entre tandem presencial e teletandem, quanto ao elemento do poder (ge.279). O teletandem, para ela, implica um menor comprometimento mas uma possibilidade de controle maior sobre as circunstâncias de desenvolvimento, em comparação com o tandem presencial. Encerrada a sessão, um contato casual entre os parceiros de teletandem não pode acontecer: fechada a comunicação por internet, a pessoa pode esquecer

⁴⁴ Neste caso, deveríamos interpretar as ausências intermitentes de Mateus como ato de recusa?

⁴⁵ Na última entrevista, mais recente, Claudia já fala daqueles contatos por celular em tom autoirônico e autocrítico.

seu parceiro à vontade e os parceiros podem encontrar-se somente se ambos o desejarem. Pelo contrário, os parceiros de tandem presencial, especialmente em uma cidade pequena (como foi o caso), podem encontrar-se casualmente ou compartilhar outros espaços e situações distintas do teletandem, tal como um bar, uma rua, o corredor da faculdade ou uma festa de conhecidos. Gemma considera o teletandem, em suma, quase como a criação de um mundo alternativo ao real – corroborando desta forma os comentários de Mateus, embasados em sua experiência. Com efeito, Mateus também atribui a seu tandem presencial com Gemma um caráter mais “emocionante” do que aquele com Claudia, devido à possibilidade de eles se encontrarem para sair, fora das atividades da parceria (co2.2.9-10, co2.4.2). As implicações de poder estão claras: conforme as declarações de Claudia, no teletandem haveria uma possibilidade maior de controle e de exercício de poder sobre a situação e uma possibilidade reduzida de cobranças e surpresas, isto é, de exercer poder sobre o outro de forma externa ao teletandem. Tais possibilidades não existiram no que tange ao tandem presencial.

Como exemplo, Gemma menciona seu parceiro de tandem presencial Wilson (nome fictício). A primeira sessão com Wilson, ela diz, correu de forma normal e amigável do ponto de vista de Gemma (ge.275), mas posteriormente ele afirmou que, devido também a sua timidez, havia se sentido muito constrangido e intimidado por ela (ge.153-157, ge.277). Em seguida, Wilson começou a faltar sistematicamente e optou por manter somente o teletandem (ge.49). Quando eles se encontravam na faculdade havia um certo constrangimento, que depois passou quando foi claro que a parceria não existia mais (ge.157). Outro exemplo é o de Joel (nome fictício), com o qual também foi encerrada a parceria após a primeira sessão, na qual houve um clima de tensão e de competição; depois que o encerramento foi estabelecido, nos encontros casuais fora do tandem o clima entre eles voltou a ser normal, sem tensões (ge.28). Gemma supõe que eles não gostassem de mostrar suas falhas em LE a uma pessoa como ela, falante competente, e que fazia parte do seu ambiente de vida normal (ge.161, ge.181). Este elemento mostra, mais uma vez, a diferença de percepções de poder, entre agente e alvo (Gemma não percebeu o constrangimento de Wilson), e também faz refletir sobre a relação entre dimensão virtual e exercício do poder. Quanto a Mateus, Gemma indica que ele, diferentemente de outros seus parceiros de tandem presencial, nunca faltou sem avisar em uma sessão de tandem presencial com ela. O clima entre eles foi sempre muito bom. Por outro lado, Mateus, diferentemente de Joel e Wilson, já falava bem sua LE, portanto não poderiam surgir constrangimentos a respeito (ge.169-173).

Na dupla VALDEMIR-Juliette também aparecem relações de poder associadas ao comparecimento on-line. Identificamos duas ocorrências. A primeira diz respeito às formas de comparecimento por áudio e vídeo. Juliette havia ingressado no programa de emparelhamento do projeto TTB sem possuir, contrariamente aos requisitos indicados como necessários, webcam nem um microfone. Portanto a dupla começou o teletandem apenas por chat escrita (va.172-176). Juliette se justificou dizendo que microfone e webcam eram muito caros na Europa (va.190);⁴⁶ desde o início da parceria, prometeu que os providenciaria, particularmente pedindo-os para seu pai, mas isto nunca aconteceu (va.188, va.194). Tal dado mostra um elemento de poder exercido por Juliette, que parece ainda mais forte se considerarmos que Valdemir não possuía o equipamento e devia pagar, indo a lanhouses, para realizar o teletandem, enquanto que Juliette o fazia em casa (va.14). A segunda ocorrência está associada ao fim abrupto e antecipado da parceria. Um mês antes que a parceria – estipulada por três meses (va.98.1) – acabasse, houve uma greve na faculdade de Juliette e ela desapareceu inesperada e definitivamente (va.98.2). A parceria, segundo Valdemir, teria corrido bem até aquele momento (va.44, va.108, va.370). Juliette, porém, após informar sobre a greve, parou de dar notícias e nunca mais respondeu aos inúmeros e-mails enviados por Valdemir. Valdemir não conseguiu encontrar uma explicação e ficou decepcionado (va.370). Não temos a visão de Juliette, porque não foi entrevistada.

Nem todas as duplas apresentam episódios negativos associados ao comparecimento on-line. As outras duplas – ZELIA-CLAUDIA, NEIDE-Pablo e MATEUS-GEMMA – não relatam desaparecimentos ou atrasos sistemáticos, mas, sim, ocorrências positivas: Claudia, por exemplo, menciona a perseverança de sua parceira Zelia como um elemento que a levou a persistir (cla2.587) no teletandem (bem como, aliás, conforme vimos no capítulo anterior, Corrado a respeito de Nanci). Pablo é apresentado como muito confiável quanto ao comparecimento on-line – sempre avisa quando não pode comparecer (ne1.18). Os parceiros que não faltam falam disto com orgulho (ze.375-379): a regularidade confirma e reforça sua dedicação e como uma demonstração de que a parceria funciona. Aliás, o teletandem não poderia existir sem o comparecimento on-line: isto mostra o aspecto construtivo do poder. De fato, o comparecimento on-line é evidentemente uma limitação de escolhas – sendo que a presença de um parceiro no horário estabelecido requer uma obrigação do outro em

⁴⁶ Este elemento é difícil de se acreditar em termos objetivos, considerando os preços e o nível de vida na Europa. Deve ser entendido, provavelmente, como avaliação pessoal do valor em comparação com a importância de seu uso.

comparecer. Quando a limitação é recíproca, tal exercício do poder não é percebido como negativo. Isto confirma a importância dos elementos interpretativos na análise do poder, uma vez que o simples termo limitação de escolha pode não deixar clara uma situação e seus significados. As declarações dos parceiros corroboram a interpretação do teletandem como uma troca social, na qual as trocas acontecem ao longo do tempo e sua regularidade se torna um signo de confiabilidade e uma garantia de retorno.

4.2.3 Tópicos

A escolha de tópicos de conversação foi apresentada no capítulo anterior como uma limitação de escolhas, descrevendo o jogo de limitações recíprocas de Nanci e Corrado, nem todas conscientes. Também nas duplas não focais os tópicos são um ponto de trânsito do poder relevante: particularmente na dupla NEIDE-Pablo e na dupla ZÉLIA-CLAUDIA e VALDEMIR-Juliette.

Na dupla NEIDE-Pablo, Neide descreve com tom quase de angústia a tendência de seu parceiro de teletandem, Pablo, a evitar qualquer assunto pessoal: ele aceitava falar apenas de temas de atualidade ou culturais e não colaborava na conversação quando tocava em assuntos pessoais (ne12.3-16, ne1.190-194, ne1.198) . Os únicos elementos pessoais sobre ele foram retirados de Neide pela correção de suas redações para o curso de português, nos quais, diferentemente de quando, estando no teletandem, ele fala de si mesmo (ne1.534-536). Esta limitação levou Neide a uma procura prévia de tópicos associados à atualidade da Argentina para encontrar assuntos para suas sessões, tanto em sua LE, quanto em sua L1. Sua procura, realizada espontaneamente e sem informar o parceiro, é descrita em tom de desconforto (ne1.202-206, ne1.506-508, ne1.544). A angústia com a qual Neide relata esta situação nos leva a pensar em um poder negativo, embora, como a pesquisadora nota, tal procura de tópicos possa ter um aspecto positivo para a aprendizagem, proporcionando um maior conhecimento da atualidade da Argentina. Neide retruca ressaltando seus aspectos negativos: não poder falar de assuntos pessoais obstaculizou um aspecto muito importante para sua aprendizagem, ela argumenta; ou seja, a possibilidade de falar do dia a dia e o conhecimento do léxico relacionado, além do dia a dia no país-alvo (ne1.190, ne1.198). Segundo ela, tal falta de assuntos pessoais tornou seu teletandem parecido com uma simples troca de serviços, sem implicações relacionais: os parceiros se encontram on-line como se fossem “passar num

guichê e pergunta[rem] algumas coisas pra pessoa e [irem] embora!” (ne1.497); como se fossem lá pedir “me faz um documento e tal e alguma coisa... e troca[rem] palavras com a pessoa e informações só informações mas... fora desse contexto... nada!” (*ibidem*). Neste comentário negativo aparecem dois aspectos: o elemento afetivo da aprendizagem e o elemento da troca social. Neide invoca, sem conhecer a teoria da troca social, regras implícitas da socialização, pelas quais os relacionamentos sociais têm implicações afetivas e devem ser diferentes das trocas de natureza econômica (ne1.497, ne1.504, ne1.538). Estes elementos são parcialmente semelhantes àqueles já apresentados a respeito da dupla NANCICORRADO. As tentativas fracassadas de Neide para realizar um diálogo pessoal com seu parceiro, seu tom de desconforto e sua solução de escape (buscar previamente tópicos na atualidade do país do parceiro) lembram aqueles de Nanci. Há, porém, também diferenças: diferentemente de Neide, Nanci não se ressentiu da falta de elementos pessoais na parceria – concorda, de fato, com a distância mantida pelo parceiro – mas, sente falta de discussão acerca dos interesses comuns em geral e de tópicos a serem desenvolvidos com Corrado. Além disso, diferentemente de Neide, tendia a limitar os possíveis temas propostos por seu parceiro, mantendo um enfoque quase exclusivo sobre o país dele.⁴⁷ Tais diferenças apontam para a complexidade e multiplicidade dos componentes das relações de poder associadas aos tópicos. A escolha de excluir tópicos pessoais poderia ser encarada como tentativa de evitar o controle da parceira associado ao conhecimento, mas não temos dados a respeito. Particularmente, não temos a visão de Pablo, que não foi entrevistado.

Os tópicos como ponto de poder são mencionados também por Claudia quanto à dupla ZÉLIA-CLAUDIA. Como vimos, Claudia informa que, na parceria, ela tendia a propor tópicos mais frequentemente do que sua parceira (cla2.362) – que, porém, acompanhava a maioria de suas propostas (cla2.374). Deste ponto de vista, sua atitude poderia ser considerada como exercício de poder quanto aos tópicos. Por outro lado, ela menciona com certo desconforto o fato de que, nesta parceria – aliás muito bem-sucedida, com grande acordo entre as parceiras e um trabalho muito regular e organizado – Zélia pareceu colocar um interesse pessoal ou intelectual menor do que Claudia teria desejado e do que ela própria acredita ter colocado (cla2.94, cla2.303-304, cla2.592) . Não se trata de uma situação radical como a descrita por Neide. Na realidade, as parceiras trocaram informações pessoais e travaram uma amizade, mantendo-se até mesmo em contato diário por chat, também fora da

⁴⁷ Embora, como vimos, suas soluções de escape apontem todas para o país do parceiro. Ela mostra desconfiar do interesse do parceiro por temas associados ao Brasil.

sessão.⁴⁸ Claudia, porém, comenta que, na realidade, quase nunca Zélia oferecia comentários e ideias muito pessoais, a tal ponto que ela própria não conseguiu criar uma ideia precisa dos gostos e interesses de sua parceira. Isto teria levado Claudia, depois de um tempo, a encarar com menor entusiasmo a situação de sua parceria e até mesmo a desconfiar de que os padrões de conversa e de relacionamento no Brasil sejam diferentes do que na Itália. A proposta da pesquisadora⁴⁹, que associa esta atitude de Zélia a uma visão do teletandem mais em termos profissionais (isto é, de aprendizagem) do que de interesse pelos temas e de relacionamento pessoal, é acatada por Claudia. Já Zélia, no seu relato (acontecido muito antes da entrevista com Claudia), não aborda nenhum tema relacionado a eventuais limitações de tópicos. Ela descreve várias fases: das sessões dedicadas à literatura às sessões dedicadas à culinária, das sessões dedicadas à poesia a sessões dedicadas a resolver problemas gramaticais. A ocasião para passar a desenvolver tal ou outro assunto é indicada como uma iniciativa de Claudia, na maioria das vezes. A iniciativa é acompanhada por Zélia, que considera a maior limitação linguística da parceira. Isto é, Zélia posiciona Claudia principalmente como aprendiz, mais do que como amiga e pessoa, com a qual ela tem um relacionamento pessoal. Quanto ao poder exercido sobre Zélia, como professora acredita ser necessário atribuir poder ao aprendiz, acompanhando suas escolhas. Em tal situação há um aspecto paradoxal: a escolha de Zélia acaba sendo percebida em sua conotação de poder mesmo quando tenta ser de cunho oposto, como vimos no depoimento de Claudia. Isto é, Zélia mantém o poder quando acredita que o está cedendo, uma vez que sua opção por cedê-lo é, em si, uma escolha de poder. A atitude de Zélia em acompanhar os tópicos de Claudia não pode ser considerada como um exercício de poder desta última e se torna uma limitação de escolha do ponto de vista da participação pessoal.

Quanto à dupla VALDEMIR-Juliette, Valdemir relata que ele propunha a cada sessão várias opções de tópicos e que a parceira escolhia dentre eles (va.18.1, va.56.2). Valdemir afirma, sem constrangimento, que na visão dele, houve um predomínio claro de sua parte na iniciativa de escolhas de tópicos. Declara, também, uma associação aberta entre a escolha de tópicos e o exercício do poder. Após as primeiras sessões, de fato, houve um episódio que levou a uma

⁴⁸ Claudia até entrou em contato várias vezes com as colegas de Zélia, tendo adicionado a sua lista de contatos também a conta oficial do lugar de trabalho de Neide.

⁴⁹ Com base também em um trabalho de análise tópica de uma sessão de teletandem desta dupla, realizado antes da entrevista (VASSALLO, 2009).

mudança.⁵⁰ Valdemir ressentiu-se de uma avaliação abertamente negativa dada por Juliette sobre sua competência em LE (a diferença de níveis entre eles era muito grande, sendo que Juliette havia um pai português, enquanto que Valdemir estava iniciando apenas o segundo ano de francês na faculdade): a parceira disse que ele “falava muito mal” em francês (va.18.7, va.284-290, va.344). A partir daquele momento, na conversação, ele começou a escolher tópicos mais difíceis (va.18.8) e especificamente relacionados ao Brasil (va.36.4, va.396-398), na parte em português, para reequilibrar a diferença entre eles, colocando Juliette em dificuldade na sua LE (va.212-214, va.232). O teletandem por eles desenvolvido foi, portanto, *polêmico*, como ele próprio diz (va.44); na parte em português das sessões, os parceiros desenvolviam discussões acanhadas (va.36.10). Na parte em francês, pelo contrário, informa que os temas eram mais simples, embasados em perguntas e respostas sobre temas corriqueiros como o tempo – para os quais, aliás, se preparava com dedicação (va.78.1, va.370, va.236) - e que não levavam a discussões, devido a sua escassa competência (va.78, va.92).

A atitude de Valdemir pode ser definida de competição declarada, embora para fins de aprendizagem, com base em suas declarações e no léxico por ele usado – utiliza metáforas como *detonar, queda de braços, ganhar, perder, vencer, revanche, dominar* (va.220.3, va.346.1, va.356.5, va.334, va.344, va.60.1, va.232, va.222,2, va.220.2): diz que, nesta queda de braços, ele ganhou e sua parceira perdeu (va.217-218, va.232). Valdemir, no entanto, não acredita que a parceira tenha sumido porque estava ressentida por tal atitude, como a pesquisadora implicitamente sugere (va.44). Ele diz que ela parecia gostar muito de ser desafiada e de desafiar, estando acostumada a enfrentar provas difíceis na faculdade (va.300.3, . No caso desta dupla, em suma, uma forma de trabalho supostamente colaborativa se torna competitiva. O centro da competição foi a definição do horizonte do saber, associada aos tópicos e às competências linguísticas de cada parceiro. Não temos a versão de Juliette, que não foi entrevistada e que, como vimos, em certo momento, desapareceu sem mais dar notícias. Não há dados para sustentar a hipótese de que esta brincadeira possa ter sido menos interessante para ela do que para Valdemir e que possa, realmente, ter sido uma razão de seu desaparecimento.

⁵⁰ A mudança teria sido tão forte que aquele episódio permaneceu como um marco para os parceiros, que, a partir dele, distinguiram o teletandem em duas fases.

Outro aspecto significativo no depoimento de Valdemir, quanto à escolha de tópicos, são seus comentários depreciativos acerca dos temas do dia a dia. Considerava-os corriqueiros e desinteressantes (va.246.2). Portanto, evitou-os com cuidado – segundo ele, conseguindo, graças a isso, “conquistar a amizade” de Juliette (va.248.1) e sem que ela tentasse abordá-los (va.250). Ele comenta positivamente a diferença entre seu teletandem e os dos outros colegas. Ressalta que o seu, além do desafio entre os parceiros, tratava de temas sérios e interessantes – de política à religião, de literatura à cultura – evitando banalidades como o dia a dia (va.246). Dentre tais tópicos banais ele coloca também os tópicos pessoais. Explica quase com orgulho que nunca ele e Juliette trocaram muitas informações pessoais, além das básicas, nem ela perguntou muito a respeito. Além dessa avaliação, outro motivo por essa escolha foi seu cuidado intercultural, alimentado pelas informações de sua professora (va.370). Conforme tais informações, diferentemente do que acontece no Brasil, “se você chegar pra um menina francesa no caso ela que é jovem ainda... chegar pra ela e perguntar dizer ‘você tem namorado?’ ela vai entender aquilo como ... uma cantada já!” (va. 370.4-5). Portanto, não querendo “invadir a intimidade deles” (va.370.7), ele nunca perguntou “nada dela” (va.370.6). Temos, nestas palavras, outra visão da omissão de tópicos pessoais, oposta à apresentada por Neide, da dupla NEIDE-Pablo. É uma possível explicação, associada a questões de interesse pessoal, preocupações interculturais e, talvez, de objetivos do teletandem.

Nas outras duplas não focais, os entrevistados não mencionam episódios críticos relacionados à escolha de tópicos. A dupla MATEUS-CLAUDIA descreve uma situação contrária: um acordo forte entre eles sobre os tópicos dos quais falar, decorrente, conforme ambos declaram, de uma semelhança de gostos e de interesses, embora, naturalmente, com diferenças (na1,126-128). Mateus oferece como exemplo o medo de ambos de que o outro quisesse conversar sobre futebol (na1.126-128) e o alívio ao ver que não era assim e que, aliás, eles haviam muitos interesses em comum, por exemplo música e cinema, apresentando também gostos semelhantes. Este exemplo pode mostrar o poder construtivo associado ao ponto de trânsito do poder da escolha de tópicos. Um ponto de poder relacionado aos tópicos não aparece, pelo contrário, na dupla MATEUS-GEMMA. Apenas Mateus menciona a diferença entre os tópicos desenvolvidos com Claudia e com Gemma, diferença que ele atribui à diferença de contextualização: as perguntas de Claudia sobre o Brasil eram básicas, ele explica, devido ao fato de não conhecê-lo; Gemma, por morar no Brasil, ia além desses assuntos básicos e portanto, os temas de conversas com ela eram outros.

O gerenciamento de tópicos é ligado à escolha de tópicos. Na maioria das entrevistas com as duplas focais não foi tocado. É mencionado, no entanto, por Claudia. Era ela quem gerenciava a passagem de um tópico a outro nas sessões com Mateus (cla1.4.14) e o fazia com grande rapidez (cla1.186). Comenta tal rapidez como negativa: tendia a passar de um tópico para outro, devido a sua grande curiosidade sobre o Brasil, sem conseguir aprofundar-se em nenhum, nem, às vezes, permitir que Mateus respondesse aprofundadamente (cla1.100.3). Esses comentários, além dessa autocríticos, também apresentam um outro aspecto: percebe-se quase um tom de prazer na descrição de sua capacidade de guiar o parceiro de um tópico ao outro. Por outro lado, ela de novo explica tal tendência como devida ao medo do silêncio na conversação e não somente ao interesse pelo Brasil, foco da maioria de suas perguntas (cla1.188-190). Já encontramos tal medo do silêncio nos depoimentos de Neide, Corrado e Nanci, associado a relações de poder. Uma situação diferente houve na parceria com Zélia. Claudia explica que o desenvolvimento de tópicos nas sessões com esta última era muito mais organizado do que com Mateus; Zélia conseguia limitar a tendência de Claudia a passar rapidamente de um tópico ao outro sem, aprofundá-los, por acatar seriamente às sugestões e dedicar-se com zelo a desenvolvê-las. Isto mostra uma divisão de funções entre as parceiras, sendo que a escolha de tópicos caberia mais a Claudia e o seu gerenciamento mais a Zélia: os tópicos propostos por Claudia, acatados por Zélia, acabavam sendo gerenciados por esta última, com efeitos de limitação de escolha que Claudia considera positivos.

4.2.4 Variantes linguísticas

A escolha de variantes padrão foi apresentada como ponto de trânsito do poder no capítulo anterior, com relação à dupla NANJI-CORRADO e foi caracterizada como limitação de leque de escolhas e definição do horizonte do saber na parceria. A padronização linguística, em suma, pode ser interpretada como uma forma de manter o poder associado ao conhecimento. Na dupla NANJI-CORRADO, este poder estava associado à escolha, por parte do parceiro aprendiz, de uma variante não conhecida pelo parceiro falante competente. Este elemento aparece, também, na dupla não focal NEIDE-Pablo.

Na parceria NEIDE-Pablo, o falante competente de espanhol, Pablo, estabelece como variante padrão a sua própria, isto é a argentina (ne1.8, ne1.12.1, ne1.110, ne1.124-130), e descarta a variante europeia estudada pela parceira na faculdade (aliás, por ele pouco conhecida –

ne1.124-). Isto acontece implicitamente e sem negociação prévia (ne1.127-130). Neide retrata a atitude de Pablo a respeito como rígida, embasada em correções constantes (ne1.138-146) de acordo com a variante argentina. Tal atitude de Pablo é movida, também, por reivindicações de tipo anticolonialista contra a Espanha (ne2.22, ne1.116).⁵¹ A respeito, Neide apresenta uma atitude ambivalente. Por um lado, não considera negativa a padronização de Pablo, declarando-se interessada em aprender outras variantes do espanhol e particularmente as dos países confinantes (ne1.136). Por outro lado, descreve tal padronização como uma das atitudes de seu parceiro que tornam a parceria difícil para ela, devido a sua intransigência (ne1.130). Relata, também, dificuldades práticas: às vezes, em sala de aula, se confunde (ne1.112, ne2.22). Informa que, devido a este fato, Pablo consegue ajudá-la menos do que ela o ajuda e do que precisaria (ne1.86-88, ne1.98); isto é, aponta para um desequilíbrio (ne1.86, ne2.12). De fato, acaba desfrutando pouco o teletandem para o trabalho na faculdade, enquanto Pablo desfruta muito sua ajuda para a faculdade (ne1.352, ne1.366).

O elemento das variantes aparece também na dupla VALDEMIR-Juliette, em termos de domínio da variante brasileira do português. Valdemir explica que, no teletandem, a variante de português utilizada foi a brasileira. A própria universidade de Juliette legitimava as duas variantes, europeia e brasileira, desenvolvendo-as em semestres separados (quando o teletandem começou, justamente havia iniciado o período da variante brasileira – va.402.1, va.36.6). Juliette dizia que gostava mais da brasileira e estava interessada em conhecer melhor o Brasil (va.106.2, va.106.3, va.108, va.104). Por outro lado, como Valdemir próprio informa, a ênfase dada por ele ao Brasil na parceria foi associada também à “queda de braços” que iniciou com Juliette, para afirmar-se (va.222.2, va.396). O conhecimento desta variante e do Brasil representaram a base sobre a qual Valdemir construiu seu revanche pessoal na parceria, após uma avaliação negativa da parceira sobre seu desempenho linguístico: falar do Brasil e usar a variante brasileira como padrão lhe permitiam colocar-se em posição de conhecedor, apesar de seu baixo nível em LE (va.36.4). Outra forma de padronização por ele exercida foi ortográfica e não linguística: ele relata que, desde o começo, impediu Juliette de usar as formas ortográficas características do chat na internet, sem vogais e sem acentos, justificando tal impedimento para fins de aprendizagem: “eh tá certo que é mais rápido né?... mas ela vai ficar escrevendo as coisas abreviadas? Não teria como saber se ela estava escrevendo certo ou não... (...) eu tenho que corrigir esses acentos dela!”(va.110-112). Ele apresenta Juliette em

⁵¹ Vimos aqui, como já em NANJI-CORRADO, um elemento de contato entre a dimensão macro e a dimensão micro.

ato de concordar com todas essas suas iniciativas (va.126-128). Não temos a visão de Juliette, que não foi entrevistada.

Na dupla MATEUS-CLAUDIA, um aspecto particular associado às variantes é ressaltado no depoimento de Mateus. Claudia, tendo descoberto que o R retroflexo por ele usado era uma variante regional desprestigiada (o português caipira), gostava de corrigi-lo por brincadeira, quando ele a utilizava (ma1.72.6, ma2.74.1-74.4). A mesma coisa fazia ele, também em tom de brincadeira, quando Claudia, em L1, mostrava certas particularidades regionais, que ele descreve (ma1.74.4). Trata-se de uma forma de correção e padronização muito particular, voltada à L1 do parceiro, cujo tom de brincadeira parece aliviar as relações de poder implícitas na correção.

4.2.5 Estratégias didáticas

No capítulo anterior, a escolha de estratégias didáticas aparece como ponto de trânsito do poder com referência a um choque de estilos de aprendizagem entre Nanci e Corrado. Vimos que ambos tendiam a adotar seu estilo também na sessão em L1, mais do que acompanhar o estilo do parceiro. O ponto de trânsito de poder associado às estratégias didáticas aparece também nas duplas não focais MATEUS-CLAUDIA, NEIDE-Pablo e ZÉLIA-CLAUDIA.

Quanto à dupla MATEUS-CLAUDIA, Mateus descreve suas sessões com Claudia sobretudo do ponto de vista do aproveitamento de sua parceira, isto é, quanto à sua própria atuação em L1. Em suma, coloca-se, na entrevista, mais como professor e como pessoa que já fala bem a língua estrangeira do que como aprendiz. Descreve a si mesmo na atitude de indicar a Claudia o que fazer e explica sentir-se relaxado devido a tal possibilidade de controle (ma1.50; ma1.310). Inicialmente insistiu para que ela falasse em LE durante a sessão, coisa que ela tinha medo de fazer, devido aos seus escassos conhecimentos e ao seu nível iniciante. Subsequentemente, propôs que, para vencer o medo, ela lesse um texto em voz alta. Quando isto foi feito, elogiou seu sotaque (ma1.52.2). Quando ela mostrou querer transformar em hábito tal estratégia didática, depois de um tempo, Mateus insistiu para que ela parasse e se esforçasse em falar. Também aconselhou que ela lesse textos em português fora do teletandem (ma1.51-54). Do ponto de vista das estratégias didáticas, em suma, Mateus se apresenta como quem teve o controle das propostas e uma visão clara das possíveis estratégias

de aprendizagem. Descreve, detalhadamente, as dificuldades de Claudia com a L1. Porém, não relata as estratégias de aprendizagem de Claudia.

Cláudia corrobora o depoimento de Mateus, descrevendo em tom de elogio a atitude de Mateus como a de um professor que explica, estimula e sobretudo tranquiliza e dá segurança (cla1.172). Por outro lado, explica que Mateus obstaculizou sua estratégia principal, isto é, um trabalho regular com tarefas entre as sessões, devido à irregularidade de seu comparecimento on-line (cla1.190-207, cla1.292.2, cla1.294.1). O desejo de sistematização de Claudia é muito marcado e aparece também em outros comentários. Um deles é quando fala de sua tendência de corrigir (ma1.42), confirmada por Mateus. A impressão que recebemos é a de uma baixa tolerância à ambiguidade de Claudia em todos os aspectos. Na entrevista com Mateus, no entanto, da parte dele, não aparece nenhum desejo de sistematização, mas, sim, de fluência (ma1.44.3). Tal diferença pode ser interpretada como um choque de estilos ou de objetivos⁵².

Na dupla NEIDE-Pablo, Neide indica fortes diferenças de nível e de estilo e falta de reciprocidade entre eles. Explica que ela está em um nível de competência linguística em LE mais alto do que Pablo (ne2.14), por estudar espanhol há muito mais tempo (ne1.556). Diferentemente de Pablo, fala com maior facilidade do que escreve e não se considera muito boa nem em competência metalingüística, nem na escrita. Pablo tende mais a escrever e a enfocar regras gramaticais, sendo menos competente na fala. Durante as sessões de teletandem, ela fala mais do que ele em ambas as línguas (ne1.225-230, ne1.262). Pablo é apresentado por Neide como um aprendiz muito organizado, que chega à sessão com listas de coisas – de regras a elementos lexicais – que ele não entendeu em sala de aula e pergunta para ela (ne1.246-250, ne1.282, ne1.328-330,). Neide descreve, em tom de desconforto, tais pedidos (ne1.348, ne1.320). Eles a obrigam a confessar, continuamente, seu desconhecimento de muitas regras e a suportar comentários irônicos e desagradáveis do parceiro: “ ‘e COmo você não SAbe?’ ‘eu não sei ué! Tem que saber tudo?’ ele acha que pra mim que eu tenho que saber tudo!’” (ne1.302). “ ‘Ah mas voCÊ é a professora... mas voCÊ deveria saber porque você é a professora’ ” (ne1.284). Esta atitude de Pablo poderia ser interpretada como uma defesa prévia. De fato, além de ressaltar a diferença entre Neide, aluna de Letras, e ele, aluno de outra faculdade, provavelmente permitia a Pablo justificar seu desconhecimento das regras de sua L1 e amenizar a diferença de competência em LE (ne1.168) entre eles - desnível que

⁵² Tal diferença de objetivos pode estar associada também aos diferentes níveis em LE.

ele, diz Neide, “costuma jogar bastante na minha cara” (ne1.554). Tal atitude também pode ser interpretada como uma forma de exercício do poder da primeira dimensão que deixa Neide tensa (ne1.322) e a levou a providenciar uma gramática de português, para ter em mãos nas horas de teletandem, a fim de evitar constrangimentos (ne1.300). Na segunda entrevista, um mês após a primeira, Neide explica que criou uma forma de se defender destes pedidos: quando Pablo os formula, ela responde em tom despreocupado e agressivo que ele deve parar de pedir, porque sabe que ela não gosta (ne2.2-4). A atitude de defesa de Neide depende, também, da falta de reciprocidade entre eles: em espanhol, ela diz, Pablo dá exemplos e regras de gramática somente de forma muito rápida e sem paciência, como se os considerasse enfadonhos (ne1.342). Isto a desagrada, estimulando-a a evitar tais pedidos e a estudar sozinha recorrendo aos livros (ne1.346-348). Também Pablo envia mais textos escritos a serem corrigidos do que ela (ne1.86-88). Esses textos ocupam muito o tempo de Neide, subtraído aos muitos trabalhos de sua faculdade (ne1.1013-104). Ao mesmo tempo, Pablo, mesmo não se negando a fazer correções de textos, teria demonstrado menor dedicação de Neide, por causa de seus compromissos de trabalho (ne1.86). Ela conclui que há escassa reciprocidade (ne.198, ne1.352-354, na2.10). Isto vale também para o enfoque geral dado às duas partes da sessão. Ambos gostariam de tratar de regras na hora da sua LE e apenas de conversar em sua L1 – só que, entre os dois, Neide acaba adaptando-se ao que ele quer fazer, em ambos os casos (ne1.338). Podemos definir a atitude de Pablo como uma mistura entre primeira e segunda dimensão do poder e as atitudes de defesa relatadas por Neide como uma forma de contrapoder, associado às mesmas dimensões.

Outra estratégia de Pablo apresentada com certo desconforto por Neide é a de ele não explicar que não está entendendo enquanto ela fala. Somente a avisa quando ela conclui seu pensamento, obrigando-a a repetir tudo novamente (ne1.228-230). Neide não entende este comportamento de Pablo como uma estratégia e o considera apenas como algo ilógico, embora admita fazer ela também a mesma coisa, às vezes. Nestes comentários vemos certa dificuldade de Neide em considerar as atitudes do parceiro de teletandem (e as suas próprias) em termos de estratégias de aprendizagem. Mesmo assim, seu desconforto em ter que repetir o que estava dizendo aponta para um exercício do poder na sua primeira dimensão. Ao menos quanto a este aspecto, não fica claro se houve reciprocidade entre os parceiros. Devido ao diferente nível de competência, devem ter sido muito menores as ocasiões nas quais Pablo teve que repetir tudo por incompreensão explicitada por Neide.

Na dupla ZÉLIA-CLAUDIA, Zélia, interrogada sobre diferenças de estilos, diz, sem detalhar, que os estilos de trabalho dela e da parceira são iguais (ze.141) e não sabe dizer como isso aconteceu, quem se adaptou a quem. Não negociaram antes (ze.171, ze.173, 151). Ela acredita que se adaptaria ao estilo de Claudia, por ser professora e pensar mais na parceira como aprendiz do que em si própria. Além disso, Zélia afirma que sempre pergunta se para a outra está bom o que propõe (ze.135). Claudia descreve um acordo entre ela e Zélia quanto ao gosto pela sistematização. Cláudia diz que, para ela, é mais uma aspiração do que uma tendência e que Zélia, sistemática, a ajuda a realizar. No entanto, na parceria, aparecem diferenças na consideração do teletandem e nos objetivos, com repercussões evidentes sobre o tipo de atividades para a aprendizagem. Tal diferença se vê principalmente nas propostas de uma parceira que são ignoradas pela outra. Zélia, por exemplo, diz que gostaria que elas fizessem um trabalho mais sistemático, com pequenas tarefas de casa, entre uma e outra sessão. Propôs, uma vez, que Claudia fizesse uma redação. Entretanto, Claudia não a fez. Se deu conta, então, de que não havia condição para tal tipo de trabalho e não deu continuidade, nem pediu que a parceira corrigisse seus textos. Comenta que Claudia não pareceu interessada em um trabalho mais aprofundado (ze.157, ze.169) – talvez, conclui concordando com a pesquisadora, por estar já frequentando dois cursos de português. Outra atividade proposta por Zélia consistiu em leituras em voz alta de contos de um autor brasileiro, feitas por ela própria. Esta ideia, diz Claudia, empolgava Zélia bem mais do que a própria destinatária e resultou muito difícil e pouco produtiva para ela, que não entendia quase nada. Tal idéia, portanto, foi simplesmente deixada para trás após algumas tentativas (cla2.196.1-3). Cogitamos que estas propostas apontam para uma tendência de Zélia em idealizar atividades para Claudia, mais do que para si própria. Trata-se de estratégias didáticas mais enfocadas em um trabalho sobre a língua do que sobre o conteúdo. Por outro lado, tais atividades estavam em acordo com as estratégias preferidas de Claudia - a qual informa que, em LE, gosta principalmente de ouvir falar. Claudia também menciona seu desejo frustrado de realizar com Zelia trabalhos mais aprofundados de cunho intercultural. Por exemplo, propôs em vão que aprofundassem um tema sobre o qual estava trabalhando na faculdade, que implicaria trabalhar fora da sessão, para uma comparação entre a imprensa italiana e a brasileira.⁵³ Tais desencontros, pequenos se comparados ao trabalho realizado pelas parceiras nas sessões, apontam, no entanto, para uma diversidade na forma de considerar o teletandem: Zélia o considera de forma profissional

⁵³ Claudia admite que realizar esse trabalho teria levado muito tempo, e mais para Zélia do que para ela, que já o estava realizando na parte italiana; mesmo assim, descreve com decepção o fato de que a proposta foi ignorada.

e Claudia mais como um relacionamento pessoal e intelectual; Zélia com o objetivo de complementação de sua atividade profissional e de apoio à aprendizagem linguística de Claudia, Claudia com o objetivo de aprofundamento intercultural.

Na dupla MATEUS-GEMMA, as estratégias didáticas são apresentadas por Gemma como iguais para os dois parceiros, em decorrência de uma semelhança de atitudes emergida desde o começo, que pode ser sintetizada como detalhismo e interesse pela forma (ge.205-207). Ela aponta apenas uma diferença entre eles, isto é o interesse de Mateus pelas questões fonéticas (ge.352), muito maior do que o dela (ge.330). Sua descrição mostra que tal interesse de Mateus se impôs, seja na parte em italiano, seja na parte em português. Não por acaso, ela faz um pouco de ironia, carinhosa, sobre este interesse tão acentuado (ge.352). Quanto aos outros seus parceiros, Gemma diz ter acompanhado seus interesses, que, na sua LE, lhe oferecem diversas perspectivas complementares (ge.2, ge.342). Esta forma de acompanhamento parece semelhante àquela de Zélia, isto é, decorre de uma atitude de professor que renuncia espontaneamente ao poder, mantendo-o, porém, em nível de gerenciamento – elemento que ela aceita, ao dizer que seu poder consistiu em desfrutar os vários interesses de seus parceiros para melhorar os vários aspectos de sua LE.

Um último elemento associado ao poder nas estratégias de aprendizagem é o das correções, já emergido na dupla focal NANJI-CORRADO e presente também nas duplas não focais ZÉLIA-CLAUDIA, MATEUS-CLAUDIA, NEIDE-Pablo, VALDEMIR-Juliette e na entrevista com Gemma.

Na dupla ZÉLIA-CLAUDIA, a última informa que recebia pouquíssimas correções por parte de Zélia, embora a parceira fosse professora de língua e teria desejado um número maior, mais eficaz e na hora (cla2.178, cla2.328); nunca teve coragem de pedir isto ou de expressar tal crítica, por medo de se impor sobre a outra e obrigá-la a fazer algo que ela podai não desejar fazer (cla2.494.2-4). Cabe ressaltar que as correções eram realizadas, na maioria dos casos, no final da sessão, e para as duas línguas conjuntamente, isto é, muito distante do momento no qual eram originadas. Ressaltamos, também, que as parceiras não chegaram a usar a chat do aplicativo de mensageria instantânea para enviar rápidas correções escritas,

enquanto a outra falava.⁵⁴ Claudia fazia pouquíssimas correções em L1, porque o nível linguístico de Zélia era avançado. Porém, descreve, um erro pragmático recorrente de Zélia que ela nunca teve coragem de corrigir. Claudia acredita não ter títulos para realizar tal correção (pode ser que sua avaliação fosse apenas pessoal) e que, se o fizesse, traria uma ameaça muito grande à face de sua parceira (cla2;442-458). Em conclusão, Zélia nunca foi corrigida e continuou utilizando mal uma expressão italiana. Claudia apresenta uma grande falta de segurança quanto a seu conhecimento de sua própria L1. Parece encarar a aprendizagem de língua em termos de regras, pois não reconhece o valor de um simples comentário de um falante competente, a respeito do qual não há certeza de sua universalidade, ela explica (cla2.470, cla2.476). Pode-se cogitar que a colocação final das correções em ambas as línguas, realizadas juntas (cla2.498) pode ter reforçado a percepção da diferença de competência em LE e em L1 entre as parceiras. A insatisfação de Claudia quanto às correções parece decorrer de uma diferença de estilos e de enfoque. Seu receio em corrigir e em pedir mais correções pode ser definido em termos de limitação de escolha, embora não esteja claro quanto dependa ou de uma atitude específica da parceira ou das limitações colocadas pela própria Claudia. O maior nível de competência linguística de Zélia e sua posição de professora podem ter representado para ela um elemento de dissuasão, ou podem ter estimulado considerações de face.

Quanto à dupla MATEUS-CLAUDIA, Claudia diz que houve um desequilíbrio entre eles porque ela conseguia corrigir muito pouco Mateus. Das correções o discurso se amplia e passa aos conhecimentos dos parceiros em geral. Claudia aponta para o fato de que Mateus “sabe tudo! Quer dizer, conhece também o espanhol, o inglês (...) é bom acho que deve ser um *CDF!*” (cla1.224-226). Sua ironia amigável, por exemplo, quanto à preocupação de Mateus pelo fato de não conhecer o latim perfeitamente (cla1.234), enquanto que ela o estudou por cinco anos e, mesmo assim, não o conhece, pode ser o indício de seu certo desconforto ao se comparar com ele quanto aos respectivos conhecimentos. Há outros pequenos indícios a respeito – por exemplo, quando Claudia menciona sua dificuldade em corrigir Mateus, devido ao ótimo conhecimento da LE deste último (cla1.172-179). Mateus também descreve o desânimo inicial de Claudia pela desproporção de níveis linguísticos (ma.94-96).

Quanto à dupla NEIDE-Pablo, Neide explica que seu parceiro, mais gramatical, a corrige em LE muito mais do que ela o corrige. Diz que Pablo quer corrigir todos os seus erros (ne1.144),

⁵⁴ Este comentário é dado em resposta a uma pergunta específica da pesquisadora e não apresenta um desejo frustrado da entrevistada.

sem diferenciar os tipos e, muitas vezes, até com impaciência, ressaltando que já corrigiu os mesmos erros antes (ne1.154). Fala, com constrangimento, dessas correções. Estas subentendem, pode-se deduzir, uma atitude quase de competição. Neide diz que corrige menos e enfoca apenas os erros mais sérios. Diz que percebeu que Pablo não gosta de ser corrigido (ne1.154-156). Também, se sente constrangida quando Pablo lhe pede uma avaliação de seu português e não consegue fazer os elogios que ele, evidentemente, espera (ne1.228). Percebe-se que, na dupla, através das correções manifestaram-se tensões associadas à diferença de nível entre os parceiros e ao constrangimento de Pablo por tal diferença. Esta atitude lembra muito a de Valdemir, que apresentamos abaixo.

Na dupla VALDEMIR-Juliette, as correções representaram um elemento crucial, um ponto de trânsito do poder e um espelho das relações entre os parceiros. Cabe lembrar que as sessões de ambos foram desenvolvidas por chat, tendo sido, então, enfocada apenas a escrita. Tal situação permite uma atenção muito maior à forma. Antes de ver sua competência avaliada negativamente (va.24) e de forma brutal (na percepção de Valdemir, sendo que no Brasil, ele subentende, não se age de forma tão franca e direta – va.8.3-4,), ele corrigia pouco sua parceira, como forma de gentileza e de delicadeza (va.22, va.262.1). Após tal episódio divisor de águas, começou a corrigi-la, como ele diz, implacavelmente, sublinhando cada erro e cada imperfeição, como forma de restaurar sua posição pessoal (va.24.3, va.212.2, va.292.4), que percebia como colocada “debaixo demais na escala” e ameaçada na face (va.294, va.18.8). Esta mudança de atitude, que os parceiros teriam discutido explicitamente (va.24.2, va.286), segundo Valdemir foi proveitosa (va.76), porque levou ambos a trabalharem muito para manter o jogo (va.236, va.220-222, va.396). A associação entre correção e poder é aqui particularmente direta. Neste jogo, Valdemir diz com satisfação e simplicidade que Juliette perdeu (va.222.2). Cabe perguntar se uma situação tão direta não foi possível apenas porque a comunicação era somente por chat e os parceiros nunca falaram por áudio ou por vídeo. Especulamos se esta segunda situação possa ser mais indireta e menos desafiadora para a face. Não temos a visão de Juliette, que não foi entrevistada.

Quanto a Gemma, acreditamos que seu depoimento seja útil, embora referente a uma tipologia de tandem diferente daquela objeto do estudo, porque corrobora os outros relatos sobre o teletandem. Ela descreve o constrangimento (geralmente percebido por ela) na correção imediata (ge.249), tanto dada quanto recebida, por deslocar o foco do interesse do conteúdo

para a forma, e portanto, às diferenças de competência linguística entre os parceiros, dando ao falante competente uma posição de predomínio (ge.161).⁵⁵ Menciona o exemplo de uma parceria presencial que terminou após a primeira sessão, na qual o parceiro, Joel (nome fictício), cuja competência em LE era muito menor do que a dela, mostrou uma atitude muito forte de competição, ao ver-se corrigido e ao ter de expor suas falhas (ge.20, ge.26, ge.36, ge.438).⁵⁶ Como resposta, na parte em sua L1, adotou uma forma de correção e de explicação de regras muito agressiva (ge.26). Após esta primeira sessão, nunca mais retornou. Esta atitude lembra a de Valdemir com Juliette, já descrita. Gemma diz ter percebido certa implicação um pouco machista na postura do seu parceiro (ge.454). As implicações de poder associadas às correções, porém, teriam sido mais ou menos evidentes, dependendo do parceiro. Com alguns outros (aliás, quase todos homens), teriam sido menores do que com Joel. Com Mateus, particularmente, relata que não percebeu nenhum constrangimento: as correções não assumiam nenhuma implicação de ameaça à face, talvez porque compartilhavam o mesmo interesse pelos assuntos metalinguísticos. Portanto, ela se sentiu mais livre para pedir explicações, para corrigir e ser corrigida. Já com outro parceiro, Luciano (nome fictício), aliás um bom amigo dela já antes do tandem, diz ter percebido, às vezes, quase uma sensação sutil de satisfação, quando ele podia demonstrar que ela não sabia algo (ge.466). Por outro lado, diz, Mateus estava em um nível muito mais avançado de conhecimento linguístico do que os outros – dando até a impressão de utilizar o teletandem para poder exhibir tal conhecimento (ge.302, ge.456). Pode-se supor, em suma, que o desnível de conhecimentos linguísticos possa ter implicações de ameaça à face muito sérias – talvez mais para homens do que para mulheres, se pudéssemos generalizar os dados eliciados. Cabe ressaltar que Gemma, com Claudia, é a única, dentre os entrevistados, a admitir uma tendência pessoal forte a organizar e a liderar as situações (ge.404-438), coisa que ela explica com uma escassa tolerância à ambiguidade (ge.442) e da qual, ela diz, às vezes até mesmo gostaria de se livrar (ge.554). Com os outros entrevistados este tema não emergiu nem foi proposto pela pesquisadora. Não é possível dizer se a ênfase sobre o ponto de trânsito do poder associado às correções na entrevista com Gemma dependeu do fato de a pesquisadora ter enfocado o tema de forma muito direta, graças ao conhecimento prévio com a entrevistada, nem se dependeu das circunstâncias específicas dos tandems presenciais realizados por ela, diferentes dos teletandems objeto desta pesquisa por recursos de comunicação e

⁵⁵ Apenas após muito tempo, decidi passar, com um parceiro, a uma correção final com anotações (ge.171-173).

⁵⁶ Além disso, foi-lhe perguntado quais termos ele não conhecia em um texto em LE que lhe foi apresentado. Parece que Joel tenha rejeitado o gerenciamento da sessão por Gemma, e não só a correção.

circunstâncias.⁵⁷ De qualquer forma, parece-nos que suas afirmações e reflexões ampliem e reforcem os dados quanto às correções como forma de exercício do poder.

4.2.6 Demais pontos: gerenciamento das sessões, equilíbrio de línguas, poder externo e estrutural

No capítulo anterior, apresentamos as atividades de gerenciamento da sessão (abertura, alternância de línguas, eventual avaliação final e correções, fechamento) como tomadas todas por Nanci e seu desconforto com relação a isto. Na maioria das duplas não focais não é dado particular relevo a esse ponto. Porém, geralmente os parceiros, interrogados sobre quem gerencia a sessão, sempre respondem com segurança e apontam para um deles. Na dupla MATEUS-CLAUDIA e na dupla ZÉLIA-CLAUDIA, trata-se de Claudia. Segundo ela; os parceiros confirmam, embora com ênfase menor. Na dupla NEIDE-Pablo, trata-se de Pablo, segundo Neide; nas parcerias de Gemma, Gemma diz que sempre foi ela. Na entrevista da dupla VALDEMIR-Juliette, este assunto não é tratado. Nenhum dos entrevistados, porém (excluindo-se, talvez, Neide), fala desta atividade em tom de desconforto.

Outro ponto de trânsito do poder, apresentado no capítulo anterior, diz respeito ao gerenciamento de tempos e ritmos das sessões, com relação à adaptação de Corrado aos horários de trabalho de Nanci, e à adaptação de Nanci às datas de Corrado em período de exames. No caso da dupla NEIDE-Pablo encontramos algo semelhante. Neide se adaptava aos horários de Pablo, que não eram os melhores para ela. Sua proposta de realizar as sessões nos finais de semana não foi acatada por Pablo, que nestes dias preferia estar livre para sair com os amigos (ne1.180-188). Também a dupla XAVIER-Frida apresenta algo semelhante, sendo que Xavier levantava cedo, como já dito, para conseguir encontrar Frida on-line.

Quanto ao equilíbrio de línguas (elemento que aparece de forma periférica na parceria NANJI-CORRADO, sendo que Corrado escrevia e-mails a Nanci apenas em sua própria L1), não é mencionado geralmente como um elemento crítico pelos entrevistados. Encontramos, no entanto, alguns desvios dos princípios do teletandem: por exemplo, a referida decisão de Zélia de iniciar sempre pela LE da parceira, para ajudá-la; ou a conversação bilíngue

⁵⁷ As diferenças, além da realização presencial, estão no esquema múltiplo de tandems realizados por Gemma e no valor institucional a estes atribuído pelos professores brasileiros e italianos das duas faculdades.

realizada, às vezes, por Neide e Pablo, cada um falando sua LE na conversação e corrigindo o outro. Um forte descumprimento da regra de equilíbrio de línguas aparece, por fim, na dupla MATEUS-CLAUDIA: Cláudia e Mateus informam que, na verdade, muitas sessões foram apenas em italiano, sua L1, devido a seu medo de falar em LE e a seus escassos conhecimentos linguísticos. Este aspecto deveria representar um predomínio de Mateus, uma vez que era vantajoso para ele e que ele não tinha medo de falar, conhecendo bem a língua; poderia ser visto também como exercício do poder de Cláudia, se considerarmos que ela diz que não queria falar. Fora este último caso, nas parceiras pesquisadas, os parceiros geralmente mantiveram o equilíbrio de tempo entre uma língua e outra.

Quanto aos elementos de poder externos e contextuais, na dupla focal NANCI-CORRADO são associados a trabalho, colegas de república, ciúme de namorados e projeto TTB. Nas duplas não focais, são mencionados trabalho, ferramentas e faculdade. Na dupla NEIDE-Pablo, o trabalho de Pablo e seu desejo de ter os finais de semana livres faziam com que as sessões fossem marcadas em horários determinados por ele e apenas nos dias de trabalho, embora isto incomodasse Neide, por sua vez limitada pelas exigências da faculdade (ne1.212-213).

Outra limitação estrutural é representada pelo fato de não possuir internet em casa. Na dupla XAVIER-Frida, Frida tinha internet apenas no trabalho, no qual podia ser encontrada, mas justamente por isso não podia fazer teletandem (xa.194). Por outro lado, na dupla MATEUS-CLAUDIA, o fato de Mateus não ter internet em casa e fazer teletandem em lanhouse levou-o a vários impedimentos. A mesma circunstância limitou as horas de desenvolvimento totais de teletandem para Valdemir, na dupla VALDEMIR-Juliette (va.18.5). Na dupla NEIDE-Pablo, havia certa suspeita recíproca do que a conexão lenta dependesse das circunstâncias de desenvolvimento do outro parceiro (ne1.622-626).

Um último elemento de poder estrutural é o representado pela integração do teletandem no currículo. Na dupla MATEUS-GEMMA e nos outros tandems presenciais de Gemma, a participação nos tandems presenciais era estimulada pelo professor de língua italiana do campus, que particularmente havia imposto tal participação a vários alunos não proficientes (Mateus não estava dentre eles). Gemma atribui a este condicionamento estrutural a escassa participação no tandem de alguns de seus parceiros (ge.20). Para Gemma, a realização dos

tandems também fazia parte de seu programa de intercâmbio e recebia créditos na faculdade italiana. Todavia, este caráter obrigatório, no seu caso, é avaliado por ela como positivo e estimulador. O mesmo elemento é mencionado na entrevista com Valdemir, cuja parceira, Juliette, fazia teletandem por obrigação, sob estímulo da professora de português da faculdade francesa. O desaparecimento de Juliette quando começou a greve poderia estar associado a tal elemento.

Os dados apresentados nesta seção mostram que muitos dos pontos emergidos na dupla focal NANJI-CORRADO são comuns também nas duplas não focais: uniformidade nas atividades das duas partes da sessão, comparecimento on-line e gerenciamento de datas e ritmos das sessões, gerenciamento das sessões, estratégias didáticas, escolha de tópicos associada a várias opções possíveis (dia a dia, assuntos relacionados à atualidade, assuntos culturais, tratamento mais ou menos pessoal, enfoque na forma ou no conteúdo), poder estrutural associado ao trabalho.

Outros pontos de trânsito do poder são menos difundidos, uma vez que aparecem apenas em algumas duplas: variantes linguísticas, equilíbrio de línguas, poder externo ou estrutural não associado ao trabalho. Os dados levam a sugerir que a unilateralidade na percepção do exercício do poder – isto é, a percepção do trânsito do poder por parte do alvo mais do que pelo agente – seja mais comum quanto à escolha de tópicos e no distanciamento pessoal. As entrevistas com as duplas não focais sugerem, também, que nem todos os pontos de poder sejam percebidos como negativos pelos alvos. Particularmente, o gerenciamento da sessão não é percebido como uma forma de exercício do poder negativo por parte dos alvos nem por parte dos agentes, diferentemente do que acontece na dupla NANJI-CORRADO.

Esta subseção conclui a descrição dos pontos de poder emergidos nas duplas não focais. Na próxima seção abordaremos os posicionamentos assumidos pelos parceiros das mesmas duplas.

4.3 Posicionamentos

No capítulo anterior mostramos os posicionamentos assumidos pelos parceiros e os associamos a relações de poder, uma vez que cada posicionamento implica uma limitação de

escolhas. Apresentamos os posicionamentos assumidos na dupla focal NANJI-CORRADO e mostramos que os parceiros assumem posicionamentos variados e não totalmente compartilhados. Nanci se posiciona como professora, aprendiz profissional, pesquisadora, adulta formada que trabalha, mulher, falante nativa, brasileira; estes posicionamentos são compartilhados por Corrado. Porém, diferentemente de Nanci, Corrado se posiciona também como ajudante e amigo. Nas duplas não focais, os dados nem sempre permitem entrar em detalhes e identificar todos os posicionamentos. A análise mostra que muitos dos posicionamentos que aparecem na dupla focal também aparecem nas duplas não focais.

A apresentação será organizada por grupos de duplas. Dentre as duplas não focais, distinguimos três grupos: o das duplas com posicionamentos parcialmente em conflito ou não compartilhados (no qual podemos incluir também a dupla focal NANJI-CORRADO já apresentada); o grupo das duplas que mudaram posicionamentos ao longo do tempo; e o grupo das duplas cujos posicionamentos coincidem entre os parceiros. Do primeiro grupo fazem parte as duplas XAVIER-Frida, ZÉLIA-CLAUDIA; o segundo é representado por VALDEMIR-Juliette, NEIDE-Pablo; o terceiro, por MATEUS-CLAUDIA e MATEUS-GEMMA.

Quanto ao primeiro grupo (posicionamentos em conflito ou não compartilhados), na dupla XAVIER-Frida, o primeiro tenta se posicionar, como parceiro de teletandem, sem conseguir respaldo em Frida, que se posiciona apenas como interlocutora casual. Xavier também descreve Frida como trabalhadora, em contraposição a ele, que não trabalha. Na dupla ZÉLIA-CLAUDIA, a primeira se posiciona como professora e como brasileira, corroborada por Claudia (correspondentemente posicionada como aprendiz não professora e como italiana). Claudia também se posiciona como pessoa que necessita de ajuda, respaldada por Zélia. Porém, ela não recebe o apoio da parceira ao se posicionar como pesquisadora de temas culturais nos dois países. Ela posiciona também Zélia como trabalhadora, em contraposição com sua posição de aluna que, naquele momento, não trabalha.

Quanto ao grupo intermediário (posicionamentos que mudam), na dupla VALDEMIR-Juliette há duas fases: na fase inicial Valdemir se posiciona como pessoa que necessita de ajuda em LE e é posicionado por Juliette como colega aprendiz em L1. Em seguida, para transformar esta situação, ele realiza uma mudança radical de atitude em L1, posicionando-se em L1 como

professor e apontador de falhas na parceira. Ao mesmo tempo, nessa dupla entrevemos também posicionamentos interpretados diferentemente, por razões interculturais. Valdemir se posiciona como homem e explica ter cuidado com ela em quanto mulher (va.278, va.370). Sua parceira não recusa tal posicionamento, mas interpreta o ‘ser mulher’ de outra forma, dizendo que ele pode ser “mais enérgico com [ela]” (*ibidem*). Valdemir e a parceira se colocam ambos como polidos; porém, Valdemir entende a polidez de forma diferente: a entende de forma brasileira, isto é, segue a regra de não apontar defeitos nos outros. Portanto, inicialmente é “gentil” com ela e não a corrige muito. Quando, porém, Juliette utiliza com ele outro conceito de polidez, que ela defende e declara com orgulho ser francês (va.346) – isto é, muito direto na avaliação dos erros e da competência - e evidencia sua escassa competência em LE, ele passa a adotar a forma dela (va.350.2). Abre mão da polidez brasileira nas correções linguísticas, ortográficas e lexicais, nas avaliações das músicas preferidas por ela e na escolha dos tópicos. Insiste com ela que ela é quem lhe “deixou liberdade” (va.344), ao defender o conceito francês de polidez (va.24), declarando-se “surpreendida que os brasileiros não seja assim” (va.346.4). Portanto, com prazer, se torna crítico e polêmico, entendendo o novo conceito de polidez como uma permissão para travar uma competição aberta. Na dupla NEIDE-Pablo, Neide não consegue fazer aceitar a si mesma como uma pessoa que trabalha, por ser estudante pesquisadora: Pablo reserva apenas para si a posição de trabalhador, que utiliza em várias situações como justificativa de poder (ne1.166). Pablo se posiciona nas horas de português como aprendiz e posiciona Neide como professora, enquanto que nas horas em espanhol se posiciona como interlocutor. Tal posicionamento entra em conflito com o proposto por Neide, que gostaria do contrário: ser interlocutora e amiga nas horas de português e de espanhol, e também aprendiz nas horas de espanhol, tendo ele como professor. Ela não consegue ser posicionada como amiga e, depois de um tempo, recusa o posicionamento como professora.

O último grupo (posicionamentos sem conflito e que não mudam) é representado pelas duplas MATEUS–CLAUDIA e MATEUS-GEMMA, com posicionamentos coincidentes. Mateus se posiciona como professor, como brasileiro e como falante nativo com o respaldo de Claudia (aprendiz, italiana); Claudia se posiciona como pessoa que necessita de ajuda, com o respaldo de Mateus; ambos se posicionam como amigos e pessoas semelhantes e apresentam como importante símbolo de tal semelhança o fato de terem nascido apenas a um dia de distância,

no mesmo mês e ano. Com Gemma, Mateus se posiciona tanto como professor quanto como amigo; Gemma se apresenta da mesma forma.

As entrevistas com as duplas não focais mostram que a dupla focal NANJI-CORRADO não representa um caso isolado, pela coincidência não total de posicionamentos e pelos variados posicionamentos assumidos. Os dados sugerem que a coincidência total de posicionamentos nas duplas de teletandem seja mais rara do que a parcial.

Um aspecto, associado aos posicionamentos, que emerge em uma dupla não focal, mas não nas duplas focais, é representado pelas reflexões explícitas acerca do poder por parte do alvo. Na maioria dos casos, essas duplas, como as focais, apresentam atitudes nem sempre claramente conflitantes. Os conflitos, mesmo quando existem, são implícitos, abafados e sutis. Portanto, não se abre muito espaço para reflexões explícitas a respeito de tais conflitos nos depoimentos analisados. Uma exceção é representada pela dupla NEIDE-Pablo e pela dupla XAVIER-Frida, nas quais os elementos de conflito são mais claros.

Na dupla NEIDE-Pablo, a visão da entrevistada, Neide, é conflitante e ela se apresenta explicitamente como alvo do poder do parceiro. Por isso, ela oferece considerações a respeito. Descreve as atitudes de poder de Pablo em termos atribucionais, por caráter e por posição. Atribui um caráter de “durões” aos “espanhóis” em geral (ne1.138-140) e, pessoalmente ao parceiro, um caráter temperamental (ne1.154) e rígido (ne1.140). Explica, em tom de cúmplice, que “ele gosta de dirigir as coisas” (ne1.208). Neide também propõe a dúvida “se ele está acostumado a mandar, porque ele é filho único... e aí... , porque ele é o chefe da sessão em que ele trabalha, porque ele é homem, ele está acostumado a mandar não sei” (ne1.160).

Em suma, Neide parece encarar a situação de maneira naturalizada. Apresenta também sua aquiescência em termos atribucionais: “porque eu sou assim...pra mim... não me prejudicando tá tudo bom... né... de certa forma não me prejudicando muito tá tudo bom” (ne1.208). Sua atitude parece uma mistura de indignação teórica (em vários pontos apela explicitamente, durante o depoimento, para a regra de reciprocidade quebrada) e de aquiescência prática. Concretamente, de fato, ela tenta amenizar a situação, se adaptando – a horários, datas, tópicos de conversação, estratégias didáticas – e abrindo mão de suas

preferências: evita falar de si mesma, evita pedir mais explicações e menos correções. Quando consegue “virar o jogo”, o faz apenas parcialmente: resiste aos pedidos indesejados de explicações gramaticais (ne2.2-4), mas não coloca na agenda seus interesses e o que ela própria gostaria de fazer (*ibidem*). Isto equivale a dizer que Neide se opõe na primeira dimensão do poder, mas não na segunda. Quanto à terceira dimensão, sua própria mudança de atitude mostra que a naturalização do exercício do poder por parte de Pablo não é completa. Ao menos na segunda entrevista, Neide não mais acredita que seja sua obrigação (como ele deixa subentender), dar-lhe todas as explicações e regras que ele queira.

Outro participante que apresenta sua aquiescência de forma atribucional é Xavier, na dupla XAVIER-Frida. Descrevendo sua aceitação das atitudes de Frida, sua parceira que nunca fez sessões e chegou a deixá-lo esperar à toa por ela a quatro horas da manhã, ele comenta: “eu por natureza sou assim...eu sempre vou... permitindo algumas coisas até o momento em que não dá mais e fala assim “olha agora não dá mais... né vamos parar”... mas sempre tento insisto ainda...”(xa.100). Completa a descrição indicando a razão desta atitude em seu desejo de completar o que iniciou, isto é, em um enfoque mais no resultado do que na maneira de alcançá-lo, ou em questões de face: “Porque é assim você começou um trabalho né ... é interessANTE acabar! Você começa aqui... aí para... começa e para... então falo assim “olha... já comecei com ela vamos tenta quem sabe dá certo né” (xa.102).

Esta seção conclui a apresentação dos posicionamentos nas duplas não focais. Na próxima seção abordaremos as fontes do poder.

4.4 Fontes de poder

No capítulo anterior, com referência à dupla focal NANJI-CORRADO, indagamos quais fontes do poder fundamentaram a aquiescência e o exercício do poder na dupla, apontando para um conjunto de fontes não sempre coincidentes. Como fonte em comum entre Nanci e Corrado, apontamos para a fonte de experiência, associada ao conhecimento atribuído. Nas entrevistas com as duplas não focais emergiram as mesmas fontes de poder apresentadas na dupla NANJI-CORRADO, embora com destaques diferentes. A mesma ressalva já feita para os posicionamentos vale, também, para este assunto: os dados e o nível mais superficial de

análise realizada não nos permitem fornecer um quadro completo. Apresentaremos, aqui, os dados emergidos, organizados por fontes.

A fonte de poder de recompensa, positiva (aquiescer para obter efeitos desejados) e negativa (aquiescer para evitar efeitos indesejados), é mencionada por quase todos os parceiros. Xavier aceita levantar cedo para tentar falar com Frida. Diz que precisa muito falar com um nativo em sua LE e aprimorar seu domínio da língua para achar um trabalho ou fazer mestrado, possibilidade oferecida pelas sessões que quer realizar com ela (xa.264, xa.268, xa.348). Neide aceita a padronização linguística de Pablo embasada no espanhol argentino. Conhecer essa variante lhe parece útil (ne1.136) e por isso, aceita, com desconforto, o fato de ela estar sendo mais útil a Pablo do que Pablo para ela. Claudia aceita a intermitência de Mateus no comparecimento on-line, porque gosta muito dele e considera prazerosas as sessões, relatando, em outro ponto da entrevista, certa atração por Mateus no período inicial (cla1.234) do tandem. Valdemir aceita o fato de Juliette não providenciar webcam e microfone e aceita permanecer na chat porque ele gosta das sessões e as acha úteis, mesmo apenas por chat. Também aceita trabalhar muito para preparar as sessões, porque acha que tal preparação é útil e prazerosa. Juliette, segundo Valdemir, aceitou seu deslocamento de horizonte para o Brasil, porque ela estava muito interessada neste país e queria saber mais. Zélia também fala da utilidade das aulas com Claudia para seu trabalho. Todos estes são casos de fonte de recompensa positiva. Há também ocorrências de recompensa negativa. Neide e Claudia se esforçam, a primeira para encontrar tópicos, a segunda para propor iniciativas. Isso porque querem a remoção do elemento indesejado representado pelo silêncio na conversação. No caso de Claudia, há também o medo de não conseguir usar a língua estrangeira ou de não entender o que é falado na língua estrangeira. Os parceiros presenciais de Gemma, segundo ela, não têm escolha: ela era a única parceira de tandem presencial no campus quando se iniciaram as parcerias (recompensa positiva) e o professor de italiano cobrava deles a realização do tandem (recompensa negativa e positiva). O mesmo vale provavelmente para Juliette, embora Valdemir descreva sua participação no teletandem como determinada, também, pelo prazer das sessões: Juliette, conforme ele diz, era “cobrada” para que participasse do teletandem, pela professora de português (va.185-186).

Outra fonte do poder relevante nos depoimentos é a de legitimidade. Em alguns casos, aparece embasada na posição agente/alvo; em outros, na dependência. Quanto ao primeiro

caso, Pablo apela para a posição agente/alvo quando diz que Neide deve dar-lhe as regras que ele quer, justamente por ser uma futura professora. Zélia, no entanto, interpreta a mesma fonte, isto é, o fato de ela ser professora, de forma oposta: embasada na legitimidade agente/alvo, acredita na necessidade de dar o poder para Claudia. Claudia e Neide se sentem desempoderadas por não ser professora e não ter certeza quanto às regras de sua própria L1. Gemma atribui o fato de seus parceiros terem aceito seu gerenciamento das parcerias à sua posição de monitora no espaço institucional no qual eram organizados os tandem.

Outros elementos associados à legitimidade embasada na posição agente/alvo são representados pela idade e pelo gênero. Valdemir relata que Juliette era mais jovem do que ele (19 anos versus 23) e que se podia perceber isto na atitude dela, aceitando a idade como fonte de poder sobre ela (va.360). No entanto, Valdemir exclui o gênero: embora diga que, a princípio, sua atitude no teletandem seria bem diferente com outro homem (va.278), considera o gênero contrabalanceado, na sua parceria, pela tendência dos franceses a serem mais diretos do que os brasileiros. Neide e Gemma relatam ter percebido algumas atitudes machistas, respectivamente de Pablo (ne1.14) e de Joel (ge.454); Claudia diz que, se Mateus tivesse sido de gênero feminino, talvez não tivesse a mesma paciência com ele (cla1.246); Zélia acredita que, se sua parceira fosse homem, talvez o tipo de relacionamento fosse diferente, com um jogo de sedução implícito – apontando, desta forma, para outra possibilidade de poder.

Quanto à legitimidade embasada na dependência (necessidade de ajuda), Claudia utiliza tal fonte para mudar de tópico toda hora, por ela não dominar bem a LE, principalmente com Mateus; aplica esta fonte também à sua aquiescência com Mateus: de fato suas irregularidades de comparecimento estavam associadas a um esgotamento nervoso por ele sofrido naquele período, o que implicava que ele necessitava de ajuda e que, portanto, ela não conseguia assumir uma atitude mais severa com ele. Zélia também refere tal fonte a Claudia. Por outro lado, Valdemir também apela para esta fonte: ele relata várias vezes que, no começo da parceria, pediu (com sucesso) para a parceira ter paciência com ele, porque ele não conhecia bem o francês (va.36.2-5, va.92, va.162.2). Finalmente, por trás do depoimento de Neide, há um apelo para a legitimidade por reciprocidade, porém indicada como fonte que não deu certo, contrariamente ao esperado.

Já a fonte de experiência associada aos conhecimentos sobre a língua e a cultura-alvo é mencionada principalmente por Mateus, Valdemir, Gemma e Claudia. Mateus atribui a aquiescência de Claudia ao maior conhecimento dele da LE, o italiano, em comparação como o escasso conhecimento que Claudia possuía do português (aspecto confirmado por Claudia). Em outro ponto, menciona uma discussão travada por ele com Claudia quanto às informações erradas sobre o Brasil e sobre a variante brasileira dadas a Claudia por uma venezuelana: Claudia deveria acreditar nele porque ele é brasileiro e conhece o Brasil (ma1.80-86). Neste caso, apela para uma mistura de fonte de legitimidade agente/alvo e de fonte de experiência, considerada mais forte do que a simples fonte de informação (oferecida pela venezuelana). Valdemir trava uma queda de braços na parceria, inteiramente em torno do conhecimento, que apresenta como fonte do poder principal: descreve a demonstração de conhecimento por ele dada, por meio das correções a Juliette, como uma forma de adquirir poder sobre ela – fazendo com que ela o respeite e também trabalhe para melhorar sua LE. Outro meio de deslocar o equilíbrio do poder entre ele e a parceira é apontado na construção de um horizonte do saber completamente focado no seu país, o Brasil. Uma atitude semelhante é mostrada pelo parceiro de tandem presencial de Gemma que denominamos Joel, embora esteja fora do âmbito da presente pesquisa: sua atitude, na descrição de Gemma, está embasada na associação entre falhas em LE e demonstração de fraqueza, assim como na dupla VALDEMIR-Juliette. Há elementos de poder associados também ao conhecimento da L1. Claudia, no teletandem com Zélia, mostra-se desempoderada por não ter certeza quanto às regras de sua L1 e por seu escasso conhecimento da LE; Zélia, Valdemir e Neide sempre levam consigo uma gramática, quando fazem teletandem, implicando que sua segurança e sua capacidade de exercer poder dependem de seu conhecimento acerca de sua L1.

Quanto à fonte de experiência associada ao conhecimento do ambiente, é mencionada por Gemma, Valdemir, Mateus, Claudia e Xavier. Gemma atribui seu maior poder sobre os parceiros a seu maior conhecimento em comparação com eles, uma vez que ela domina as informações sobre o país e a língua-alvo deles, a Itália, mas também possui muitas informações sobre o país de sua língua-alvo, o Brasil, onde está morando naquele momento. Valdemir e Mateus tentam convencer suas parceiras de que sua avaliação dos cantores brasileiros está incorreta, apelando para seu conhecimento do contexto nacional: em vão. Eles também, por outro lado, não se deixam convencer por elas quanto à avaliação das cantoras francesas ou italianas que conhecem. Em suma, o conjunto de sentidos do contexto onde se

mora permanece mais forte do que a simples palavra do parceiro, embora este more no país do cantor. Não por acaso, Mateus nota que ele consegue, pelo contrário, convencer Gemma, porque ela compartilha o mesmo contexto dele. Da mesma maneira, a falta de informações sobre o contexto de participação do teletandem e de vida de Frida e de Mateus torna mais difícil, também, para Xavier e para Claudia, entenderem e avaliarem a situação associada à sua falta de comparecimento on-line e os torna mais inclinados à aquiescência.

Finalmente, nas duplas não focais encontramos também acenos a uma fonte de poder que não aparece na dupla focal NANJI-CORRADO: a fonte de referência, associada ao favoritismo pelo grupo da LE e ao desejo de fazer parte deste último. Mateus mostra tal desejo em muitos pontos de suas entrevistas. Mateus e Claudia brincam de se corrigir, cada um no uso da L1 do outro – e não só na LE, como seria esperado. Mateus, diz Gemma, perguntava frequentemente se, pela sua pronúncia, poderia ser confundido com um italiano. Claudia, por outro lado, sempre queria que Mateus pronunciasse o nome dela segundo as regras de pronúncia brasileira. Estas pequenas brincadeiras são indícios de uma atitude de favoritismo pelo grupo da língua-alvo; pode-se supor, mesmo em ausência de confirmações mais explícitas, que este elemento possa ter revestido certa importância em suas parcerias.

O apanhado acima, sintético por razões de espaço e organizado por fontes, não faz jus ao enlace de fontes na atuação dos parceiros que algumas entrevistas permitem vislumbrar. Para dar uma ideia deste aspecto, oferecemos uma descrição de como as fontes mencionadas se entremeiam em um caso: o de Claudia, na sua aquiescência à intermitência de comparecimento on-line de Mateus.

A aquiescência de Claudia no caso mencionado é explicada, em primeiro lugar, pela fonte de recompensa: ela gostava muito de Mateus, que tinha muitos gostos e interesses em comum, sendo que as sessões, quando aconteciam, eram muito gratificantes. Por outro lado, Claudia sabia que Mateus tinha problemas familiares graves, naquele ano, e estava, por sua própria definição, à beira de um esgotamento nervoso, que afetara também sua carreira acadêmica (como ele próprio explicara à entrevistadora, em conversa anterior à entrevista). Quando chegava a depressão, ele não conseguia fazer várias coisas. Portanto, Claudia diz que não teve coragem de insistir muito com respeito aos compromissos (cla1.40.2). Isto aponta para uma fonte de legitimidade associada à dependência. Além disso, há um elemento de gênero, que

poderíamos interpretar como associado à legitimidade ou à recompensa: ela diz que, se Mateus tivesse sido de gênero feminino, talvez não tivesse a mesma paciência com ele (cla1.246); em outro ponto, relata certa atração por ele, principalmente no período inicial (cla1.234). Finalmente, ela também mostra preocupações ligadas à sua consciência de não ter um quadro completo da situação material de vida no Brasil (experiência: cla1.126-152). De fato, como moradora de uma cidade de grande porte, na Itália, que fazia teletandem em casa com uma conexão livre e que nunca havia viajado ao Brasil, finalmente, diz que sua dificuldade em entender as condições materiais de vida de Mateus era grande (por falta de laboratórios equipados, ele fazia teletandem em lanhouse, morando precariamente em uma cidade de pequeno porte do interior paulistano, longe de sua família). Algumas dúvidas expressas por ela são básicas: será que uma chuva forte realmente pode impedir-lhe de andar até a lanhouse para fazer a sessão?⁵⁸ Também teve preocupações interculturais: por que, fora as sessões, Mateus nunca está on-line? Ou será que a maioria dos alunos universitários e das pessoas, no Brasil e naquela região do Brasil, não usa internet, comumente (cla1.126-128)? Dúvidas como essas afetaram a possibilidade de Claudia atribuir um sentido inequívoco às atitudes de Mateus e, certamente, favoreceram sua adoção de uma atitude incerta e aquiescente (ver cla1.152). Podemos considerá-las como referentes à fonte de poder da experiência ou da informação (maior experiência acerca das condições no Brasil atribuída a Mateus). Nesta fonte entram também as informações de sua professora brasileira na Itália. Uma dessas informações é a que é difícil que um brasileiro diga *não* explicitamente (cla1.82.1). É provável que um brasileiro dê respostas interlocutórias. Na verdade, tais respostas são negativas. Entretanto, são interpretadas pelos italianos, por inexperiência, como positivas. Em função de tais informações dadas pela professora brasileira na Itália, Claudia sente o que define, autoironicamente, como seu *medo paranóico* de insistir demasiadamente para realizar as sessões (cla1.82.2). Tais informações também suspeitam que as ausências de Mateus dependessem de uma falha dela própria na comunicação. Este desejo de Claudia de se ater às regras da cultura-alvo pode ter algo a ver, também, com a fonte de referência e com seu desejo de ser aceita no grupo do país-alvo. Por trás de uma atitude de aquiescência, em suma, aparecem fontes muito variadas de poder.

Os dados dos posicionamentos das duplas não focais mostram uma variedade de fontes do poder e levam a considerar a dupla focal NANCI-CORRADO, deste ponto de vista, como não

⁵⁸ Dúvida, esta, que, como vimos, foi percebida e é mencionada também pelo parceiro.

excêntrica. Por outro lado, a fonte principal reconhecida pelos parceiros desta dupla focal (experiência) parece pouco difundida nas outras duplas, pelo contrário impulsionadas por uma fonte que pouco aparece nela (recompensa).

Esta descrição conclui a apresentação das fontes de poder nas duplas não focais. Na próxima seção abordaremos os princípios do teletandem nas duplas não focais.

4.5 Princípios do teletandem

O tema dos princípios do teletandem não foi abordado explicitamente com as duplas não focais, mas pode ser examinado à luz do que elas dizem sobre suas práticas na parceria. O princípio da reciprocidade parece ser o mais conhecido e parece ser entendido, em primeiro lugar, em termos de equidade. Apela para ele, por exemplo, Neide nos seus comentários negativos sobre a atitude não recíproca de Pablo (que quer explicações de regras na hora de português, mas não as oferece nas horas de espanhol).

A norma associada, de separação das línguas e de equilíbrio entre elas, é bem conhecida e aplicada por todos, mesmo quando, como Claudia na parceria com Mateus, acreditam estar infringindo tal princípio. Consideremos suas sessões em línguas misturadas e, principalmente, em sua L1. Claudia, no início da entrevista, antes de o gravador ser ligado, admite preocupada tal derrogação das regras, em tom de culpa. Os parceiros que se posicionam como professores, tais como Mateus e Zélia, parecem aceitar derrogações mais facilmente: Mateus usa principalmente a L1 de Claudia, Zélia estabelece que as sessões começarão sempre pela LE de Claudia – e ambos declaram fazer isto para ajudá-la. O princípio de reciprocidade é também entendido pelos entrevistados em termos de igualdade. Neste sentido, parece que surgem dificuldades quando há uma grande diferença de competência linguística entre os parceiros, principalmente no tocante à pessoa com competência menor: Pablo e Valdemir parecem ressentir-se particularmente deste desequilíbrio e procuram formas de compensá-lo por meio de outros elementos, principalmente apontando para falhas das parceiras (no conhecimento das regras de sua L1 ou no conhecimento de sua LE). Em ambas as acepções, a reciprocidade implica uma limitação de escolhas e de relações de poder.

O princípio de autonomia não parece ser tão presente à consciência dos parceiros como o de reciprocidade. De fato, em geral, eles não chamam atenção ao seu direito de decidir e de tomar iniciativas nas horas em LE. Por exemplo, Claudia, embora se declare a pessoa com maiores iniciativas na sua parceria, declara considerar as partes da sessão realizadas em sua LE como pertencentes ao falante competente – isto é, nela cabe ao falante competente tomar iniciativas e, particularmente, dar informações e falar (cla2.504, cla2.388.3). Isto mostra também uma concepção de aprendizagem de línguas associada a uma atitude passiva mais do que ativa e embasada no recebimento e na aplicação de regras. Claudia mostra-se muito surpresa diante do comentário da pesquisadora, que aponta para a existência de várias outras possibilidades e de várias teorias de aprendizagem, particularmente da possibilidade de se aprender falando. Diz que nunca tinha pensado na possibilidade de uma hora em LE como a hora na qual o aprendiz poderia ou deveria principalmente se esforçar em falar a língua, acompanhado pelo falante competente (cla2.504-506). Aceita que, na origem dessa sua visão, haja uma influência do esquema tradicional do ensino e do papel tradicional do professor (cla2.508). Também Claudia se apresenta como uma parceira falante competente insegura, quanto às regras de sua própria língua e a suas avaliações sobre a mesma; por exemplo, como vimos anteriormente, diz que nunca discutiu com Zélia uma forma pragmaticamente errada usada por ela, por medo de que tal avaliação não refletisse a regra, mas apenas uma avaliação pessoal. Isto, de novo, implica uma visão da língua normativa embasada em regras gramaticais e a dificuldade em lidar e refletir aberta e teoricamente acerca dos valores pragmáticos da língua. Tal visão influencia sua visão da autonomia do aprendiz no teletandem, porque atribui maior peso ao parceiro que supostamente conhece mais as regras gramaticais de sua L1 – ainda mais se, como no caso de Zélia e de Mateus, for um professor ou um futuro professor (cla2.508). Uma visão deste tipo parece compartilhada também por Pablo (na descrição de Neide), por Mateus e por Valdemir. Zélia, contudo, apresenta uma visão do ser professor diferente, que leva a dar mais autonomia ao aprendiz, especialmente na escolha de tópicos e de atividades. Em suma, nas duplas não focais, o princípio de autonomia parece em conflito com as concepções de muitos parceiros quanto à aprendizagem de línguas.

A presente seção conclui a análise das entrevistas das duplas não focais quanto às relações de poder no teletandem, sob a perspectiva da parceria. No próximo capítulo apresentaremos a análise das entrevistas da outra dupla focal, VICTOR-MIRIAM, que dizem respeito à primeira sessão da dupla.

CAPÍTULO 5

AS RELAÇÕES DE PODER SOB A PERSPECTIVA DA PRIMEIRA SESSÃO: A DUPLA VICTOR-MIRIAM

Neste capítulo descrevemos os resultados da análise de duas entrevistas com os integrantes da segunda dupla focal do estudo: a dupla VICTOR-MIRIAM, composta por Victor, brasileiro, e Miriam, italiana, ambos professores de ensino superior, na faixa de 40-55. A experiência de teletandem foi a primeira para Miriam, mas não para Victor, que havia experiências de tandem presencial e uma breve experiência de teletandem.

Nas entrevistas, eles comentam sua primeira sessão de teletandem, realizada por webcam, usando o aplicativo de mensageria instantânea MSN. A análise, portanto, enfoca as relações de poder no teletandem sob uma perspectiva diferente daquela apresentada até aqui: isto é, diz respeito a uma sessão – a primeira - e não a uma inteira parceria. Tal perspectiva oferece um olhar complementar sobre as relações de poder com enfoque na sessão e não no processo de parceria, proporcionando referências a elementos concretos e pontuais, acontecidos na fase inicial.

Complementam os dados das entrevistas algumas notas de campo, tomadas pela pesquisadora durante a sessão, quando teve a oportunidade de assisti-la do lado italiano, em outro local, ouvindo apenas a voz de Miriam, que estava usando fones de ouvido.

Conforme as perguntas de pesquisa estabelecidas, o objetivo da análise é identificar pontos de trânsito, fontes e dinâmicas de poder no que diz respeito a uma primeira sessão de teletandem. Como nos capítulos anteriores, também mostraremos a relação entre tais aspectos e os princípios do teletandem.

Iniciamos o capítulo com uma descrição acerca da origem da parceria e o clima das entrevistas. Em seguida, expomos os resultados da análise. Para cada parceiro, são tratados pontos de trânsito do poder, posicionamentos, fontes do poder e relação com os princípios do teletandem.

5.1. Origem da parceria e clima da entrevista

Miriam e Victor haviam sido contatados por serem conhecidos da pesquisadora e por estarem interessados na pesquisa sobre o teletandem. A própria pesquisadora os colocara em contato e formara a dupla de teletandem. Miriam era iniciante absoluta em português e nunca havia feito teletandem, o qual lhe fora apresentado pela própria pesquisadora. Victor estava em nível intermédio-avançado de italiano e havia já experimentado o teletandem. Ambos haviam

sido professores de língua, respectivamente materna e estrangeira, no ensino médio. Victor já era doutor e Miriam era doutoranda.

A parceria foi levada adiante por pouco tempo: foram realizadas apenas algumas sessões, com bastante problemas técnicos de parte de Miriam, que não dispunha, naquele momento, de computador equipado e de conexão em casa, mas somente em outra cidade, em casa de amigos ou parentes. Victor fazia teletandem em casa. Em seguida, sem um desfecho formal, a parceria se esgotou e Miriam e Victor perderam o contato. Miriam não continuou o estudo do português, ao passo que Victor continuou estudando o italiano.

A entrevista com Miriam foi realizada logo após a sessão, num tempo relativamente limitado, devido a um compromisso marcado para após a entrevista. As falas são muito rápidas. A entrevista mostra o estilo de uma conversa impetuosa, agitada e informal, entre pessoas entusiastas e interessadas no assunto, que se falam em termos extremamente diretos, sem particulares preocupações de regras de polidez. A condução por parte da pesquisadora é assertiva, às vezes quase provocatória: expressa avaliações e interpretações e é caracterizada por frequentes sobreposições com a fala da entrevistada. A atitude de Miriam é extremamente franca e aberta. Quando ela não está de acordo com as interpretações propostas, o indica diretamente, de forma clara e sem hesitações. Não aparecem sinais de receio ou de constrangimento. Ela fala refletindo em voz alta sobre a sessão que acaba de realizar, inicialmente com certo desconcerto, depois com confiança. Sucessivamente, ela descreveu a entrevista como demasiadamente direcionada.

Quanto à entrevista com Victor, aconteceu por webcam, alguns dias depois, utilizando o aplicativo de mensageria instantânea MSN. A condução é extremamente cautelosa: a pesquisadora evita oferecer interpretações. As falas são tranquilas e relaxadas. A atitude de Victor parece de alguém extremamente à vontade; ele fala refletindo em voz alta sobre a sessão, com confiança e disponibilidade. Às vezes passa de um assunto ao outro por sua iniciativa; não mostra sinais de receio ou de constrangimento. Quando não está de acordo com as interpretações propostas pela pesquisadora, o indica diretamente, de forma clara e sem hesitações. Após a entrevista, deu uma avaliação positiva sobre a mesma.

As entrevistas enfocaram a parte da sessão em LE de cada entrevistado; no caso de Victor, foi abordada também sua parte de sessão em L1. A predominância da parte em LE se deveu ao maior interesse dos entrevistados por aquela parte.

5.2. Pontos de trânsito do poder

Da análise das entrevistas, emergiram pontos de trânsito do poder semelhantes àqueles outros evidenciados nas outras duplas participantes da pesquisa, já apresentados nos capítulos anteriores. Trata-se dos seguintes três pontos: (a) estratégias didáticas; (b) gerenciamento da sessão; (c) correções. Tais elementos são descritos nas próximas subseções.

5.2.1. Estratégias didáticas

Em ambas as partes da sessão, conforme as notas de campo (campo.VIMIR.1), os parceiros desenvolveram uma conversação; em nenhuma das duas partes perguntaram-se reciprocamente o que iam fazer nem discutiram tal questão. Em ambas as partes, o parceiro aprendiz tentou falar, recebendo correções e explicações pelo falante competente. Eles separaram as línguas. Não consta nas notas de campo, nem foi perguntado durante as entrevistas, quem decidiu por qual língua começar e de que forma. Conforme as notas de campo, a primeira língua utilizada foi o italiano (campoVIMIR.1) – isto é, cabe notar, a língua mais bem conhecida pelos parceiros, a LE do parceiro que conhecia melhor o teletandem, por suas experiências prévias (vi.31). Pode-se supor que estas tenham sido razões pela escolha, mas não temos pistas específicas, a respeito.

Nem a escolha da atividade de conversação, tampouco a escolha da língua, emergiram nas entrevistas como pontos de trânsito do poder. O ponto em maior destaque, na dupla, conforme as entrevistas, é representado pelas estratégias didáticas. Este aparece apenas na visão de Miriam. Emerge, no seu depoimento, a partir de um comentário espontâneo da entrevistada, sobre seu desejo de realizar a sessão simplesmente ouvindo seu interlocutor (Victor) falando na língua estrangeira. Respondendo à pergunta inicial sobre como foi sua sessão, Miriam explica que gostou do teletandem, devido à sensação empolgante de estar conectada com o outro lado do globo, à personalização do contexto de aprendizagem e à situação pessoalmente envolvente. Ela menciona, de imediato, a diferença entre suas expectativas prévias (ouvir seu parceiro falar a língua estrangeira para, em seguida, começar a aprendê-la) e o que realmente aconteceu na sessão. Reporta sua experiência em tom entre surpreso, irônico e um pouco desapontado: “eu gostaria de ouvir apenas [a língua estrangeira], para fazer uma imersão na língua... ele também me fez falar... (...) queria eh... escutar mais antes ... conseguir entender” (mi.16).

Tais comentários foram avaliados pela pesquisadora como um possível indício de dinâmicas de poder na sessão em LE (limitação de possibilidades de ação para Miriam). A entrevistada aceitou tal interpretação e o tema foi aprofundado sob este viés, fazendo emergir outros elementos. Destes se deduz que Miriam imaginou previamente formas para fazer com que o parceiro falasse na L1 dele: isto é, propor tópicos de conversação. Ela havia pensado pedir que ele lhe falasse da linguística no Brasil (mi.348-350). Em alguns momentos, na realidade, conseguiu fazer com que seu parceiro falasse: pediu várias vezes que ele falasse em português e, uma vez, ele o fez, começando a descrever seu quarto em L1 (mi.447).

A atividade de fala do parceiro em L1 pedida por Miriam, porém, foi interrompida muito cedo (mi.453); ela nem chegou a propor a atividade imaginada (mi.352-354), porque predominaram as iniciativas de seu parceiro para estimulá-la a falar. Miriam também informou que não estava ciente ou não se lembrava do princípio do teletandem, segundo o qual, no final da sessão, deveria ser realizada uma avaliação do processo da mesma. O parceiro desenvolveu a fase final de avaliação, mas apenas como resumo dos elementos linguísticos tratados e não como discussão sobre o transcurso da sessão que havia sido realizada. Nem neste espaço, portanto, foi discutida a escolha de atividades para a aprendizagem de Miriam.

As notas de campo confirmam que os parceiros não haviam discutido sobre como organizar a sessão logo de início (campoVIMIR.1). Esta começou pela parte em italiano, a L1 de Miriam. As notas de campo também informam sobre os frequentes pedidos de Miriam para que o parceiro falasse na sua LE:

Ele [Victor] está dando aula – não é ela [Miriam] que pede o que quer saber. Ele tem o esquema de ensino dele evidentemente (...). Na segunda parte [parte da sessão em LE] ela [Miriam] começa a fazer perguntas autonomamente e a repetir pedidos a ele [Victor] (uso do imperativo). Ele se informa sobre o que ela quer saber (ortografia, sons-ortografia) e ela repete que quer ouvir ele falar. O teletandem de Miriam se apresenta como um teletandem de pedido de ouvir. Ela quer OUVIR (campoVIMIR linhas 6-7 e 27-28).

Consideramos esses dados como referentes a um exercício do poder por parte do parceiro e de aquiescência por parte de Miriam. A configuração de poder associada pode ser sintetizada da seguinte forma:

- (a) Como atividade principal para sua primeira sessão, Miriam desejava principalmente ouvir seu parceiro falar na sua LE;
- (b) o parceiro de Miriam, pelo contrário, considerava mais útil que ela tentasse falar em LE;

- (c) Miriam pediu repetidas vezes que seu parceiro falasse com ela em LE;
- (d) o parceiro de Miriam falou pouco em LE;
- (e) o parceiro de Miriam deu prioridade às iniciativas por ele escolhidas para a aprendizagem de Miriam, isto é, a estimulou a falar;
- (f) Miriam, portanto, não conseguiu o apoio do parceiro na atividade principal que ela desejava realizar;
- (g) Miriam, portanto, foi levada, pelas iniciativas do parceiro, a realizar principalmente uma atividade diferente daquela que desejava, isto é, usar de imediato a LE, em vez de ouvir seu parceiro falar;
- (h) as idéias e preferências de aprendizagem de Miriam não foram previa e explicitamente discutidas, nem mesmo durante a sessão, nem posteriormente.

Os pontos (d), (f) e (h) revelam uma limitação do âmbito de escolhas da entrevistada; o ponto (e) apresenta-se como “fazer com que B faça algo que, espontaneamente, não faria” (primeira dimensão do poder). Os pontos (d) e (f) se apresentam como “evitar que os interesses de B entrem na agenda de discussão” (segunda dimensão do poder). As iniciativas do parceiro mencionadas em (e) aconteceram, embora contrariassem as ideias e preferências de Miriam sobre o que fazer ao iniciar o estudo de uma língua estrangeira (turnos 54 a 107, 127-133, 165-171 e 227-236, 393, 397) – preferências, estas, que, por outro lado, não foram discutidas explicitamente.

Cabe notar que, ao longo da entrevista, Miriam retoma várias vezes suas expectativas não completamente realizadas e, em várias digressões, oferece justificativas às suas preferências de aprendizagem. Tais justificativas compõem quase uma linha paralela intermitente de desenvolvimento tópico. Por exemplo, Miriam comenta as palavras em português que consegue lembrar após a sessão e o fato de que as aprendeu pela escuta:

mas... se você pensa no que eu tou lembrando [sobre a língua portuguesa] agora ... de onde é que veio eh depende?... da... memória auditiva... e memória visual! São as coisas que eu vi escritas! ...e aquelas que escutei! Hm? Pra fazer isso... porém ... quer dizera escuta foi ... menor! Poderia ter sido MUIto maior (mi.231).

O que chama atenção, nessas retomadas, é a sua extensão – turnos 54-107, 127-133, 165-171 e 227-236 – bem como o crescente tom de reivindicação. Parece quase que a legitimação de suas expectativas tenha estimulado em Miriam o desejo de reafirmar as idéias que foram deixadas de lado na sessão: ter restabelecido seu direito teórico de decidir o que fazer parece ajudá-la a afirmar a legitimidade teórica de tal opção para consigo mesma. Isto significa que

seguir o parceiro, contrariando seus próprios desejos – como, do ponto de vista de Miriam, parece ter acontecido nesta parte da sessão – pode acarretar uma desvalorização implícita do estilo de aprendizagem. Trata-se, talvez, da chamada terceira dimensão do poder, na qual este é exercido de forma implícita, sobre os próprios valores e categorias de pensamento do sujeito.

Na entrevista com Victor, destacam-se dois aspectos: um relacionado ao que fazer na sessão, outro às atividades para aprendizagem. Victor descreve, em geral, as iniciativas na sessão como tomadas principalmente por ele. Apresenta-se explicitamente como quem disse para a parceira tudo o que se devia fazer no teletandem (em algumas frases usa o impessoal, o que aponta para uma visão seminaturalizada de tal papel em referência a si próprio); apresenta a parceira no ato de ater-se a tais indicações (vi.53-55).

Além de receptiva, Victor apresenta a parceira também como desprovida de iniciativas específicas, do ponto de vista das propostas sobre o que fazer, uma vez que ela não faz propostas nem perguntas, tampouco coloca em discussão as indicações recebidas (vi.53-54, vi.122). A atividade escolhida foi a conversação, em ambas as partes da sessão. Os parceiros conversaram, antes em italiano e em seguida em português, oferecendo correções durante e após a parte de sessão.

Victor se abstém, inicialmente, de dar uma interpretação única para a falta de iniciativas da parceira. Diz não saber se esta atitude provém de uma impossibilidade real de exercer o poder, ou de uma falta de conhecimento ou, ainda, de uma falta de vontade: só a parceira pode dizer (“essa é uma coisa que você deveria (sacar com) ela... entendeu? vi.53.4). Sucessivamente, porém (vi.55, vi.122), interpreta tal atitude como decorrente do autoposicionamento de Miriam como aprendiz de teletandem, isto é escolhe a segunda opção: falta de conhecimento sobre o teletandem e vontade de aprender. Não parece preocupado com este desequilíbrio (*“Pesquisadora: você se dava conta de que você estava gerenciando tudo naquela...?... conforme você disse? Victor: Lógico!”* vi.58-59⁵⁹).

A configuração de poder que emerge da entrevista com Victor, em relação ao que fazer na sessão, pode, portanto, resumir-se nos seguintes termos:

(a) Victor indicou à parceira tudo o que fazer na sessão;

⁵⁹ Logo em seguida, desloca o tema para um discurso geral sobre os participantes de teletandem.

- (b) A parceira fez o que ele indicava;
- (c) A parceira não fez propostas nem deu sugestões autônomas, a respeito;
- (d) A parceira se colocou na posição de “aprendiz” sobre o que fazer no teletandem.

É difícil, porém, indicar esta configuração como “de poder”, ao menos nos termos associados ao quadro teórico. Por um lado, está associada à primeira dimensão do poder (ações), uma vez que há um sujeito B que faz o que A diz. Por outro lado, não há, nesta configuração, indicação alguma de que B esteja fazendo algo que não queira fazer ou que, senão, não teria feito (primeira dimensão do poder): não é indicada uma resistência de Miriam e, pelo contrário, ela é descrita como desejosa de aprender e de fazer o que o parceiro diz.

Ao ler o primeiro esboço da presente análise, a entrevistada reforçou esta interpretação, sustentando que a passividade nas iniciativas não deve ser entendida como passividade na aprendizagem da língua – subentendendo-se que tal passividade foi uma escolha ativa por parte dela, para fins de aprendizagem. Exatamente esta forma de definir a situação, por outro lado, é ou poderia ser interpretada como uma forma de exercício do poder, pelo fato de apresentar, conscientemente ou não, os alvos do poder como não resistentes, cúmplices ou tirando proveito da situação (terceira dimensão do poder). Pode ser considerada como forma de exercício do poder também pela total falta de reciprocidade que implica: os papéis dos parceiros, quanto ao gerenciamento, não se alternam com a troca de línguas, como, em tese, deveria acontecer, conforme os princípios do teletandem.

Quanto às atividades para aprendizagem, em nenhum ponto Victor dá sinais de ter percebido que Miriam pudesse ter uma outra visão dos procedimentos adequados para começar a aprender uma língua estrangeira, diferente daquela que ele colocou em ação no seu gerenciamento da sessão.⁶⁰ Victor simplesmente não percebe as tentativas de Miriam, descritas na entrevista pela parceira, para fazer com que ele falasse em sua L1 para ela o ouvisse. Mostra-se consciente, sim, de ter exercido poder; mas não aparenta consciência das consequências de tal exercício sobre a percepção de Miriam.

Em suma, o elemento que, na entrevista com Miriam, aparece como uma configuração de poder, que impediu suas iniciativas, na entrevista com Victor aparece sob simples forma de constatação da falta de iniciativa de Miriam, como um poder exercido para preencher um

⁶⁰ E que quisesse colocá-la em prática.

vazio. Este aspecto é marcante na descrição de Victor, sob estímulo da pesquisadora, dos pedidos feitos ao longo da sessão.

A descrição do que Victor pediu para Miriam fazer, na parte em italiano – LE dele – é muito mais detalhada do que a descrição dos pedidos opostos, feitos por Miriam, na parte em português – LE dela. Sobre o que ele pediu, Victor dá detalhes (vi.124); acerca do que Miriam pediu, diz que ela o fez “pra [eu] ensinar o português pra ela” (vi.126). Trata-se de uma forma de se expressar de Victor que legitimiza, implicitamente, suas tomadas de iniciativa. Quando a pesquisadora pede detalhes mais precisos, ele parece impacientar-se. Logo em seguida (vi.130), lembra-se que Miriam pediu “para eu ensinar estruturas” (isto de novo legitimiza sua tomada de iniciativas) e finalmente propõe que a pesquisadora confira diretamente as anotações do chat.⁶¹ Em suma, nunca menciona pedidos de Miriam para que ele falasse em L1 (vi.123-130). Tal desatenção tampouco pode ter sido distração ou descuido sobre o porte da pergunta. De fato, a importância de se pesquisar a consciência dos parceiros sobre o que o outro pede, para a pesquisa, foi ressaltada pela pesquisadora (vi.139), que tentou, desta forma, reforçar sua atenção a este tema (vi.140).

Na entrevista, há dois únicos pontos nos quais Victor mostra certa consciência da diferença de estilos de aprendizagem entre ele e sua parceira. Trata-se do início da entrevista, quando ele comenta que fica “impressioNado com a RApidez que ela aprende, eu acho que ela aprende de uma maneira rapidíssima” e acrescenta que “ela... tem seu PRÓprio modo de aprender que eu ainda NÃo entendi” (vi.2.4). O interesse pelo elemento auditivo, que Miriam apresenta, na sua entrevista, como o centro de sua forma de aprender as línguas, nas palavras de Victor se torna simplesmente sua “capacidade assim incrível de... de desenvolver uma pronúncia boa... também presta muita atenção à enTOação.... eu não sei se é porque ela esTUda...essas coisasxxxxxxx fico maravilhado na entoação de... em português” (vi.2.5).

A falta de compreensão dos pressupostos da parceira talvez seja justificada pela ausência de uma discussão explícita e prévia sobre tais temas. Tal falta é reforçada pela complexidade da situação com a qual os parceiros devem lidar, nas primeiras sessões de teletandem. Não por acaso, Victor, após indicar não ter compreendido a forma de aprender da parceira, comenta que “é uma coisa que talvez a gente explique [deva explicar]... falar um com o outro a respeito do modo de estudar... né...” (vi.2.4).

⁶¹ Isto não foi feito, uma vez que o objetivo das perguntas era apenas entender como Victor encarava a sessão.

Em conclusão, Victor não aparenta ter dado atenção à natureza das iniciativas de Miriam: provavelmente porque estavam muito longe de sua abordagem; ou porque, compreensivelmente, devia estar mais interessado e concentrado na sua parte como aprendiz; ou porque estava iniciando a construção e sua parceria e havia múltiplas coisas a serem gerenciadas e pensadas ao mesmo tempo; ou porque estava seguindo sua agenda. Talvez todas essas explicações devam ser consideradas. De qualquer forma, estas conclusões estão condizentes com as pesquisas em psicologia social, que mostram que quem exerce poder, estando em posição mais fácil e menos exposta ou perigosa, é geralmente muito menos atento ao outro, do que vice-versa.

5.2.2. Gerenciamento da sessão

O gerenciamento da sessão de teletandem, em geral, como já ressaltado em capítulos anteriores, é composto de várias atividades distintas, ‘de serviço’, isto é, que regulam e permitem o desenvolvimento ordenado do encontro: abertura, desenvolvimento, encerramento e transição entre as atividades da sessão e alternância de línguas.

Na entrevista com Miriam, quanto a tal gerenciamento, aparecem as seguintes informações implícitas: Miriam apresenta o parceiro como tomador de iniciativas, descrevendo-o na atitude de iniciar e realizar a parte final de avaliação da sessão e não se apresenta como tomadora de iniciativas. Ela menciona também alguns imprevistos (interrupções devidas a telefonemas na casa do parceiro, fim da sessão antecipada por mal-entendidos prévios sobre o horário – mi.117-125, campo VIMIR.25) como algo negativo, que causa irritação.

Qual a forma de os parceiros gerenciarem tais imprevistos e quais as relações de poder que possam estar em ação em tal gerenciamento? A entrevista, infelizmente, não aprofunda tal aspecto. O único indício é a atitude de irritação de Miriam, que parece apontar, implicitamente, para uma situação não desejada, que talvez os parceiros pudessem gerenciar de outra forma. Podem-se cogitar, por exemplo, as seguintes hipóteses: o parceiro poderia não responder ao telefone ou fechar imediatamente a conversa; o parceiro poderia continuar a sessão, postergando o outro compromisso no que diz respeito aos mal-entendidos sobre o horário; ela poderia pedir ao parceiro para desligar a campainha do telefone, e assim por diante.

Na entrevista, Miriam também naturaliza o gerenciamento da sessão por parte de seu parceiro, apresentando-o implicitamente como ‘natural gerenciador’. Por exemplo, não coloca em discussão suas iniciativas de gerenciamento (nem a única mencionada, ou seja, a passagem à fase de avaliação final); nem sequer se apresenta na atitude de querer realizar algo diferente em momentos ou formas diferentes. Como base do poder, indica a experiência.

Apontamos, aqui, para uma forma de exercício do poder naturalizado, uma vez que o direito do parceiro de iniciar e realizar tal parte da sessão não é discutido nem problematizado por Miriam (terceira dimensão do poder). Também, já ressaltamos uma posição “legalista” de Miriam: o teletandem é encarado como um “método”, como uma situação com regras e procedimentos específicos a serem seguidos e não discutidos. Conforme apontamos, Miriam problematiza a escolha de atividades, mas não o faz com relação ao gerenciamento da sessão.

O gerenciamento da sessão não foi tocado na entrevista com Victor.

5.2.3. Correções

Um tópico que Victor desenvolve em sua entrevista é como ele gostaria de ter sido corrigido em sua LE. As notas de campo indicam que Miriam começou diretamente a sessão e a parte na sua L1 com a pergunta sobre o que Victor queria aprender (campoVIMIR.1). Já vimos que, conforme sua entrevista, foi ele quem organizou as atividades na sessão na sua LE: ele pediu a Miriam para “conversar comigo... eh... sobre qualquer coisa... eu pedi pra ela anotar... eh os meus erros... eu pedi pra ela dar um feed-back ...[sobre] meus erros” (vi.124). Sob este ponto de vista, concluímos que ele exerceu poder. Porém, há, também o outro lado: a execução, por parte de Miriam, de tais indicações. Neste ponto, ele mostra implicitamente que Miriam também exerceu um poder, associado ao seu maior conhecimento do italiano, sua L1, conforme mencionado, pelo próprio Victor, em outros pontos da entrevista.

Percebe-se o poder exercido por Miriam pelo desapontamento de Victor com respeito ao tipo de correções dela recebidas: “o que ela aponta para mim não é muito relevante...” (vi.2.3). As iniciativas de Miriam que ele não aprecia parecem ser de dois tipos: (a) explicação de regras básicas, que ele já conhece (vi.35-37) ; (b) excessiva atenção à pronúncia (vi.2.3). No primeiro caso, das correções de regras básicas, percebe-se em suas palavras quase uma indignação implícita. Tal indignação pode ser causada por Miriam supor que ele esteja em um

nível muito mais básico em italiano do que aquele real, por uma impressão de perda de tempo; ou até mesmo por preocupações sobre a competência da parceira (professora de L1) em ensino de línguas. A entrevista não permite clarificar estas dúvidas.

No segundo caso, a atenção de Miriam para a pronúncia (para ele excessiva) pode ser vista como outra consequência da diferença entre os estilos de aprendizagem dos parceiros. O elemento que ela tentou, sem sucesso, afirmar como importante para sua própria aprendizagem em LE, logicamente, é também afirmado por ela como importante na LE do seu parceiro. Aqui, novamente, a falta de entendimento dos pressupostos do parceiro leva a um exercício inconsciente de poder: o incômodo de Victor com relação às iniciativas de correção da parceira mostra isso claramente.

Temos aqui um exemplo de como a parte da sessão em L1 se reflete na parte da sessão em LE, devido à coerência na atitude das pessoas e à unicidade de seus pressupostos. Tais fatos são devidos, também, à falta de negociação prévia – não negociação sobre o que fazer, mas, sim, em geral, sobre *como* se aprende. Deste ponto de vista, o pressuposto de Victor (de que ele sabe o que é mais relevante para Miriam) atrapalha, da mesma forma que atrapalha o pressuposto de Miriam (de que ela sabe o que é mais relevante para Victor). Temos, então, a avaliação de Victor: embora sua parceira seja muito simpática e familiar, e ele considere gostoso fazer teletandem com ela, ele ainda não entendeu o modo de aprender de Miriam nem ela entendeu seu modo de estudar (vi.1.4). Vemos também que, quando Miriam adota com Victor uma atitude de professor – mapear suas dificuldades partindo de seus erros, checando o que ele sabe ou não sabe – ele parece sentir-se incomodado:

Pesquisadora - Mas como é que o professor deve saber o que é relevante para o aluno, Victor?

Me parece que essa é a última questão que eu vou te fazer RIDE

Victor - porque você olha ...para a produção do aluno... e você tem mais ou menos um mapeamento das dificuldades que ele tem.... xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Pesquisadora -Mas isso é o que... a Miriam fez e você disse que não estava entendendo as suas!

Victor Sim mas... eh.... (vi.89-92)

A configuração de poder que decorre destas considerações é a seguinte:

- (a) Victor pediu correções em LE
- (b) A parceira deu correções diferentes daquelas que ele esperava
- (c) Victor não recebeu as correções que ele esperava e das quais ele achava que precisava
- (d) Algumas correções que Victor recebeu não acrescentavam nada de novo ao que ele já sabia

- (e) Outras correções recebidas por Victor forneciam indicações sobre elementos da língua italiana que ele não queria aprender no momento

A forma de poder indicada por esses pontos pode estar relacionada à segunda dimensão do poder – a não inclusão dos interesses de um participante na agenda a ser discutida. De fato, remetem à dificuldade de Victor em expressar qual forma de correção ele esperava da parceira.

O ponto que diz respeito às correções não foi tocado na entrevista com Miriam.

Em comparação com as outras parcerias pesquisadas, os pontos de poder na dupla VICTOR-MIRIAM, com relação à primeira sessão, são semelhantes mas de número reduzido. Como vimos em outras duplas, as visões dos parceiros não coincidem; o parceiro agente do poder, isto é, que exerce limitações de escolhas, tende a não perceber tais limitações.

Esta subseção conclui a análise dos pontos de poder emergidos nos depoimentos da dupla VICTOR-MIRIAM. Na próxima seção serão tratados os posicionamentos assumidos pelos parceiros.

5.3. Posicionamentos

Na entrevista, falando da sua sessão em LE, Miriam descreve-se, implicitamente, de várias formas, que resumimos, abaixo. Elas remetem, em geral, a um posicionamento como aprendiz:

- (a) Apresenta-se como tomadora de iniciativas no gerenciamento de sua própria aprendizagem, e não no gerenciamento da sessão;
- (b) Apresenta o parceiro como tomador de iniciativas no gerenciamento da aprendizagem dela e no gerenciamento da sessão;
- (c) Conota suas tomadas de iniciativas no gerenciamento de sua aprendizagem como (i) momentos de resistência (às iniciativas do parceiro); ou (ii) com indignação, usando o verbo “dever, ter que, tentar”, o adjetivo “sozinha”, (mi.92,.....). No caso (i), a resistência é ao tipo de iniciativa do parceiro (mandar ela falar em vez de falar ele próprio permitindo que ela escute); no caso (ii), a indignação é referente a uma falta de iniciativa do parceiro, no que ela espera dele (dar regras, sistematização).
- (d) Aponta para os momentos ativos do parceiro no gerenciamento da aprendizagem dela como realização de atividades não condizentes com sua visão do que seja oportuno fazer.

- (e) Considera natural o gerenciamento das sessões por parte do parceiro (embora se mostre irritada pelo modo como ele gerenciou as interrupções devidas aos telefonemas);

O posicionamento de Miriam como aprendiz é diferente, dependendo do tipo de aprendizagem – aprendizagem de língua ou sobre o teletandem. Sua fala mostra uma visão conflitiva no que diz respeito ao gerenciamento da aprendizagem de língua (divergência entre expectativas iniciais e realização em LE, progressiva problematização da atuação do parceiro). Neste caso, ela posiciona o parceiro como professor e a si mesma como aprendiz ativa e autônoma: um tipo de aprendiz que pede do professor o insumo que considera necessário (no caso de Miriam, o insumo auditivo) e que sistematiza o conhecimento – a partir, porém, dos instrumentos básicos (regras) que cabe ao professor dar (mi.59).

Quanto ao parceiro, ela fala de seu “método”, que diz fundamentado em situações comunicativas (mi.165-171); avalia-o, comentando que poderia, talvez, estar adequado apenas se ela estivesse em uma fase de aprendizagem sucessiva, mas não para a fase iniciante atual (mi.71-73). Miriam espera que o parceiro dê regras (neste caso, de pronúncia), definidas como instrumentos básicos (mi.59) e fala, com indignação, do fato de ter sido ela a descobrir, sozinha, tais instrumentos (em relação ao nexa ortografia-pronúncia). Espera que o parceiro dê o insumo. Sintetizando, Miriam coloca o parceiro em um papel tradicional no ensino de línguas – aquele de fornecedor de insumo e de regras; também, coloca-se no papel de aprendiz autônomo. O saber que reserva ao parceiro é aquele de fornecedor de regras, tais como a pronúncia do S em português (mi.56-60); o saber que reserva a si mesma é aquele de organizadora de insumos e de sistematizadora de regras previamente dadas.

Já a respeito do teletandem, uma vez percebidas discordâncias entre sua imagem prévia e a atitude do parceiro, Miriam atribui a si mesma um papel receptivo, ajustando suas expectativas de acordo com os comportamentos e procedimentos do parceiro, ao qual confere a posição de saber o que é o teletandem e de ensiná-lo. Daí, provavelmente, sua aquiescência também no que diz respeito ao gerenciamento da sessão, do qual apresenta uma visão naturalizada, atribuindo o poder espontaneamente ao parceiro considerado “expert”.

Quanto ao posicionamento de Miriam na sessão em L1, a entrevista não toca neste aspecto. As notas de campo indicam que ela, nesta parte, teve um tom “muito assertivo” e “pergunt[ou] a Victor o que ele quer aprender, se a língua coloquial ou a língua formal, em suma, o registro” (campoVIMIR.1). Isto parece apontar para um posicionamento de Miriam como professora conhecedora de regras (tom assertivo) e fornecedora de insumo a ser

escolhido pelo aluno. Poder-se-ia cogitar que haja uma consistência entre os posicionamentos como professor que ela atribui ao parceiro na hora em LE e a si mesma na hora da L1. Porém, a falta de dados impede aprofundar tal raciocínio.

O que foi escrito acerca da sua falta de atenção Victor para as atividades desejadas por sua parceira não quer dizer que ele não esteja atento às características de sua parceira. Pelo contrário, ele fala muitíssimo dela, detalhadamente, com interesse e entusiasmo, descrevendo-a por turnos e turnos. Porém, sua atenção se concentra mais nas suas características como parceira falante competente, na sessão em italiano (vi.2.3, vi.2.4, vi.2.7, vi.25, vi.35, vi.122) e menos como aprendiz na sessão de português (vi.2.4, vi.2.5). Quando fornece tais descrições, ele se posiciona invariavelmente como professor ou como estudioso de teorias de aprendizagem. Conforme vimos, Victor descreve com poucos detalhes o que Miriam pediu que ele fizesse. No entanto, descreve muito detalhadamente as necessidades de aprendizagem da sua parceira – descrição, esta que, aliás, representa, segundo suas próprias palavras, uma descrição geral do que todo aprendiz iniciante precisa (vi.2.3). Sua descrição é, em suma, não fundamentada na personalidade ou nos interesses ou no estilo de aprendizagem de Miriam, mas, sim, em supostas necessidades objetivas. Tais elementos tornam evidente o fato de que, em uma parte extensa da entrevista, ele se coloca explicitamente como professor, isto é, como parceiro de teletandem cuja qualificação é ser professor de línguas (vi.2.3, 33, 54) emparelhado com outra professora – contraposição à atuação das duplas de alunos geralmente atuantes no Teletandem Brasil, que não têm experiência direta ou conhecimento de ensino de línguas. Veremos mais adiante, detalhadamente, como ele entende o papel do professor.

Na entrevista, Victor também se posiciona como aprendiz. Para explicar seu conceito de poder negativo (ver próxima subseção), relata uma situação de ensino na qual participou como aluno adulto, em sala de aula, com um professor que lhe fez “detestar a língua italiana” (vi.67-73). Ele comenta que o professor F. “(vivia dizendo) ‘mas você não SABE isso? como é possível você não saber?’” e que ele lhe “fez um teste... no qual ele pedia coisas... que ele não tinha dado... então ele TINHA... uma razão para fazer isso... [*segue descrição do medo deste professor de italiano de ser avaliado do ponto de vista da sua competência didática*]”. O ponto central deste poder negativo, portanto, está na desvalorização do aluno, apontando para seu desconhecimento do saber considerado importante. Tal poder negativo é exercido “por outras razões diversas da mera intenção de ajudar o aluno a aprender, para fins “maléficos”: isto é, de autoafirmação ou de prazer pessoal. Victor também exemplifica este poder negativo

por meio de uma outra imagem: a do professor que “prepara armadilhas para pegar os ratinhos”, nas provas (vi.65). Por outro lado, Victor define o poder positivo como aquele que é exercido “com muito respeito”, “benéfico” (vi.65), isto é, presumivelmente, com efeitos positivos sobre as percepções e a aprendizagem do aluno. Victor se descreve como um aprendiz que se assusta e não aprende, ao perceber tentativas de outrem de exercer poder sobre sua pessoa (presumivelmente, da forma negativa associada ao professor F.). Explica ser “um cara que... (...) quando tiveram o poder sobre mim eu não aprendi NAda!”(vi.73).

Ocasionalmente, Victor toca em questões de gênero. Reflete que aprendeu “de mulheres” (vi.73) tudo o que sabe sobre sua LE; e descreve como uma tendência mais feminina o fato de aprender, mesmo em condições de exercício de poder negativo (vi.73).

Finalmente, em um outro ponto da entrevista, Victor mostra-se consciente da possibilidade de ter exercido poder sobre a parceira também como homem (vi.49.5). Nestes pontos da entrevista, posiciona-se, portanto, como homem. Parece associar o gênero masculino à tendência à competição, ao exercício do poder negativo e à rejeição do poder negativo – por sua vez associados ao não aprender. Pelo contrário, parece associar o “aprender de mulheres” a uma situação oposta, não assustadora. Em suma, para Victor, as condições ideais para aprender são aquelas nas quais o indivíduo não sente a pressão do exercício do poder sobre ele, favorecidas pelo fato de estar diante de uma mulher. Cabe perguntar quais as implicações destas considerações para o teletandem. Neste contexto, Victor alterna o papel de aluno ao de professor. A configuração ideal para ele como aluno – na qual ele não sofre fortes tentativas de exercício do poder, devido ao gênero – não seria também aquela na qual, por complementaridade, exerce poder como professor e como homem, mesmo que na forma “com muito respeito”? Esta suposição pode ser proposta, a partir de sua fala, mas não foi aprofundada durante a entrevista.

Finalmente, em relação à sessão de teletandem, Victor apresenta-se como professor, como aluno e como homem; descreve o poder exercido sobre Miriam na sessão como um poder “do bem”, devido ao fato de ser exercido com respeito e, presumivelmente, sem fins diversos do objetivo de facilitar sua aprendizagem. Victor também aponta para suas próprias percepções do efeito que ele exerce sobre Miriam como base para avaliar tal poder. Além disso, evidencia alguns elementos associados às questões de gênero. Miriam, quanto à parte de sessão em sua LE, posiciona-se como aprendiz autônoma, organizadora de insumos e sistematizadora de regras previamente dadas; posiciona o parceiro como professor fornecedor de insumo e de

regras. Podemos ver que a dupla apresenta um conflito parcial de posicionamentos inesperados por cada parceiro.

Os posicionamentos apresentados na parceria VICTOR-MIRIAM, com relação à primeira sessão, são semelhantes àqueles mostrados nos parceiros das outras duplas pesquisadas, estando relacionados principalmente à atividade do ensino e aprendizagem. Sua variedade, no entanto, é menor. Talvez isto esteja relacionado ao fato de as entrevistas terem focado apenas uma sessão e de a parceria estar em fase inicial.

Esta seção conclui a análise dos posicionamentos emergidos nos depoimentos da dupla VICTOR-MIRIAM. Na próxima seção serão tratadas as fontes do poder adotadas pelos parceiros.

5.4. Fontes do poder

Estimulada pela pesquisadora, Miriam indica inicialmente três fontes de poder ao refletir sobre as razões de sua aquiescência quanto às atividades por ela desejadas, mas não realizadas na sessão:

- (a) a experiência pessoal do parceiro (“já que ele tem experiência... evidentemente se deve fazer daquele jeito!” (mi.375);
- (b) o respeito às normas ou procedimentos referentes ao teletandem, apresentados como impessoais e reificadas⁶² (“na verdade eu pensei que fosse... eh... a metodologia do teletandem fosse aquela” (trecho 1, Apêndice1);
- (c) a legitimidade baseada na dependência – neste caso, a dificuldade de Miriam por encontrar-se em uma situação nova e sua necessidade de ajuda do parceiro. Ela explica a interpretação que deu às referidas iniciativas do parceiro: imaginou que ele quisesse deixá-la à vontade e ajudá-la, dando indicações sobre o que fazer, dentro de um contexto por ela desconhecido e no qual ele, pelo contrário, se sentia “como em sua própria casa” (Trecho 2, Apêndice 1).

Já uma eventual fonte de legitimidade relacionada a um mais alto status social do parceiro, hipótese levantada pela pesquisadora, é descartada explicitamente, com confiança (mi.335-338).

⁶² Poder-se-ia discutir se esta última razão deve ser interpretada em termos de legitimidade ou de informação: há aqui uma primeira dificuldade em aplicar a teoria aos dados.

Dentre estas fontes, aquela mencionada mais vezes é a fonte de experiência. É notável o fato de que seja apresentada como mais forte do que a fonte de informação. Miriam diz que, ao começar o teletandem, havia sido informada que caberia a ela decidir o que fazer na sua hora de LE neste contexto. Conforme tais informações iniciais, ela apela para a fonte de legitimidade para justificar sua atuação em querer , tomar iniciativas (mi.42-44). Porém, mostra que, na sessão, a atitude de um parceiro que já conhecia este contexto teve um poder de referência maior (mi.48). A força do poder de experiência também é ressaltada em um outro trecho da entrevista, no qual Miriam sustenta a inevitabilidade da configuração por ela vivenciada: “Sim mas você não está levando em conta... que... ele... que EU não tinha experiência ELE tinha... então quando eu começo [o teletandem] eu vou supor que se deva fazer assim porque ele já FEZ! Entendeu? (mi.375)”. Naturaliza, desta forma, a configuração de poder em questão, subentendendo que dificilmente poderia ser mudada, apesar das contramedidas ambos tratam nessa parte da entrevista. Provavelmente, também defendendo sua face, ameaçada pela fraqueza e passividade a ela atribuídas.

Em outro trecho, pensando na sessão seguinte de teletandem, Miriam aponta para a fonte de poder da informação – representada pela própria entrevista – como algo que, na sessão sucessiva, poderá ajudá-la a mudar a configuração de poder:

[agora sei] ...que...eu e ele estamos no mesmo nível! Certo? Mas da PRÓxima vez...! Vai ser diferente porque eu agora sei... agora... que é diferente! Porque você me expliCOU (mi.276)

A força atribuída às principais fontes de poder mencionadas parece, portanto, variar dependendo do contexto: teoricamente, nas projeções sobre o futuro, o poder de informação é apresentado como mais forte; praticamente, na realização da sessão, o poder da experiência do parceiro é apresentado como o mais forte. Este aspecto aponta para a possibilidade de uma interpretação dos dados também em termos de dinâmicas de acomodação, segundo as quais Miriam teria se acomodado às escolhas e atitudes do parceiro, como frequentemente acontece na interação.

Ao longo da sessão, Miriam oferece outras visões da configuração em exame, geralmente de tipo desdramatizador. Em várias ocasiões levanta a hipótese de que a referida configuração possa ter sido apenas ocasional. A certa altura da entrevista, ela supõe que tal configuração possa depender de uma iniciativa do parceiro específica só para a primeira sessão (“Talvez hoje.... eh ele.... quisesse....eh [*subentendido: realizar um programa especial para a primeira sessão*]”(mi.332), ou da condição transitória associada à sua própria falta de experiência

(“Pois sim!... é porque hoje.... estávamos em uma... em uma... eh em dois em dois níveis diferentes... você não está levando em conta isso!!” (mi.443). Também chega a definir o problema como facilmente solucionável: afinal, na próxima vez, ela poderia simplesmente repetir com mais confiança seus pedidos ao parceiro ([na próxima vez vou lhe dizer] ‘FALa português!’ Entendeu?’ (mi.445):

Mas olha que se você retoma o que aconteceu você vê que, quando disse pra ele me falar em [português] brasileiro ele começou a me descrever seu quarto! (..) Então não tem um problema tão grande assim! (mi.447, 449 -).

Mas mas olha que havíamos feito isso aqui também .. (REFERÊNCIA A UM ENSAIO ANTERIOR DE TANDEM PRESENCIAL COM O PARCEIRO, QUANDO SE CONHECERAM NA ITÁLIA) e eu tinha entendido tudo... (mi.322)

Miriam também aponta para os problemas de uso das ferramentas como elementos que podem explicar sua dificuldade em tomar a iniciativa (mi.278-283). Afirma que tiveram pouco tempo disponível para a sessão, devido às interrupções do telefone e ao fato de que o parceiro logo deveria concluir a sessão. Sem tais limitações, com um tempo maior, talvez o parceiro fizesse o que ela desejasse:

Hm! (PAUSA DE 10’’) (TOM MUITO MAIS BAIXO) e depois hoje bom ... o telefone [referência às interrupções pelo telefone do parceiro] ... ele tinha que sair cedo.... talvez.. se tivéssemos outros vinte minutos.... (...) Eh... mas tendo mais tempo talvez ele provavelmente teria falado... afinal! (mi.324, 332).

Os relatos de Miriam, acima, sugerem, nestes últimos casos, uma fonte de poder, por assim dizer, estrutural, que não parece contemplada pela taxonomia das fontes do poder – a não ser que seja colocada na base de coerção impessoal, associada aos vínculos do contexto. Tal fonte aponta para a dificuldade de manter a vigilância sobre o desenvolvimento da interação, em situações de estresse cognitivo. Por fim, Miriam deixa entender que, provavelmente, nas sessões seguintes, já teria tomado providências autonomamente: por ter percebido, já durante a sessão, que devia organizar-se de forma diferente (“Depois porém eu na minha cabeça entendia que ... eu não conseguia me situar em lugar nenhum [ad appendere da nessuna parte]!” mi.451).

Muitos destes últimos elementos dão informações mais aprofundadas sobre a visão de Miriam e sobre as fontes do poder de referência na sessão. No entanto, tais elementos também podem ser considerados como uma tentativa de evitar considerar, sob luz negativa ou constrangedora, o parceiro e a configuração emergida (ver também mi.73), apelando para as circunstâncias

externas como explicação. Isto remete à terceira dimensão do poder – exercido pela influência sobre a forma do sujeito afetado de considerar os acontecimentos.

Em conclusão, as fontes do poder adotadas por Miriam, durante a entrevista, em referência ao teletandem, são a de experiência (do parceiro para a presente sessão, dela própria para as futuras sessões), a das normas, a das limitações contextuais e a de informação. Ela indica várias razões, às vezes contraditórias, de sua aquiescência e os dados remetem a formas de acomodação com o parceiro, durante a sessão.

Victor, por sua vez, apresenta reflexões teóricas sobre o poder e seu exercício no teletandem. Sua primeira resposta acerca do poder no teletandem vem em forma abstrata. Ele reflete sobre sua sessão de teletandem de forma teórica, listando possíveis razões do poder exercido, associado aos seguintes elementos, listados, abaixo, na ordem na qual foram propostos:

- (a) Conhecimento sobre o contexto do teletandem (vi.49.3, 53.3)
- (b) Conhecimento sobre teorias de aprendizagem (vi.49.4)
- (c) Gênero (vi.49.5)
- (d) Posição social (descartado, considerando a atitude da parceira) (vi.49.6)
- (e) Situação de professor-aluno associada ao conhecimento (vi.49.7)
- (f) Conhecimento da língua (vi.53.1)

Dentre estes, ele enfoca sobretudo o último e o primeiro ponto, seu conhecimento da língua e do contexto, apontando, desta forma, para o poder de experiência.

Quanto ao conhecimento da língua, considera-o sob vários pontos de vista: em termos de poder de troca – o parceiro tem algo de que o outro precisa (vi.49.7, 53.1); em termos de poder para a ação – a língua permite comunicar (vi.53.2); em termos de posicionamento professor-aluno, na qual o parceiro competente, para o aproveitamento do outro, deve “apontar questões [linguísticas]” (vi.49.7). Sob este aspecto, ele aponta para uma situação igualitária, no teletandem: cada parceiro exerceria poder na hora da sua L1 (vi.53.1).

Quanto ao conhecimento do teletandem, ele comenta que “eu tive que dar informações para ela (do que que seja) um parceiro de teletandem... eu tenho informado ela sobre pedagogia... (...) eu acho que isso épor conta dos parceiros sim né...” (vi.31); também indica que lhe deu o poder de gerenciar a sessão (vi,53.3), devido ao fato de que a parceira se colocou “numa

posição... de aprendiz.... da de teletandem” (vi.122). Victor descreve, portanto, explicitamente, uma situação de desequilíbrio de poder devido a um desequilíbrio de conhecimentos: sua necessidade unicamente de aprender o italiano e a necessidade da parceira de aprender, seja o português, seja o teletandem (vi.55). Tal descrição, fundamentada em uma visão essencialista de uma situação definida como “complicada” (vi.55), poderia ser interpretada como uma justificativa das relações de poder desequilibradas na sessão. Não considera, de fato, a situação em termos de posicionamentos assumidos pelos parceiros, mas, sim, em termos reificados, associados a conhecimentos definidos objetivamente de forma naturalizada.

Um último tipo de conhecimento que Victor implicitamente cita como possuído em proporção maior por ele refere-se ao conhecimento sobre as ferramentas do teletandem: ele menciona o fato de que “e aí eh... eu tive que ensinar um pouco pra ela a... xxxx fazer a gravação.... xxxxxx do material (vi.2.5) e, logo depois, comenta que espera poder dar “uns toques “ para ela aprender a usar a ferramenta de controle de alterações de Word, para ela corrigir mais eficazmente a composição em LE de seu parceiro (2.6). Este último exemplo nos remete a outra fonte de poder que cabe ressaltar na fala de Victor, apesar de não ser desenvolvida por ele do ponto de vista teórico. Trata-se daquela associada ao seu conceito do ser professor, isto é, à fonte de legitimidade. Vimos que, na entrevista, Victor se posiciona quase o tempo todo como professor. Estimulado pela pesquisadora, expõe também suas idéias sobre o que caracteriza um bom professor. A característica central do bom professor de línguas é que ele “tem que saber também o que é relevante ou não relevante para [a aprendizagem do aluno” (vi.82). Parece possível ver nesta colocação uma razão por sua tomada de iniciativas para a aprendizagem de Miriam.

A base do poder que Victor, portanto, reivindica ou menciona por seu exercício do poder no teletandem é aquela decorrente da experiência⁶³, no sentido do conhecimento do teletandem, da língua, da ferramenta e de legitimidade, associada à sua visão de profissionalismo do professor. De fato, em vários trechos, ele se estende em descrever “como se faz” para ensinar a língua a um iniciante, aplicando tais informações à sua atuação com Miriam (vi. 2.4, vi.13). Quase sempre, quando ele fala do seu conhecimento acerca de outros elementos além do conhecimento da língua, ele utiliza expressões de legitimização, tais como “eu tive que”:

⁶³ Interpretamos os dados no sentido da fonte de experiência e não de informação porque ele não se apresenta no ato de dar informações à parceira.

mostra sua atividade de ensino do que se trata o teletandem ou do uso das ferramentas como algo ao qual foi, por assim dizer, obrigado pela situação estrutural.

As fontes de poder que norteiam as atitudes dos parceiros na dupla VICTOR-MIRIAM, com relação à primeira sessão, em síntese, são semelhantes às daquelas das outras duplas pesquisadas, consistindo em um conjunto de fontes, dentre as quais experiência e legitimidade são os mais evidentes. É notável a ausência da fonte de recompensa.

Esta seção conclui a análise das fontes do poder emergidas nos depoimentos da dupla VICTOR-MIRIAM. Na próxima seção serão tratados os depoimentos do ponto de vista dos princípios do teletandem.

5.5. Princípios do teletandem

Na entrevista com ambos os parceiros da dupla VICTOR-MIRIAM, a pesquisadora utilizou os princípios do teletandem para realizar uma descrição contrafactual: coloca esses princípios em comparação com o desenvolvimento da sessão e com as idéias do entrevistado. Foi enfocado principalmente o princípio de autonomia.

No caso de Miriam, os princípios do teletandem usados como referência são objeto de uma redefinição ao longo da própria entrevista. No início, falando da parte em LE, Miriam faz os procedimentos padrão do teletandem coincidirem com aqueles adotados pelo parceiro. Implicitamente, como razão por tal associação, aponta para o conhecimento e para a experiência prévia do parceiro. Em certo momento da entrevista, porém, passa a mencionar as indicações contrastantes que havia recebido, por parte da própria pesquisadora, antes de começar o teletandem, durante uma conversa introdutória acerca de como desenvolver o teletandem (trecho 3, Apêndice 1). Estes procedimentos sugeridos apontavam para a necessidade de o aprendiz tomar a iniciativa, fato confirmado pela pesquisadora.

Após este momento, no pano de fundo da entrevista, permanecem presentes duas “autoridades”: a do parceiro, que aos poucos perde legitimação (mi.381) e permanece apenas como termo de referência, e a da pesquisadora (trecho 3, Apêndice 1). Isto se vê mais claramente na segunda parte da entrevista, quando a pesquisadora pergunta se Miriam está convencida de que não deve considerar o parceiro como um especialista de teletandem, de que não existe um *expert* de teletandem (*Não! não... você está de acordo comigo que... não não...*

não é verdade ... que ele tenha que ... que que não existe um expert de teletandem!?), obtendo dela, embora em forma um pouco hesitante, uma confirmação (“Eh... quer dizer... aGOra SEI” vi.341-342).

Quanto à atuação de Miriam em L1, os poucos dados referentes mostram elementos contrastantes. As notas de campo mencionam seu “tom assertivo” (campoVIMIR.1), seu uso frequente do verbo “dever”, a presença de muitas correções, realizadas em tom neutro, e de avaliações da atuação do parceiro em tom encorajador (campoVIMIR.2,3). Por outro lado, mostram que Miriam deixa inicialmente a escolha ao parceiro, pedindo indicações, sobre o tipo de registro linguístico ao qual ele quer ater-se (campoVIMIR.1). Quanto à parte da sessão em LE, ela mostra ter tentado realizar o princípio de autonomia, planejando atividades e tentando realizá-las. Mostra ter entendido tal princípio em referência a uma situação professor-aluno personalizada, na qual aos parceiros cabem papéis diferentes. Ao parceiro falante competente, cabem dadas tarefas (fornecer o insumo requisitado pelo parceiro, dar regras básicas, necessárias ao aprendiz). Por sua vez, ao parceiro aprendiz, cabe a iniciativa sobre os pedidos de insumo e a sistematização.

O conceito de reciprocidade não foi mencionado, na entrevista com Miriam.

Quanto a Victor, a pesquisadora considerou garantidos o conhecimento e a aceitação teórica dos princípios do teletandem, por suas leituras prévias e pelas suas experiências de teletandem; portanto, não os colocou na pauta da entrevista. Refere-se, uma primeira vez, ao princípio de autonomia do teletandem, implicitamente, após perceber a falta de percepção de Victor das tentativas de Miriam de realizar atividades condizentes com seu próprio estilo de aprendizagem de LE. A pesquisadora pergunta, então, de que maneira ele, como professor, acha que se deve lidar com os estilos de aprendizagem, no teletandem – com explícita referência ao princípio de autonomia (vi.107-109).

Victor responde que considera a parceira como “bem autônoma... para decidir ... o que ela quer fazer” e que “pode querer fazer escolhas diferentes das minhas” (vi.113). Por outro lado, descreve como assertivo seu papel de parceiro (que é também professor de línguas), como pessoa que mostra “outras possibilidades” para a parceira. Esta pergunta também foi colocada pela pesquisadora como mais uma tentativa de verificar a consciência de Victor quanto à diversidade de estilos na sua sessão. A resposta foi mais uma confirmação da invisibilidade destes e, talvez, de uma possível origem de tal invisibilidade. Com seriedade e boa fé, Victor

afirma o direito de sua parceira ser autônoma. No entanto, na sessão em questão, sua função de “mostrar também que existem outras possibilidades” (vi.110) parece ter-se tornado uma forma de negar aquelas escolhas e aquela autonomia cuja legitimidade ele sustenta.

A pesquisadora compara os princípios do teletandem com a visão de Victor sobre sua atuação na sessão em L1, e sobre o que é ser professor, também em outro ponto da entrevista. Ela o estimula a falar de sua visão de professor, que resulta centrada na capacidade de saber “o que é relevante para o aluno” (subseq. 6.2.4, vi.82). Passa, então, a colocar em dúvida a pertinência dessa resposta em relação ao papel do parceiro falante competente no teletandem: comenta ver nesta colocação “*uma coisa de poder muito grande (...) Porque que ele [o professor] não deveria pedir ao aluno por exemplo... porque é que ele deveria saber?*”(vi.93). Está fazendo, indiretamente, referência ao princípio de autonomia do teletandem. A resposta de Victor parece típica do âmbito educacional e evita a referência ao poder, em linha com a visão da racionalidade técnica: ele define o saber como o que é mais relevante para o aluno, como “parte da da competência... profissional dele [do professor]... não é uma questão de poder!” (vi.96). Ao ver “uma pessoa falando uma língua estrangeira... a gente sabe detectar ‘ah aqui... o que está acontecendo’ xxxxxxxxxxxx a gente escuta uma língua estrangeira de modo diferente de um leigo” (vi.104; notar também o apelo para a cumplicidade da pesquisadora, incluída em “a gente”).

Em suma, Victor reitera o direito ou a oportunidade do parceiro de teletandem – experiente no ensino de línguas – de indicar para seu parceiro o que é mais relevante – mesmo tendo afirmado, teoricamente, o direito à autonomia do parceiro de teletandem. Uma aplicação prática desta posição pode ser referida às suas próprias descrições do que Miriam aprendeu na sessão, cheias de entusiasmo e de interesse. Elas não estão centradas no que Miriam pediu para aprender, ou nas formas de aprender por ela escolhidas, mas, sim, no que ele achou importante ensinar:

e ela também aprendeu os xxxxxxxxxxxx também e mais o infinitivo né... *tem que falar... tem que comer...e.... eu acho que são duas coisas interessantes para se aprender logo no início... os (hábitos) e... as xxxxxxxxxxxx... e logicamente tem uma influência muito grande... da... do... eh... do... da abordagem funcional... que talvez de vez em quando adoto logo no início (vi.2.4).*

Em suma, quando Victor fala como professor, parece faltar-lhe a sensibilidade que mostra ao falar de suas experiências como aluno. Um elemento que reforça tal falta de sensibilidade pode ser a confiança que ele mostra ter nas suas percepções das situações, para as quais apela,

por exemplo, como elemento para julgar se o poder que está sendo exercido é positivo ou negativo:

eu acho que eu devo ter um poder... eh... sobre Miriam mas um poder que é exercitado de um modo muito.... por exemplo para mim fazer Tandem com ela é muito gostoso... entendeu?... eu... eh... é um poder... que... eh... xxxxxxxxxxxxeh... é um poder que... que é exercitado com... com muito respeito (vi.49.1-49.2)
o problema (...)... é QUAL o papel quem que exerce o poder ... por exemplo... (...)....quando eu o exerço com a ...com a Miriam...eu acho que é um poder benéfico nesse caso... eu não eu não sinto que eu exerço esse poder negativamente sobre a Miriam... quando... quando eu estou ensinando... eh... o... a respeito do tandem do teletandem pra ela... ou a respeito do português ...entendeu? (mi.65).

Encontramos aqui, nessas palavras, a mesma avaliação do poder que é típica dos contextos educativos: o poder positivo, o poder benéfico, o poder exercido com respeito, ou seja, o poder exercido em um contexto “gostoso”, do ponto de vista de quem o exerce.

Sintetizando, Victor parece convencido, teoricamente, da importância do princípio de autonomia e da liberdade de escolha da parceira. Praticamente, porém, na sessão em questão, ele parece ter criado um contexto que limita os âmbitos de escolha da parceira: apresenta-se como quem pode ensinar-lhe o que é teletandem e como se age na sessão de teletandem; se considera como professor que sabe o que é relevante para o aluno; segue uma agenda que depende dos seus interesses, os quais não são necessariamente os da parceira.

O princípio de reciprocidade foi mencionado mas não tratado, na entrevista com Victor.

Em comparação com as outras parcerias, em síntese, quanto aos princípios do teletandem, a dupla VICTOR-MIRIAM mostra uma visibilidade particular do princípio de autonomia. Nessa dupla, o exercício do poder parece associado ao princípio de autonomia, entendido de forma diferente pelos parceiros. No caso de Victor, como já para Nanci na outra dupla focal, a autonomia do parceiro parece conflitar com sua concepção de seu papel de professor, que ele não separa do papel de parceiro de teletandem falante competente. No caso de Miriam, o conflito acontece entre as informações recebidas antes da sessão e aquelas recebidas implicitamente, pela atitude do parceiro. A necessidade de acomodação ao parceiro mais experiente prevalece. Na entrevista com Victor, um simples questionamento teórico, desprovido de referências concretas, não parece suficiente para desencadear uma reflexão e eventuais mudanças. No entanto, na entrevista com Miriam, questionamentos e informações embasadas em concretas referências a acontecimentos da sessão levam Miriam a anunciar uma futura mudança de atitude. Embora tais dados não possam ser generalizados, podem ser

indicativos para o desenho de atividades de orientação para o teletandem, ao menos em termos de hipóteses a serem verificadas.

Os depoimentos da dupla VICTOR-MIRIAM, em comparação com as entrevistas das outras duplas, mostram uma igual variedade de fontes do poder, mas uma variedade menor de posicionamentos e de pontos de trânsito do poder. Acreditamos que tal menor variedade tenha a ver com a perspectiva particular das entrevistas, enfocadas em uma única sessão, e com a fase inicial da parceria, formada pouco antes da sessão descrita. O fato de os depoimentos serem referentes a uma única sessão, ademais inicial, convida, evidentemente, a considerar os dados com cuidado, quanto à parceria, evitando-se sua generalização – especialmente dada a falta de informações posteriores sobre outras sessões da dupla. Cabe lembrar que os posicionamentos descritos podem ser instáveis e dinâmicos. No entanto, o próprio fato de a sessão ser inicial atribui uma posição particular aos posicionamentos emergidos: nas primeiras sessões, bem como nas primeiras interações de qualquer relação, os parceiros, além de medir e avaliar o contexto para ajustamentos posteriores, também estabelecem precedentes.

O número reduzido de pontos e posicionamentos referentes a essa primeira sessão leva a supor que as relações entre os parceiros se organizem progressivamente, por acumulação; deste ponto de vista, os dados confirmam as teorias de Watts sobre as redes de relacionamento. Ao longo de muitas sessões, pontos e posicionamentos anteriormente aparecidos podem provavelmente ser retomados e redefinidos, e novos podem aparecer. Os específicos pontos emergidos nessa dupla – estratégias didáticas, gerenciamento da sessão e correções – parecem referentes a aspectos e decisões básicas, que é fácil imaginar, em uma parceria, como relevantes desde os primeiros momentos.

Esta seção conclui a análise das entrevistas com Victor e Miriam. No próximo capítulo discutiremos os resultados da pesquisa e apresentaremos as considerações finais.

**CONSIDERAÇÕES
FINAIS**

Nessas últimas páginas, apresentamos um panorama dos resultados obtidos e tecemos considerações finais acerca do estudo aqui apresentado. Iniciamos respondendo as perguntas de pesquisa. Em seguida, salientamos as limitações da mesma, tecemos considerações acerca de sua trajetória e concluimos com sugestões para futuros estudos.

De natureza exploratória, a pesquisa aqui apresentada abordou as qualidades das relações de poder no teletandem. Pontos de partida foram a constatação da relevância do tema do poder nos textos educacionais e a falta de estudos sobre teletandem.

Na pesquisa, selecionamos três aspectos do poder: (a) pontos de trânsito do poder, (b) fontes do poder e (c) dinâmicas de poder, estes enfocados por outras tantas perguntas de pesquisa com relação às parcerias aqui estudadas.

Procurando conceitos e teorias para organizar o arcabouço teórico da tese, inicialmente os buscamos no âmbito da Linguística Aplicada. Constatamos a existência de múltiplas abordagens à questão do poder em ensino/aprendizagem. Contudo, faltavam-nos definições teóricas.

Passamos, então, a buscar referências em várias ciências sociais, evitando ater-nos a uma única disciplina, identificando conceitos trans-disciplinares acerca do poder e buscando manter o enfoque amplo da questão. Assim, optamos por levar em conta (a) o poder do agente e do contexto, (b) o poder potencial e poder exercido, (c) o poder *para* e o poder *sobre*, (d) poder ciente e poder inconsciente, (e) poder intencional e não intencional, e (f) poder implícito e explícito.

Excluimos, deste modo, os vieses essencialistas que consideram o poder como propriedade estável de pessoas e como traço individual. Optamos pelo viés relacional que considera o poder como traço social e como propriedade dinâmica de uma relação. Consideramos tanto as três dimensões clássicas do poder - comportamentos, interesses e formas de pensar – quanto as definições em termos de liberdade de ação e limitação do leque de escolha. Por fim, adotamos como referência os modelos da teoria das fontes do poder (Psicologia Social), da teoria do poder como interdependência e da troca social (Sociologia Política) e da teoria da acomodação (Linguística Aplicada).

Ao organizar tal arcabouço teórico, pudemos constatar que o poder é um conceito particularmente elusivo, devido a várias razões: (a) ao fato de ser extremamente amplo e se aplicar a situações e sujeitos muito variados; (b) ao fato de implicar elementos interpretativos, estando também associado a suposições, tais como aquela dos interesses das pessoas ou do que a pessoa alvo teria feito em outras condições; (c) ao fato de ser associável tanto a elementos referentes a ações e atitudes quanto a formas de pensar e visões do mundo; e, portanto, de requerer, para sua identificação, a consideração de um amplo leque de elementos e aspectos associados a um exercício de imaginação contrafactual.

A operacionalização do conceito de poder demonstrou-se, portanto, uma tarefa desafiadora e complexa. Conferimos estudos empíricos referentes ao âmbito educacional. Contudo, não encontramos metodologias que pudéssemos adotar integralmente, por razões de objetivos e de material documentário. Visando realizar uma pesquisa qualitativa, adotamos uma metodologia de análise qualitativa, escolhendo como tipologia de material documentário a entrevista e como unidade de análise o ponto de trânsito do poder – definido como um aspecto da parceria no qual as relações de poder se tornam evidentes, conforme os conceitos e as teorias de referência aqui adotadas. Colocamos em diálogo nossa pesquisa com três âmbitos de estudos acerca do poder em âmbito educacional, a nosso ver particularmente significativas: (a) a rotulação de atos comunicativos proposta por Gore (1995), (b) os estudos sobre as fontes do poder em sala de aula e (c) os estudos sobre a interação em sala de aula.

Realizamos quinze entrevistas semi-estruturadas, referentes a oito duplas e onze participantes. Tais entrevistas enfocaram elementos de não reciprocidade e de falta de autonomia nas parcerias. Em geral, as entrevistas também enfocaram indícios de tensões, de divergências, ou conflitos. Utilizamos, também, a evocação de cenários contrafactuais. As entrevistas foram transcritas e submetidas a uma análise qualitativa, voltada para indagar as qualidades das relações entre parceiros de teletandem, com enfoque nas três perguntas de pesquisa.

A interpretação de situações associadas ao poder mostrou-se, às vezes, ambígua: algumas situações podem ser interpretadas em sentidos contrapostos. Também as interpretações oferecidas pelos próprios entrevistados se mostraram variáveis, durante a entrevista e durante a parceria. Tais elementos reforçaram a constatação, certamente óbvia, mas não por isso menos relevante, de que a pesquisa empírica sobre o poder é uma tarefa extremamente complexa. Isto nos levou a dar maior espaço, na análise, aos depoimentos que apresentavam indícios mais claros, para estabelecer elementos de referência. Aprofundamos, desta forma, as

entrevistas de duas duplas que consideramos focais. Contudo, também abordamos as entrevistas das outras seis duplas, com consideração menos detalhada e voltada a complementar os dados adquiridos com informações não contempladas na análise das duplas focais. Ambas as análises serviram para consolidar nosso horizonte de referência quanto às relações de poder no teletandem.

Nas próximas subseções responderemos às perguntas de pesquisa que, aqui, reproduzimos novamente, para maior clareza:

- (a) *Por quais pontos o poder transita nas parcerias de teletandem, conforme os relatos dos parceiros?*
- (b) *Quais são as bases do trânsito do poder nas parcerias de teletandem, conforme os relatos dos parceiros?*
- (c) *Quais dinâmicas de poder podem ser apontadas nas parcerias de teletandem, conforme os relatos dos parceiros?*

A cada pergunta será dedicada uma seção distinta. Em seguida, apresentaremos as limitações do estudo e as indicações para futuras pesquisas.

A primeira pergunta de pesquisa: pontos de trânsito do poder no teletandem

A primeira pergunta de pesquisa indaga os pontos de trânsito do poder nas parcerias de teletandem analisadas. As análises evidenciaram os seguintes oito pontos: (1) comparecimento on-line, (2) o que fazer nas sessões, (3) estratégias didáticas, (4) tópicos de conversação, (5) variantes linguísticas, (6) gerenciamento das sessões, (7) equilíbrio de línguas e (8) poder externo e contextual. A maioria desses pontos de trânsito do poder está presente nas duplas pesquisadas, com destaque diferente. Tais destaques serão comentados abaixo.

O primeiro ponto pelo qual o poder transita nas parcerias indagadas é representado pelo comparecimento on-line. Este elemento representa, na realidade, o próprio núcleo do teletandem e o pré-requisito para sua realização. A parceria de teletandem é idealizada para que duas pessoas que estudam cada uma a língua da outra desenvolvam juntas sessões de forma síncrona, possivelmente por vídeo e áudio: portanto, aceitar um emparelhamento quer

dizer se comprometer em realizar sessões, abrindo mão da liberdade de ocupar o tempo com outras atividades. O valor construtivo do poder que transita pelo comparecimento on-line como parceiro depende do fato de que, sem este, não haveria aprendizagem nem teletandem.

Em algumas das parcerias pesquisadas, o poder transita por este ponto de forma extremamente evidente - como mostram principalmente os relatos das duplas XAVIER-Frida, MATEUS-CLAUDIA, XAVIER-Juliette. Sua relevância depende das particulares condições de realização à distância do teletandem, por meio da comunicação síncrona, mediada pelos aplicativos de mensageria instantânea, dentre os quais a webcam. Pode-se associar tal ponto à técnica de poder definida por Gore (1995) de *supervisão* (de fato, permite reciprocamente aos parceiros de se supervisionarem, observarem de perto, olharem, ameaçarem olhar ou esperarem ser olhados) e de *distribuição* (distribuir os corpos no espaço, arrumar, isolar, separar, colocar em ordem, ações, estas, que remetem à postura na frente do computador, requerida pelo comparecimento on-line e pelo uso dos recursos de comunicação à distância).

Nem todos os parceiros parecem atribuir a tal ponto o mesmo sentido. Aliás, a presença virtual na mensageria instantânea, materialmente evidenciada por uma mudança de cor no ícone que simboliza a pessoa, apresenta características particulares. A indicação de presença remete apenas a uma possibilidade de comunicação, a ser expressamente permitida pelo destinatário; o ícone aponta apenas para um computador conectado; uma falta de resposta admite várias explicações possíveis, nem todas associadas a falta de polidez. O computador poderia estar ligado em ausência do proprietário, como é cada vez mais comum hoje; uma pessoa diferente da procurada poderia estar atrás da tela; a pessoa contatada poderia estar ocupada, sendo que o computador serve para usos de trabalho, além da comunicação; vários problemas informáticos podem impedir de responder ou de receber a chamada. Além disso, os aplicativos permitem que a presença não seja detectável; qualquer um pode, por assim dizer, desaparecer, na realidade permanecendo conectado, simplesmente por meio de um clique do mouse sobre certos botões de comando (*bloquear usuário, ou invisível*).

Tudo isto torna presenças e ausências na mensageria instantânea menos “fortes”, mais graduais do que os correspondentes na vida presencial e submetidas a normas de polidez diferentes. As relações de poder em torno do comparecimento on-line entre os parceiros, evidenciadas nas entrevistas, devem ser consideradas nesse contexto, embora a avaliação dos

parceiros pareça embasada nas normas que regulam a presença física. Se pense nas avaliações de Mateus sobre suas faltas on-line, nas explicações de Corrado sobre seu desaparecimento temporário, na atitude protetadora de Frida e no desaparecimento improviso e definitivo de Juliette. As relações de poder que passam pelo comparecimento on-line parecem ser percebidas diferentemente, dependendo dos parceiros. Também, acontecem em um contexto que parece ainda não padronizado em seus significados. Tais percepções e sentidos diferentes podem favorecer conflitos e atritos.

O segundo ponto de trânsito do poder é representado pelas decisões sobre o que fazer nas duas partes da sessão. Evidenciou-se uma tendência à uniformidade em ambas. Mesmo quando têm níveis ou objetivos diferentes, os parceiros não consideram o teletandem como dividido em duas partes separadas, cujas escolhas e atividades dependem do aprendiz, conforme poderia ser sustentado de acordo com o princípio de autonomia. Escolhas e decisões tendem a ser tomadas para as duas partes e o teletandem, assim como a sessão, tende a ser descrito como uma única atividade.

Aprofundando a discussão, geralmente evidencia-se que sua organização foi implícita ou explicitamente proposta inicialmente por um parceiro, acatada e em seguida, considerada pelo outro como comum e naturalizada (neste caso, apelamos para a terceira dimensão do poder). Quando as propostas foram discutidas explicitamente, a uniformidade pode ser lida em termos de primeira dimensão do poder. Em medida, poderia ser argumentado, inversamente proporcional ao desejo do parceiro não proponente. Por outro lado, quando as propostas foram realizadas implicitamente, a uniformidade pode ser lida em termos de convergência de um parceiro para o outro, em termos da teoria da acomodação. A uniformidade pode ser interpretada como um prevailecimento do aspecto relacional sobre o aspecto didático. Pode, também, ser interpretada como dependente da natureza interativa e interacional do teletandem e como outra estratégia para garantir o comparecimento on-line do parceiro. Cabe ressaltar que, em si, a decisão sobre o que fazer representa uma forma de *poder para*, fundamental para a aprendizagem. Sem decisões não haveria atividades e nada aconteceria na sessão. Como, porém, a sessão acontece graças à presença do outro e é interativa, o *poder para* pode acabar se tornando *poder sobre*.

O terceiro ponto de trânsito do poder é afim ao anterior. É representado pelas escolhas que denominamos de didáticas, incluindo, neste termo, tudo o que é especificamente feito em

função da aprendizagem da LE, por parte do aprendiz ou do falante nativo. Destas escolhas, fazem parte as tipologias de atividades preferidas para a aprendizagem por cada parceiro – tradução, fala, escuta, leitura e discussão, troca de informações, e assim por diante. Também fazem parte dessas escolhas didáticas as atividades, por assim dizer, de serviço associadas, tais como explicações e correções. Conforme o princípio de autonomia, tais escolhas, quando efetuadas pelo aprendiz, podem ser consideradas uma forma de poder para; quando tomadas pelo parceiro ou sob influência dele, estão mais no setor do *poder sobre*. A uniformidade constatada nas escolhas gerais sobre a sessão tende a aparecer também nas estratégias didáticas, levando à suposição de que, também, neste ponto, haja um processo de acomodação.

Nas duplas focais, constatamos uma tendência dos parceiros em estender ao outro seu próprio estilo de aprendizagem, sem negociar. Geralmente, isso acontece por não se darem conta de que o outro pode possuir tal estilo, ou um outro diferente. Esta tendência é favorecida pela falta de consideração separada dos dois aspectos da sessão e também pelos posicionamentos como professor-aluno, que implicam referências à sala de aula - onde é geralmente o professor quem estabelece o estilo e o aluno que o acata.

Aspectos de poder pelos parceiros são descritos quanto às atividades didáticas tradicionais, tais como explicações e correções. As explicações estabelecem uma limitação de escolhas, limitação esta fundamentada na fonte de poder associada ao conhecimento (informação, experiência). As correções podem ser associadas às técnicas educacionais de poder que Gore e Ares chamam de normatização, contra-normatização e exclusão. Isto porque consistem, basicamente, em estabelecer e apontar para padrões.

Alguns parceiros sentem uma pressão nos pedidos de explicações por parte dos parceiros. Pressões também são sentidas ao darem tais explicações, devido à insegurança sobre seus conhecimentos. Outros não estão satisfeitos com as explicações dos parceiros: pense-se em Claudia, Neide, Victor.

Quanto à correção, muitos parceiros não estão satisfeitos quando a recebem, mas não o explicam aos parceiros. Provavelmente isso acontece por razões de face e por não saberem indicar o que querem ou podem fazer, exatamente. Neste ponto, a negociação entre os

parceiros parece particularmente ineficaz. Talvez, por tratar-se das mais tradicionais atividades no ensino de línguas, onde há um padrão estabelecido e mais profissionais e técnicas. Essas atividades tradicionais são conhecidas e padronizadas. É pouco provável que o parceiro falante competente esteja acostumado a realizá-las de modo eficaz se não for professor de LE. Além disso, explicações e correções possuem implicações identitárias pois destacam as eventuais diferenças de níveis entre parceiros. São, portanto, particularmente percebidas como elemento de poder. São também um ponto divisor de águas entre as regras da conversação e as da sala de aula: na conversação comum é esperado que haja um enfoque apenas no conteúdo. Portanto, correções e explicações sobre a forma, nesse contexto, são percebidas como ameaçadoras de face e indícios de poder (como ressaltado por Gemma). Já em sala de aula, são esperadas e admitidas sem problemas de face, dependendo se os parceiros fazem referência à conversação didática em sala de aula ou à conversação comum. Correções e explicações podem, portanto, provocar vários desencontros, principalmente porque tendem a ser negociadas mais implicitamente do que explicitamente, como ressaltado por alguns dos parceiros neste estudo. Finalmente, elas são atividades pouco interativas, porque dependem principalmente do falante competente. Sendo assim, não é de se surpreender que, em torno delas, se travem relações de poder fortes: ou quando o falante competente não quer exercê-las, como no caso de Neide, ou quando quer exercê-las, mas em forma indesejada ou não julgada útil pelo aprendiz, como no caso de Victor. Particularmente na dupla VALDEMIR-Juliette, o potencial de poder associado às correções emerge com particular força e evidencia que, no teletandem, também há espaço para relações de poder explícitas e declaradas, como a queda de braços deslanchada por Valdemir por meio das correções.

O quarto ponto de trânsito do poder presente nos relatos é representado pela escolha e gerenciamento dos tópicos de conversação. Nem sempre há acordo entre os parceiros quanto à escolha de tópicos. Encontramos indícios de relações de poder relacionadas - em termos de limitação de escolha ou de segunda dimensão do poder - geralmente em quase todas as duplas.

Nem sempre os parceiros acham fácil encontrar tópicos de interesse comum, devido a problemas de falta de contextualização, de interesses e gostos diferentes, de conhecimento cultural e linguístico. Tal falta de interesse é devida tanto ao recíproco desconhecimento inicial dos assuntos pelos pares quanto seus problemas de léxico, de sintaxe e de fluência. A

compreensão requer certa contextualização que, por sua vez, geralmente falta entre desconhecidos que estão em países diversos. Portanto a compreensão nas primeiras sessões, pode-se argumentar, pode ser particularmente difícil, impondo certo medo de não estar à altura, independentemente do nível linguístico. A escolha de um tópico determina implicitamente o horizonte do conhecimento - o que vale como conhecimento significativo na parceria, de uma forma muito semelhante ao que é notado nos estudos sobre a interação em sala de aula. Além disso, a escolha de tópicos é relacionada à competência linguística, que geralmente leva a uma limitação do leque de possíveis tópicos. Isto pode levar a questões de face – pense-se em quando Valdemir nota, com leve constrangimento, que a conversa em português de seu teletandem parecia conversa de adolescente e que aquela em francês parecia até mesmo conversa de criança (va.132.2). Além de questões de identidade, os tópicos parecem ser um aspecto delicado e crucial do relacionamento também por levantar questões de face ou de privacidade. Em quase todas as entrevistas emergiram desencontros associados aos tópicos, geralmente em forma de tópicos propostos e não desenvolvidos pelo parceiro.

Podemos distinguir duas tendências quanto a escolha dos temas: pessoal e impessoal. A primeira diz respeito à troca de informações pessoais e sobre o dia a dia; a segunda diz respeito à troca de informações e opiniões com referência a temas de atualidade, a temas culturais e de comparação entre os dois países da parceria. Alguns parceiros parecem resistir ao primeiro viés; outros parceiros percebem como problemático o segundo, quando dissociado do primeiro. Um caso particular é o de Nanci, que explica ter tentado limitar os tópicos a um viés intercultural de comparação entre os dois países de origem dos parceiros, limitação esta que nem sempre teve a colaboração do parceiro e que ela estende às duas partes da sessão, conforme a tendência geral à uniformidade, acima descrita.

Nos termos de Gore (1995), esta atitude de Nanci remete a uma *classificação* - tentar diferenciar grupos de indivíduos, classificá-los, classificar a si mesmo. Esta binariedade do desenvolvimento de tópicos se encontra também na dupla ZÉLIA-Claudia; é apresentada por Claudia como produtiva, no sentido de sua capacidade de gerar tópicos, mas também como um pouco limitadora.

O medo do silêncio e os objetivos didáticos levam muitos parceiros à tentativa de se planejar os tópicos, isto é, tentar manter um controle sobre o léxico necessário e a possibilidade de

compreensão por contextualização. Há, portanto, duas formas de se abordar a questão dos tópicos de conversação: planejada e livre. Muitos parceiros tentaram, ao menos por um tempo, a forma planejada, que parece ressaltar mais o aspecto didático do que o relacional da parceria. Além disso, essa forma planejada pode oferecer vantagens em termos de aprendizagem, permitindo um trabalho prévio e dando maior controle ao aprendiz. Alguns tentaram este caminho de forma interativa, estabelecendo uma troca prévia de textos ou sites. Tal estratégia, porém, também requer o uso de tempo fora da sessão, parcialmente em prol do parceiro. Trata-se, portanto, de outro elemento que representa um ponto de poder particularmente crítico, sendo que várias duplas mostram desencontros a seu respeito. Na escolha de textos prévios, há alternativas quanto a quem deve escolhe-los - se o falante competente ou o aprendiz. Quando a escolha é atribuída ao falante competente, como no caso da dupla ZÉLIA-CLAUDIA, parece repetir-se um esquema associado ao papel tradicional do professor e ameaçar a autonomia do aprendiz. Quando a escolha é atribuída ao aprendiz, como no caso da dupla NANCI-CORRADO, surgem conotações de poder associadas à escolha do tópico. A situação da dupla VALDEMIR- JULIETTE apresenta outro esquema diferente de relações de poder, no qual sempre o mesmo parceiro determina o leque, embora deixando a escolha final à parceira. Na dupla MATEUS-CLAUDIA, pelo contrário, a escolha de tópicos apresenta-se como um fator de coesão, tanto que os interesses e gostos compartilhados com Mateus levaram Claudia a manter a parceria, como ela explica, apesar de outros elementos críticos.

Vemos, aqui, o aspecto produtivo da escolha de tópicos. Por outro lado, Claudia indica a si própria como quem os gerenciava. Avalia esta forma de modo negativo, devido à rapidez da passagem de um tópico ao outro e à conseqüente superficialidade. Claudia descreve tal gerenciamento como inspirado por certo medo do silêncio e por certa falta de auto-controle e como uma forma de exercício de poder sobre Mateus (legitimada pelo seu nível básico), apresentado no ato de acompanhar pacientemente as mudanças repentinas. Corrado também aponta para a rapidez e a superficialidade com a qual ele próprio gerenciava os tópicos. Por outro lado, há uma forma de controle de tópicos, exercida em resposta a uma limitação imposta implicitamente pelo parceiro, que consiste em procurá-los fora da sessão, como acontece com Neide e Nanci.

O quinto ponto de trânsito do poder presente nos relatos é representado pelas variantes linguísticas. A padronização pode ser considerada o centro da construção de uma língua e de sua aprendizagem. Apresenta, portanto, um valor produtivo evidente e comumente aceito. Os dados mostram que em algumas parcerias de teletandem, quando as línguas envolvidas apresentam variantes nacionais divergentes, tais como português e espanhol, a decisão sobre qual padrão adotar pode tornar-se um ponto de poder peculiar no teletandem. Isso se dá pela sua provável necessidade de negociação, o que nunca acontece em contextos de sala de aula. Os dados mostram que uma opção comum é a adoção como padrão da variante linguística do falante competente – como acontece, em português, em quase todas as duplas pesquisadas, aparentemente por implícito acordo comum.

Na dupla NEIDE-Pablo vimos um exemplo de adoção da variante do falante competente referente ao espanhol platense. Neste caso, porém, a aprendiz aponta para um conflito com a variante europeia por ela estudada na faculdade. Conforme seu depoimento, o elemento de poder parece estar aqui na sua forma de realização, mais do que no mérito da questão dialetal. É o tom absoluto de Pablo que, sem negociação, impõe sua variante. Tanto a parceira se mostra ambivalente quanto à variante em si (útil, embora complique), quanto se mostra clara a respeito da sensação desagradável trazida pela rigidez de Pablo. Dentre as parcerias pesquisadas é representada também a opção oposta, isto é, a adoção na parceria da variante estudada pelo aprendiz: na dupla NANJI-CORRADO, Corrado manteve o português europeu, diversamente de outras duplas que estudavam também a variante europeia na faculdade.⁶⁴ A padronização linguística pode ser associada às técnicas de poder que Ares (2008) e Gore (1995) chamam de *normativização*, *contra-normativização* e *exclusão*.

O sexto ponto de trânsito do poder presente nos relatos é representado pelo gerenciamento da sessão – isto é, pelas atividades de serviço para o desenvolvimento do teletandem: abertura da sessão, transição entre atividades, registro e realização da alternância de línguas e encerramento. Tais atividades estão ligadas à própria natureza da sessão de teletandem, particularmente à troca de línguas. Por outro lado, lembram as atividades de gerenciamento de aulas, próprias dos professores, como mostram os estudos sobre a interação em sala de aula. Seu poder está associado a sua capacidade de atribuir sentido ao que é feito durante a sessão,

⁶⁴ De Marchis (2008), descreve um caso oposto – de um aluno italiano que estudava a variante europeia e que, em poucas semanas de teletandem com uma parceira brasileira, se abrigou fortemente.

além de determinar seu concreto desenvolvimento, talvez ligado à técnica de *classificação* na tipologia de Gore (1995).

Por outro lado, o gerenciamento da conversação faz parte das funções desenvolvidas pelos interlocutores em qualquer conversação, como mostram os estudos da análise da conversação. Como atividades típicas do professor e realizadas por meio da língua, poderíamos supor que as atividades de gerenciamento da sessão fossem realizadas, em cada parte da sessão, prevalentemente pelo falante competente. Pelo contrário, evidenciou-se uma “especialização de funções”: na maioria das duplas, tais atividades tendem a ser desenvolvidas por um único parceiro, não necessariamente o falante competente ou aquele com maior competência em LE (se pense em Claudia, tanto na dupla MATEUS-CLAUDIA, quanto na dupla ZÉLIA-CLAUDIA). Uma razão pode ser a já mencionada tendência dos parceiros a considerar a sessão de teletandem como um todo; outra pode ser a possibilidade do uso de duas línguas durante o teletandem, que provavelmente também permite ao parceiro menos linguisticamente competente manter um posicionamento de falante competente, com referência a sua L1.

A maioria dos parceiros não parece atribuir a essas atividades de gerenciamento, quase invisíveis por sua função de serviço, uma conotação de poder explicitamente negativa e as mencionam somente sob estímulo da entrevistadora. É particular o caso da dupla NANJI-CORRADO, em que Nanci as rejeita emocionalmente, descrevendo-se como obrigada a realizá-las, devido a omissão do parceiro. Neste caso, Nanci, já encarregada de tantas funções na parceria, parece rejeitar o símbolo mais evidente de sua prevalência, talvez associado àquele posicionamento de professora que diz não querer assumir na parceria.

Associado ao gerenciamento da sessão é o gerenciamento de datas e horários referentes às sessões. Esta atividade também tende a não ser distribuída igualmente, mas a ser realizada em grande parte por um dos parceiros. Trata-se de um dos poucos pontos negociados de forma explícita. Além da questão do gerenciamento da negociação, as escolhas entre os pares acerca de datas e horários representam um ponto de intersecção entre poder do parceiro e poder externo: (a) geralmente os horários dos parceiros que trabalham (e que, como vimos, por isso assumem uma posição de maior prestígio para seus parceiros estudantes) são influenciados pelo trabalho; (b) os horários e datas dos estudantes são condicionados pela faculdade; e (c) os

horários e datas de quem faz teletandem fora de casa são influenciados pelos horários dos espaços públicos, como lanhouses ou laboratórios, ou dos amigos que podem emprestar a casa.

Isto leva a pensar que, na escolha de datas e horários, possa haver um valor menor de ameaça à face, já que a responsabilidade de tal ameaça é parcialmente transferida para o contexto e a fonte de poder de dependência pode ser invocada. Isto pode explicar o fato de que a escolha de datas e ritmos, como o gerenciamento da sessão, na maioria dos casos não parece um ponto de transição de poder muito intenso, embora em alguns casos ele apareça (pense-se na dupla NEIDE-Pablo). Outra explicação pode ser o fato de que a atividade relacionada a este ponto de trânsito do poder é muito clara, sendo geralmente realizada de forma explícita no dia a dia. Isto pode tornar mais fácil uma discussão explícita e oferecer trilhos pré-estabelecidos na competência conversacional dos parceiros. Datas e ritmos da sessão podem ser associados às técnicas de *regulação* e *contra-regulação* de Gore (1995) e Ares (2008): “controlar por meio de regras, sujeitar a restrições, invocar uma regra, inclusive sanções, prêmios, punições” (*ibidem*).

O sétimo ponto de trânsito do poder é representado pelo equilíbrio de línguas. Como o anterior, apresenta-se em menor destaque em comparação com os outros, talvez, novamente, por sua posição central dentre as regras do teletandem e pela sua simplicidade. Quase sempre é descrito como mantido, isto é, como remetente a um equilíbrio de poder. Encontramos alguns casos particulares de desequilíbrio, que vão (a) da predominância quase total de uma língua, em uma parceria com um desnível muito forte de competência (MATEUS-CLAUDIA), (b) ao uso de uma única língua fora da sessão (na escrita: dupla NANCI-CORRADO) em uma parceria com paridade de competência, (c) até mesmo ao uso simultâneo das duas LE (NEIDE-Pablo, às vezes usando, cada um, apenas sua LE na mesma conversação). Nos dois primeiros casos (“a” e “b”), o parceiro que não usa a LE mostra uma motivação menor ou um medo maior – elementos, esses, que tornam difícil definir se a situação descrita seja uma forma de poder exercido pelo aprendiz da língua negligenciada, ou uma forma de poder exercido pelo seu parceiro, que se avanteja ao usar mais a sua LE. Quanto ao uso simultâneo das duas línguas, cada uma como LE, em termos de poder, poderia remeter à sensação de falta de reciprocidade. Para manter a reciprocidade, a única forma pode parecer o uso simultâneo. De qualquer forma, o uso de uma única língua em uma parte da

sessão, de fato, remete à ideia de que uma compensação haverá na parte seguinte, isto é, à confiança na atuação futura do parceiro.

Como último ponto de trânsito de poder evidenciado na pesquisa, indicamos o poder externo e estrutural. Trata-se de um âmbito que permaneceu pouco explorado, devido ao enfoque primário nas relações entre os parceiros. Os dados, mesmo sendo poucos, mostram que as atividades exercidas pelos parceiros fora do teletandem – geralmente trabalho e estudo - e as pessoas significativas para eles - namorados e colegas de república - influenciam o gerenciamento de datas e ritmos das sessões, os tópicos e a forma de desenvolvê-los. O trabalho, com suas limitações, se impõe sobre outros vínculos, dando maior poder ao parceiro trabalhador nos conflitos sobre datas e horários. Em termos de posicionamentos, quem trabalha assume uma posição mais prestigiosa. Tais vínculos estruturais são sempre explicitamente discutidos entre os parceiros. Quanto aos outros significativos, em um caso, na dupla ZÉLIA-CLAUDIA, temos um exemplo de poder construtivo, na ajuda dada pelo namorado de Claudia à parceira dela, Zélia, por meio de informações profissionais sobre culinária. Em outra dupla, a de NANCI-CORRADO, aparece uma influência negativa, em termos de limitação de escolha, devido a ciúmes⁶⁵. Os respectivos namorados são mencionados de forma suficientemente frequente pelos parceiros, para nos levar a pensar que sua influência tenha tido certo impacto sobre os processos de teletandem. O fato de que não tenham entrado nas negociações explícitas entre os parceiros pode reforçar sua relevância.

Após as considerações acerca desses oito pontos de trânsito, podemos concluir que, tanto no teletandem quanto em sala de aula, o poder transita por pontos referentes a processos e conteúdos. Referem-se aos processos do teletandem os pontos relacionados às atividades, ao gerenciamento (das sessões e dos tópicos), às estratégias, ao equilíbrio e línguas. Referem-se aos conteúdos do teletandem os pontos relacionados aos tópicos e às escolhas linguísticas. Como vimos, é possível estabelecer um paralelo também entre a maioria desses pontos e as técnicas de poder em sala de aula apontadas por Gore (1995) e Ares (2008). Também é possível estabelecer um elo com os estudos sobre a interação em sala de aula: os âmbitos aos quais aplica-se a autoridade do professor - tópicos da conversação, formas de participação, gerenciamento das interações, gerenciamento do tempo de fala; controle do espaço,

⁶⁵ Faltam dados mais aprofundados, que, aliás, seriam difíceis de se coletados, dada a delicadeza do assunto.

negociação sobre o conhecimento relevante e sobre os papéis conversacionais, os quais parecem muito semelhantes aos pontos de trânsito do poder identificados no teletandem.

Na próxima seção, abordaremos a segunda pergunta de pesquisa.

A segunda pergunta de pesquisa: bases do poder no teletandem

A segunda pergunta de pesquisa se propôs a indagar as bases do exercício do poder nas parcerias de teletandem, fundamentada na taxonomia das fontes do poder realizada em Psicologia Social. A análise evidenciou referências a quase todas as fontes. Os resultados serão comentados, abaixo.

Em primeiro lugar, a análise aponta para uma variedade do panorama de fontes (Quadro 7, p. 272): as entrevistas mencionam um grande número de tipologias – nove, das onze propostas pela teoria. Algumas são mais frequentes: (a) nove de onze participantes indicam a fonte do poder de experiência (com relação ao conhecimento do teletandem, do contexto do parceiro e da língua e cultura-alvo; em um único caso, aos assuntos de conversação); (b) a legitimidade por posição agente/alvo é mencionada por oito participantes, a maioria no tocante à posição de professor e ao gênero (referências a outras posições, como trabalhador/estudante, integrante do projeto TTB, pesquisadora, monitora no laboratório, idade, nacionalidade, são ocasionais). A recompensa impessoal e a legitimidade por dependência são mencionadas respectivamente por sete e cinco participantes. São menos difundidas as fontes de referência e de informação (respectivamente 3, 2 e 2 menções). Embora este estudo não seja de natureza quantitativa, oferecemos esses dados para permitir uma consideração global.

Nesses dados, chama particular atenção a falta da legitimidade por reciprocidade, mencionada apenas por uma participante e de forma negativa). Isto vale, também, para a fonte de equidade, presente em uma única menção. Este dado parece quase paradoxal. A reciprocidade é justamente a característica fundamental do teletandem, que o distingue de outros contextos: seria lógico que afetasse as relações de poder entre os participantes. Sua ausência pode ser explicada de duas formas. Na primeira hipótese, pode-se supor uma falta de sensibilidade dos parceiros pelas características específicas do contexto de aprendizagem no qual se encontram.

Eles seriam movidos por fontes que são mais fáceis de serem encontradas em contextos didáticos, enquanto que a reciprocidade é a única que dificilmente se encontra em contextos educacionais. Já na segunda hipótese de explicação, a fonte de reciprocidade teria se tornado invisível nas entrevistas, porque estavam enfocadas na procura de desequilíbrios, enquanto que a reciprocidade expressa, por natureza, relações de poder equilibradas (como o comparecimento on-line e todas as ações realizadas igualmente pelos dois). No primeiro caso, deveríamos supor que os participantes não sejam influenciados pelas características do contexto e adaptem seus mecanismos pré-existentes e suas bases de relacionamento. No segundo caso, tudo o que não é mencionado nas parcerias poderia ser atribuído à reciprocidade. Os dados também evidenciam a falta da fonte de coerção. Este resultado surpreende menos do que o primeiro: em primeiro lugar, os participantes não faziam teletandem por obrigação; além disso, é difícil imaginar como a coerção poderia ser exercida à distância, a não ser, talvez, pela ausência on-line.⁶⁶

Em segundo lugar, a análise aponta para uma complexidade do quadro: para cada participante, é mencionada mais de uma fonte. O leque mais amplo de tipologias consiste em 7 características, no total, indicado por Corrado; o número menor é 2 (indicações de Mateus, Gemma, Xavier, Miriam e Neide). A maior variedade não decorre necessariamente da maior profundidade de análise, se pensarmos que alguns participantes não focais (Claudia, Valdemir, Zelia) fazem referência a um número maior de fontes do que a participante focal Miriam⁶⁷. As fontes mencionadas como mais significativas são recompensa e experiência. Todos os participantes mencionam ao menos uma delas, associada a outras. Geralmente, a recompensa aparece como alternativa à experiência⁶⁸. Isto poderia estar relacionado a dois diferentes conceitos dos participantes com relação ao teletandem: um conceito que adotaria um viés utilitarista (recompensa), o outro que consideraria o conhecimento como um valor absoluto, capaz, em si, de justificar o exercício do poder (experiência). Esses dois vieses também poderiam remeter a motivações diferentes para a aprendizagem, mas não temos dados suficientes para aprofundar tal hipótese.

⁶⁶ Um contexto de possível coerção era provavelmente o de duas parceiras que, porém, não participaram da pesquisa: Juliette e Frida. Por falta de dados suficientes, este aspecto não foi considerado.

⁶⁷ Respectivamente 5, 4 e 3 tipologias em vez de 2.

⁶⁸ Uma única participante as menciona ambas: Claudia, mas cada uma com referência a uma parceria distinta.

Quanto às outras fontes, por si só não parecem capazes de fundamentar o exercício do poder no teletandem, visto que nunca aparecem isoladas de experiência e de recompensa, nem a legitimidade por posição. Tal fato não nos surpreende, se pensarmos que o teletandem, além de não prever uma hierarquia, acontece de forma descontextualizada, por se realizado a distância em dois países diferentes; as posições dos parceiros podem não estar salientes nem claras; ademais, os critérios podem variar de país a país. A escassa menção da legitimidade por referência pode depender das condições a distância, que podem tornar mais difícil exercer a referência por falta de contextualização, ou também do fato de os parceiros pertencerem a duas nacionalidades diferentes, evidenciadas pelos objetivos do teletandem.

Em terceiro lugar, a análise aponta para uma menor força do poder de informação em comparação com o poder de experiência: na primeira sessão, a participante Miriam acaba seguindo as indicações de seu parceiro, por acreditar mais no seu conhecimento do teletandem do que nas informações recebidas. Uma confirmação pode ser encontrada no fato de que a fonte de informação não é apresentada dentre as fontes que fundamentam as relações de poder nas parcerias.

Pode-se argumentar que em uma parceria cujos parceiros são movidos por fontes principais diversas, tais como, por exemplo, em um caso a recompensa e no outro a experiência, podem acontecer vários desencontros, decorrentes da falta de complementaridade e da diversidade de pressupostos. É particularmente sugestiva a ideia de que a fonte de recompensa requer, como explica a teoria, controle contínuo; isto permite pensar que um parceiro movido por esta fonte possa ser menos aquiescente nos vários pontos e até deixar de comparecer on-line de repente, assim que a recompensa se esgotar (por exemplo, se não for mais obrigatório o teletandem no currículo, ou se não gostar muito do parceiro, ou se encontrar algo mais interessante para ele). Pelo contrário, um parceiro movido pela fonte de experiência será provavelmente mais constante e também mais aquiescente, desde que não se abale sua crença ou confiança sobre o maior saber do outro. É difícil, porém, aprofundar este assunto, uma vez que os dados mostram um conjunto de fontes ao mesmo tempo. Outro choque entre fontes que se pode imaginar é aquele entre a fonte de legitimidade por dependência e a de experiência. Nestas, a falta de conhecimento (base da necessidade de ajuda em um contexto de aprendizagem) aparece como uma base para exercer poder (dependência) e para aquiescer (experiência). Entre parceiros movidos por bases diferentes, esta pode ser uma razão de conflitos e

desencontros; entre parceiros movidos pelas mesmas bases, pode reforçar seu acordo, como vimos particularmente no caso da dupla ZÉLIA-CLAUDIA.

As fontes parecem associadas aos posicionamentos dos parceiros. Tais posicionamentos fundamentam as atitudes tomadas e pedidas. Em alguns casos são complementares –quando, por exemplo, quem apela para o poder de legitimidade embasado na dependência, apresentando-se como pessoa que precisa de ajuda, encontra um parceiro que aceita posicionar-se como ajudante. Em outros casos, há desencontros, como no caso de quem se recusa ser considerado como professor (Neide, em NEIDE-Pablo), ou, pelo contrário, sente como necessário apresentar-se como professor (Valdemir, em VALDEMIR-Juliette). Há posicionamentos oscilantes: como o de quem, em sua L1, oscila entre professor e parceiro de teletandem (Nanci, em NANCI-CORRADO). Às vezes, os posicionamentos do mesmo parceiro não são consistentes, nas duas partes da sessão: quem se posiciona como ajudante na sua L1 nem sempre se posiciona como pessoa que precisa de ajuda na sua LE e assim por diante.

Dados os objetivos do teletandem, não nos surpreendemos encontrar, em particular destaque, posicionamentos relacionados ao saber e ao aprender - professora, pesquisadora, conhecedor de teorias de aprendizagem, falante nativo, falante nativo sem competência nas regras - associados a seus posicionamentos complementares: aprendiz, aprendiz *sui generis*, aprendiz profissional, falante não nativo, simples interlocutor. Tais posicionamentos aparecem em associação com a fonte do poder de legitimidade ou da experiência; dentre eles, o mais mencionado é aquele de professor.

Os parceiros que exercem ou exerceram a atividade de professores, mesmo apresentando concepções variadas, tendem a assumir iniciativas, quer na parte em L1 quer na parte em LE, que são aceitas pelos parceiros com base na legitimidade ou na experiência. Estes tendem, também, a se destacar em atividades de gerenciamento, até mesmo quando, como no caso de Zélia, querem empoderar o parceiro.

Os parceiros não professores tendem a considerar-se inaptos para dar informações sobre a forma, em sua L1 e a esperar que os parceiros professores as proporcionem. Talvez por esse motivo, o posicionamento de falante nativo é menos mencionado do que o de professor e

parece menos presente do que o posicionamento associado a nacionalidade, na qual o parceiro se apresenta como conhecedor da cultura-alvo.

Outro posicionamento significativo, distinto dos outros descritos, é o de conhecedor do teletandem. O fato de o teletandem ser um contexto de aprendizagem não muito conhecido parece colocar a maioria dos parceiros em uma situação de incerteza, na qual a confiança do outro pode ter efeitos de poder muito grandes, como vimos, por exemplo, na dupla VICTOR-MIRIAM. Já outros posicionamentos, não associados ao saber, são em minoria e dizem respeito ao gênero e ao trabalho e são associados à fonte de legitimidade por posição (distinguindo-se quem trabalha e quem não, e homem e mulher, sendo que quem trabalha e é homem tende a ser considerado provido de maior poder potencial). Não todos os parceiros, porém, indicaram como significativa a fonte de poder associada ao gênero, embora todos se tenham posicionado também nesse termo. Um posicionamento particular é o de amigo, associado à fonte de legitimidade por equidade e de legitimidade por dependência. O fato de que apenas uma minoria o indica é um dado que mostra, provavelmente, os limites relacionais da parceria de teletandem.

Pode-se concluir que o exercício do poder no teletandem está fundamentado em um conjunto de fontes, variadas e nem sempre compartilhadas entre os parceiros. Dentre tais fontes, as mais comuns são experiência (referente ao teletandem, à língua-alvo e ao ambiente do parceiro), legitimidade por dependência e legitimidade por posição e recompensa. A primeira, (associada geralmente ao ser professor e ao gênero) e a última tendem a estarem disjuntas. As fontes de equidade, informação e referência são pouco mencionadas e as fontes de coerção e legitimidade por reciprocidade não aparecem.

Os dados que foram examinados neste específico estudo mostram que, (a) para o poder no teletandem, o conhecimento sobre o próprio teletandem e a falta de conhecimento sobre o ambiente do parceiro são elementos particularmente relevantes; (b) que o conhecimento atribuído ao parceiro possui mais força do que as informações recebidas de externos; (c) que alguns parceiros podem estar movidos mais pelo conhecimento considerado em si, outros mais por considerações de ganhos e perdas, ambos considerados em termos de interesse, de prazer de relacionamento e de informações; (d) que, diferentemente da sala de aula, a força do poder de referência entre os parceiros é escassa e a força de coerção é nula; evidentemente,

devido às condições particulares de desenvolvimento do teletandem; (e) que a falta do poder da reciprocidade evidenciada na pesquisa pode estar relacionada às formas de sua coleta de dados, enfocada nos elementos de falta de reciprocidade na parceria; e finalmente (f) que mesmo assim, o conceito de reciprocidade não é apontado pela maioria dos parceiros em suas reflexões sobre a parceria.

Na próxima seção, abordaremos a terceira pergunta de pesquisa.

A terceira pergunta de pesquisa: dinâmicas do poder no teletandem

A terceira pergunta de pesquisa se propôs a indagar as dinâmicas do exercício do poder nas parcerias de teletandem. A análise evidenciou resultados compatíveis com as teorias da acomodação na comunicação e da troca social, adotadas para o arcabouço teórico do estudo. Os resultados serão comentados, abaixo.

Para considerar as dinâmicas de poder nas parcerias pesquisadas, convém partir dos dados sobre a uniformidade entre as partes das sessões. Nas duplas, o parceiro com menores ideias sobre o que fazer na sessão, independentemente da parte e da língua usada, parece acomodar por convergência ao outro, com base na fonte de experiência ou de legitimidade por posição ou por dependência. Isto vale também para os tópicos e para as estratégias didáticas. A convicção de um dos parceiros sobre o que é melhor fazer no teletandem, sobre o que pode ser de interesse ou útil, parece levar o outro, por várias razões, a aquiescer. Considerando que os dados não apontam para um exercício do poder consciente ou voluntário, parece particularmente adequado interpretar tal uniformidade em termos de dinâmicas de acomodação por convergência, conforme a teoria da acomodação: a mesma tendência que leva as pessoas a convergir durante a comunicação seria estendida no teletandem, na nossa interpretação, às escolhas de atividades, tópicos, estratégias.

Nessa convergência, as primeiras sessões parecem assumir um papel particularmente importante. Como mostram as outras duplas, mas particularmente a dupla VICTOR-MIRIAM, os primeiros contatos entre os parceiros acontecem em uma situação de relacionamento pessoal na qual não há autoridades de referência comuns, nem regras estabelecidas e compartilhadas. Os parceiros falam de medo do silêncio, de certo

constrangimento e de não saber o que fazer - em suma, de um certo “desnorreamento”. Podemos supor que tal desnorreamento facilite o desejo de convergir e atribua particular relevo à fonte de experiência e ao conhecimento alegado do teletandem. Diante de uma situação desconhecida, é possível que os parceiros tendam a apelar para a prática da acomodação, costumeira na comunicação e reforçada pela necessidade de usar a língua do outro, para se posicionarem reciprocamente e definirem conjuntamente a situação.

Em tal movimento de acomodação, notamos certa tendência de a segunda parte da sessão convergir para a primeira, e as sessões posteriores para as anteriores. Após as primeiras escolhas, que podem até ser casuais, um movimento, por assim dizer, quase inercial, parece levar os parceiros a considerar “natural” continuar a mesma atividade na uma outra língua e nas outras sessões, particularmente se esta não comportar custos excessivos, em termos de tempo, dedicação, desconforto ou desinteresse. Podemos imaginar várias razões. Apontar para a oportunidade de se realizar outras atividades, isto é, divergir, provavelmente tornaria mais difícil a colaboração, subentendendo uma dissociação interpessoal ou intergrupar. Se justificada por necessidades cognitivas, tal divergência pode tornar saliente o desnível de competência linguística entre os parceiros e, desta forma, levantar questões de face, ainda menos desejáveis para um trabalho colaborativo. Em suma, a acomodação nas escolhas de teletandem pode provavelmente ser interpretada da mesma forma que vale para a acomodação na comunicação: isto é, como busca de aprovação social e necessidade de eficiência na comunicação. Tratar-se-ia, no primeiro caso, de garantir a coesão da dupla; no segundo, de uniformizar o que é feito e minimizar a necessidade de negociações.

Se considerarmos o teletandem com relação às teorias de Wartenberg (1990), a acomodação ganha ainda mais relevo como modelo interpretativo. Propusemos que a parceria seja considerada como uma rede, na qual as sessões mais recentes (emergentes) são moldadas sobre as anteriores (latentes). Os dados corroboram tal interpretação: as entrevistas acerca da primeira sessão indicam um número menor de pontos de trânsito do poder (mas não de fontes) do que aquelas sobre a inteira parceria. Ao passo que a parceria se consolida e adquire suas características, provavelmente, um maior número de decisões é tomado e um maior número de pontos de trânsito entra em sua definição. Podemos supor que, a cada vez, a acomodação entre para fazer parte da rede latente e constitua, dessa forma, um modelo para as redes emergentes.

Tais dados nos levam a refletir acerca do modo pelo qual os parceiros interpretam os princípios do teletandem, ou seja, reciprocidade e autonomia. Quase todos dizem que conseguiram manter o equilíbrio de línguas; com isso, mostram que o princípio de reciprocidade é claro e evidente para eles. No entanto, entendem a reciprocidade de forma literal, no sentido de realizar em ambas as partes da sessão as mesmas atividades, tópicos e estratégias. A uniformidade recebe, com isso uma outra possível explicação. Desta forma, a reciprocidade entra em conflito com o princípio de autonomia. Para ser autônomo, em cada parte da sessão, o aprendiz deveria ter a direção de suas próprias estratégias e da própria organização da sessão do ponto de vista didático. Se, pelo contrário, como vimos, os parceiros tendem a acomodar por convergência (evitando a opção oposta, que, como divergência, ameaçaria a coesão), isto quer dizer que dão prioridade à reciprocidade, em detrimento da autonomia.

Esta maior importância do princípio de reciprocidade na atuação dos parceiros pode ser fruto de um conjunto de elementos. Em primeiro lugar há sua maior visibilidade na estrutura da sessão: a separação e a alternância de línguas são o elemento mais característico do teletandem. Em segundo lugar, a reciprocidade pode ser reforçada pelas convenções na comunicação, que tornam mais comum a convergência. Em terceiro lugar, pode ser favorecida por dadas concepções sobre a aprendizagem. Uma visão transmissiva e que atribua a iniciativa ao professor, tal como encontramos em vários depoimentos, não favorece a assunção de atitudes autônomas, nem mesmo em um contexto embasado na autonomia como o teletandem. Vimos que alguns parceiros consideram natural que, na hora em LE, a iniciativa seja do falante competente. Em suma, os resultados sobre a uniformidade levam a reconsiderar também os princípios do teletandem e a questionar os significados que lhes são atribuídos.

Particularmente, ao longo de toda a pesquisa, abraçamos o pressuposto de que em uma realização ideal do teletandem, conforme seus princípios, os parceiros deveriam manter a autonomia. Vimos que os dados indicam uma tendência geral oposta. Isto faz surgir uma dúvida. Será que a diferente organização de atividades nas duas partes - isto é, uma divergência -, embora mais respeitosa da autonomia dos aprendizes e de suas necessidades cognitivas, não levaria a consequências relacionais indesejadas, do ponto de vista relacional? Desta perspectiva, a escolha dos parceiros de 'se acomodarem' tornar-se-ia lógica também do ponto de vista da aprendizagem: em última análise, representaria um sacrifício de elementos

cognitivos (isto é, de atividades talvez cognitivamente mais adequadas às necessidades pessoais), em prol dos elementos emocionais e afetivos (isto é, de atividades que reforçam a coesão entre os parceiros e a percepção de fazer parte de uma dupla, assumindo portanto um valor relacional). O sacrifício do ponto de vista cognitivo seria compensado pelo ganho emocional, por sua parte também associado à aprendizagem.

Outro aspecto emergido nos dados, acerca das dinâmicas de poder nas parcerias, é a forma implícita de sua realização. Em grande parte das parcerias e dos pontos de trânsito de poder vimos que tendem a acontecer negociações implícitas. Como a parceira de teletandem Zélia comenta, as decisões não são discutidas e em seguida colocadas em prática: são tomadas no mesmo tempo em que são executadas. Seu comentário dá voz a condições compartilhadas também pelos outros participantes do estudo. Esta “implicitude” apresenta vantagens interacionais: por sua rapidez, por sua facilidade, por não obrigar a aprofundar pressupostos. Ela também permite uma maior proteção da face, pela sua indeterminabilidade. Seu oposto, a “explicitude” requer maiores esforços e talvez um trabalho associado à face. Provavelmente, também representa um desafio linguístico, quando realizada em LE. Além disso, talvez implique formalidade, distanciamento e, até, uma sensação de artificialidade no relacionamento (como o referido comentário de Zélia parece subentender). Por fim, traz a necessidade de esclarecer pressupostos que podem não ser conscientes, portanto não ser claros e fáceis de se explicar - nem mesmo em língua materna.

A “implicitude” é condizente com as teorias sobre o poder, que apontam para sua realização, grande parte em dimensões mais sutis do que aquelas do comportamento, tais como as formas de pensar. Na maioria dos casos, o parceiro, ao qual o outro se acomoda, se organiza de uma forma ou de outra porque sua escolha lhe parece natural, óbvia. Nesta obviedade, está um dos aspectos chave das relações de poder – associadas, como vimos, a processos de *regulação* e *normativização*. Sustentamos que relações de poder realizadas de forma implícita sejam mais difíceis de serem desafiadas, por estarem associadas a um menor grau de voluntariedade e de consciência.

Certamente, nas parcerias pesquisadas há também casos de exercício do poder explícito ou consciente: por exemplo, Valdemir declara explicitamente ter assumido a direção da escolha de tópicos e ter realizado uma ação de exercício explícito do poder. Nanci, por sua vez, relata suas negociações explícitas iniciais quanto às atividades. Também Victor mostra plena

consciência de ter gerenciado a sessão e as atividades, e Claudia diz que gerencia a sessão e os tópicos.

Em outros casos, porém, o defasamento entre a visão de um parceiro e do outro mostra um poder inconsciente e involuntário. Isto acontece no caso das buscas tácitas de assuntos para as sessões de apenas um parceiro (Nanci e Corrado, talvez Neide), das tentativas de realizar um modelo de aprendizagem diferente daquele do parceiro (Miriam e Victor), no desejo frustrado de regularidade dos encontros (Claudia e Mateus). Acrescente-se que, também, os posicionamentos dos parceiros - nos quais estão imbutidas as referências às fontes de poder - são realizados de forma implícita. O fato que exercício do poder, nas parcerias de teletandem, seja realizado muitas vezes de forma implícita oferece um elo com os estudos acerca da interação em sala de aula, que oferecem o mesmo resultado.

Quanto a eventuais mudanças nas relações de poder, grande parte das parcerias são descritas como estáveis. Casos particulares são apenas os de NEIDE-Pablo e de VALDEMIR-Juliette, nos quais assistimos a uma mudança improvisada. Pode não ser casual que nestas parcerias apareçam formas de conflito mais abertas, ou, ao menos, expressas nas entrevistas com maior clareza. Podemos definir tais formas como formas de acomodação por divergência nos posicionamentos dos parceiros. Lembramos que a mudança, na dupla NEIDE-Pablo, consiste no fato que, em certo momento da parceria, Neide começa a obstacular a tendência de Pablo a se posicionar como aluno, e a ela como professora e como falante nativa não competente (pelo menos do ponto de vista meta-linguístico). Recusa-se a dar regras e explicações gramaticais, lançando mão de técnicas de *individualização* – diz que Pablo deveria saber que ‘ela não gosta’ de fazer isso. Na dupla VALDEMIR-Juliette acontece o movimento oposto: após muitas sessões, Valdemir decide interromper o posicionamento de Juliette como falante competente de ambas as línguas, que o deixa em uma posição excessivamente inferior, dado seu nível de iniciante em LE. Inicia, desta forma, a apresentar a parceira como falante incompetente nesta língua e a posicionar-se como professor e como falante competente. Obtém esse resultado por meio de mudanças na escolha de tópicos e na forma de correção, apelando implicitamente para o princípio, comum em sala de aula, pelo qual o aprendiz deve ser construído como incompetente, para que a aprendizagem possa acontecer. Chamamos a atenção para o fato de que, em ambos os casos, os parceiros descrevem suas novas atitudes como um ato de contra-poder e como uma forma de reequilibrar relações percebidas como excessivamente desequilibradas.

Esse conceito de equilíbrio mencionado pelos parceiros remete à outra chave de interpretação das relações de poder nas parcerias, que adotamos no presente estudo - a teoria da troca social. Os dados permitem considerar as dinâmicas entre os parceiros também sob a perspectiva de tal teoria. Seus elementos chave são a interpretação do poder como originado da dependência associada a troca de valores e a tendência das pessoas, nos relacionamentos sociais, de manter o equilíbrio entre os valores trocados.

Isto parece valer, também, para as duplas de teletandem, nas quais encontramos referências a essa necessidade. Os primeiros e fundamentais valores trocados, nas parcerias, são a presença on-line e o tempo dedicado ao teletandem. Não por acaso, o primeiro ponto de trânsito do poder que aparece na fase inicial da parceria é aquele associado ao comparecimento on-line. Bem como nos experimentos associados ao dilema do prisioneiro, mencionados no Capítulo 1, também nas parcerias de teletandem a cooperação tende a depender da repetição. Os casos das duplas XAVIER-Frida e MATEUS-CLAUDIA mostram isto de modo negativo; os casos das outras duplas de modo positivo. O depoimento de Xavier, particularmente, mostra que o poder começa a transitar pelo comparecimento on-line muito antes da realização da primeira sessão: há uma fase inicial na qual a natureza e a confiabilidade da parceria são construídas e checadas principalmente por meio deste ponto. Após esta fase, a parceria se estabiliza, como em muitas das parcerias estudadas, ou se desfaz, como no caso de MATEUS-CLAUDIA e XAVIER-Juliette. O comparecimento on-line é fundamental para o parceiro de teletandem, porque o convence a investir energias e tempo no relacionamento com o parceiro, desencadeando os valores de reciprocidade e apelando para o contexto da troca social como referência para o teletandem. Ao mesmo tempo, é um elemento de controle: ao desligar o ícone de suas presenças virtuais, os parceiros exercem um poder recíproco, pois apenas com a vontade de ambos é possível que eles se encontrem on-line. As tentativas da dupla MATEUS-CLAUDIA de sair do âmbito virtual, se contatando por meios diferentes da mensageria instantânea, isto é, por telefone, confirmam tal particularidade.

Conforme indicado na teoria da troca social, quando o outro começa a não comparecer, os parceiros tentam diversificar suas fontes, procurando outro parceiro alternativo (Xavier, Claudia); ou restabelecem o equilíbrio de poder por meio de uma desvalorização ou de uma reconsideração dos valores trocados. Desta forma, por exemplo, Claudia começa a atribuir menor valor ao teletandem; Corrado reformula sua aquiescência em termos de ajuda a uma pessoa em estado de necessidade, reequilibrando com uma atribuição de generosidade o

desnível de serviços realizados. Isto confirma que, no teletandem, o poder exercido pelo parceiro sobre o outro pode ser considerado em termos de dependência.

As estratégias dos parceiros podem ser entendidas a partir de uma consideração do teletandem como troca social. A troca de valores, na troca social, não é avaliada diretamente e quantificada, como na econômica, mas está baseada em uma dilação das trocas no tempo. Isto vale, também, para as parcerias de teletandem. Por exemplo, as tentativas de Xavier de mostrar-se disponível com a parceira, continuando a comparecer on-line mesmo após suas faltas, podem ser entendidas como apelo para as regras da troca social contra a troca econômica: mesmo não recebendo dela um imediato, por assim dizer, contra-valor em termos de presença, ele tenta convencê-la a entrar em um esquema de troca, na qual é admitido e esperado que passe tempo entre a doação de um valor e sua retribuição. Seus comparecimentos reiterados e aparentemente à toa, portanto, não representam apenas uma indicação do poder de sua parceira, mas também uma tentativa de exercer um contra-poder – semelhantes, neste ponto, aos contatos reiterados por e-mail de Nanci após sua falta involuntária. A priorização dos valores sociais sobre os valores propriamente econômicos, associada ao baixo desfrute do princípio de autonomia e à acomodação por convergência, pode parecer pouco prática, do ponto de vista da aprendizagem que é considerada em termos puramente cognitivos. Por outro lado, tal priorização implica, nos termos da troca social, um apelo à confiança e uma duração virtualmente estendida e indefinida. Em termos de troca social, o teletandem se torna gerador de valores intrínsecos, ligados à socialização – como mostram os depoimentos nos quais os parceiros falam de seus laços de amizade ou lastimam uma falta de amizade.

A referência à teoria da troca social permite avaliar as atuações dos parceiros na parceria como voltadas a equilibrar-se reciprocamente e a atingir uma forma que ambos considerem equilibrada, no momento em que é realizada. Algumas dinâmicas nas parcerias poderiam ser lidas em termos de movimentos para estabelecer um equilíbrio. Por exemplo, a insistência de Corrado sobre o uso de variantes linguísticas ignoradas pela parceira e sua evitação de certos tópicos – aspectos, estes, nos quais ele parece exercer poder sobre a parceira - poderiam ser interpretadas como uma forma, não necessariamente consciente, de contra-balancear as iniciativas talvez excessivas de Nanci em outros âmbitos (escolha de atividades, limitações de tópicos, estratégias, gerenciamento da sessão). Tais dinâmicas estariam imbricadas e se

estimulariam reciprocamente, levando a certa dificuldade em distinguir quem é agente e quem é alvo do poder.

A consideração do teletandem em termos de troca social pode oferecer, também, uma explicação da tolerância dos parceiros de certos aparentes desequilíbrios. Muitas formas de aquiescência podem ser consideradas como formas de manter a relação, estabelecendo um direito futuro a contra-valores em troca. Também a dificuldade, lamentada por Neide, pela falta de elementos pessoais nos encontros com seu parceiro é condizente com a interpretação do teletandem em termos de troca social. Quando ela diz que a ausência de um relacionamento pessoal torna o teletandem desagradavelmente semelhante aos serviços de uma loja, está evocando a diferença entre troca econômica e social. Não por acaso, talvez, justamente ela realiza umas das poucas mudanças de atitudes radicais na parceria, já mencionadas: uma vez que a atitude de seu parceiro a obriga a considerar a parceria em termos de troca econômica, ela se sente autorizada a seguir outras regras e a assumir uma atitude mais rude e direta.

A outra parceria que teve uma mudança repentina foi a de VALDEMIR-Juliette, que terminou com um inesperado desaparecimento. Aqui também temos elementos de troca econômica: o fato de a participação no teletandem ser integrada ao currículo e associada a créditos ou a obrigatoriedade (no caso de Juliette), e o apelo para a fonte de recompensa. O desaparecimento repentino poderia ser um indício de uma consideração da parceria em termos de troca econômica em vez de social. Pode-se supor que uma consideração do teletandem em termos de troca econômica, em vez de troca social, facilite mudanças repentinas e possa tornar menos estável a parceria. Considerações desse tipo poderiam fundamentar, implícita e inconscientemente, a opção de muitas duplas pela consideração de sua parceria em termos de troca social.

Podemos agora reconsiderar, do ponto de vista da teoria da troca social, também os outros elementos, já descritos, que caracterizam as dinâmicas de poder entre os parceiros. O uso da estratégia de acomodação por convergência poderia ser encarada como uma forma de convite para considerar a parceria em termos de troca social (isto é, a longo prazo e estável, portanto confiável), em vez de econômica. Da mesma forma, pode ser considerada a ampla presença de formas implícitas – sendo que seu oposto, o uso de formas explícitas, remeteria a uma quantificação das trocas e, portanto, seria mais típica da troca econômica. A interpretação do princípio de reciprocidade dada pelos parceiros em termos conflitantes com o princípio de

autonomia poderia estar fundamentada na mesma consideração: a reciprocidade parece mais condizente com a troca social do que com a autonomia.

Talvez um elemento de desencontro global entre os parceiros possa ser, afinal de contas, justamente a opção por uma consideração da parceria em termos de troca econômica ou de troca social. Isto envolve não somente formas diferentes do exercício do poder, mas também uma consideração diferente das relações de poder. Esta perspectiva poderá ser aprofundada por futuras pesquisas. A consideração do teletandem pelos prismas da teoria da acomodação e da troca social mostra, em conclusão, que as relações de poder na parceria dependem dos sentidos atribuídos pelos parceiros ao próprio teletandem.

A presente seção conclui as considerações acerca das perguntas de pesquisa. Na próxima seção, apresentaremos as limitações da pesquisa e indicações para futuros estudos.

Limitações da pesquisa e indicações para futuros estudos

Como toda pesquisa, este estudo apresenta limitações. Estas, dentre outras, dizem respeito à natureza do material documentário, à forma de coleta de dados e de escolha dos participantes

Como instrumento de coleta, utilizamos neste estudo apenas um tipo de instrumento de coleta: a entrevista semi-estruturada. Seu uso foi fundamental para permitir coletar a visão dos parceiros e suas interpretações acerca de suas experiências de parcerias no teletandem. Pelo material documentário gerado por este instrumento, pudemos interpretar quais elementos eram salientes para eles. Sendo que os conceitos amplos de poder, por nós adotados, precisavam de elementos interpretativos, teria sido difícil analisar os dados sem dispor de comentários e interpretações dos participantes. Além disso, o uso de entrevistas foi econômico: por meio de uma única sessão de conversação, pudemos coletar as interpretações das experiências dos participantes referentes a uma inteira parceria, às vezes de vários meses. A entrevista, como instrumento de coleta, também foi pouco intrusivo, certamente bem menos do que seriam gravações de sessões. Por outro lado, os dados coletados não são diretamente referentes ao desenvolvimento das sessões (ou ao que aconteceu durante as sessões), mas às interpretações dos participantes a respeito delas. Tal escolha de utilizar apenas um instrumento - sem, por exemplo, utilizar gravações de sessões além das entrevistas -, embora

tenha permitido um maior aprofundamento, limitou o horizonte. Este último, com base em uma consideração paralela também dos dados das sessões, certamente seria mais amplo.

A escolha aleatória dos participantes foi funcional à natureza exploratória do estudo e condizente com as condições contextuais de coleta. Os dados coletados não podem ser considerados como referentes a todos os participantes do projeto Teletandem Brasil ou aos realizadores, em geral, de uma parceria de teletandem. Devem ser entendidos apenas como um primeiro mapeamento e um ponto de partida.

Outra limitação é representada pelo fato de que nem todos os parceiros, para cada dupla, foram entrevistados. Embora imposto por fatores linguísticos e logísticos, tal aspecto levou a uma menor completude do *corpus* coletado para o estudo. Por exemplo, não temos uma visão mais aprofundada dos participantes não entrevistados que eram de outros países, diversos da Itália e do Brasil, aos quais todos os parceiros entrevistados pertencem. A falta da voz de alguns parceiros pode ter deixado na sombra alguns aspectos ou até mesmo nos levado a equívocos. Acreditamos, todavia, que tais fatos não chegam a comprometer a plausibilidade das nossas interpretações anteriormente colocadas em cada um dos capítulos de análise.

Finalmente, devemos considerar que os dados foram retirados, na maioria dos casos, apenas de uma entrevista com cada participante, a qual nem sempre foi realizada a partir do mesmo ponto da trajetória da parceria. As interpretações podem variar, ao longo do teletandem, como mostram as entrevistas que foram realizadas com o mesmo parceiro (Nanci, Mateus, Neide) em momentos diversos. Portanto, os resultados alcançados devem ser considerados apenas como uma descrição geral que não pôde acompanhar, de forma muito detalhada, todo seu percurso.

A partir dos resultados e das limitações do presente estudo, várias pesquisas poderiam ser imaginadas. Uma primeira linha de ação poderia consistir no aprofundamento e ampliamiento dos dados alcançados até agora. Por meio de questionários, poder-se-ia, por exemplo, avaliar a presença dos itens mapeados, em escala maior, isto é, considerando um número maior de participantes com diferentes perfis. Um estudo com *corpus* coletado tanto por entrevistas quanto questionários e por gravações de sessões poderia focar a relação entre significados

atribuídos pelos parceiros a dados pontos de trânsito do poder, formas concretas de realização das sessões e uso da língua.

Uma segunda linha de ação investigadora poderia focar um aspecto não tratado no presente estudo por questões de tempo, espaço e falta de dados específicos: a relação entre o exercício do poder no teletandem e a aprendizagem. Alguns dos pontos de poder emergidos remetem mais diretamente do que outros às teorias de aprendizagem de línguas. Por exemplo, a acomodação nas estratégias remete à questão dos estilos de aprendizagem e às várias hipóteses sobre a aprendizagem; a escolha e o gerenciamento dos tópicos remetem às teorias sobre a aprendizagem do léxico. Pelas razões já expostas, acima, não pudemos aprofundar esses aspectos. Certamente, seria útil realizar um estudo voltado a tais objetivos.

Nas entrevistas há alguns elementos que dizem respeito à aprendizagem. Têm a ver, principalmente, com as concepções de aprendizagem dos entrevistados (regularidade, na avaliação de Claudia; poder negativo e positivo, segundo Victor; necessidade de uma direção do teletandem, segundo Corrado; importância da confiança no parceiro para expor falhas e fazer perguntas, conforme Gemma; importância de se ter um parceiro que domina a metalinguagem, conforme Corrado, Nanci, Claudia). Há também elementos de outro tipo: por exemplo, a dedicação de Valdemir e de sua parceira em se preparar para as sessões, para evitar mostrar-se ignorante; a complementação do trabalho em sala de aula realizada nas sessões por alguns parceiros (Pablo, Claudia, Nanci); queixas sobre correções ineficazes ou voltadas a aspectos não considerados pertinentes. Estudos explicitamente dedicados a tais aspectos poderiam eliciar dados específicos quanto à aprendizagem dos participantes e aprofundar sua relação com específicas formas de gerenciamento do poder na parceria.

Há, finalmente, uma questão mais geral, que diz respeito à relação entre aprendizagem, convergência e divergência. Guinote (2007), em um estudo empírico, de âmbito psicológico - não dedicado especificamente à aprendizagem de línguas - conclui que pessoas em situação de empoderamento conseguem alcançar mais facilmente seus objetivos. Aponta para as seguintes razões, emergidas em seus dados: uma situação de maior poder potencial facilita uma visão global; intensifica a possibilidade de estabelecer prioridades; permite manter uma atitude coerente com os objetivos. Algumas das nossas entrevistas mostram um excesso de atenção ao parceiro, por parte dos participantes - que consideramos em situações de

desempoderamento - e uma falta de atenção ao parceiro por parte de outros - em situações que consideramos de empoderamento. Por exemplo, Nanci e Neide parecem ter mapeado com muita atenção o que seus parceiros aceitam ou não aceitam, gostam ou não gostam. O mesmo não pode ser dito para Victor ou Corrado, independentemente da boa vontade ou da dedicação de ambos.

Esses dados, como já notamos, confirmam indicações análogas de estudos em Psicologia Social. Um aspecto que poderia ser pesquisado é o quanto a atenção aos detalhes referentes ao parceiro favoreça a atenção para as próprias prioridades e, portanto, para a própria aprendizagem. Tal questão tem a ver com a interpretação dada aos princípios do teletandem, sendo que associamos a reciprocidade à tendência a convergir e a autonomia à tendência a divergir. Um aprofundamento da relação entre aprendizagem, convergência e divergência teria repercussões na orientação dada aos parceiros de teletandem. Tal tema de pesquisa seria, portanto, de particular importância para a pedagogia de ensino de línguas e para sessões de orientação dadas aos alunos. O presente estudo propôs-se apenas a estabelecer algumas primeiras referências sobre este contexto de aprendizagem, o teletandem, que permanece ainda amplamente inexplorado.

Considerações retrospectivas sobre a trajetória da pesquisa

Finalmente, esta pesquisa teve um percurso complexo. Iniciou-se com a intenção de focar um aspecto restrito do poder no teletandem e acabou abrangendo aspectos amplos acerca do tema. Iniciou-se com a intenção de coletar gravações de teletandem; acabou realizando entrevistas. Iniciou-se considerando o poder no teletandem em termos de legitimidade, direitos e papéis dos parceiros; acabou com um panorama de variadas fontes do poder e de posicionamentos. Iniciou-se com uma visão estática e essencialista; acabou adotando uma visão dinâmica e relacional. Essa trajetória não linear contribuiu para nosso crescimento profissional. Nesta última seção a percorreremos brevemente, mostrando, por assim dizer, os bastidores da pesquisa.

O projeto inicial estava embasado em formas de operacionalização do poder associadas à análise da conversação; visava analisar a dominância quantitativa, semântica, interacional em

algumas gravações de sessões, com verificações posteriores por meio de entrevistas. Já desde os primeiros meses após o início, sua linearidade foi subvertida, devido à complexidade da vida prática. Os percalços relatados no capítulo metodológico estimularam uma mudança. A ordem de realização foi, portanto, invertida, iniciando-se o processo de coleta dos dados dados por meio de entrevistas, antes das gravações de sessões. As entrevistas, por sua vez, trouxeram um inesperado enriquecimento, estimulando considerações de natureza teórica e metodológica e abrindo espaço para novas perspectivas. Desta forma, evidenciou-se a necessidade de uma abordagem mais holística, em comparação com o uso de um instrumento mais restrito, como o da análise da conversação – particularmente em uma situação de primeira exploração. Ao passo que as leituras teóricas sobre o poder aumentavam, apareciam sempre novos horizontes teóricos, novas referências e novos conceitos acerca do poder; estes iam se entrelaçando, em um firmamento cada vez mais amplo e cada vez mais referente a novas e múltiplas disciplinas. Houve, desta forma, um deslocamento do foco, um aumento do número de participantes e uma ampliação da abrangência do estudo. Desta forma, o plano inicial foi delimitado e decidimos embasar o estudo completamente nas entrevistas.

As perguntas de pesquisa acompanharam tal trajetória. A primeira, antes de chegar a enfatizar os pontos de trânsito do poder, estava formulada em torno de *formas de manifestação de relações de força* no teletandem. Durante o percurso, essa expressão foi descartada, junto com a visão essencialista do poder, à qual estava ligada. O termo *força* foi descartado por parecer associado a apenas um tipo de exercício do poder, isto é, a coerção⁶⁹. O enfoque definitivo, sobre os pontos de trânsito do poder, definiu-se após a opção pela visão relacional do poder.

A segunda pergunta de pesquisa também mudou: antes de enfatizar as fontes de poder na parceria, dizia respeito ao *papel do território nas relações de força* no teletandem. A referência ao território foi descartada porque demo-nos conta de que estava ligada à etologia, um âmbito disciplinar que não consideramos adequado. Um resquício do elemento relacionado ao território consistiu na escolha de um participante que, além do teletandem, fez também um tandem presencial.

⁶⁹ Estivemos por muito tempo em dúvida se, em lugar deste termo tão omnicompreensivo, seria melhor utilizar algum outro termo, menos abrangente, tal como “influência” ou “dominância” ou “exercício do poder”, mas nenhum destes termos parecia se encaixar adequadamente em nosso tipo de dados e de análise. Optamos, portanto, por manter o termo mais geral.

Quanto à terceira pergunta, antes de chegar a focar as dinâmicas de poder, esteve dedicada ao *papel das relações de força no ensino/aprendizagem no teletandem*, em seguida às *implicações didáticas das respostas dadas aos pontos anteriores*. A referência ao ensino/aprendizagem desapareceu com o cancelamento das gravações de sessões; a referência às implicações didáticas foi cancelada ao passo que os dados mostraram que não poderiam sustentar uma análise detalhada de processos de aprendizagem. Por outro lado, a exigência de complementar as perguntas estáticas sobre as relações de poder (pontos, fontes) com um aspecto dinâmico adquiriu cada vez mais importância.

Olhando para as dificuldades retrospectivamente, está claro que decorreram de dois tipos de problema: questões de flexibilidade pessoal – certamente, conseguir adequar o plano da pesquisa às características imprevistas das condições contextuais é um dos dotes necessários ao pesquisador – e questões de gerenciamento da relação teoria-dados. Quando nos deparamos com as primeiras dificuldades na coleta de dados, entramos, por assim dizer, em regiões desconhecidas, para as quais parecia não haver uma bússola certa. Foi impossível explorar tais regiões imprevistas de forma controlada ou organizada. A quantidade de literatura era espantadora e a realização das entrevistas - que, ao poucos, se delinearam como material documentário principal, trazia muitos interrogativos.

A consequência foi a sensação de estar em uma floresta sem fim, onde quase não aparecia um sentido para o percurso que a pesquisa estava tomando. Tal desorientação, por sua vez, levou a uma situação característica de muitas pesquisas qualitativas: “na maioria das pesquisas qualitativas, a não ser que você esteja *analisando* os dados mais ou menos a partir do primeiro dia, você deverá sempre jogar no embalo” (SILVERMAN ([2000] 2002: 179, grifo do autor). O embalo mencionado refere-se à relação entre coleta e análise dos dados, que não pode ser sequencial, uma vez que a análise “é uma atividade que pervade o inteiro ciclo de um projeto de pesquisa. Não é simplesmente uma das últimas fases da pesquisa, à qual seguirá uma fase, igualmente separada, de redação dos resultados” (COFFEY e ATKINSON, 1996: 10-11). Durante nossa pesquisa não conseguimos analisar os dados “mais ou menos a partir do primeiro dia”: particularmente porque, por muito tempo, não foi definido qual fosse a posição de tais dados no desenho geral da pesquisa.

Escrevendo sobre os passos práticos da pesquisa qualitativa, sempre Silverman ([2000] 2002: 105-120) comenta que, em muitos casos, “escolher um tema a ser pesquisado por meio de uma metodologia qualitativa é uma atividade arriscada, porque implica esforçar-se em elaborar um percurso particular, em vez de seguir um caminho pronto”. Com humor, este estudioso resume as tentativas de escape de muitos pesquisadores iniciantes, diante de tal necessidade, em forma de três figuras problemáticas: o “indutivista simplista”, que se recusa a apoiar-se em teorias e conta apenas com a presença no campo; “o eterno indeciso”, que escolhe um tema amplo demais e esvoaça, sem se aprofundar, entre uma e outra teoria e um e outro aspecto do tema de pesquisa; e “o fan da grande teoria”, que permanece trancado na biblioteca, construindo “impérios teóricos” e não conseguindo tocar “nas bases nas quais o mundo está construído”.

Na realidade, em diversos momentos do desenvolvimento da pesquisa enfrentamos todos os três riscos. Houve momentos, no início, nos quais tentamos evitar as teorias, não conseguindo achar nada que parecesse adequado ao teletandem. Sucessivamente, “esvoaçamos” de um possível aspecto da análise ao outro, quando o número e a variedade dos conceitos disponíveis atordoavam-nos, apontando para caminhos prontos que, porém, as condições de coleta de dados tornavam impossíveis. Por fim, em alguns momentos, desejamos estar escrevendo apenas uma tese de cunho teórico e esquecer os dados, que pareciam não querer falar.

O desenvolvimento deste estudo não terá trazido a solução de todas as questões que teríamos desejado examinar quando iniciamos a refletir sobre o teletandem: certamente, porém, permitiu evidenciar e aprofundar alguns aspectos, enxergando-os mais de perto e de forma teoricamente fundamentada. Também proporcionou-nos uma problematização do que é fazer pesquisa e do que são os resultados de uma pesquisa. A complexidade de sua trajetória mostrou-se, em suma, retrospectivamente, tanto enriquecedora para nossa formação quanto produtiva.

Quanto à avaliação dos resultados, caberá a cada leitor, a sua história educacional e à sua relação com questões de poder.

QUADROS

	<i>AUTOR</i>	<i>DEFINIÇÃO</i>	<i>ASPECTO</i>
PRIMEIRA DIMENSÃO	DAHL 1957	“A tem poder sobre B na medida em que pode obter que B faça algo que diversamente não faria.”	Comportamento
SEGUNDA DIMENSÃO	BACHRACH e BARATZ, 1970: 24	Uma relação de poder existe quando: (a) há um conflito entre valores ou direção de ação entre A e B; (b) B satisfaz os desejos de A; (c) B age assim apenas porque tem medo de que A o privará de valores que ele considera como de maior importância do que aqueles que teriam sido obtidos pela não submissão.	Estabelecer a agenda Exclusão da agenda de interesses conscientes
TERCEIRA DIMENSÃO	LUKES 1974: 34	“A exerce poder sobre B quando afeta B de maneira contrária a seus interesses.” “O mais efetivo e insidioso uso do poder é antes de mais nada prevenir o surgimento dos conflitos.”	Evitar que sejam percebidos interesses
	CLEGG 1989:207	O maior sucesso do poder é a reificação. Quando o poder é enxergado como uma coisa, como algo sólido, real e material, como algo que um agente possui, então isto representa o poder na sua forma mais concreta, a pervasiva. Torna-se fixado com segurança na sua representação. Por outro lado, raramente ocorre sem resistência.	Naturalizar o poder
	FOUCAULT [1975] 1997: 30 FOUCAULT [1972] 1996: 183.	“Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.” “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede, nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.”	Saber cria poder, poder cria saber Poder circula, passa
OUTRAS	WATTS 1991: 60	A possui poder se ele/a possui a liberdade de ação para realizar os objetivos que estabeleceu para si próprio, independentemente do fato de que esse poder implique o potencial de impor sua vontade sobre outros para que realizem algo que é favorável aos interesses de A.	Liberdade de ação
	WARTENBERG 1990: 74	Um agente social A possui poder sobre um outro agente social B se, e apenas se, A limita estrategicamente o âmbito de ação de B.	Limitação do âmbito de ação
	HAY 1997 HAY 2002: 185	O poder é a habilidade de: (1) afetar a ação de um agente (poder direto); (2) alterar o contexto de ação de tal forma que um agente possui mais ou menos opções dentre as quais escolher (poder indireto) O fato de A possuir poder sobre B significa que B não possui o poder recíproco de alterar as ações ou o contexto de ação de A* *Isto torna possível inferir que a ação de A afetou a conduta ou o contexto de ação de B (...) sem tirar conclusões sobre a natureza certa ou errada da ação ou sobre a responsabilidade ou culpa de A.	Afetar a ação Alterar o contexto de ação Falta de reciprocidade

Quadro 1. Definições de poder em Sociologia Política.

FORTE	COERÇÃO	<p>POSSIBILIDADE DE ATRIBUIR PUNIÇÕES QUANDO OS PEDIDOS NÃO SÃO ATENDIDOS.</p> <p>Associado à possibilidade de apavorar os outros. Precisa algum grau de legitimação e reconhecimento pelo alvo (<i>target</i>) de influência.</p> <p>Socialmente dependente. Requer vigilância sucessiva.</p> <p>Formas pessoais/impessoais .</p>	<p>*Posição agente/alvo: posição ocupada, dentro de uma estrutura hierárquica, pelo agente e pelo alvo.</p> <p>**O princípio de reciprocidade é baseado em uma regra amplamente compartilhada, que obriga os indivíduos a retribuir as manifestações antes recebidas dos outros (GOULDNER, 1960; CIALDINI, 1993).</p> <p>***A equidade remete a uma regra de compensação: o agente de influência requer aquiescência ao alvo para compensar seus anteriores esforços e sacrifícios, ou danos provocados no passado pelo próprio alvo. (WALSTER et al., 1978, <i>apud</i> PIERRO & RAVEN, 2006: 146-149).</p> <p>**** Dependência: uma regra de responsabilidade social obriga uma pessoa a fornecer assistência a uma outra pessoa, em posição de dependência, que precisa de ajuda (BERKOWITS e DANIELS, 1963, <i>apud</i> PIERRO e RAVEN, 2006: 146-149).</p>
	RECOMPENSA	<p>HABILIDADE DE ATRIBUIR, COM BASE EM MÉRITOS ESPECÍFICOS, COISAS QUE O ALVO DE INFLUÊNCIA DESEJA (ou de remover coisas indesejadas)</p> <p>Socialmente dependente. Requer vigilância sucessiva. Formas pessoais/impessoais.</p>	
	LEGITIMIDADE	<p>DIREITO, SOCIALMENTE CONFIRMADO, DE PEDIR AQUIESCÊNCIA.</p> <p>Não requer vigilância sucessiva</p> <p>BASES: direitos-deveres devidos a: POSIÇÃO, relação AGENTE/ALVO*; RECIPROCIDADE**; EQUIDADE***</p>	
BRANDA		DEPENDÊNCIA****.	
	REFERÊNCIA	<p>DESEJO DO ALVO DE INFLUÊNCIA DE SE IDENTIFICAR COM O AGENTE DE INFLUÊNCIA, que causa sua aquiescência.</p> <p>Baseado no conceito de “grupo de referência” e associado ao conceito de favoritismo para o <i>outgroup</i>. Não requer vigilância sucessiva.</p>	
	EXPERIÊNCIA	<p>CONVICÇÃO DO ALVO DE INFLUÊNCIA DE QUE O AGENTE DE INFLUÊNCIA POSSUA HABILIDADES E COMPETÊNCIA SUPERIORES (cujo real possesso é irrelevante).</p> <p>Não requer vigilância sucessiva.</p> <p>Formas de poder negativas/positivas.</p>	
	INFORMAÇÃO	<p>CAPACIDADE DO AGENTE DE INFLUÊNCIA DE APRESENTAR INFORMAÇÕES RACIONAIS E PERSUASIVAS.</p> <p>Igual à experiência mas sendo baseada nas características centrais (e não periféricas) da mensagem informativa.</p> <p>Tende a permanecer independentemente do agente que a promoveu.</p> <p>Formas de poder negativas/positivas.</p>	

Quadro 2. Fontes do poder social – Psicologia Social. Baseado em: FRENCH E RAVEN, 1959, RAVEN, 1965, PIERRO e RAVEN, 2006.

CÓDIGO	DEFINIÇÃO	CÓDIGO	DEFINIÇÃO
1. Supervisão	Supervisionar, observar por perto, olhar, ameaçar de olhar ou esperar ser olhado p. 235	5. Regulação	Controlar por meio de regras, sujeitar a restrições, invocar uma regra, inclusive sanções, prêmios, punições p. 243
2. Normatização	Invocar, requerer, estabelecer um padrão ou se conformar a ele p. 237	5.bis Contraregulação	Resistência física ou verbal ao exercício de regulação realizado por outros
2.bis Contranormatização	Resistência verbal ao exercício de normatização feito por outros	6. Classificação	Diferenciar grupos de indivíduos, classificá-los, classificar si mesmo. p. 239
3. Exclusão	Representa “o lado negativo da normatização... uma técnica para traçar os limites que definem as diferenças, definindo fronteiras, marcando áreas” p. 238	7. Individualização	Dar um caráter individual a si mesmo ou a outros p. 242
4. Distribuição	“Distribuir os corpos no espaço – arrumar, isolar, separar, colocar em ordem” p. 240	8. Totalização	A especificação de coletivos, dar um caráter coletivo p. 242

Quadro 3. Rótulos associados a técnicas de poder e suas definições. Baseado em GORE, 1995 e em ARES, 2008 [fundamentadas em FOUCAULT, 1980].

	PESSOAS		MATERIAL DOCUMENTÁRIO
	Duplas	Participantes	Entrevistas
TOTAL	8	11	15
	Focais: 2 Não focais: 6	Focais: 4 Não focais: 7	Focais: 5 Não focais: 10

Quadro 4. Número dos participantes de pesquisa e material documentário.

SIGLA	PARTICIPANTES FOCAIS	MATERIAL DOCUMENTÁRIO	Sessões realizadas por: ⁷⁰	Parceria de:
NANCOR	 Nanci	2 entrevistas	Áudio, vídeo	6 meses
	 Corrado	1 entrevista	Áudio, vídeo	
VIMIR	 Victor	1 entrevista	Vídeo	1 mês
	 Miriam	1 entrevista, notas de campo	Vídeo	

Quadro 5. Duplas focais: composição, material documentário, recursos técnicos, duração.

SIGLA	PARTICIPANTES NÃO FOCAIS	MATERIAL DOCUMENTÁRIO	Sessões realizadas por: (1)	Duração parceria
NEIpa	 Neide	2 entrevistas	Vídeo	Ao menos 3 meses
	 Pablo	///////	Vídeo	
MACLA	 Mateus	1 entrevista	Áudio, vídeo	2 meses
	 Claudia	1 entrevista	Áudio, vídeo	
MAGEM	 Mateus	1 entrevista	TANDEM PRESENCIAL	3 meses
	 Gemma	1 entrevista		
VALju	 Valdemir	1 entrevista	Chat escrita	2 meses
	 Juliette	///////	Chat escrita	
ZECLA	 Zélia	1 entrevista	Vídeo	8 meses
	 Claudia	1 entrevista	Vídeo	
XAfri	 Xavier	1 entrevista	NÃO REALIZARAM SESSÕES	2 meses de contato
	 Frida	///////		

Quadro 6. Duplas não focais: composição, material documentário, recursos técnicos, duração.

⁷⁰ O recurso que precede é o mais frequentemente usado.

	COERÇÃO	RECOMPENSA		LEGITIMIDADE				EXPERIÊNCIA	INFORMAÇÃO	REFERÊNCIA	Outros	Total
		pes soal	impes soal	posição	reciprocidade	equidade	dependência					
NANCI			X	X				(X)			X	3
CORRADO				X		X	X	X	X	X	X	7
NEIDE			X		(X)							1 (2)
VALDEMIR			X	X			X	X				4
CLAUDIA			X	X			X	X		X		5
ZÉLIA			X	X			X					3
MATEUS								X		X		2
GEMMA				X				X				2
XAVIER			X					X				2
VICTOR				X				X	X			3
MIRIAM							X	X				2
Total			6	7			5	8	2	3	2	

Quadro 7. Fontes de poder mencionadas pelos participantes.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWALK, E.; LEVINSON, D.J.; SANFORD, R.N. *The Authoritarian Personality*. New York: Harper, 1950. Trad. It.: *La personalità autoritaria*. 2 voll. Milano: Comunità, 1973.
- AGNEW, C. R.; LEHMILLER, J. J. Social Exchange Theory. In BAUMEISTER, R. ; K. D. Vohs (Eds.). *Encyclopedia of Social Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. p. 895-896.
- AILON, G. What B Would Otherwise Do: A Critique Of Conceptualisations Of "Power". *Organizational Theory Organization*. 13, 6, p. 771-800, 2006.
- ANTAL, A B.; RICHEBÉ, N. A Passion for Giving, A Passion for Sharing. *Journal of Management Inquiry*, 18, 1, p.78-95, 2009.
- APPLE, M. *Education and power*. Boston, MA: Routledge & Kegan, 1982.
- ARES, N. Appropriating Roles and Relations of Power in Collaborative Learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21, 2, p. 99-121, 2008.
- ARIES, E.J.; GOLD, C.; WEIGEL, R.H. Dispositional And Situational Influences On Dominance Behavior In Small Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, p.779-786, 1983.
- AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- AXELROD, R. *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books, 1984.
- BAKER, F.; RACHLIN, H. Probability of Reciprocation in Repeated Prisoner's Dilemma Games. *Journal of Behavioral Decision Making*, 14, p.1-67, 2001
- BACHRACH, P.; BARATZ, M.S. *Power and Poverty : Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, 1970.
- BALES, R. F. 1950. A Set of Categories for the Analysis of Small Group Interaction. *American Sociological Review*, 15, p. 257-263, 1950.
- _____. 1951. *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- BATESON, G. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine, 1972.
- BAUER, B.; DEBENEDETTE, L.; FURSTENBERG, G.; LEVET, S.; WARYN, S. The CULTURA Project. In: BELZ, J.; THORNE, S. L. *AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign language Education*. Boston, MA: Thomson & Heinle, 2006. p. 31-62.
- BECKER-BECK, U.; WINTERMANTEL, M.; BORG, A. Principles of Regulating Interaction in Teams Practicing Face-To-Face Communication versus Teams Practicing Computer-Mediated-Communication. *Small Group Research*, 36, 4, p. 499-536, 2005.
- BECKWITH, J. Stereotypes And Reality In The Division Of Household Labor. *Social Behavior and Personality*, 20, p. 283-288, 1992.
- BEEBE, L. M.; GILES, H. Speech-Accommodation Theories: A Discussion in Terms of Second-Language Acquisition. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, p. 5-32, 1984.
- BÉLAND, D. Review of: Lukes, S. *Power: A Radical View*, Second Edition, Palgrave MacMillan, 2002. *Canadian Journal of Sociology On-line*, July-August, 2006. Disponível em: << <http://www.cjsonline.ca/reviews/power.html>>>. Acesso em janeiro de 2008.
- BELZ, J. A. Linguistic Perspectives On The Development Of Intercultural Competence In Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7, 2, p. 68-117, 2003.

BELZ, J. A.; KINGINGER, C. The Cross-Linguistic Development Of Address Form Use In Telecollaborative Language Learning: Two Case Studies. *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 59, 2, p. 189-214, 2002.

BELZ, J.; MÜLLER-HARTMANN, A. Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Fault Line. *Modern Language Journal*, 87,1, p. 71-89, 2003.

BELZ, J.; THORNE, S. L. (Eds.) *AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign language Education*. Boston, MA: Thomson & Heinle, 2006.

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*. São Paulo, SP: Pontes, no prelo.

BERGER, C. 1994. Power, Dominance and social Interaction. In: KNAPP, M.L.; MILLER, G.R. (Eds). *Handbok of Personal Communication*. Thousand Oaks: Sage. p. 450-507.

BERKOWITS, L.; DANIELS, L. R. Responsibility And Dependency. *Journal of Abnormal e Social Psychology*, 66, p. 429-236, 1963.

BEZZI, C. Glossario della ricerca sociale e valutativa. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 11, luglio-settembre, 1998. Disponível em: <<http://www.valutazioneitaliana.it/aiv/readarticle.php?article_id=71>>. Acesso: março de 2007.

BIANCONI, L. *Culture and Identity: Issues of Authenticity in Another Value System*. Tesi di laurea non pubblicata. Università di Perugia, 1999.

BLAU, P. M. *Exchange and Power in Social Life*. New York: John Wiley Sons, 1964.

_____. *Exchange and Power in Social Life*. With a New Introduction by the Author. 2nd ed. New Brunswick, N.J.: Transaction, 1986.

BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press, 1994.

BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG-FALE, 2004.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónomo de línguas em tándem: desenvolvimento de um conceito. Em DELILLE, K. H.; CHICHORRO Ferreira, A. *Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem*. Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002. p. 15-25.

_____. *Language Learning in Tandem Bibliography*. Last Update: Nov 16, 2007. Disponível em: <<<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html>>>. Acesso em janeiro de 2009.

_____. Entrevista concedida ao Projeto Teletandem Brasil, Assis/SP, Brasil, 03.05.2008.

BRASE, G. L.; RICHMOND, J. The white-coat Effect: Physician Attire and Perceived Authority, Friendliness, and Attractiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 12, p. 2469-2481, 2004.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. [1978] *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRUNER, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard: Harvard University Press, 1986. Trad. It.: La mente a più dimensioni. Roma-Bari: Laterza, 1993.

_____. *Acts of Meaning*. Cambridge (Mass): Harvard University Press, 1990. Trad. It.: *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Milano: Bollati Boringhieri, 1992.

_____. *The Culture of Education*. Harvard: Harvard University Press, 1996. Trad. It.: *La cultura dell'educazione*. Nuovi orizzonti per la scuola. Milano: Feltrinelli, 1997.

BUCHAN, N.; CROSON, R.; DAWES, R. M. Swift Neighbors and Persistent Strangers: A Cross-Cultural Investigation of Trust and Reciprocity in Social Exchange. *American Journal of Sociology* 108, p. 168-206, 2002.

BURGOON, J. K.; DUNBAR, N. E. An Interactionist Perspective On Dominance-Submission: Interpersonal Dominance As A Dynamic, Situationally Contingent Social Skill. *Communication Monographs*, 67,1, p. 96-121, 2000.

BUZZELLI, C.; JOHNSTON, B. Authority, Power, And Morality In Classroom Discourse. *Teaching and Teacher Education* 17, p. 873-884, 2001.

CASTELFRANCHI, C. "Ma non dica idiozie!" Per un modello delle interazioni verbali al di là della conversazione. In: ORLETTI, F. (a cura di) *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*. Roma: Carocci, 1994. p.143-171.

CASTELFRANCHI, C.; PARISI, D. *Linguaggio, conoscenza e scopi*. Bologna: Il Mulino, 1980.

CATUCCI, S. *Introduzione a Foucault*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

CIALDINI, R. B. *Influence: Science And Practice*. (3rd Edition). New York, N.Y.: Harper-Collins College, 1993.

CLEGG, S. R. *Frameworks of Power*. London: Sage, 1989.

CLOVEN, D. H.; ROLOFF, M. E. The Chilling Effect Of Aggressive Potential On The Expression Of Complaints in Intimate Relationships. *Communication Monographs*, 60, 3, p. 199-219, 1993.

COFFEY, A.; ATKINSON, P. *Making Sense Of Qualitative Data*. London: Sage, 1996.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. Fifth Edition. London - New York: Routledge, 2000.

COOK, K. S.; RICE, E. R. W. Exchange And Power: Issues of Structure And Agency. In TURNER, J. H. (Ed.) *Handbook of sociological theory*. New York, N.Y.: Springer, 2001. p. 699-719.

CORBETTA, P. *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. I. I paradigmi di riferimento. Bologna: Il Mulino, 2003.

COSENTINO, A. *Costruttivismo e formazione*. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente. Napoli: Liguori, 2002.

COUPLAND, N.; GILES, H. Introduction: The communicative contexts of accommodation. *Language and Communication*, 8, p. 175-182, 1988.

COUPLAND, N.; COUPLAND, J.; GILES, H.; HENWOOD, K. The Reproduction of Aging and Agism in Intergenerational Talk. In: COUPLAND N.; GILES, H.; WIEMANN, J. M. (Eds.). *Miscommunication and Problematic Talk*, Newbury Park, CA: Sage, 1991: 85-102.

DAHL, R. The Concept Of Power. *Behavioral Science*, 2, July, p. 201-215, 1957.

_____. *Who governs? Democracy And Power in an American city*. New Haven, CT: Yale University Press, 1961.

DE GRADA, E. Potere e personalità: l'esempio de *La personalità autoritaria*. In A. Pierro (a cura di). *Prospettive psicologico-sociali sul potere*. Milano: Franco Angeli, 2006. p. 50-72.

DE MARCHIS, G. *Teletandem na Università degli Studi di Salerno: avaliação do primeiro ano experimental, perspectivas futuras e possibilidades de aplicação na didática da tradução*. Conferência ministrada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis/SP, 5 de setembro de 2008.

- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. 2005. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2005. p. 1-32.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. New York: Sage, 2005a.
- DEWEY, J. [1938] *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1959.
- DOYLE, J. Power and Contentment. *Politics*, 18, 1, p. 49-56, 1998.
- DOYLE, W. Ecological Approaches to Classroom Management. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Eds.). *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues*. London: Routledge, 2006. p. 97-126.
- DUNBAR, N. E. Dyadic Power Theory: Constructing a Communication-Based Theory Of Relational Power. *Journal of Family Communication*, 4, 3/4, p. 235-248, 2004.
- DUNBAR, N. E.; BURGOON, J. K. Perceptions of Power And Interactional Dominance In Interpersonal Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 2, p. 207-233, 2005.
- DUNBAR, N. E.; BIPPUS, A. M.; YOUNG, S. L. Interpersonal Dominance In Relational Conflict: a View From Dyadic Power Theory. *Interpersona* 2, 1, p. 1-33, 2008. Disponível em: <<<http://www.interpersona.org/pdf/ftxpdf487fd43612dfb.pdf>>>. Acesso em junho de 2009.
- ELLYSON, S. L.; DOVIDIO, J. F. (Eds.). *Power, Dominance and Nonverbal Behavior*. New York, N.Y.: Springer, 1985.
- EMERSON, R. M. Power-Dependence Relations. *American Sociological Review*, 27, 1, p. 31-41, 1962.
- _____. Social Exchange Theory. In: ROSENBERG, M.; TURNER, R. (Eds.). *Social Psychology: Sociological Perspectives*. New York: Basic Books, 1981. p. 30-65.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M.C. (Ed.) *Handbook of Research in Teaching*. New York, N.Y.: MacMillan, 1986. p. 119-161.
- _____. Ethnographic Microanalysis Of Interaction. In: LECOMPTE, M.; MILLROY, W.L.; PREISSE, J. (Eds.) *The Handbook Of Qualitative Research In Education*. San Diego, CA: Academic Press, 1992. p. 201-227.
- EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Eds.). *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues*. London: Routledge, 2006.
- EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. Classroom Management as a Field of Inquiry. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Eds.). *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues*. London: Routledge, 2006a. p. 3-16.
- FAIRCLOUGH, N. [1989] *Language and Power. Second Edition*. Harlow: Pearson, 2001.
- FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Critical Discourse Analysis'. In: VANDIJK, T. (Ed.) *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 1997. p. 258-284.
- FELE, G.; PAOLETTI, I. *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino, 2003.
- FISKE, S.T.; DÉPRET, E. Control, Interdependence and power: Understanding Social Cognition in its Social Context. In: STROEBE, W.; HEWSTONE, W. (Eds.) *European Review of Social Psychology*, 7, p. 31-61, 1996. Trad. It.: Controllo, interdipendenza sociale e potere: comprendere la cognizione sociale nel suo contesto sociale. In: Pierro, A. (a cura di). *Prospettive psicologico-sociali sul potere*. Milano: Franco Angeli, 2006. p. 163-192.

FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon Books, 1980.

_____. *Dits et Écrits 1954-1988*, vol. 4 Paris, Gallimard, 1994.

_____. *Microfísica do Poder*. Paris: L'Arc, 1972. Trad. Port.: *Microfísica do poder*. 12ª ed. RJ: Graal, 1996.

_____. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975. Trad. Port.: *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 14.ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, P. [1968] *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2. Ed., 1975.

FRENCH, J. R. P.; RAVEN, B. H. The Basis of Social Power. In: CARTWRIGHT, D. (Ed.), *Studies in Social Power*, Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, 1959. p. 150-167.

FURSTENBERG, G.; LEVET, S.; ENGLISH, K.; MAILLET, K.. Giving a Virtual Voice to Silent Language of Culture: the CULTURA Project. *Language Learning and Technology*, 5, 1, p. 55-102, 2001.

GALLOIS, C.; CALLAN, V. J. Communication Accommodation And The Prototypical Speaker: Predicting Evaluations of Status and Solidarity. *Language and Communication* 8, p. 271- 284, 1988.

GALLOIS, C.; OGAY, T.; GILES, H. Communication accommodation theory: A look back and a look ahead. In: GUDYKUNST, W. (Ed.), *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006. p. 121-148.

GETTINGER, M.; KOHLER, K. M. Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Eds.). *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. London: Routledge, 2006. p. 73-96.

GIANTURCO, G. *L'intervista qualitativa*. Dal discorso al testo scritto. Nuova edizione riveduta e ampliata. Milano: Guerini Scientifica, 2005.

GILES, H. Communication effectiveness as a function of accented speech. *Communication Monographs*, 40, 4, p. 330-331, 1973.

GILES, H.; POWESLAND, P.F. *Speech Style And Social Evaluation*. London and New York: Academic Press, 1975.

GILES, H.; SMITH, P. Accommodation Theory: Optimal Levels of Convergence. In: GILES, H.; ST.CLAIR, R. N. (Eds.), *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell, 1979. p. 45-65.

GILES, H.; MULAC, A.; BRADAC, J. J.; JOHNSON, P. Speech Accomodation Theory: The First Decade and Beyond. In: MCLAUGHIN, M. (Ed.). *Communication Yearbook*, 10, 1987: 13-48.

GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin and Garvey, 1988.

GORE, J. J. *The Struggle for Pedagogies: Critical And Feminist Discourse As Regimes Of Truth*. New York & London: Routledge, 1993.

_____. Enticing Challenges. An Introduction to Foucault and Educational Discourse. In: MARTUSEWICZ, R. A. *Inside/out: Contemporary Critical Perspectives in Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1994. p. 109-120.

_____. Foucault's Poststructuralism and Observational Education Research: a Study of Power Relation. In: SMITH, R.; WEXLER, P.. *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*. London: Routledge, 1995. p. 98-111.

_____. On The Continuity Of Power Relations In Pedagogy. *International Studies in Sociology of Education*, 5, 2, p.165-188, 1995a.

- GOULDNER, A. W. The Norm Of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, 25, p. 161-178, 1960.
- GREENE, M. *The Dialectic Of Freedom*. New York, N.Y.: Teachers College, 1988.
- GUBA, E. G. *The Alternative Paradigm Dialog*. In: GUBA, E. G. *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: Sage, 1990. P. 17-30.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing Paradigms In Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *Handbook Of Qualitative Research*. New York: Sage, 1994. p. 105-117.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. New York: Sage, 2005. p. 191-215.
- GUINOTE, A. Power and Goal Pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 8, p.1076-1087, 2007.
- HA, S. Eine Untersuchung über Möglichkeiten einer Zusammenarbeit per Internet zwischen koreanischen und deutschen Universitäten im Fach Deutsch als Fremdsprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9, 3, 12 pp, 2004. Disponível em: << <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Suguenha7.htm>>>. Acesso em: setembro de 2009.
- HAMILTON, H. E. Discourse and Aging. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell, 2001. p. 568-589.
- HAMMERSLEY, M. Introduction. In: HAMMERSLEY, M. (Ed.) *Controversies in Classroom Research*. Buckingham: Open University, 1993. p. x-xxii.
- HAY, C. Divided by a Common Language: Political Theory and the Concept of Power. *Politics*, 17, 1, p. 45-52, 1997.
- _____. *Political Analysis: a Critical Introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2002.
- HAUCK, M.; YOUNGS, B. L. Telecollaboration in Multimodal Environments: The Impact on Task Design and Learner Interaction. *Computer-Assisted Language Learning*, 21, 2, p. 87-124, 2008.
- HERFURTH, H. E. Tandem - Methode oder Verfahren. Zum Spracherwerb in Begegnungssituationen. In: Rosanelli M. (a cura di). *Lingue in Tandem. Autonomie und Sprachbewerb*. III International Tandem Congress. Merano: Alpha&Beta, p. 195-220, 1992.
- HEYMAN, J. The Inverse of Power. *Anthropological Theory*, 3, 2, p. 139-156, 2003.
- HEYWARD, C. Revisiting the Radical View: Real Interests And The Difficulty Of Separating Analysis from Critique. *Politics*, 27, 1, p. 48-54, 2007.
- HOBBS, T. [1660] *Leviathan*. Disponível em: <http://oregonstate.edu/instruct/phl302/texts/hobbes/leviathan-contents.html> >>. Acesso em maio de 2009. Trad. It.: *Il Leviatano*. Roma-Napoli, Laterza, 2008.
- HOBMAN, E.V.; BORDIA, P.; IRMER, B.; CHANG, A. The Expression of Conflict in Computer-Mediated and Face-To-Face Groups. *Small Group Research*, 33, p.465, 2002.
- HOFSTEDE, G. *Culture consequences: International differences in work-related values*. London: Sage, 1983.
- _____. *Culture's Consequences*. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. Second Edition. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage, 2001.
- HOFSTEDE, G.; HOFSTEDE, G. J. *Cultures and Organizations*. Software of the Mind. New York: Mc Graw Hill. 2005.

- HOGG, M. A. A Social Identity Theory of Leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 3, p. 184-200, 2001.
- HOLMES, J. The structure of Teacher's Directives. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R.W. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 1983. p.89-115.
- HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J.F. Interpretive Practice and Social Action. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. New York: Sage, 2005. p. 483-546.
- HOLZKAMP, K. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus, 1995.
- HOMANS, G. C. Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, 62, p. 597-606, 1958.
- _____. [1961] *Social Behavior: Its Elementary Forms*. Second Edition. New York: Harcourt, Brace & World, 1974.
- HOY, A. W.; WEINSTEIN, C. S. Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Eds.). *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues*. London: Routledge, 2006. p.181-219.
- HUSTON, T. Power. In KELLEY, H.H.; BERSCHIED, E.; CHRISTENSEN, A.; HARVEY, J.; HUSTON, T.; LEVINGER, G.; MCCLINTOCK, E.; PEPLAU, A.; PETERSON, D. (Eds.), *Close Relationships*. New York: Freeman, 1983. p.169–219.
- HÜBSCHER-YOUNGER, T.; NARAYANAN, N. H. Authority and Convergence in Collaborative Learning. *Computers and Education*, 41, p. 313-334, 2003.
- ILLICH, I. *Deschooling society*. New York: Harper Row, 1971.
- JONES, E.; GALLOIS, C.; CALLAN, V.; BARKER, M. Strategies Of Accommodation: Development of A Coding System For Conversational Interaction. *Journal of Language and Social Psychology*, 18, 2, June, p. 23-151, 1999.
- JUBRAN, C.C.A.S. Revisitando a noção de tópico discursivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 48, 1: 33-42, 2006.
- JUBRAN, C.C.A.S., RISSO S.M., URBANO, H., FÁVERO, L.L., KOCH VILLAÇA I.G., MARCUSCHI, L.A., TRAVAGLIA, L.C., PEREZ DE SOUSA E SILVA, M.C., ANDRADE, M.L.V., AQUINO, Z.G.O. ; SANTOS, M.C.O.T. (1992) Organização tópica da conversação. Em: R. ILARI (Org.). *Gramática do português falado*, v. II – Níveis de análise linguística. Quarta edição revista. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 2002.
- JUBRAN, C.C.A.S; KOCH, I. G. V. (Orgs.) *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- KEARNEY, P.; PLAX, T. G.; RICHMOND, V. P.; MCCROSKEY, J. Power in the Classroom III: Teacher Communication Techniques and Messages. *Communication Education*, 34, p. 19-28, 1985.
- _____. Power in the Classroom IV: Alternatives to Discipline. In: BOSTROM, R. (Ed.) *Communication Yearbook*. Beverly Hills, CA: Sage, 1984. p. 724-746. Reprinted in: RICHMOND, Virginia: MCCROSKEY, James C. (Eds.) *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern*. London: Routledge, 1992. p. 724 -746.
- KELLEY, H. H. The Process of Causal Attribution. *American Psychologist*, 28, p. 107-28, 1973.
- KELTNER, D.; KELTNER, L. "Power." *Encyclopedia of Social Psychology*. Thousand Oaks: Sage, 2007.
- KERN, R. Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly* 40,1, p. 183-210, 2006.

KERN, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M.. Network-based Language Teaching. In: VAN DEUSEN-SCHOLL, N.; HONBERGER, N. (Eds) *Encyclopedia of Language and Education*, Second Revised Edition. Heidelberg: Springer, p. 281-292, 2008.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. New York: Sage, 2005. P. 303-342.

KINGINGER, C.; GOURVES-HAYWARD, A.; SIMPSON, V. A tele-collaborative course on French-American intercultural communication. *French Review*, 72, 5, 1999. p. 853-866.

KOMTER, A. Hidden Power In Marriage. *Gender & Society*, 3, 2, p. 187-216., 1989.

KOMTER, A.; VOLLEBERGH, W. Gift Giving and the Emotional Significance of Family and Friends. *Journal of Marriage and Family*, 59, p. 747-757, 1997.

KUHN, T. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Second Edition. Chicago: University of Chicago Press, 1962. Trad. It: *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Come mutano le idee nella scienza. Torino: Einaudi, 1969.

LANDRUM, T. J.; KAUFFMAN, J. M. Behavioral approaches to classroom management. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Eds). *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. London: Routledge, 2006. p.47-72.

LATOUR, B. The Power of Association. In: J. Law (ed.). *Power. Action and Belief: a New Sociology of Knowledge?* London: Routledge and Kegan Paul, 1986: 264-280.

LAWER, E.; YOON, J. Power and the Emergence of Commitment Behavior in Negotiated Exchange. *American Sociological Review*, 58, p. 465-481, 1993.

LEE, L. Learners' Perspectives On Networked Collaborative Interaction With Native Speakers Of Spanish In The U.S. *Language Learning & Technology*, 8,1, p. 83-100, 2004. Disponível em: <<<http://lt.msu.edu/vol8num1/lee/>>>. Acesso em janeiro de 2009.

_____. Focus-on-Form Through Collaborative Scaffolding in Expert-to-Novice On-line Interaction. *Language Learning & Technology*, 12,3, p. 53-72, 2008.

LEE, M. The Lie of Power: Empowerment as Impotence. *Human Relations*, 52, p.225-262, 1999.

LEWIS, T. A integração da aprendizagem autónoma nos programas curriculares: o módulo Tandem na Universidade de Sheffield. Em Delle, K. H.; CHICHORRO FERREIRA, A. *Aprendizagem autónoma de línguas en Tandem*. Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002. p.127-134.

LINELL, P. The Power of Dialogue Dynamics. In: MARKOVA, I.; FOPPA, K. (Eds.) *The Dynamics of the Dialogue*. Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1990.

LINELL, P.; GUSTAVSSON, L.; JUVONEN, P. Interactional Dominance in Dyadic Communication: a Presentation of Initiative-Response Analysis. *Linguistics*, 26:415-42, 1988.

LITTLE, D. Tandem Language Learning and Learner Autonomy. In: LEWIS, T; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academic, 2003. p. 37-44.

LOCHER, M. A. *Power and Politeness in Action*. Disagreements in Oral Communication. Berlin:Mouton de Gruyter, 2004.

LUKES, S. *Power: A radical view*. London: Macmillan, 1974.

_____. *Power: A Radical View*. Second Edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

MACHIAVELLI, N. [1513] 1991. *Il Principe*. Trad. It. Milano: Rizzoli. Disponível em: <<
http://www.liberliber.it/biblioteca/m/machiavelli/il_principe/html/sommario.htm>>. Acesso em junho de 2007.

MANKE, M. *Classroom Power Relations: Understanding Student-Teacher Interaction*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997.

MAUSS, M. *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris: L'Année Sociologique, 1923-24. Trad. Ingl.: *The Gift: The Form and Reason for Exchange in Archaic Societies*. New York, NY: W.W. Norton, 1950.

MEHAN, H. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

MERTON, Robert K. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press, 1968.

MOUNTFORD, M. Motives and Power of School Board Members: Implications for School Board–Superintendent Relationships. *The Educational Administration Quarterly*, 40, 5, p. 704-741, 2004.

MCCROSKEY, J. C.; RICHMOND, V. Power in the Classroom I: Teacher and Student Perceptions. *Communication Education*, 32, p. 175-184, 1983.

MCCROSKEY, J. C.; RICHMOND, V.; PLAX, T. G.; KEARNEY, P. Power in the Classroom V: Behavior Alteration Techniques, Communication Training and Learning. *Communication Education*, 34, p. 214-226, 1985.

MCFARLAND, A. S. Power Over, To, and With. *City & Community*, 5,1, p. 39-41, 2006.

MCLAREN, P. *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman, 1989.

MCLAUGHLIN, M. W. Listening and Learning From The Field: Tales of Policy Implementation and Situated Practice. In: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M.; HOPKINS, D.W. (Eds.) *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer Academics, 1998. p. 70-84.

MERTON, R. K. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press, 1968.

MOLM, L. D. Structure, Action, And Outcomes: The Dynamics Of Power In Social Exchange. *American Sociological Review*, 55, 3, Jun., p. 427-447, 1990.

MOLM, L. D.; QUIST, T. M.; WISELEY, P. A. Reciprocal Injustice and Strategies of Exchange. *Social Force*, 72, p. 19-26, 1993.

MOLM, L. D.; TAKAHASHI, N.; PETERSON, J. T. Risk and Trust in Social Exchange: An Experimental Test of a Classical Proposition. *American Journal of Sociology*, 105, p. 1396-1427, 2000.

MOUNTFORD, M. Motives and Power of School Board Members: Implications for School Board–Superintendent Relationships. *The Educational Administration Quarterly*, 40, 5, p. 704-741, 2004.

MURRAY, H. A. *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press, 1938.

NG, S.H.; BRADAC, J. J. *Power in language. Verbal communication and Social Influence*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1993.

O'DOWD, R. (Ed.) *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

O'DOWD, R.; WARE, P. Critical Issues in telecollaborative Task Design. *Computer-Assisted Language Learning*, 22, 2, p. 173-178, 2009.

- OKAMOTO, D.G.; LYNN SMITH-LOVIN, D. Changing the subject: gender, status, and the dynamics of topic change. *American Sociological Review*, 66, 6, p. 852-873, 2001.
- OETZEL, J.G.; TING-TOOMEY, S. Theory Face Concerns in Interpersonal Conflict: A Cross-Cultural Empirical Test of the Face Negotiation. *Communication Research*. 30,6, p. 599-624, 2003.
- OYLER, C. *Making room for students: Sharing teacher authority in room 104*. New York, N.Y.: Teachers College, 1996.
- PACE, J. L.; HEMMINGS, A. (Eds.) *Classroom Authority: Theory, Research and Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.
- PACE, J. L.; HEMMINGS, A. Understanding Authority in Classroom. A Review of Theory, Ideology and Research. *Review of Educational Research*, 77, p. 4-27, 2007.
- PELLETTIERI, J. Negotiation In Cyberspace: The Role Of *Chatting* In The Development Of Grammatical Competence In The Virtual Foreign Language Classroom. In WARSCHAUER, M.; KERN, R. (EDS.) *Networkbased Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University, 2000. p. 59-86.
- PIERRO, A. (a cura di). *Potere e leadership. Teorie, metodi e applicazioni*. Roma: Carocci, 2004.
- PIERRO, A.; RAVEN, B.H. Basi del potere sociale: l'*Interpersonal Power/Interaction Model (IPIM)*. In: PIERRO, A. (a cura di). *Prospettive psicologico-sociali sul potere*. Milano: Angeli, 2006. p. 141-162.
- PLAX, T.; KEARNEY, P.; MCCROSKEY, J.; RICHMOND, P. Power in the Classroom VI: Verbal Control Strategies, Nonverbal Immediacy and Affective Learning. *Communication Education*, 35, p.43-55, 1986.
- POLSBY, N. W. *Community Power and Political Theory*. New haven, CT: Yale University Press, 1963.
- POPKEWITZ, T. S. Introduction. Critical Traditions, Modernism and the "Posts". In: POPKEWITZ, T. S.; FENDLER, L. (Eds.) *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York & London: Routledge, 1999. p. 1-13.
- POPKEWITZ, T. S.; FENDLER, L. (Eds.) *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York & London: Routledge, 1999.
- PRATTO, F.; SIDANIUS, J; STALLWORTH, L.M.; MALLE, B.F. Social Dominance Orientation: A Personality Variable Relevant to Social Roles and Intergroup Relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, p.741-763, 1994.
- RAINS, S. The Impact of Anonymity on Perceptions of Source Credibility and Influence in Computer-Mediated Group Communication. A Test of Two Competing Hypotheses. *Communication Research*, 34,1, p. 100-125, 2007.
- RAVEN, B.H. Social Influence and Power. In: STEINER, D.; FISHBEIN, M. (Eds.) *Current Studies in Social Psychology*. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1965.
- _____. A Power/Interaction Model of Interpersonal Influence: French and Raven Thirty Years Later. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 7, p. 217-244, 1992.
- _____. Groupthink, Bay of Pigs, and Watergate reconsidered. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 73, p. 352-361, 1998.
- RAVEN, B. H.; SCHWARZWALD, J.; KOSLOWSKY, M. Conceptualizing and measuring a Power/Interaction Model of interpersonal influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, p. 307-332, 1998.
- RICHARDSON, L.; St. PIERRE, E. A. Writing: A Method Of Inquiry. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), *The SAGE Handbook Of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2005. p. 959-978.

- RICHMOND, V.; MCCROSKEY, J. C. Power in the Classroom II: Power and Learning. *Communication Education*, 33, p. 125-136, 1984.
- RICHMOND, V.; MCCROSKEY, J. C.; KEARNEY, P.; PLAX, T.. Power in the Classroom VII: Linking Behavior Alteration Techniques to Cognitive Learning. *Communication Education*, 36, p.1-12, 1987.
- RICHMOND, V.; MCCROSKEY, J. C. (Eds.) *Power in the Classroom: Communication, Control and Concern*. London: Routledge, 1992.
- RIOS, D. Social Complexity and the Micro-Macro Link. *Current Sociology*, 53,5, p. 773-787, 2005.
- ROLOFF, M. E.; CLOVEN, D. H. The Chilling Effect In Interpersonal Relationships: The Reluctance To Speak One's Mind. In CAHN, D. D. (Ed.), *Intimates in conflict: A Communication Perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. p. 49-76.
- ROGERS, R. (Ed.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.
- RUSSELL, B. *Power: A new social analysis*. New York: Norton, 1938.
- SAITO, R.; ISHIZUKA, N. Practice of Online Chat Communication between Two Countries and across Different Curricula. *Journal of Multimedia Aided Education Research*, 2,1, p. 151-158,2005.
- SALERNI, Anna. *La disciplina a scuola*. Roma: Carocci, 2005.
- SASSENBERG, K.; BOOS, M.. Attitude-Change in Computer-Mediated Communication: Effects of Anonymity and Category Norms. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6,4, p. 405-422, 2003.
- SCHMELTER, L. *Selbgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*.Tübingen: Narr, 2004.
- SILVERMAN, D. *Interpreting Qualitative data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London:Sage, 1993.
- SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research. A Practical Guide*. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage, 2000. Trad. It.: *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci, 2002.
- SOLOMON, D. H., ; SAMP, J. A. Power And Problem Appraisal: Perceptual Foundations Of The Chilling Effect In Dating Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, p. 191-209, 1998.
- SOLOMON, Y.; WARIN, J.; LEWIS, C.; LANGFORD, W. Intimate Talk Between Parents and Their Teenage Children: Democratic Openness or Covert Control? *Sociology*, 36,4, p. 965-983, 2002.
- SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. 3,2, p. 73-96, 2003.
- SOLOMON, D. H.; SAMP, J. A. Power And Problem Appraisal: Perceptual Foundations Of The Chilling Effect In Dating Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, p. 191-209, 1998.
- SOLOMON, Y.; WARIN, J.; LEWIS, C.; LANGFORD, W. Intimate Talk Between Parents and Their Teenage Children: Democratic Openness or Covert Control? *Sociology*, 36,4, p. 965-983, 2002.
- SPEARS, R.; LEA, M.. Panacea or Panopticon? The Hidden Power in Computer-Mediated Communication. *Communication Research*, 21,4, p. 427-459, 1994.
- SPRECHER, S. Equity ans Social Exchange in Dating Couples: Associations with Satisfaction, Commitment, and Stability. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 2001: 599-613.
- SPRING, J. *Wheels in the head. Educational philosophies of authority, freedom, and culture from Socrates to human rights*. Boston, MA: McGraw-Hill, 1999.

SPROULL, L.; KIESLER, S. Reducing Social Context Cues: Electronic Mail in Organizational Communication. *Management Science*, 32, p. 1492-1512, 1986.

STREET, R. L. Accomodation in Medical Consultations. In: GILES, G; COUPLAND, J.; COUPLAND, N. (Eds.). *Contexts of Accomodation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991: 131-156.

STEPHENS, D. W.; MCLINN, C. M.; STEVENS, J. R. Discounting and Reciprocity in an Iterated Prisoner's Dilemma. *Science*, 298, p. 2216-2218, 2002.

TAJFEL, H. The Achievement of Group Differentiation. In: TAJFEL, H. (Ed.) *Differentiation Between Social Groups*. London: Academic, 1978. p. 77-98.

TAKAHASHI, N. The Emergence of Generalized Exchange. *American Journal of Sociology*, 105, p.1105-1134, 2000.

TELLES, J. A. Projeto de pesquisa "Contatos entre Línguas e Culturas: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras in-tandem via MSN Messenger, Assis, SP, 2006. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>>. Acesso em janeiro de 2009.

TELLES, J. A. (Ed.) *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras do século XXI*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

TELLES, J. A; VASSALLO, M. L. Foreign Language Learning In-Tandem: Teletandem As An Alternative Proposal In CALLT. *The ESPECIALIST*, 27, 2, p. 189-212, 2006.

TELLES, J. A; VASSALLO, M. L. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES J.A. (Ed.) *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras do século XXI*. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 41-59.

TEW, T. Understanding Power and Powerlessness. Towards a Framework for Emancipatory Practice in Social Work. *Journal of Social Work*, 6,1, p. 33-51, 2006.

TING-TOOMEY, S.; KUROGI, A. Facework Competence in Intercultural Conflict: an Updated Face-Negotiation Theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, p. 187-225, 1998.

TOYODA, E.; HARRISON, R. Categorization Of Text Chat Communication Between Learners And Native Speakers Of Japanese. *Language Learning and Technology*, 6, 1, p. 82-99, 2002.

TREMAYNE, M.; CHEN, X.; FIGUR, N.; HUANG, J. S. Perceived Authority and Communication Channel. Experiments with Instant Messaging. *Social Science Computer Review*, 26, 2, p. 178-189, 2008.

TRINCHERO, R. *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza, 2004.

TUDINI, V. Chatlines for beginners: Negotiating conversation at a distance. In HOLMBERG, B., SHELLEY, M.; WHITE, C. (Eds.) *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. p. 212-229.

TURNER, J. H. Theoretical Strategies for Linking Micro and Macro Processes. *Western Sociological Review*, 14, p. 4-15, 1983.

TURNER, J. H.; BOYNS, D. E. The Return of Grand Theory. In: TURNER, J. H. (Ed.) *Handbook of Sociological Theory*. New York, N.Y.: Springer, 2001. 2006. p. 353-378.

VAN MAANEN, M. *Researching Lived Experience*. Human science for an Action Sensitive Pedagogy. New York: State University, 1990.

- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos. In: TELLES, J. (Ed.). *Teletandem*. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras do século XXI. Campinas, SP: Pontes, 2009. p.19-40.
- VYGOTSKY, L. [1934] *Msylenie I re' Pscihologieskie issledovanija*; Trad. it. *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza, 1992.
- VYGOTSKY, L. *Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. Trad. Port.: *A formação social da mente*. São Paulo: Martin Fontes, 2003.
- YUKL, G. *Leadership in Organizations*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2002.
- ZIPP, J.; PROHASKA, A.; BEMILLER, M. Wives, Husbands and Hidden Power in Marriage. *Journal of Family Issues*, 25, p. 933-958, 2004.
- WARTENBERG, T. E. *The Forms of Power. From Domination to Transformation*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
- WALSH, S. *Investigating Classroom Discourse*. New York, NY: Routledge, 2006.
- WALSTER, E.; WALSTER, G.W.; BERSCHIED, E. *Equity Theory And Research*. Boston: MA: Allyn & Bacon, 1978.
- WANG, Y. Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology* 8,3, 2004, p. 90-121.
- WARE, P. Missed communication in online communication: tensions in a German-American Telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 9, 2, p. 64-89, 2005.
- WARSCHAUER, M. Motivational aspects of using computers for writing and communication. In: WARSCHAUER, M. (Ed.) *Telecollaboration in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii, p. 29-48, 1996.
- WARTENBERG, T. E. *The Forms of Power. From Domination to Transformation*. Philadelphia: Temple University, 1990.
- WATTS, R. J. *Power in Family Discourse*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1991.
- WEBER, M. *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Oxford University Press, 1947.
- WELKER, R. *The teacher as expert: A Theoretical and Historical Examination*. Albany: State University of New York Press, 1992.
- WOLCOTT, H. F. *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, And Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- WOLFF, J. Das TANDEM-Konzept und die interkulturellen Zentren. Hinweise für experimentierfreudige Fremdsprachenlehrer. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 11, p. 271-285, 1985.

A N E X O

ANEXO 1

Declaração de consentimento informado assinada pelos entrevistados

DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO		
<p>Eu, abaixo assinado/a aceito participar à pesquisa à pesquisa intitulada <i>TELETANDEM: Negociação, relação de força, desterritorialização</i>, desenvolvida pela pesquisadora Prof.a Maria Luisa Vassallo junto a Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, Brasil, e a Universidade Ca' Foscari de Veneza, Itália.</p>		
<p>Minha participação à pesquisa implicará:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas gravadas - Video-gravação de sessão de teletandems por mim desenvolvidos - Acesso do pesquisador a textos e materiais por mim usados ou desenvolvidos ao longo do Teletandem 		
<p>Recebo pela pesquisadora a garantia de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serei informado acerca dos objetivos e da metodologia da pesquisa; - Poderei não responder a perguntas que me provoquem constrangimento; - Poderei evitar de dar em visão material que me provoque constrangimento; - Serei informado dos resultados da pesquisa; - Poderei interromper minha participação à pesquisa em qualquer momento; - Meus dados privados serão coletados e arquivados de forma adequada (Itália: Decreto Legge N°196/03, Art.7 e 13), relacionados com a tutela da privacidade no tratamento dos dados pessoais) e serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa científica; - Terei o direito de saber, se eu perguntar, quais informações serão arquivadas e de qual forma; - Somente o pesquisador terá acesso aos meus dados pessoais; - Não deverei arcar com despesas extra, para gravação ou envio de dados. 		
<p>Permito a publicação dos dados relacionados com meu teletandem, de forma anônima.</p>		
DATA	O/A PARTECIPANTE	A PESQUISADORA
_____	_____	_____

DICHIARAZIONE DI CONSENSO		
<p>Io sottoscritto/a, accetto di partecipare alla ricerca intitolata <i>TELETANDEM: Negoziazione, rapporti di forza, deterritorializzazione</i>, svolta dalla dott.ssa Maria Luisa Vassallo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia in collaborazione con l'università UNESP, campus di Rio Preto/SP, Brasile.</p>		
<p>La mia partecipazione alla ricerca comporterà:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interviste (registrate) - Videoregistrazione di sessioni del mio teletandem - Accesso del ricercatore a testi e materiale da me usati durante il teletandem 		
<p>Ricevo dal ricercatore la garanzia che:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verrò informato dello scopo e della metodologia della ricerca; - potrò non rispondere a domande che mi causino imbarazzo; - potrò evitare di dare in visione materiale che mi crei imbarazzo; - verrò informato dei risultati della ricerca; - potrò interrompere la mia partecipazione alla ricerca in qualsiasi momento; - i miei dati personali verranno raccolti ed archiviati in modo adeguato (Decreto Legge N°196/03 (Art.7 e 13) relativo alla tutela della persona per il trattamento dei dati personali) e saranno utilizzati esclusivamente per scopi di ricerca scientifica; - avrò il diritto di sapere, se lo richiederò, quali informazioni saranno archiviate ed in quale modo; - soltanto il ricercatore avrà accesso ai miei dati personali; - non dovrò sostenere spese aggiuntive per supporti di registrazione o invio di dati. 		
<p>Acconsento alla pubblicazione dei dati relativi al mio teletandem, in forma anonima.</p>		
DATA	IL/LA PARTECIPANTE	LA RICERCATRICE
_____	_____	_____

APÊNDICE

APÊNDICE

Organização tópica das entrevistas com os participantes focais: nível hierárquico⁷¹ (conforme metodologia de Jubran, 2006). Legenda: as colunas à esquerda mostram os tópicos gerais; as colunas à direita mostram seus desdobramentos, em forma de sub-tópicos.

DUPLA VICTOR-MIRIAM

Tópicos e sub-tópicos da entrevista com Miriam:

MINHA SESSÃO EM LE	avaliação geral		
	O QUE EU TERIA GOSTADO DE FAZER EM LE	OUVIR	utilidade e eficácia
	O QUE FIZ	FALAR	
	O QUE PODERIA FAZER PARA NEGOCIAR MELHOR DA PRÓXIMA VEZ		
	O QUE ACONTECEU NA SESSÃO EM MINHA LE	INTERRUPÇÕES	AVALIAÇÃO (bom para ouvir, mau porque interrompe)
	O QUE LEMBRO		
	PROBLEMAS TÉCNICOS		
O QUE FAZER PARA AJUDAR OS PARCEIROS DE TI	O QUE FAZER PARA FAVORECER A NEGOCIAÇÃO	AVALIAÇÕES FINAIS	

Tópicos e sub-tópicos da entrevista com Victor:

MINHA SESSÃO EM LE	COMO FOI A SESSÃO	TIPO DE CORREÇÕES FEITAS PELA PARCEIRA	Não muito relevantes, e sobre coisas que Victor já sabe, interesse para a pronúncia (mais do que interessa a Victor mas poderá ser útil)
		ATTITUDE GERAL DA PARCEIRA	Brincadeira, solta, familiar Falta de iniciativa
		COMPARAÇÕES COM OUTROS TANDEMS	Semelhanças com outro tandem com iniciante, semelhança entre todos os inícios de tandem
		O QUE VICTOR PEDIU A PARCEIRA E ELA A ELE	
MINHA SESSÃO EM LI	APRENDIZAGEM DA PARCEIRA	FORMA DE APRENDER	Rapidez, interesse para a fonologia, sucesso em reproduzir os sons
		O QUE VICTOR ENSINOU	
PODER	PODER NA SESSAO		
	PODER NO TT EM GERAL		
	PODER NA APRENDIZAGEM EM GERAL	HOMEM/MULHER	
		RELAÇÃO COM ATITUDE PARA COM A AUTORIDADE	
	BOM/MAU	Exemplos. Mau = demonstrar que o outro não vale nada, arma	
O BOM PROFESSOR	SABE O QUE É MAIS ÚTIL		
	ESTILOS		

⁷¹ Caixa alta = tópicos com desdobramentos. Caixa baixa = sub-tópicos que não se desdobram ulteriormente.

DUPLA NANJI-CORRADO

Tópicos e sub-tópicos da entrevista 1 com Nanci:

DADOS PESSOAIS NANJI	PESQUISA DE MESTRADO EM CURSO	EM QUE PONTO ESTÁ		
		TEMA DE PESQUISA		
		MATERIAL DOCUMENTÁRIO		
		COLABORAÇÃO DOS PARTICIPANTES		
	SUA LÍNGUA-ALVO	ORIGEM DO INTERESSE		
	TRABALHO COMO PROFESSORA	QUANDO E ONDE		
		ENSINO DE UMA LÍNGUA COMO L1 E COMO L2		
O TELETANDEM	COMPARAÇÃO COM SALA DE AULA	DO INTERESSE DE NANJI PELO TT		
		DA PARCERIA		
	DESENVOLVIMENTO	DURAÇÃO		
		A PRIMEIRA SESSÃO	PROBLEMAS TÉCNICOS	
			OUTROS PROBLEMAS	
		EVENTOS	DESAPARECIMENTO DE C	
			TENTATIVAS DE PRÉ-ESTABELECEMOS TEMAS	
		ATIVIDADES	CONVERSAÇÃO	
			AValiação ESCRITA DA SESSÃO: TROCA E CORREÇÃO	
		NENHUMA TAREFA DE CASA		
		OCASIONAIS		
	ASSUNTOS	QUE DERAM CERTO		
		QUE NÃO DERAM CERTO		
	MEU PARCEIRO	O PARCEIRO	IMPRESSÕES INICIAIS	
			RELACIONAMENTO	
			O QUE SABE DO BRASIL	
			COMO APRENDEU O PORTUGUÊS	
		COMPARAÇÃO ENTRE NANJI E CORRADO	NÍVEIS DE LÍNGUA EM LE	
		OBJETIVOS		
		VISÃO DA APRENDIZAGEM		
		COMO ELE ESTUDA		
	EU COMO PARCEIRA	MINHA VISÃO DO MEU PAÍS	MEU CONHECIMENTO	
			O QUE FAÇO DIANTE DOS ESTEREÓTIPOS SOBRE MEU PAÍS	
MINHA VISÃO DO MEU PAIS-ALVO		DURANTE O CURSO DE LETRAS		
		DEPOIS DE PASSAR ALGUM TEMPO LA		
O QUE FAÇO PARA MINHA APRENDIZAGEM		GRAVAR SESSÕES		
		ESTUDAR ENTRE AS SESSÕES		
	FAZER EXERCÍCIOS DE PRONÚNCIA			
	REGISTRO DE TÓPICOS, HORÁRIOS			
	ESCREVO AVALIAÇÃO DA SESSÃO PEÇO CORREÇÃO			

Tópicos e sub-tópicos da entrevista 2 com Nanci:

DADOS PESSOAIS	DIFERENÇAS ENTRE EU E MEU PARCEIRO	PROFISSÃO	professora/ estudante Portanto, necessidade de tópicos adequados	
		MORADIA	Vive em casa/república	
		FORMA DE APRENDER	Metódico/não metódica	
		OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	Fluência/manter o que sabe	
		RAZÕES DE INTERESSE PARA A LE	Interesse pessoal para o país alvo/não perder a língua já aprendida	
		INTERESSES DIFERENTES	Assiste/não assiste TV se interessa muito/não se interessa muito ao país alvo Não se interessa nem sabe /se interessa e sabe muito sobre o Portugal	
	MEU PARCEIRO	USO DA WEBCAM	Acha invasivo/adora	
		SOTAQUE DO SUL?	Ela nunca perguntou	
		COMO PESSOA	Ele é muito bacana Muito diferente de um outro italiano com quem falava por Skype	
DURANTE A PARCERIA DE TELETANDEM	EU	GERAL	TENTEI ME ADEQUAR	
			NÃO LIGO PELAS INTERRUPÇÕES	
			MEUS E-MAILS SÃO MAIS CARINHOSOS 239	
			ESTABELECEU AS ATIVIDADES INICIALMENTE	
			REGULA A SESSÃO	
			PROCURA ASSUNTOS que possam interessar	
		PEDIU PARA ELE CONVERSAR COM A PROFA DE LÁ		
		TROCA ROUPA		
		L1	NÃO PODE CORRIGIR	dificuldade com o português de portugal auto-cobrança
			BRASIL, ITÁLIA E PORTUGAL (“LÁ NO MEIO”)	
	SE ELE FOSSE MEU ALUNO..		O que acho que deverai fazer Erros de Corrado ele nunca escreve em português	
	‘TENTEI ENFIAR UM POUQUINHO DE CULTURA BRASILEIRA’			
	LE	SOU CORRIGIDA EM PONTOS POUCO INTERESSANTES NÃO CONSIGO MELHORAR A PRONÚNCIA		
	MEU PARCEIRO	GERAL	MANTÉM DISTANCIA	Devido ao ciume de meu namorado Por ser homem
			NUNCA TOMA A INICIATIVA DE ENCERRAR,sobra pra mim	
			SEMPRE CHEGA ATRASADO	
		L1	ME AGUENTA FALANDO DA ITÁLIA O TEMPO TODO	
			HA COISAS NAS QUAIS NÃO ESTA INTERESSADO EM FALAR	Tarantella (não faz parte da realidade dele)
			CORREÇÕES	Corrige pesado a pronúncia (ela não percebe a diferença) Poder involuntário Corrige coisas irrelevantes para mim se ele fosse um professor...
			QUER QUE EU SISTEMA TIZE TUDO	exemplos REAÇÃO DE NANCI Nanci reage exagerando Nanci reage usando jargão de professor Nanci reage se corrigindo sozinha
		LE	QUER TODA MINHA ATENÇÃO, NÃO QUER INTERRUPÇÕES É MENOS AUTÔNOMO DO QUE EU 266	(teclado, telefone)
		FORA O TT	FALAMOS SÓ ITALIANO	
		EVENTOS	AJUDAS DADAS PELO PARCEIRO	
	ASSUNTOS	ESCOLHA DE TEMAS	que não deram certo (adubo/ depressão)	
		PREENCHIMENTO QUESTIONARIO		
	PODER	PARCEIRO SUMIDO	não divisão de temas	
	MINHAS EXPECTATIVAS INICIAIS SOBRE MEU PARCEIRO	Prevalentemente Itália (nas duas línguas)		
		Saber algo do país ou da língua do parceiro que ele não sabe		
		GÊNERO	Mulher, da Itália central ou do norte, nível baixo de competência, língua-alvo português brasileiro, aluna de letras	
		DIALETO L1		
NÍVEL EM LE				
ESTUDOS				
DADOS CONTEXTUAIS	EU	O PROJETO TTB	Joao me deu um parceiro Perdi o parceiro Responsabilidade diante da profa de lá	
		MEU NAMORADO	ciume	
		MEU TRABALHO		
	MEU PARCEIRO	PROVAS NA FACULDADE		
		BICOS		

Tópicos e sub-tópicos da entrevista com Corrado:

O TELETANDEM				
O TELETANDEM	DADOS GERAIS	DURAÇÃO	Compromissos de ambos	
		RECURSOS TÉCNICOS		
		ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES		
		AVALIAÇÃO	Um tanto irregular... não houve problemas ... divertido	
		DESENVOLVIMENTO	CONVERSAÇÃO:	sobre experiências comuns
				Artigos
				Em forma de discussão
			AVALIAÇÃO ESCRITA	
			LEITURA ARTIGOS	
			AJUDA A NANJI EM ALGO PARA AS AULAS	
	ASSUNTOS TRATADOS	Vários aspectos do Brasil	Quem escolhia (ambos, espontâneo)	
	ATTITUDES	DESEQUILÍBRIOS	Distanciamento, evitar elementos muito pessoais	
			Ela guiou o tt	
			eu o considerei como uma ajuda para seu trabalho	
			Eu pedia menos do que ela	
			Ela não conhecia minha variante-alvo	
	EU	GERAL	CONHECIMENTOS INICIAIS SOBRE O TT	NENHUM
			ORIGEM	PORTANTO, SENSACÃO DE ESTAR 'EM DEFICIT'
			CONDIÇÕES AMBIENTAIS DE DESENVOLVIMENTO	Meu Erasmus em Portugal, Minha escolha da disciplina optativa de português, Apresentação do ITB por parte da profa, inscrição no ITB, recepção de parceira 190-205
		L1	ATTITUDE	Buscar as informações que não possuía sobre sua L1 ou sobre a Itália
			LE	ATTITUDE
				Considera a variante brasileira como uma dentre muitas
				Mantém o uso da variante europeia
			MEUS OBJETIVOS	Meu interesse sobre o Brasil
			Interesse mais superficial para a língua	
		COMPARAÇÃO COM EXPERIÊNCIA ERASMUS		
		COMPARAÇÃO COM AMIZADES ON-LINE		
		DIFICULDADES	DESCONHECIMENTO DE REGRAS DO ITALIANO	
			DESCONHECIMENTO DA PARCEIRA	
			Ciente do seu sotaque italiano	
	VARIANTES		resolvido na ida seguinte a Portugal	
		Por que não adotou a variante brasileira		
		Por que fez tt mesmo que soubesse que sera com o brasil		
		Desconhecimento da parceira		
		Acréscimo de dúvidas, para mim		
	INTERESSE PELO BRASIL: DEVIDO A	imagem do brasil		
		parentes no brasil		
		parceira suscitou interesse		
		Prefere vivenciar diretamente		
		Esgotou as curiosidades		
		Permanece sendo menor do que para o Portugal		
	TERIA GOSTADO	continuar ou manter o contato		
	APROXIMA PARCERIA...	Melhor com o Portugal		
MINHA PARCEIRA	GERAL	CONHECIMENTOS INICIAIS SOBRE O TT	MUITOS	
		ATTITUDE NO TT	HAVIA UMA IDEIA DEFINIDA DE COMO FAZER TT. Propostas	
			Clara, exaustiva, precisa	
			Disponível	
		Preparada sobre todos os assuntos		
	INTERESSE POR SUA LE	profissional		
		Compromisso maior do que o ele		
DADOS PESSOAIS	EU	PERCURSO ESCOLAR	Ano (final), serviço militar adiantado	
			TESE (escolhas, projetos)	
			Provas amanhã	
		EXPERIENCIA EM PORTUGAL	ORIGEM	
			COMPARAÇÃO COM TT	
			COMPARAÇÃO COM EXPERIÊNCIAS ERASMUS DE OUTROS	
	DIFICULDADES INICIAIS (desconhecimento lingua)	DESENVOLVIMENTO	falta de curso preparatório ne Itália	
			Falta de curso de pt LE lá	
			PROVAS	
	O QUE NÃO GOSTO		FALAR DE ASSUNTOS QUE NÃO CONHEÇO,	
		SER PEGO DE SURPRESA		
		FAZER AS COISAS MAL, SUPERFICIALMENTE		
MINHA PARCEIRA	PROFISSÃO	Ela já trabalha, é professora		
		Facilidade de achar emprego como professor no Brasil		
DADOS CONTEXTUAIS	Minha namorada	Ciúme		
		Não expliquei isso a Nanci		
		Namorado de Nanci		
		'Autoridades' locais sobre a LE		
		falta de informação sobre o TTB		
PODER		DO FALANTE NATIVO?	equilibrado	
		Duração das sessões?	equilibrada	
		Compromisso?	Maior por parte da parceira	
		Adequação de horários	Maior por parte dele	
			não acha que isto incomodasse a parceira	
		Gênero	Equilibrado	
		Organização do teletandem	FEITA PELA PARCEIRA	inevitável
				Positiva para a aprendizagem
Escolha de assuntos		Eu variava mais		

Liberatoria_

UNIVERSITÀ CA- FOSCARI DI VENEZIA
 DEPOSITO ELETTRONICO DELLA TESI DI DOTTORATO - DICHIARAZIONE SOSTITUTIVA
 DELL'ATTO DI NOTORIETA'
 (Art. 47 D.P.R. 445 del 28/12/2000 e relative modifiche)

Io sottoscritto VASSALLO MARIA LUISA
 nata a SALUZZO (prov. CN) il 04-05-1959
 residente a TORINO in VIA CAMPANA n. 25
 Matricola (se posseduta) 955293 Autore della tesi di dottorato dal titolo:
 RELAÇÕES DE PODER EM PARCERIAS DE TELETANDEM
 Dottorato di ricerca in SCIENZE DEL LINGUAGGIO / ESTUDOS LINGUÍSTICOS
 (in cotutela con UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" -
 UNESP)
 Ciclo XXII
 Anno di conseguimento del titolo 2008/2009
 (discussione realizzata il 1 marzo 2010, presso il campus UNESP, São José do Rio
 Preto, SP, Brasile)

DICHIARO
 di essere a conoscenza:

- 1) del fatto che in caso di dichiarazioni mendaci, oltre alle sanzioni previste dal codice penale e dalle Leggi speciali per l'ipotesi di falsità in atti ed uso di atti falsi, decado fin dall'inizio e senza necessità di nessuna formalità dai benefici conseguenti al provvedimento emanato sulla base di tali dichiarazioni;
- 2) dell'obbligo per l'Università di provvedere, per via telematica, al deposito di legge delle tesi di dottorato presso le Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e di Firenze al fine di assicurarne la conservazione e la consultabilità da parte di terzi;
- 3) che l'Università si riserva i diritti di riproduzione per scopi didattici, con citazione della fonte;
- 4) del fatto che il testo integrale della tesi di dottorato di cui alla presente dichiarazione viene archiviato e reso consultabile via internet attraverso l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari, oltre che attraverso i cataloghi delle Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e Firenze;
- 5) del fatto che, ai sensi e per gli effetti di cui al D.Lgs. n. 196/2003, i dati personali raccolti saranno trattati, anche con strumenti informatici, esclusivamente nell'ambito del procedimento per il quale la presentazione viene resa;
- 6) del fatto che la copia della tesi in formato elettronico depositato nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto è del tutto corrispondente alla tesi in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, consegnata presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo, e che di conseguenza va esclusa qualsiasi responsabilità dell'Ateneo stesso per quanto riguarda eventuali errori, imprecisioni o omissioni nei contenuti della tesi;
- 7) del fatto che la copia consegnata in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, depositata nell'Archivio di Ateneo, è l'unica alla quale farà riferimento l'Università per rilasciare, a

Liberatoria

richiesta, la dichiarazione di conformità di eventuali copie;

Data 19/03/2010 Firma Mai due MM

Autorizzo

- l'Università a riprodurre ai fini dell'immissione in rete e a comunicare al pubblico tramite servizio on line entro l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto il testo integrale della tesi depositata;
- l'Università a consentire:
 - la riproduzione a fini personali e di ricerca, escludendo ogni utilizzo di carattere commerciale;
 - la citazione purché completa di tutti i dati bibliografici (nome e cognome dell'autore, titolo della tesi, relatore e correlatore, l'università, l'anno accademico e il numero delle pagine citate).

DICHIARO

- 1) che il contenuto e l'organizzazione della tesi è opera originale da me realizzata e non infrange in alcun modo il diritto d'autore né gli obblighi connessi alla salvaguardia di diritti morali ed economici di altri autori o di altri aventi diritto, sia per testi, immagini, foto, tabelle, o altre parti di cui la tesi è composta, né compromette in alcun modo i diritti di terzi relativi alla sicurezza dei dati personali;
- 2) che la tesi di dottorato non è il risultato di attività rientranti nella normativa sulla proprietà industriale, non è stata prodotta nell'ambito di progetti finanziati da soggetti pubblici o privati con vincoli alla divulgazione dei risultati, non è oggetto di eventuali registrazione di tipo brevettuale o di tutela;
- 3) che pertanto l'Università è in ogni caso esente da responsabilità di qualsivoglia natura civile, amministrativa o penale e sarà tenuta indenne a qualsiasi richiesta o rivendicazione da parte di terzi.

A tal fine:

- dichiaro di aver autoarchiviato la copia integrale della tesi in formato elettronico nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari;
- consegno la copia integrale della tesi in formato cartaceo presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo.

Data 19/03/2010 Firma Mai due MM

La presente dichiarazione è sottoscritta dall'interessato in presenza del dipendente addetto, ovvero sottoscritta e inviata, unitamente a copia fotostatica non autenticata di un documento di identità del dichiarante, all'ufficio competente via fax, ovvero tramite un incaricato, oppure a mezzo posta

Firma del dipendente addetto

Autorizo a reprodução deste trabalho.
São José do Rio Preto-Veneza, 1 de março de 2010

MARIA LUISA VASSALLO

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Maria Lúcia Vassallo'. The signature is fluid and cursive, with the first name 'Maria' and the last name 'Vassallo' clearly legible.

Endereço para contato: marialuisavassallo@gmail.com