Carla Faria
Eloisa Pilati
Monica Lupetti
Paula Limão
(Organizadoras)



METALINGUÍSTICA, TRADUÇÃO E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Pontes

A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)
Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

F224m Faria, Carla Valeria de Souza et al. (org.).
Metalinguística, tradução e ensino: aprendizagem de línguas /
Organizadoras: Carla Valeria de Souza Faria, Eloisa Pilati, Monica Lupetti e Paula Cristina de Paiva Limão.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2026; figs.; tabs.; gráfs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-1266-4 - Ebook PDF
ISBN 978-85-217-1278-7 – Impresso

1. Ensino de Línguas. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Índices para catálogo sistemático:
1. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
2. Linguística. 410
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
4. Tradução e interpretação. 418.02

Carla Faria
Eloisa Pilati
Monica Lupetti
Paula Limão
(Organizadoras)

METALINGUÍSTICA, TRADUÇÃO E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

RELATE
Research on Education and Language Teaching

Copyright © 2026 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Luisana Gontijo
Capa: Gatil Comunicação e Marketing

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil - 2026

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9
Carla Valeria de Souza Faria

APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS, DESENHO FORMATIVO E EVIDÊNCIAS DE PERCEPÇÃO NO PROJETO GRAMATICOTECA NAS ESCOLAS..... 17
Eloisa Pilati
Ana Carolina Rodrigues
Ana Carolina Tavares
Beatriz Gontijo

EXPLORANDO OS QUATRO PILARES DO APRENDIZADO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA 43
Luciana Sanchez-Mendes
Fernanda Torrão Monteiro
Maria Eduarda Barcelos Bernardo de Oliveira

SEMANTIC AWARENESS AND THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SEMANTICS TEACHING IN BASIC EDUCATION..... 57
Thayse Letícia Ferreira

CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA, LEITURABILIDADE E ESCOLA: DADOS DE RASTREAMENTO OCULAR..... 71
Kátia Abreu

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DAS ORAÇÕES COORDENADAS 87
Luiz Fernando Ferreira
Fernanda Rosa da Silva

A REFLEXÃO SOBRE O PLURICENTRISMO DO PORTUGUÊS NO ENSINO DE PLE: TEORIAS E PRÁTICAS..... 101
Roberto Mulinacci

LA VARIABILITÀ LINGUISTICO-CULTURALE DELLA CPLP IN MANUALI DI PORTOGHESE LINGUA STRANIERA: ANALISI DI DUE PROPOSTE DIDATTICHE 115
Júlia Vicari Pereira

A REFLEXÃO METALINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DE PLE (II): O DOMÍNIO METALINGUÍSTICO 129
Matteo Migliorelli

AINDA SOBRE O APRENDIZADO DE LÍNGUAS APARENTADAS: PARA UMA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA DAS ÁREAS CRÍTICAS DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO ITALÓFONO 141
Monica Lupetti
Vittoria Staderini

ENTRE SONS PRÓXIMOS E ESCUTAS DISTANTES: FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS EM MATERIAIS PARA ITALÓFONOS 161
Samara Fernandes

O LÉXICO NO ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA NÃO MATERNA 179
Eleone Ferraz de Assis

VOZ PASSIVA NO PB: A IMPORTÂNCIA DA PERSPECTIVA PARA ENSINO EM CONTEXTO ITALIANO 193
Déborah Magalhães de Barros

DA REPETIÇÃO MECÂNICA À CONSCIÊNCIA COMUNICATIVA: REFLEXÃO METALINGUÍSTICA NA EVOLUÇÃO METODOLÓGICA DO ENSINO DE PLE EM CONTEXTOS INTENSIVOS 209
Filipa Martins Matos

A (NÃO) CORREÇÃO DOS ERROS ENTRE PARES: UM ESTUDO SOBRE INTERAÇÕES DE TELETANDEM ITALIANO–PORTUGUÊS BRASILEIRO 225
Francesco Morleo
Marta Maffia
Simona Saija

A CORREÇÃO DE "ERRO" COMO PROCESSO SELETIVO EM PLE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE APRENDIZES ITALÓFONOS E *CHATGPT 5-5* *245*
Carla Valeria de Souza Faria

O PROJETO LEXECON E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO 267
Marco Enrico Luigi Guidi
Eleone Ferraz de Assis

MEMORIA E COMPETENZA METALINGUISTICA: IMPLICAZIONI TEORICHE E UN'APPLICAZIONE AL PORTOGHESE L3 281
Simone Roversi

MULTILINGUALISM IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM: DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION 295
Marjon Tammenga-Helmantel

ENSINO DE LITERATURA NO EXTERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA CRÍTICA LITERÁRIA À DIFUSÃO CULTURAL E AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 309
Vivianne Fleury de Faria

FONOLOGIAS DIGITAIS E (DES)CONTINUIDADES LITERÁRIAS NO ENSINO DE PLE 321
Regina Célia Pereira da Silva

A TRADUÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA NO ENSINO DE LE NO INÍCIO DA APRENDIZAGEM 335
Wânia Cristiane Beloni

TRADUZIR *AGUALUSA* NA SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO LITERÁRIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA 349
Carlotta Arnese

LA MALORA, A MÁ HORA, LA RUINA, LA MALA SUERTE ANALISI CONTRASTIVA TRA LA TRADUZIONE PORTOGHESE E LE TRADUZIONI SPAGNOLE DE LA MALORA, DI BEPPE FENOGLIO 361
Alessia Quassolo

OLTRE LA MACCHINA: POST-EDITING, *REALIA* E CULTUREMI NELLA TRADUZIONE AUTOMATICA DAL PORTOGHESE 371
Mariagrazia Russo

TRADUZIR LITERATURA COM TA SERÁ MESMO BOA IDEIA? REFLEXÕES E OPORTUNIDADES PARA A DIDÁTICA DO PLE 387
Alice Girotto

EQUIVALÊNCIA INTERLINGUÍSTICA NOS IDIOMATISMOS: OS CASOS DE "SANTO DE PAU OCO" E "CADA MACACO NO SEU GALHO" ENTRE PORTUGUÊS BRASILEIRO E ITALIANO 409
Maria Serena Felici

STANDARD, NEO-STANDARD E ESQUIZOGLOSSIA NO PB 425
Gian Luigi De Rosa

OBJETO DIRETO ANAFÓRICO EM DADOS DE FALA DE BILÍNGUES PRECOCES PORTUGUÊS-ITALIANO 439
Ana Luiza de Souza

CONTRIBUTI DELL'INTERCOMPRENSIONE TRA LINGUE ROMANZE PER LO SVILUPPO DELLA RIFLESSIONE METALINGUISTICA 453
Thomas de Fornel
Francisco Calvo del Olmo

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 467

A (NÃO) CORREÇÃO DOS ERROS ENTRE PARES: UM ESTUDO SOBRE INTERAÇÕES DE TELETANDEM ITALIANO–PORTUGUÊS BRASILEIRO

Francesco Morleo, Unisalento
Marta Maffia, Unior
Simona Saija, Unior

1. INTRODUÇÃO: A PRÁTICA DO TELETANDEM

O advento das tecnologias digitais tem permitido avanços significativos em diversos setores, incluindo o ensino e a aprendizagem de línguas. Os instrumentos tecnológicos oferecem aos aprendentes a possibilidade de interagir com falantes proficientes em contextos comunicativos autênticos, fora do espaço tradicional da sala de aula, bem como de aceder a um input linguístico diversificado e contextualizado.

Nesse enquadramento, o Teletandem configura-se como um ambiente virtual de telecolaboração entre pares, orientado para a aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de plataformas digitais de comunicação síncrona. Apesar da ampla difusão dos estudos sobre Teletandem, permanece ainda pouco explorado o modo como pares de línguas próximas, como italiano e português brasileiro, gerem a correção oral durante a interação síncrona. Em particular, é necessário compreender não apenas quais erros são corrigidos, mas também quais permanecem sem tratamento e por que razões interacionais isso ocorre.

O Teletandem foi desenvolvido no Brasil em 2006, no âmbito do projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos, sob a coordenação de João Telles (2009). Numa fase inicial, o projeto envolveu estudantes de língua inglesa da Universidade Estadual Paulista e teve como objetivo promover oportunidades de interação em língua estrangeira em contextos autênticos e

colaborativos, ampliando o acesso a práticas comunicativas significativas que dificilmente seriam reproduzidas em ambientes exclusivamente institucionais (Leone, 2022).

Embora tenha suas origens no Tandem presencial, surgido na Alemanha, no final da década de 1960, o Teletandem redefine essa prática em ambiente virtual, preservando os princípios fundamentais de reciprocidade, autonomia e cooperação. A especificidade do Teletandem reside no uso de recursos digitais síncronos, como áudio, vídeo e *chat*, que permitem integrar compreensão e produção oral, interação escrita e comunicação visual, superando a necessidade de copresença física entre os participantes (Telles; Vassallo, 2006).

Do ponto de vista da organização das sessões, o Teletandem estrutura-se como uma prática de encontros virtuais regulares, baseada no modelo de monolinguismo alternado: a interação é dividida em dois momentos, dedicados, respectivamente, a cada uma das línguas envolvidas. Essa organização retoma os princípios de reciprocidade e autonomia, discutidos por Brammerts (1996), bem como o princípio de separação das línguas, abordado por Telles e Vassallo (2006). Esse último é particularmente relevante para gerir a alternância linguística e evitar que uma das línguas predomine sobre a outra. A autonomia diz respeito à capacidade do aprendiz de organizar o próprio percurso de aprendizagem, enquanto a reciprocidade pressupõe uma relação colaborativa equilibrada, na qual ambos os participantes se beneficiam da interação.

Quanto à dimensão colaborativa, Figueiredo (2006) aprofunda o conceito de aprendizagem colaborativa, cujas raízes se encontram tanto em uma perspectiva construtivista, que concebe a aprendizagem como processo ativo de construção de conhecimento, quanto na teoria sociocultural de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social. Uma abordagem estruturada nesses termos pode produzir efeitos positivos também no plano da produção linguística dos aprendizes, uma vez que o Teletandem favorece a ampliação do *output* e permite que os participantes pratiquem, reformulem e negociem sentidos no curso da interação. Além disso, como observam Figueiredo e Silva (2016), os participantes assumem um papel duplo, atuando simultaneamente como aprendizes e colaboradores no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao grau de formalização, o Teletandem pode assumir diferentes configurações. Segundo Brammerts (2002), citado por Salomão (2006), distinguem-se modalidades não institucionais, semi-institucionais e institucionais. Na modalidade não institucional, a atividade é realizada de forma autônoma pelos aprendizes, sem vínculo direto com um programa didático. Na modalidade semi-institucional, apenas um dos participantes está inserido em um contexto institucional. Já o Teletandem institucional ocorre em contexto educativo formal e pode ser integrado, quando reconhecido oficialmente como parte obrigatória do curso, ou não integrado, quando a instituição oferece suporte e recursos, mas a participação permanece voluntária e sem reconhecimento curricular pleno (Aranha; Cavalari, 2014).

2. A CORREÇÃO DOS ERROS ENTRE PARES NO TELETANDEM

São já numerosos os estudos que analisaram e descreveram diferentes aspectos das interações em Teletandem, entre os quais o desenvolvimento de competências de mediação e interculturais, a gestão das dinâmicas conversacionais, a aprendizagem autônoma e a eficácia do *input* negociado (cf., entre outros, Cziko, 2004; Leone, 2023; Ramos; Carvalho, 2023).

Um dos aspectos particularmente relevantes das interações em Teletandem é a prática da correção entre pares. A reflexão sobre a correção no ensino de línguas desenvolveu-se paralelamente ao debate sobre o conceito de erro, cuja interpretação se modificou significativamente ao longo do tempo. Esse debate ganhou centralidade a partir da década de 1960, sobretudo, com os estudos de Corder (1967), que contribuíram para repensar o erro não apenas como desvio a ser eliminado, mas como indício do processo de aprendizagem e da construção progressiva da competência linguística do aprendente.

Essa discussão levou, no âmbito da educação linguística, a uma reflexão mais ampla sobre a necessidade, a oportunidade e as modalidades da correção (Schmidt, 2001; Andorno, 2006). A partir desses estudos, consolida-se a ideia de que o docente deve modular o *feedback* corretivo, estabelecendo uma hierarquia dos erros a serem abordados. Nessa perspectiva, nem todos os erros precisam ser corrigidos, e a intervenção corretiva tende a ser mais eficaz quando se concentra em um problema por vez (Bettoni, 2010). Além disso, os estudos conduzidos na perspectiva da interlíngua demonstraram que as intervenções corretivas são mais produtivas quando incidem sobre estruturas linguísticas

para as quais o aprendente já se encontra cognitivamente preparado, isto é, sobre formas que ele já é capaz de processar, elaborar e potencialmente adquirir (Chini, 2016).

No contexto específico do Teletandem, as modalidades de correção entre pares têm sido objeto de diferentes investigações. Alguns estudos concentraram-se na correção escrita (Aranha; Cavalari, 2015; Nuzzo; Velásquez, 2021), enquanto outros exploraram as ocasiões e a relevância dos momentos de *focus on form*, analisando o modo como a telecolaboração pode favorecer a percepção e o processamento ativo das formas e funções das estruturas linguísticas por parte dos aprendentes. Essa questão foi examinada tanto em contextos de escrita assíncrona, como no estudo de Ware e O'Dowd (2008), quanto no âmbito das interações em Teletandem, como mostram Leone (2014) e Vinagre e Muñoz (2011). Outros trabalhos abordaram a necessidade e a eficácia de uma formação específica voltada para a correção, bem como a importância de conscientizar os participantes acerca dos momentos de foco na forma (Nuzzo, 2022). Pesquisas como as de Akiyama (2017) investigaram, por sua vez, a relação entre a dinamicidade das crenças dos aprendizes sobre o erro, e as práticas efetivas de feedback corretivo. Estudos adicionais analisaram ainda os aspectos multimodais envolvidos na correção, considerando, por exemplo, o papel dos gestos manuais, dos movimentos da cabeça e das expressões faciais na explicitação da correção e nas fases de negociação de significado (Debras *et al.*, 2015; Freschi; Cavalari, 2020).

No que diz respeito à correção oral, que constitui o foco de interesse do presente estudo, Freschi e Cavalari (2020) observam que as pesquisas sobre correção entre pares tomaram frequentemente como referência o estudo de Lyster e Ranta (1997), elaborado em contextos didáticos de língua segunda. Esse estudo identificou seis tipos de *feedback* corretivo: a correção explícita, em que se fornece imediatamente a forma correta; o *recast*, ou reformulação implícita, que consiste na reformulação correta do enunciado sem explicitação direta do erro; os pedidos de esclarecimento, isso é, perguntas que levam o aprendiz a perceber a necessidade de correção; o *feedback* metalinguístico, caracterizado por comentários sobre o erro sem fornecimento da forma correta; a elicitação, ou provocação de autocorreção, por meio da qual se estimula o aprendiz a produzir a forma adequada; e a repetição, estratégia baseada na retomada do erro com finalidade corretiva.

Essa primeira classificação foi posteriormente reorganizada por Ranta e Lyster (2007) em dois grandes grupos: as reformulações e os *prompts*. As reformulações incluem a correção explícita e o *recast*, uma vez que ambas fornecem ao aprendiz uma versão corrigida do enunciado. Os *prompts*, por sua vez, incentivam a autocorreção e compreendem os pedidos de esclarecimento, o feedback metalinguístico, a elicitação e a repetição.

Posteriormente, Lyster *et al.* (2013) retomaram essas categorias à luz da proposta de Sheen e Ellis (2011), centrada na distinção entre reformulações e *prompts*, bem como entre *feedback* implícito e explícito. Essa reelaboração permite superar uma separação rígida entre *feedback* implícito e *feedback* explícito, adotando uma perspectiva mais gradual, segundo a qual o *feedback* corretivo se distribui ao longo de um *continuum* que vai do mais implícito ao mais explícito, tanto no grupo das reformulações quanto no dos *prompts*.

Um exemplo significativo desse continuum encontra-se na distinção, dentro do grupo das reformulações, entre *recast* conversacional e *recast* didático. O primeiro tende a ter caráter implícito e ocorre, em geral, como tentativa de resolver uma falha comunicativa. O segundo, por outro lado, possui uma função mais explicitamente pedagógica: consiste na retomada e reformulação do enunciado produzido pelo interlocutor menos experiente, mesmo quando não há um problema real de compreensão. Nesse caso, o erro não compromete necessariamente a transmissão da mensagem, mas a reformulação é oferecida com finalidade didática, a fim de evidenciar a forma ou a expressão considerada mais adequada. A classificação das estratégias de correção proposta por Lyster *et al.* (2013) será apresentada integralmente na seção dedicada à metodologia de análise deste estudo.

A aplicação da tipologia de Lyster *et al.* a interações de Teletandem exige, contudo, algumas cautelas. Diferentemente da sala de aula, onde o professor detém institucionalmente o papel de avaliador e corretor, no Teletandem a correção emerge de uma relação simétrica entre pares, na qual a preservação da face, a continuidade da interação e a reciprocidade comunicativa podem limitar a intervenção sobre a forma. Por essa razão, a ausência de correção não deve ser interpretada simplesmente como falha didática, mas como dado interacional relevante.

3. OBJETIVO DO ESTUDO

À luz do que foi exposto até aqui, o objetivo central do presente artigo é apresentar a primeira fase de um trabalho de observação, análise e descrição dos fenômenos de correção, ou de não correção, entre pares no âmbito do Projeto Piloto Teletandem italiano-português brasileiro, realizado graças à colaboração entre a Universidade de Nápoles L'Orientale (Itália), e a Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Araraquara (SP), no Brasil. Trata-se de um projeto institucional, porém, não integrado, baseado na disponibilidade dos docentes das duas universidades e que contou com a participação voluntária dos estudantes.

O presente estudo insere-se no âmbito da didática de línguas e configura-se como uma investigação das práticas de aprendizagem em contexto de Teletandem. Mais especificamente, busca-se observar em que medida os participantes recorrem à correção entre pares ou, ao contrário, optam por não corrigir o interlocutor; em quais aspectos linguísticos se concentram as correções; de que modo elas são realizadas; e quais estratégias corretivas são mobilizadas durante a interação.

Além disso, pretende-se examinar quais tipos de erro ocorrem com maior frequência nas produções dos aprendizes italófonos, quais deles são efetivamente corrigidos e quais, ao contrário, não dão origem a episódios de correção. Considerando esses objetivos, é importante sublinhar que, neste artigo, a análise se concentrará exclusivamente nas interações em língua portuguesa. Os aspectos sociais e relacionais das trocas, embora relevantes para a compreensão global das práticas telecolaborativas, não constituem o foco específico da investigação. A análise dos dados será conduzida segundo uma abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa.

4. MATERIAIS E MÉTODO

Após a obtenção do consentimento informado por escrito dos 14 participantes, as sessões de Teletandem, realizadas ao longo de um período de um mês no âmbito do projeto mencionado, foram gravadas em vídeo. Para alcançar os objetivos delineados, foram selecionadas e analisadas as interações de três pares de estudantes, compostos por dois homens e quatro mulheres, que apresentavam um nível de competência linguístico-comunicativa na língua

estrangeira correspondente aos níveis A2/B1 do QECR (Conselho da Europa, 2000)[1]. Para cada par, foram considerados três encontros, totalizando cerca de 10 horas e 30 minutos de fala analisada.

O conjunto das interações foi inicialmente submetido a um processo de transcrição manual, realizado de acordo com as normas Clips (Savy, 2006). Em seguida, foram identificados e etiquetados todos os erros cometidos na língua estrangeira pelo/pela falante não experiente, considerando-se como "erro" toda forma divergente da norma esperada em termos de correção formal. Também foram etiquetadas todas as ocorrências de correção, quando presentes, realizadas pelo/pela falante experiente. O processo de anotação dos erros e das estratégias de *feedback* corretivo foi realizado inicialmente por uma das autoras deste artigo (SS) e, posteriormente, revisado de forma independente pelos outros dois autores. Os casos duvidosos foram discutidos até que se chegasse a um consenso.

Os *feedbacks* corretivos foram classificados com base em quatro parâmetros, segundo o modelo de Debras *et al*. (2015): *focus*, isto é, o nível de análise em que o erro ocorre – gramática, pronúncia ou léxico; *type*, ou seja, a estratégia corretiva utilizada; *request*, parâmetro relativo à presença ou ausência de solicitações explícitas de ajuda ou correção por parte do/da falante não experiente; e *uptake*, isso é, a eventual retomada imediata do elemento corrigido.

No presente artigo, a análise quantitativa concentrar-se-á sobretudo nos parâmetros *focus* e *type*. O primeiro permite observar em que níveis linguísticos se concentram os erros e as correções (gramática, pronúncia ou léxico), enquanto o segundo permite descrever as estratégias corretivas mobilizadas pelos falantes experientes. No entanto, na análise qualitativa, serão considerados também alguns casos de *uptake* e ausência de *uptake*, não com finalidade de quantificação sistemática, mas como indícios do modo como o *feedback* é ou não incorporado no fluxo interacional. No que diz respeito ao tipo de estratégia corretiva utilizada (*type*), optou-se por aplicar aos dados coletados neste estudo a classificação proposta por Lyster *et al.* (2013), já discutida anteriormente e apresentada, em tradução, na Tabela 1[2].

1 [4] As três duplas foram selecionadas por apresentarem um nível relativamente homogêneo de proficiência nas respectivas línguas estrangeiras. No caso do língua portuguesa, esse nível foi avaliado por um dos autores deste artigo, docente de língua portuguesa na Universidade de Nápoles L'Orientale.

2 Ressalta-se que, em relação ao modelo de Roy Lyster *et al*. (2013), foram excluídas nessa tabela as estratégias explícitas relativas a sinais paralinguísticos (não verbais), uma vez que não foi realizada uma análise multimodal. Pista paralinguística: tentativa de elicitar a forma correta do aprendiz por meio de sinais não verbais.

Tabela 1 – Tipos de *feedback* corretivo

	Implícito	**Explícito**
Reformulações	*Recast* conversacionais - uma reformulação da fala de um aluno na tentativa de resolver uma falha de comunicação - frequentemente assumem a forma de verificações de confirmação	*Recast* didáticos - uma reformulação da fala de um aluno na ausência de um problema de comunicação Correção explícita - uma reformulação da fala do aluno acompanhada de uma indicação clara de erro Correção explícita com explicação metalinguística - além de indicar um erro e fornecer a forma correta, há também um comentário metalinguístico Pista metalinguística - uma afirmação metalinguística breve com o objetivo de levar o aluno à autocorreção
Prompts	Repetição - uma repetição literal da fala de um aluno, muitas vezes com entonação ajustada para destacar o erro Pedido de esclarecimento - uma expressão como "Desculpa?" e "Não entendi", seguida pela fala do aluno, para sinalizar indiretamente um erro	Elicitação - elicita diretamente uma autocorreção do aluno, frequentemente na forma de uma pergunta

Fonte: Lyster *et al.* (2013, p. 4), traduzido pelos autores (2026).

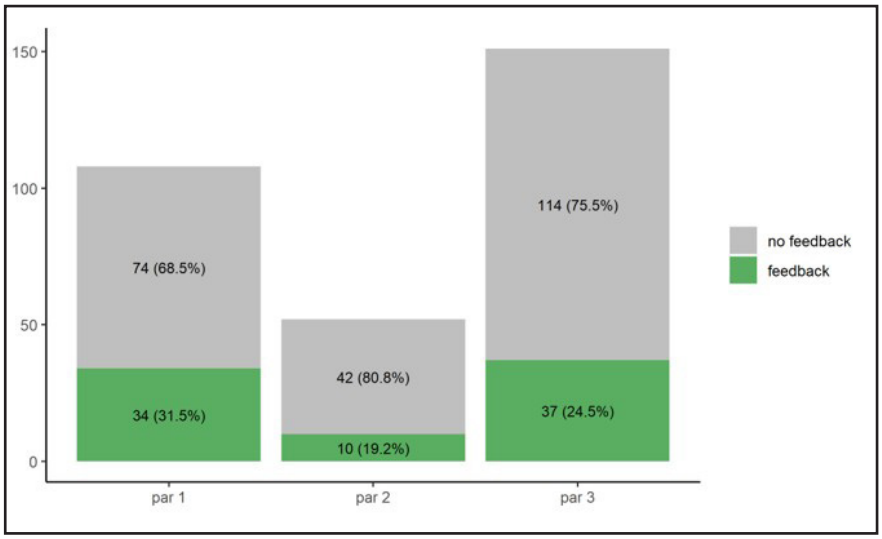
Como já antecipado, o presente trabalho centra-se na análise dos dados relativos às porções de interação em português brasileiro, adotando uma dupla perspectiva, quantitativa e qualitativa.

5. RESULTADOS DA ANÁLISE QUANTITATIVA

Nas interações realizadas em língua portuguesa, foram etiquetados 311 erros. Desse total, apenas 81 deram origem a ocorrências de feedback corretivo por parte dos/das falantes experientes, isso é, dos estudantes brasileiros e das estudantes brasileiras. Nos 230 casos restantes, os erros não foram objeto de correção e a interação prosseguiu sem sinais explícitos de interrupção comunicativa.

Como se observa na Figura 1, que apresenta as ocorrências de ausência/presença de correção (em valores absolutos e percentuais), distribuídas por dupla, em média apenas 25% dos erros cometidos pelos estudantes italianos é corrigido pela colega lusófona, com percentagens bastante semelhantes nos três pares.

Figura 1 – Ocorrências de correção e não correção por par
(valores absolutos e percentuais por coluna)

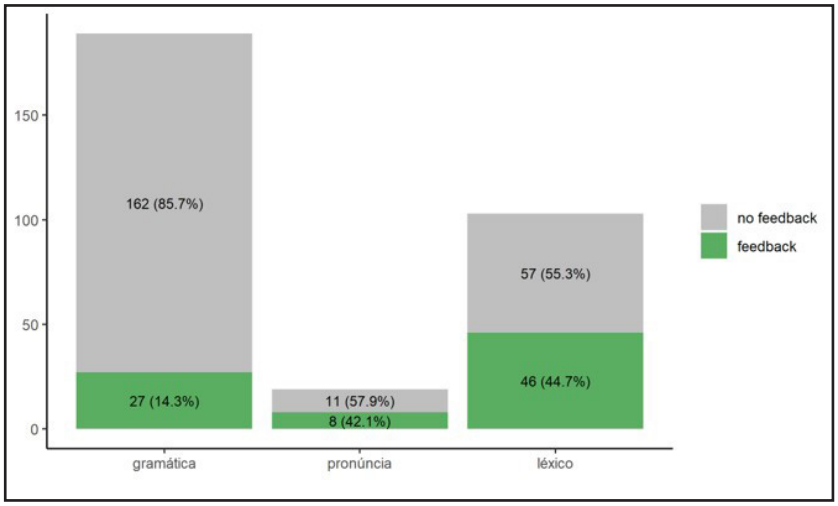


Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

No que diz respeito ao *focus*, a Figura 2 mostra que, embora a maioria dos erros cometidos pelos estudantes de português como língua estrangeira seja de natureza morfossintática (189 em 311, 61%), os erros gramaticais são corrigidos apenas em cerca de 14% dos casos (27). Se os poucos erros de pronúncia (19) são corrigidos em oito casos, aqueles que, em termos absolutos, recebem mais correções são os erros relativos ao léxico (cerca de 45%

das ocorrências, isto é, 46 casos em 103), conforme já observado em estudos anteriores sobre interações em Teletandem (cf., entre outros, Freschi, 2017; Debras *et al.*, 2015).

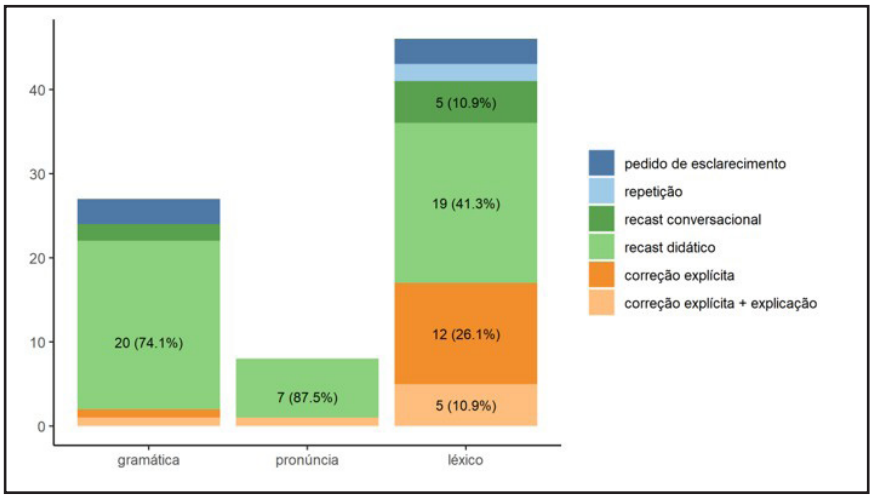
Figura 2 – Ocorrências de correção e não correção por *focus*
(valores absolutos e percentuais por coluna)



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Na Figura 3 são apresentadas as estratégias utilizadas nas ocorrências de correção, ordenadas na legenda da mais implícita à mais explícita e distribuídas por *focus*. Observa-se que a estratégia mais utilizada, em 46 casos no total de 81, é o *recast* didático, uma estratégia explícita, mas não excessivamente ameaçadora para a face do interlocutor não nativo. As estratégias mais explícitas prevalecem, por sua vez, na correção dos erros lexicais.

Figura 3 – Estratégias corretivas (*types*) utilizadas por *focus*
(valores absolutos >5 e percentuais por coluna)



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

5.1. RESULTADOS DA ANÁLISE QUALITATIVA: PADRÕES DE ERRO E GESTÃO INTERACIONAL DA (NÃO) CORREÇÃO

Dada a predominância de erros de natureza gramatical no *corpus*, correspondentes a 61% do total, e o baixo percentual de correções dirigidas a esse domínio, a análise qualitativa procura compreender de que modo os principais desvios[3] produzidos pelos aprendizes italófonos são, ou não são, tratados no curso da interação. O objetivo não é propor uma descrição exaustiva da interlíngua dos participantes, mas identificar padrões recorrentes que ajudem a explicar a seletividade do *feedback* corretivo em contexto de Teletandem. Considerou-se que um desvio não recebeu tratamento corretivo quando, nos turnos subsequentes, o interlocutor não produziu reformulação, pedido de esclarecimento, explicação metalinguística ou qualquer outro movimento orientado para a forma produzida.

Um primeiro conjunto de dados diz respeito aos erros gramaticais que, embora recorrentes, tendem a permanecer sem correção quando não comprometem a inteligibilidade global do enunciado. É o caso de desvios de concordância nominal e predicativa, como em:

3 Embora a literatura sobre aquisição de segunda língua estabeleça uma distinção entre *errors* (desvios sistemáticos e esperados, de natureza interlinguística) e *mistakes* (desvios ocasionais, decorrentes, por exemplo, de distração ou nervosismo), neste artigo os termos *desvio* e *erro* serão empregados como sinônimos, sem distinção entre essas duas categorias.

(1) "são dois coisas afastadas" (1/1/PI#46)[4]
(2) "eles não tem boa notas" (1/3/PI#431)
(3) "todos os meus amigos são muito feliz" (1/3/PI#132)

Esses exemplos mostram dificuldades no controle simultâneo dos traços de gênero e número. Em (1), a ausência de concordância entre o numeral e o nome evidencia uma ativação parcial dos traços morfológicos; em (2), a dificuldade envolve simultaneamente a estrutura do sintagma nominal e a seleção lexical do verbo; em (3), a concordância predicativa não é realizada, embora parte da estrutura nominal tenha sido preservada. Do ponto de vista interacional, porém, esses desvios não dão origem a *feedback* corretivo. A forma produzida se afasta da norma-alvo, mas não impede a construção do significado. A ausência de correção parece, portanto, associada à baixa saliência comunicativa do erro no andamento da troca. Quando a correção ocorre nesse domínio, tende a assumir forma breve e pouco intrusiva, como no exemplo seguinte:

(4) PI: ma+/ é porque as / as aulas da *amanhã são as mesm+ me+ a mesma
PB: mesmas, sim
PI: as mesmas da noite? (1/1/#206-208)

Em (4), o interlocutor PB fornece a forma-alvo (*mesmas, sim*) por meio de um *recast* didático integrado ao fluxo conversacional como reação à hesitação do falante italiano. A intervenção corrige a concordância sem suspender a progressão temática e sem transformar o erro em objeto de explicação metalinguística.

Outro domínio recorrente é o da regência verbal e preposicional, no qual a transferência do italiano parece favorecer a projeção, sobre o português, de esquemas argumentais próprios da L1:

(5) "posso tentar de aprender" (1/1/PI#25)
(6) "decidiu de acabar" (1/1/PI#84)
(7) "não consegue de responder" (1/3/PI#399)
(8) "gosto a pizza" (3/1/PI#256)

4 Todos os exemplos apresentados são provenientes do *corpus* analisado. A identificação de cada exemplo segue a seguinte convenção: número da dupla/número do encontro/participante italiano (PI) ou brasileiro (PB)#número do turno de fala.

Em (5) e (6), a presença da preposição de remete a estruturas italianas como *tentare di* e *decidere di*; em (7), observa-se uma sobregeneralização da mesma preposição em contexto infinitivo; em (8), a construção *gosto a pizza* revela a não estabilização da regência de gostar de. Também aqui, apesar da relevância estrutural e didática dos desvios, a correção nem sempre ocorre. A razão parece residir no fato de que tais formas raramente bloqueiam a compreensão. Assim, o interlocutor tende a preservar a continuidade da conversa, deixando sem tratamento explícito erros que não interferem diretamente na progressão comunicativa. A acumulação de desvios no mesmo turno confirma esse funcionamento.

(9) "não lembro-me... não gostei a sua canção" (1/2/PI#187)

Em (9) coexistem um problema de colocação pronominal e um problema de regência verbal. O exemplo mostra como a produção oral síncrona pode reduzir o controle formal, sobretudo quando o aprendiz precisa gerir simultaneamente seleção lexical, estrutura argumental e organização sintática. No entanto, também nesses casos, a presença de mais de um erro não desencadeia necessariamente *feedback* corretivo se a inteligibilidade global é preservada.

A flexão verbal e a concordância sujeito-verbo constituem outro domínio crítico. Um padrão recorrente é o desalinhamento entre o pronome *você* e a morfologia verbal, bem como a extensão de marcas verbais a contextos incompatíveis:

(10) "você sabes" (1/1/PI#27)
(11) "ninguém queres" (1/1/PI#202)
(12) "se você *fai *fa a mesma coisa" (2/2/PI#442)
(13) "então ele<ee> *fiz muito também com as pessoas" (3/3/PI#840)

Essas formas indicam uma reorganização ainda instável do sistema pronominal e flexional. O aprendiz parece associar você ao valor semântico de segunda pessoa, sem estabilizar plenamente sua combinação normativa com formas verbais de terceira pessoa no português brasileiro. As formas *ninguém queres*, *você fai/fa* e *ele fiz*, por sua vez, revelam instabilidade na seleção de pessoa e tempo verbal, podendo ser interpretadas como manifestações de uma interlíngua em desenvolvimento (Selinker, 1972). No plano interacional,

porém, a correção desses desvios é seletiva. Em alguns casos, eles permanecem sem reparação; em outros, recebem uma reformulação breve:

(14) PI: não na Itália, na Itália não há aulas noturnas e eu acho que *ninguém queres fazer aulas neste horário.
PB: ninguém quer mas como algumas pessoas podem trabalhar durante o dia (1/1/#202-203)

Em (14), *ninguém queres* é reformulado como *ninguém quer*. A intervenção corrige a concordância verbal, mas não interrompe o desenvolvimento temático da conversa. Trata-se novamente de um *recast* didático, cuja função é oferecer a forma-alvo de maneira compatível com a fluidez interacional. O *uptake*, nesse caso, não é evidente, pois o aprendiz não retoma explicitamente a forma corrigida. Casos de reformulação mais ampla mostram que o feedback pode atuar simultaneamente como correção e reorganização do enunciado:

(15) PI: okay, *estabo + *esta + *estaba dizendo?
PB: você estava dizendo quando começou a estudar português
PI: okay, sim, nos primeiros anos. (2/1/#396-398)

Em (15), a intervenção *você estava dizendo* fornece a forma verbal adequada e reorganiza a produção do aprendiz. Embora não haja repetição formal da estrutura corrigida, há aceitação implícita da reformulação, pois PI prossegue a interação a partir da interpretação proposta pelo interlocutor.

A articulação entre correção formal e continuidade comunicativa aparece em reformulações que corrigem e esclarecem simultaneamente o conteúdo do enunciado:

(16) PI: muito bem, muito bem, você sabe se na próxima chamada vamos falar nos *dues ou ou as pessoas *mutam?
PB: não, continua a gente
PI: eu e você?
PB: sim, continua nós dois, não mudam as pessoas
PI: okay e que + / quer falar sobre [...] (2/1#915-919)

Em (16), a reformulação *continua nós dois*, *não mudam as pessoas* corrige elementos de natureza morfológica e lexical, mas também garante a inteligibilidade da pergunta. O *uptake* ocorre como aceitação implícita, e não como repetição da forma-alvo.

Além dos *recasts* didáticos, observam-se formas mais implícitas de feedback, como os pedidos de esclarecimento:

(17) PI: são *ir+ *irmaes? são *irmaes os cantores?
PB: oi?
PI: são *irmais os cantores entre eles? (1/2#89-91)

Em (17), *oi?* não fornece diretamente a forma correta, mas sinaliza uma dificuldade de processamento da produção de PI. A intervenção funciona como *prompt* e leva o aprendiz a reformular o enunciado. Nesse caso, a correção emerge como reação a um problema de compreensão e favorece a renegociação do significado. A presença de *feedback*, contudo, não implica necessariamente incorporação imediata da forma-alvo. Em alguns episódios, o aprendiz prossegue a interação sem retomar a correção:

(18) PI: de uma cidade *perta de mim [...]
PB: perto de Pompei? [...]
PI: ela é *perta de Pompei e esta cidade tem um equipo de futebol.
(1/3#115-117)

Em (18), a forma *perto* é oferecida em contraste com *perta*, mas o aprendiz mantém posteriormente a forma não alvo. A ausência de *uptake* não deve ser interpretada automaticamente como ineficácia do *feedback*; ela mostra, antes, que na interação oral síncrona a prioridade pode permanecer na continuidade comunicativa.

Em síntese, a análise qualitativa confirma que o tratamento do erro em Teletandem é seletivo, situado e fortemente condicionado pela gestão da interação. Os erros gramaticais, embora numerosos, tendem a permanecer sem correção quando não afetam a inteligibilidade global do enunciado; os erros lexicais ou as dificuldades de acesso à palavra, por sua vez, suscitam mais facilmente intervenções corretivas, por estarem diretamente ligados à progressão temática da conversa. Quando ocorre *feedback*, ele assume predominantemente

a forma de *recast* didático, estratégia que permite fornecer a forma-alvo sem suspender explicitamente a interação. Assim, desenvolvimento gramatical e gestão interacional aparecem como dimensões interdependentes do mesmo processo de aprendizagem.

6. DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste estudo permitem responder aos objetivos inicialmente formulados, relativos à frequência dos erros produzidos pelos aprendizes italófonos nas interações em português brasileiro, aos tipos de erro que recebem ou não *feedback* corretivo e às estratégias mobilizadas pelos interlocutores brasileiros no contexto do Teletandem.

Dos 311 erros identificados nas porções de interação em português brasileiro, apenas 81 foram objeto de correção, enquanto 230 permaneceram sem tratamento explícito. Esse dado mostra que, no Teletandem, a correção não acompanha automaticamente a ocorrência do erro, mas depende de fatores interacionais, como a saliência do desvio, a inteligibilidade do enunciado, a continuidade da conversa e a necessidade de preservar a fluidez comunicativa.

A distribuição dos erros por *focus* evidenciou uma assimetria relevante: os desvios gramaticais foram os mais frequentes, mas proporcionalmente os menos corrigidos; os erros lexicais, embora menos numerosos, suscitaram maior número de intervenções corretivas. A análise qualitativa permitiu compreender melhor esse resultado, mostrando que muitos erros morfossintáticos – relativos à concordância, à regência, ao sistema pronominal e à flexão verbal – permanecem sem correção quando não comprometem a compreensão global. Ao contrário, dificuldades lexicais ou problemas de acesso à palavra tendem a receber mais atenção por interferirem diretamente na progressão temática da interação.

Entre as estratégias corretivas observadas, destacou-se o *recast* didático, que permite oferecer ao aprendiz uma forma mais adequada sem interromper explicitamente o fluxo da conversa. Essa estratégia parece particularmente compatível com a natureza do Teletandem, pois combina uma função pedagógica com baixo grau de intrusividade. A ausência de *uptake* imediato, observada em alguns episódios, não deve ser interpretada auto-

maticamente como sinal de ineficácia do *feedback*, mas como indício de que, na interação oral síncrona, a prioridade pode permanecer na continuidade comunicativa.

Do ponto de vista didático, os dados sugerem que a interação espontânea em Teletandem favorece a exposição à língua, a negociação de significado e a prática comunicativa, mas nem sempre é suficiente para tornar salientes diferenças estruturais entre o italiano e o português. Áreas como a regência verbal e preposicional, a concordância, o sistema pronominal e a flexão verbal exigem, portanto, atividades complementares de reflexão metalinguística, sobretudo em contextos de PLE para aprendizes italófonos. A experiência telecolaborativa pode tornar-se mais produtiva quando articulada a momentos de preparação, acompanhamento e reflexão posterior.

Este estudo apresenta, contudo, alguns limites. A análise concentrou-se em um *corpus* reduzido, constituído por três pares de estudantes e três encontros para cada par, considerando exclusivamente as porções de interação em português brasileiro. Além disso, embora tenham sido observados casos de *uptake* e ausência de *uptake*, esse parâmetro não foi objeto de quantificação sistemática. Pesquisas futuras poderão ampliar o número de participantes, comparar diferentes pares linguísticos, analisar também as interações em língua italiana e investigar mais profundamente a relação entre tipo de *feedback*, *uptake* e desenvolvimento linguístico ao longo do tempo.

Apesar desses limites, o estudo contribui para a compreensão das práticas de correção e não correção em interações de Teletandem italiano-português brasileiro. Os dados mostram que a não correção não constitui um dado marginal, mas uma dimensão central para compreender como os aprendizes e seus interlocutores negociam, na prática, o equilíbrio entre forma, significado e relação comunicativa.

REFERÊNCIAS

AKIYAMA, Yuka. Learner beliefs and corrective feedback in telecollaboration: a longitudinal investigation. **System**, v. 64, p. 58-73, 2017. DOI: 10.1016/j.system.2016.12.007.

ANDORNO, Cecilia. Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica. *In*: BOSC, Franca; MARELLO, Carla; MOSCA, Silvana (a cura di). **Saperi per insegnare.** Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e

scuola. Torino: Loescher, 2006. p. 86-111.

ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.

ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Institutional Integrated Teletandem: what have we been learning about writing and peer feedback? **Delta**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 763-780, 2015. DOI: 10.1590/0102-445039175922916369.

BETTONI, Camilla. Come gestire l'errore di grammatica. *In*: GRASSI, Roberta; PIANTONI, Monica; GHEZZI, Chiara (a cura di). **Interazione didattica e apprendimento linguistico**. Perugia: Guerra, 2010. p. 163-182.

BRAMMERTS, Helmut. Tandem language learning via the Internet and the International E-Mail Tandem Network. *In*: LITTLE, David; BRAMMERTS, Helmut (Eds.). **A guide to language learning in tandem via the Internet**. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1996. p. 9-21. (CLCS Occasional Paper, 46).

BRAMMERTS, Helmut. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. *In*: DELILLE, Karl Heinz (Coord.). **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. [*S. l.*]: Edições Colibri, 2002.

CHINI, Marina. Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale. **Italiano LinguaDue**, Milano, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016. DOI: 10.13130/2037-3597/8172.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

CORDER, Stephen Pit. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967. DOI: 10.1515/iral.1967.5.1-4.161.

CZIKO, Gary A. Electronic tandem language learning (eTandem): a third approach to second language learning for the 21st century. **Calico Journal**, v. 22, n. 1, p. 25-39, 2004.

DEBRAS, Camille; HORGUES, Céline; SCHEUER, Sylwia. The multimodality of corrective feedback in tandem interactions. **Procedia:** Social and Behavioral Sciences, v. 212, p. 16-22, 2015. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.292.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. *In*: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; SILVA, Suelene Vaz da. Do tandem ao teletandem: estudos sobre o uso da colaboração na aprendizagem de línguas em contexto virtual. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 309-336.

FRESCHI, Ana Carolina. **A avaliação por pares no teletandem institucional integrado**: um estudo de caso sobre o *feedback* linguístico nas sessões orais em português. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto (SP), 2017.

FRESCHI, Ana Carolina; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Corrective feedback and multimodality: rethinking categories in telecollaborative learning. **Tesl Canada Journal**, v. 37, n. 2, p. 154-180, 2020. DOI: 10.18806/tesl.v37i2.1335.

LEONE, Paola. Focus on form durante conversazioni esolingui via computer. *In*: DE MEO, Anna; D'AGOSTINO, Mari; IANNACCARO, Gabriele; SPREAFICO, Lorenzo (a cura di). **Varietà dei contesti di apprendimento linguistico**. Milano: Officinaventuno, 2014. p. 169-187.

LEONE, Paola. **Teletandem:** apprendere le lingue in telecollaborazione. Cesena: Caissa Italia, 2022.

LEONE, Paola; ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. "Our interaction was very productive": levels of reflection in learners' diaries in teletandem. **Alsic**, v. 26, n. 3, 2023. DOI: 10.4000/alsic.6459.

LONG, Michael H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *In*: RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. (Eds.). **Handbook of second language acquisition**. New York: Academic Press, 1996. p. 413-468.

LYSTER, Roy; RANTA, Leila. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997. DOI: 10.1017/S0272263197001034.

LYSTER, Roy; SAITO, Kazuya; SATO, Masatoshi. Oral corrective feedback in second language classrooms. **Language Teaching**, v. 46, n. 1, p. 1-40, 2013. DOI: 10.1017/S0261444812000365.

NUZZO, Elena. Tandem interaction enhancement: Manipulating NS-NNS semi-spontaneous conversation to promote focus on form. *In*: BENATI, Alessandro G.; SCHWIETER, John W. (Eds.). **Second Language Acquisition Theory**. John Benjamins, 2022. p. 113-126.

NUZZO, Elena; CORTÉS VELÁSQUEZ, Diego. Minding the gap: a small-scale study on negotiation of form in telecollaborative tasks. **Instructed Second Language Acquisition**, v. 5, n. 2, p. 232-257, 2021. DOI: 10.1558/isla.19812.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe. Preface. *In*: **Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts**. [*S. l.*]: Springer & Editora Unesp, 2023.

RANTA, Leila; LYSTER, Roy. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: the Awareness-Practice-Feedback sequence. *In*: DEKEYSER, Robert M. (Ed.). **Practice in a second language**: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 141-160.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Pequeno dicionário de Tandem. **Teletandem News**, ano 1, n. 02, p. 6-11, 2006.

SAVY, Renata. Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. *In*: ALBANO LEONI, Federico; GIORDANO, Rosa (a cura di). **Italiano parlato**: analisi di un dialogo. Napoli: Liguori, 2006. p. 1-37.

SCHMIDT, Richard. Attention. *In*: ROBINSON, Peter (Ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32. DOI: 10.1017/CBO9781139524780.003.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972. DOI: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209.

SHEEN, Younghee; ELLIS, Rod. Corrective feedback in language teaching. *In*: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York: Routledge, 2011. p. 593-610.

TARONE, Elaine. On the variability of interlanguage systems. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 142-164, 1983. DOI: 10.1093/applin/4.2.142.

TELLES, João Antonio. **Projeto Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Assis: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

TELLES, João Antonio (Org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

VANPATTEN, Bill (Ed.). **Processing instruction:** theory, research, and commentary. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João Antonio. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives**. The ESPecialist**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João Antonio. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VINAGRE, Margarita; MUÑOZ, Beatriz. Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 1, p. 72-103, 2011.

WARE, Paige D.; O'DOWD, Robert. Peer feedback on language form in telecollaboration. **Language Learning & Technology**, v. 12, n. 1, p. 43-63, 2008.