

RENATA AMARAL SOUZA

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM *E-TANDEM* VIA
MENSAGENS INSTANTÂNEAS: um estudo de caso**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

**Rio de Janeiro
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Renata Amaral Souza

APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM *E-TANDEM* VIA MENSAGENS
INSTANTÂNEAS: um estudo de caso

Rio de Janeiro, 29 de junho de 2007

Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

Professora Doutora Heloisa Gonçalves Barbosa

Professora Doutora Selma Borges Barros de Faria

Professora Doutora Cristina Jasbinschek Haguenuer

Professora Doutora Silvia Beatriz A. Becher Costa

DEDICATÓRIA

A meu filho Ryan, que enche
minha vida de luz.

A meu marido, André Luís, por
todo amor, companheirismo e
compreensão.

À minha orientadora Kátia
Tavares, que me incentivou em
todos os momentos desta
pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em seu infinito amor, permitiu que eu concluísse com êxito essa etapa de minha vida.

A André Luís, Ryan, Lucy e Biah, pelo amor, dedicação, paciência e por existirem em minha vida.

A meus pais, Sérgio e Elisete, pelo amor incondicional, pelo apoio, pela cumplicidade e por me incentivarem em toda a minha caminhada, especialmente, na fase final desse estudo.

À minha madrinha, Elizabeth, pela amizade, pelas palavras de incentivo, e de valorização de meu trabalho que fizeram que eu confiasse mais em mim.

A toda minha família cujo apoio e compreensão foram essenciais a essa conquista: meu irmão Rafael, meus avós Lêda, Carmelita e Geraldo e demais familiares que compreenderam minha ausência em muitos momentos.

A meus primos, Raíssa e Arthur, e a meus tios, Francisco Carlos e Astréa, pelo carinho e incentivo às minhas atividades acadêmicas.

À amiga Kalini Bianca, pela confiança e por me aconselhar com sabedoria em momentos de alegria e, sobretudo, em ocasiões de frustração e desânimo.

À amiga Thaís, pelas demonstrações de afeto e por compartilhar seu computador comigo em vários momentos desse trabalho.

À amiga Cíntia Maria, pela alegria, pelas palavras de incentivo, e por amenizar momentos de desespero ao longo dessa jornada com calma e inteligência.

A meu amigo e participante Ronaldo Harris, por ter acreditado no modelo de aprendizagem em *e-tandem*, participado desse estudo e permitido que eu utilizasse nossas interações nessa pesquisa.

À professora doutora Heloisa Gonçalves Barbosa, pela sabedoria, pela compreensão, por compartilhar seu saber comigo e por compor a banca, com muito prazer, no dia de minha defesa de dissertação.

À professora doutora Selma Borges Barros de Faria, por seu carinho e compreensão, pela sábia orientação e por aceitar prontamente o convite para ser membro da banca em minha defesa de dissertação.

À minha querida orientadora Kátia Cristina do Amaral Tavares, por suas palavras que sempre me fizeram acreditar em minha capacidade de vencer, por seu profissionalismo, por seu carinho, e por contribuir diretamente em minha formação enquanto pesquisadora.

RESUMO

Souza, Renata Amaral. **Aprendizagem de línguas em *e-tandem* via mensagens instantâneas: um estudo de caso.** Rio de Janeiro, 2007. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O presente estudo localiza-se nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas mediada por computador (conhecida pela sigla CALL, em inglês, Computer-Assisted Language Learning) e de aprendizagem de línguas em regime de *tandem* (modalidade na qual dois falantes nativos de línguas diferentes interagem para aprender a língua e a cultura um do outro).

Utilizando a metodologia de estudo de caso etnográfico, investigou-se uma experiência de *e-tandem* (*tandem* a distância com uso de meios eletrônicos) por meio da interação através de mensagens instantâneas (MSN) realizada com uma brasileira (esta pesquisadora) e um americano, focalizando-se a manifestação da aprendizagem colaborativa, o uso de estratégias sociais e a percepção de aprendizagem pelos participantes.

Os dados foram coletados através do registro das mensagens instantâneas e de *e-mails* trocados entre os participantes, diário da pesquisadora e entrevista estruturada por *e-mail*.

As teorias que apóiam esta pesquisa compreendem a aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL), a aprendizagem em regime de *tandem* (incluindo os princípios da reciprocidade, bilingüismo e autonomia) e o estudo das estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990).

Os resultados revelam que o ambiente digital parece ser uma ferramenta valiosa à aprendizagem informal continuada de língua estrangeira, em particular em regime de *e-tandem*, e possivelmente também como complemento ao ensino de línguas em contextos formais.

ABSTRACT

Souza, Renata Amaral. **Aprendizagem de línguas em *e-tandem* via mensagens instantâneas: um estudo de caso.** Rio de Janeiro, 2007. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

This is a study in the areas of Computer-Assisted Language Learning (CALL) and language learning in tandem (mode in which two native speakers of different languages interact in order to learn each other's language and culture).

Using an ethnographic-based case study methodology, this study investigates an e-tandem experience (distance tandem using an electronic device) through instant message interactions (MSN) which occurred between a Brazilian (the researcher) and an American, focusing the collaborative learning experience, the use of social strategies and the participant's perception of the learning experience.

The data were collected from the instant messages register and the e-mails exchanged between the participants, the researcher's diary and a structured interview by e-mail .

The theories which support this research are related to computer-assisted language learning (CALL), in tandem learning (including the principles of reciprocity, bilingualism and autonomy) and the study of learning strategies (Oxford, 1990).

The results show that the digital environment may be a useful tool for the continued informal learning of foreign languages, particularly in e-tandem, and possibly, also to complement language teaching in formal contexts.

SUMÁRIO

1	Introdução	12
2	Aprendizagem de línguas mediada por computador e em regime de <i>tandem</i>	19
2.1.	CALL (<i>Computer- Assisted Language Learning</i>) e CMC (Comunicação Mediada por Computador)	20
2.2.	Aprendizagem de línguas em regime de <i>tandem</i>	23
2.2.1.	Os três pilares da aprendizagem de línguas em regime de <i>tandem</i> .	28
2.2.2.	Aprendizagem colaborativa, abordagem comunicativa e a prática de aprendizagem em regime de <i>tandem</i>	33
2.2.3.	Práticas de aprendizagem de línguas em regime de <i>tandem</i> – das origens até hoje	35
2.2.4.	<i>Tandem</i> face-a-face, <i>e-tandem</i> e <i>teletandem</i>	37
2.3.	Estratégias de aprendizagem	39
3	Metodologia de pesquisa	44
3.1.	Escolha da metodologia: estudo de caso etnográfico	44
3.2.	A formação da parceria entre os participantes e o contexto de pesquisa	49
3.2.1.	A participante brasileira: aprendiz de Inglês e pesquisadora	50
3.2.2.	O participante americano: aprendiz de Português	52
3.2.3.	O planejamento das interações para aprendizagem em <i>e-tandem</i> ...	53
3.3.	Procedimentos para a coleta e a análise de dados	57
4	Resultados	60
4.1.	A colaboração em <i>e-tandem</i> e os três pilares da aprendizagem via <i>tandem</i>	60
4.1.1.	O princípio da reciprocidade	61
4.1.2.	O princípio do bilingüismo	66
4.1.3.	O princípio da autonomia	72

4.2.	As estratégias sociais de aprendizagem	75
4.2.1.	Estratégias de fazer perguntas	76
4.2.2.	Estratégias de cooperação	84
4.2.3.	Estratégias de empatia	85
4.3.	A percepção de aprendizagem dos participantes	87
5	Considerações finais	92
	Referências bibliográficas	98
	Anexos	103

LISTA DE ABREVIATURAS

CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
CMC	Comunicação Mediada por Computador
LE	Língua Estrangeira
MSN	<i>Messenger</i>
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
WWW	<i>World Wide Web</i>

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Perfil dos participantes da experiência de aprendizagem de línguas em regime de <i>e-tandem</i> investigada	53
Quadro 2: Temas primários e objetivos da interações em <i>e-tandem</i>	56

1. Introdução



“The expansion of the Internet has more recently brought with it a wide variety of opportunities for exploitation in the language learning field. This is contributing to the redefining of CALL and opening up new horizons which were barely conceivable a decade ago.”¹
(Woodin, 1997:30)

“A comunicação ciberespacial se apresenta como comunicação de massa ao atingir um grande público e como comunicação interpessoal ao se apresentar como uma via de duas mãos. O ciberespaço combina as vantagens dos dois sistemas anteriores [...]

Permite, ao mesmo tempo, reciprocidade e a partilha de um contexto. Trata-se de comunicação conforme um dispositivo todos para todos.”
(Lévy, 1999:207)

¹ Tradução minha: “A expansão da Internet tem trazido consigo, mais recentemente, uma ampla variedade de oportunidades para exploração no campo de aprendizagem de línguas. Isto está contribuindo para a redefinição de CALL e abrindo novos horizontes que eram dificilmente concebíveis há uma década.” (Woodin, 1997:30)

Uma breve leitura das epígrafes acima deixa claro o papel central da Internet na vida social hoje em dia, como também traz à baila o fato de o sistema educacional contemporâneo estar sendo marcado, pela inserção de recursos tecnológicos em suas propostas pedagógicas.

De acordo com Woodin (1997), a crescente presença das novas tecnologias de informação e comunicação (doravante NTICs) na educação, em particular, no ensino/aprendizagem de línguas, tem ampliado o elenco de modalidades de aprendizagem. Esse fato tem dado aos aprendizes de línguas, assim como professores e pesquisadores a oportunidade de se engajar em práticas pedagógicas que podem lhes parecer mais promissoras.

Os argumentos do autor supracitado estão em consonância com a visão de Lévy (1999) face às vantagens conferidas aos aprendizes à comunicação ciberespacial. Segundo este pesquisador, as NTICs passaram a viabilizar aos indivíduos o acesso à informação e a comunicação entre eles e todo o mundo. Este fato possibilita a interação em ambiente digital no que concerne, especialmente, às práticas pedagógicas no campo de aprendizagem de línguas.

A interação no ambiente digital viabiliza, entre tantas, uma das modalidades de ensino/aprendizagem de línguas praticadas mundialmente com o advento das NTICs e que investigo neste estudo – o *e-tandem*. Este modo de aprendizagem corresponde a uma variação do *tandem*, prática pedagógica na qual dois indivíduos cujas línguas maternas são distintas visam aprender a língua e a cultura um do outro por meio de interações na língua alvo. No caso de a interação entre os parceiros ocorrer a distância, seja de forma síncrona ou

assíncrona, através de comunicação eletrônica (como por exemplo, *e-mail*, *chat*, vídeo-conferência), esta prática pedagógica é designada *e-tandem* (cf. <http://www.cisi.unito.it/tandem/etandem/etdef-pt.html>).

Ao pensarmos sobre as vantagens conferidas ao modo de aprendizagem *e-tandem*, podemos utilizar a figura que abre este capítulo para ilustrar tal reflexão, já que *tandem* é, por definição, "a bicycle made for two people who sit one behind the other" (<http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=81270&dict=CALD>). Sendo assim, podemos comparar a prática desportiva desempenhada ao utilizar a bicicleta à prática pedagógica desenvolvida por aprendizes de línguas estrangeiras. Em ambas, como ilustra a figura, os participantes são reponsáveis pelo seu próprio rumo, ao sucesso ou ao fracasso, mediante seus esforços conjuntos e sincrônicos a fim de alcançar o objetivo previamente estabelecido entre eles. O êxito depende, principalmente, do quão recíprocos os parceiros forem entre si.

Ao focalizar meu interesse na aprendizagem de línguas mediada pelo computador (em inglês, *Computer-Assisted Language Learning* – doravante *CALL*), tive acesso a diferentes modos de aprendizagem através do computador. Entretanto, as vantagens e as possibilidades oferecidas pelo *tandem* atraíram meu interesse em desenvolver o referido tema nesta dissertação. Uma das vantagens do modo de aprendizagem em *e-tandem* é a possibilidade de interagir com falantes nativos na língua estrangeira. Há também o acesso a informações culturais atuais sobre o país cuja língua alvo é falada. Outras vantagens e possibilidades deste modo de aprendizagem são apresentadas no capítulo 2 deste estudo.

O desenvolvimento tecnológico, incluindo a expansão do acesso à Internet, tem proporcionado tanto a difusão quanto a redefinição da aprendizagem de línguas em regime de *tandem*, originalmente presencial. Ferramentas de comunicação como o *e-mail* e as mensagens instantâneas (focalizadas neste estudo) trazem novas possibilidades ao regime de *tandem*, como será aprofundado no capítulo 2. Vale ressaltar que a Internet é, hoje em dia, um grande chamariz para educadores e aprendizes de línguas (Gitsaki & Taylor, 1999 apud Healy, 2000), encorajando o uso do *e-tandem* inclusive em contextos informais, sem vínculo com instituição de ensino, como é o caso do contexto investigado.

Minha motivação inicial para estudar a aprendizagem de línguas, mais especificamente de português e inglês, em regime de *tandem* via mensagens instantâneas se deve a minha formação acadêmica como professora dessas duas línguas, juntamente com a necessidade de investigar novas formas de estimular meus alunos (de contextos formais) a complementarem seus estudos.

Dessa forma, optei por conduzir um estudo de caso etnográfico, investigando uma experiência de ensino/aprendizagem de português e inglês em regime de *e-tandem* (através de mensagens instantâneas) vivenciada por mim (no duplo papel de aprendiz e pesquisadora) e por um americano, ambos interessados em aprimorar seus conhecimentos sobre a língua e a cultura do outro.

Assim como voltei meus interesses à realização de pesquisa nesta área, outros pesquisadores, no mundo inteiro, também já realizaram investigações

neste campo. Os estudos de Appel (1999) e Braga (2004) focalizam aspectos da aprendizagem em regime de *tandem* através de *e-mails*, ao passo que Souza (2003) desenvolve o estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador em *tandem*. A importância da colaboração, apontada no estudo de Souza (2003) também está presente nesta pesquisa, já que a colaboração entre os aprendizes-parceiros é a base do sucesso na interação em *tandem*. Em experiências de *tandem*, a colaboração está claramente relacionada aos três princípios que fundamentam esta modalidade de aprendizagem – reciprocidade, bilingüismo e autonomia – que serão aprofundados no capítulo 2 e iluminarão a análise dos dados. Além da premissa de que a colaboração é crucial para a interação em *tandem*, cumpre apontar também a relevância do estudo das estratégias sociais de aprendizagem (cf. Oxford, 1990) utilizadas pelos participantes a fim de estabelecerem a comunicação e, por conseguinte, a negociação do significado nas interações *on-line*.

Ao investigar a primeira experiência de aprendizagem de línguas em regime de *e-tandem* via mensagens instantâneas da dupla em foco nesta dissertação, considere de extrema valia investigar, além da manifestação da colaboração em contexto digital e do uso das estratégias sociais de aprendizagem, a percepção de aprendizagem dos participantes face a essa experiência inédita para ambos. Dessa forma, este estudo tem como objetivo responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se manifesta a aprendizagem colaborativa em uma experiência de ensino-aprendizagem de LEs (abreviação de línguas estrangeiras) em *e-tandem* via mensagens instantâneas, tendo em vista os princípios da reciprocidade, bilingüismo e autonomia?
2. Como os participantes da experiência de *e-tandem* fazem uso das estratégias sociais de aprendizagem no contexto digital (na interação via mensagens instantâneas)?
3. Como é a percepção dos participantes face a essa experiência de ensino-aprendizagem?

Espera-se que, ao apresentar e investigar uma instância de aprendizagem de línguas em regime de *e-tandem*, esta dissertação possa contribuir para o desenvolvimento de projetos com práticas semelhantes, em contextos informais (como é o caso deste estudo) ou mesmo, por extensão, como complemento do ensino/aprendizagem de línguas em contextos formais. Além disso, ao eleger a aprendizagem em *e-tandem*, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de pesquisas nesta área, ainda pouco investigada no Brasil.

Para o desenvolvimento desta dissertação, parto de uma fundamentação teórica sobre CALL, sobre a aprendizagem de línguas em regime de *tandem* – incluindo os princípios de reciprocidade, bilingüismo e autonomia que embasam este regime e relacionam-se à colaboração na aprendizagem – e sobre as estratégias de aprendizagem, a ser apresentada no capítulo 2.

No capítulo 3, caracterizo a metodologia de pesquisa como qualitativa. Sendo este um estudo de caso etnográfico, descrevo os participantes e o contexto da pesquisa e apresento os procedimentos de coleta e análise de dados empregados.

No capítulo 4, analiso os dados coletados à luz da fundamentação teórica para responder às questões de pesquisa.

No capítulo 5, apresento minhas considerações finais, retomando e avaliando o percurso da pesquisa e apontando sugestões para futuros estudos.

2. Aprendizagem de línguas mediada por computador e em regime de *tandem*

Como o presente estudo compreende uma experiência de ensino/aprendizagem de línguas em regime de *e-tandem* via mensagens instantâneas (via MSN) entre dois falantes nativos de diferentes línguas (esta pesquisadora brasileira e um americano), neste capítulo de revisão da literatura, abordo tanto aspectos relacionados à área de aprendizagem de línguas mediada pelo computador (CALL, abreviação da expressão em inglês *Computer-Assisted Language Learning*) quanto aspectos relacionados à área de aprendizagem de línguas em regime de *tandem* (que pode ocorrer na modalidade presencial e/ou a distância).

Na seção 2.1, traço um breve histórico de CALL, incluindo os impactos do desenvolvimento da comunicação mediada por computador (CMC), que possibilitou um novo tipo de CALL e, por extensão, um novo tipo de *tandem*, que passa a ser mediado pelo computador e pela Internet.

Na seção 2.2 e suas subseções, concentro-me na área de *tandem*. Em 2.2, defino e caracterizo a aprendizagem de línguas em regime de *tandem* de modo geral, seja ela mediada ou não pelo uso de novas tecnologias. Em 2.2.1, apresento os três pilares que sustentam teoricamente a aprendizagem via *tandem* – bilingüismo, reciprocidade e autonomia. Em 2.2.2, relaciono a importância da colaboração e da interação entre os pares para a aprendizagem de línguas em regime de *tandem* com o trabalho de Vygotsky e a abordagem comunicativa ao ensino-aprendizagem de línguas. Em 2.2.3, apresento um breve histórico das práticas de aprendizagem de línguas em regime de *tandem*

desde suas origens até hoje. Finalmente, em 2.2.4, aprofundo a discussão sobre a evolução das modalidades de *tandem*, caracterizando o *tandem* face-a-face, o *e-tandem* e o *teletandem*.

Na última parte deste capítulo, seção 2.3, tendo em vista o interesse desta dissertação em investigar estratégias de aprendizagem envolvidas na experiência de *e-tandem* aqui estudada, trato das estratégias de aprendizagem que perpassam todo e qualquer processo de aprendizagem, inclusive em regime de *tandem*.

2.4. CALL (*Computer- Assisted Language Learning*) e CMC (Comunicação Mediada por Computador)

Como mencionado, o acrônimo CALL, doravante usado nesta dissertação, é a abreviação da expressão em língua inglesa *computer-assisted language learning*, ou seja, aprendizagem de línguas assistida (ou mediada) por computador. De acordo com Levy (1997), tal expressão – consagrada na literatura a partir dos anos 80 – é utilizada ao se referir a uma amplitude de aplicações da informática no ensino e na aprendizagem de línguas.

Retrocedendo aos primeiros registros das práticas em CALL, é possível observar que o uso do computador no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras tem servido a diferentes propósitos tecnológicos. Segundo Warschauer & Healy (1998), a partir dos anos sessenta, é possível estabelecer três fases no estudo de CALL: o behaviorista, o comunicativo e o integrativo.

Os anos sessenta e setenta foram marcados por uma fase *behaviorista* no campo de CALL, segundo os autores (opus. cit). Ou seja, o computador servia, basicamente, como tutor dos aprendizes de línguas estrangeiras a partir da instalação e execução de programas referentes ao estudo de idiomas. Nessa ocasião, eram comuns os exercícios conhecidos por *drills*, que se caracterizam como exercícios de substituição lexical e/ou gramatical a partir de um modelo, e cujo foco é na estrutura das frases. A repetição da realização dos exercícios propostos pela máquina era uma prática que visava à automatização de estruturas e formação de hábitos.

Os anos oitenta representaram uma transição da prática *behaviorista* de CALL para uma abordagem comunicativa. O paradigma das décadas anteriores deu abertura ao surgimento da prática de ensino/aprendizagem de línguas cujo objetivo principal era o uso interativo da linguagem em inúmeros contextos sociais. Sendo assim, os aprendizes eram expostos a novos usos do computador. De acordo com Levy (1997), esta segunda fase de CALL possibilitou aos professores o desenvolvimento de novos materiais que servissem de auxílio às suas práticas pedagógicas. Para Warschauer & Healy (1998), esta fase se caracteriza por uma utilização de programas através do computador que estimulasse os aprendizes a interagir utilizando a sua língua alvo mais do que simplesmente reproduzir modelos pré-determinados como na fase anterior.

A década de noventa, por sua vez, ficou marcada como a época em que os aparatos tecnológicos mais se destacaram em práticas de ensino/aprendizagem de línguas por sua diversidade de formas de interação entre seus usuários. A Internet possibilitou a comunicação seja na modalidade

assíncrona, através da troca de *e-mails*, por exemplo; ou na modalidade síncrona, por meio de sistemas de *chats*, por exemplo. A partir daí, instituiu-se a era da comunicação mediada por computador (conhecida pela sigla CMC), área na qual as práticas pedagógicas têm sido crescentemente realizadas e, conseqüentemente, um infinito número de pesquisas vem sendo desenvolvidas, especialmente no campo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, de acordo com Mann & Stewart (2000) e Paiva (2005), por exemplo.

A CMC permite que os aprendizes se comuniquem entre si a distância, em eventos comunicativos que transpassam as limitações físicas da sala de aula tradicional. Além disso, dois ou mais usuários podem se engajar em interações sociais de forma síncrona e/ou assíncrona, estabelecendo também uma nova relação com o tempo.

A dinâmica da interação pessoal assim como do tipo de atividade executada pelos aprendizes ganha uma dimensão imprevisível, já que, segundo Warschauer e Kern (2000), a conexão à rede mundial de computadores, conhecida internacionalmente como *World Wide Web* (WWW), possibilita aos aprendizes acessar facilmente diferentes fontes de materiais, tais como jornais, revistas, filmes, documentários, entre outros, de acordo com seus interesses específicos. Como afirmam Silva & Paizan (2003), uma das características primordiais da Web é a possibilidade de acesso a inúmeras mídias através dos *links* (elos digitais – tradução dos autores), permitindo que o usuário se transporte para diferentes mídias em caminhos não-lineares, ou seja, impossíveis de se conhecer *a priori*.

Com a Internet, surgem novas formas de acessar informações e engajar-se em interações a distância que podem estimular cada aluno a se tornar mais responsável por sua aprendizagem, seja ela apoiada ou não por um processo de ensino-aprendizagem formal de sala de aula. Dessa forma, o uso de novas tecnologias em contextos educacionais, vinculados ou não a instituições de ensino, inclui também o contexto de aprendizagem de línguas em regime de *tandem*, definido na próxima seção, cujas práticas iniciais eram realizadas face-a-face e agora podem se servir de novas modalidades de interação via Internet – como no caso desta dissertação, em que são trocadas mensagens instantâneas (via MSN) entre dois falantes nativos de diferentes línguas (esta pesquisadora brasileira e um americano). Em outras palavras, o desenvolvimento da CMC proporcionou um novo tipo de CALL e, por extensão, um novo tipo de *tandem*, que passa a ser mediado pelo computador e pela Internet.

Na próxima seção, defino e caracterizo a aprendizagem de línguas em regime de *tandem* de modo geral, seja ela mediada ou não pelo uso de novas tecnologias.

2.5. Aprendizagem de línguas em regime de *tandem*

Na aprendizagem de línguas em regime de *tandem*, dois falantes nativos de línguas diferentes atuam em conjunto para aprender a língua um do outro. Esse tipo de aprendizagem requer uma parceria onde os componentes estejam em sintonia de interesses, ou seja, ambos devem trabalhar juntos para que

haja sucesso na prática de aprendizagem. Os dois aprendizes devem ter interesse em conhecer um a cultura do outro, já que suas línguas nativas são diferentes, e, conseqüentemente, o conhecimento lingüístico de ambos será aprimorado. Logo, esse modo de aprendizagem requer uma consonância de interesses para que, através de um desempenho em equipe, haja sucesso no processo de aprendizagem. Souza (2003) destaca o aspecto de colaboração do regime de *tandem*:

Trata-se de uma proposta de aprendizagem colaborativa, sendo essa dimensão explicitada na metáfora que lhe dá nome: *tandem* é a palavra inglesa usada para denominar bicicletas de dois assentos (*tandem bicycles*), ou seja, bicicletas nas quais é o esforço conjunto dos dois ciclistas que as colocam em movimento. (Souza, 2003:12)

Vassallo & Telles (2006a:84) definem *tandem* como um método colaborativo, autônomo e recíproco de aprendizagem de língua e que consiste em sessões regulares e voluntárias de trabalho colaborativo bilíngüe com fins didáticos.

A prática de aprendizagem de línguas em *tandem* normalmente não substitui a aprendizagem formal de sala de aula, mas complementa a maneira tradicional de se aprender uma língua estrangeira com uma nova possibilidade de acessar informações culturais, sociais e lingüísticas. Little & Brammerts (1996) acreditam que a aprendizagem em *tandem* é uma prática autônoma, que não objetiva substituir cursos de línguas, embora estes possam ser completados por ela.

Os pesquisadores Little & Brammerts (1996:10) definem a aprendizagem em *tandem* como uma forma de aprendizagem aberta, pela qual duas pessoas com línguas nativas diferentes trabalham em pares a fim de:

- aprender mais sobre o caráter e a cultura um do outro,
- ajudar um ao outro a aprimorar suas habilidades lingüísticas, e também freqüentemente
- trocar conhecimento adicional – por exemplo, sobre a vida profissional.

Segundo os autores mencionados, a parceria entre aprendizes cuja língua nativa é de interesse um do outro é muito benéfica, devido à ajuda que um pode dar ao outro para se expressar, por exemplo. De acordo com os teóricos, ambos os parceiros têm maiores oportunidades de ajudar um ao outro por meio de explicações na língua alvo, comparações, entre outras estratégias, o que facilita a aprendizagem intercultural.

Além de definir o que é a aprendizagem de línguas em regime de *tandem*, também cumpre destacar o que não pode ser considerado como tal. Teoricamente, a aprendizagem de línguas em regime de *tandem* parece ser uma simples maneira de se aprender idiomas e cultura através do contato com estrangeiros. Entretanto, a complexidade e o poder didático desse tipo de aprendizagem talvez só sejam realmente identificados na medida em que os indivíduos tenham suas reais experiências.

Segundo Vassallo & Telles (2006a), as conversas comuns com um amigo estrangeiro e aulas particulares são formas de interação que podem ser confundidas com a interação em *tandem*. Os autores apontam características que representam distinções entre essas formas de interação e a aprendizagem em *tandem*. Dentre elas, as proposições abaixo se destacam:

- *Tandem* consiste de encontros regulares durante um período específico, cada um dura um número estabelecido de horas, enquanto conversas comuns são geralmente ocasionais e não tão pré-planejadas.
- Conseqüentemente, como em aulas regulares de escola, encontros em *tandem* terão que acontecer, independentemente da vontade dos participantes de interagir em um momento específico porque os parceiros têm um compromisso.
- Em sessões de *tandem*, tanto os objetivos das conversas, quanto os interesses lingüísticos e culturais são explicitamente definidos, porque tais interesses são tão importantes como qualquer outro componente da interação. Estes objetivos permitem que os aprendizes até quebrem certas regras de educação e princípios conversacionais para desenvolver a competência comunicativa, sem as implicações interativas que tal ruptura teria em conversas comuns. Na verdade, conversas em *tandem* são reguladas por seus próprios princípios.
- Durante as sessões em *tandem*, os participantes devem desenvolver a habilidade de prestar atenção aos dois níveis de conversação, o *nível do conteúdo/significado* (o que alguém diz) e o *nível da forma* (como alguém diz).

- Os princípios do bilingüismo e da reciprocidade, princípios em que se fundamenta o regime de *tandem* e que serão apresentados na seção 2.2.1, devem garantir que a mesma quantidade de tempo seja dedicada a ambas as línguas, ou seja, os dois idiomas devem ser utilizados durante as interações em proporções semelhantes, o que não é buscado em conversas comuns com amigos estrangeiros.
- Finalmente, o objetivo principal das conversas em *tandem* não é apenas o sucesso da interação, como em conversas comuns, mas também (e acima de tudo) o desenvolvimento das competências lingüísticas e culturais dos participantes.

Basicamente as mesmas distinções feitas entre conversas comuns face-a-face com amigos estrangeiros e as conversas em *tandem* valem também para diferenciar conversas síncronas, conduzidas a distância, através de *chats* ou outros tipos de mensagens instantâneas, sem cunho pedagógico, e a utilização dessas novas tecnologias de comunicação para a aprendizagem de línguas em regime de *tandem*.

O *chat* caracteriza-se por ser uma forma de interação síncrona entre usuários da WWW cujo objetivo, geralmente, é conversar sobre assuntos de interesse comum e flertar. A exemplo da conversa comum face-a-face com o falante de outra língua, o *chat* usado apenas com a intenção de socializar e não de aprender em colaboração não pode ser confundido com *tandem*. Porém, os instrumentos utilizados nessa atividade – um computador ligado à

rede e um *software* que possibilite a interação síncrona entre os parceiros através da troca de mensagens instantâneas – podem ser os mesmos utilizados com fins pedagógicos em um contexto de aprendizagem de línguas em regime de *tandem* (no caso, o chamado *e-tandem*, que será comentado na seção 2.2.4).

Com relação ao fato de o contexto de uma aula particular poder ser confundido com o contexto de aprendizagem em regime de *tandem*, por ser colaborativo e o indivíduo mais proficiente ajudar o menos proficiente, cumpre destacar que, no caso do *tandem*, a assimetria dos graus de proficiência entre os parceiros não é tão rígida como na oposição professor e aluno. Além disso, enquanto as aulas particulares geralmente são baseadas em acordos financeiros, os encontros em *tandem* têm como elemento central a troca de conhecimento, sem fins lucrativos em termos econômicos.

Na próxima seção, apresento os princípios básicos que sustentam teoricamente a aprendizagem via *tandem* que foram sistematizados na década de 90: bilingüismo, reciprocidade e autonomia.

2.5.1. Os três pilares da aprendizagem de línguas em regime de *tandem*

Little & Brammerts (1996) discutem os três pilares básicos em eventos de *tandem*, resumidos a seguir:

1º princípio: **Reciprocidade** – considera que uma aprendizagem com sucesso em *tandem* é baseada na dependência recíproca e suporte mútuo dos

parceiros. Ambos devem contribuir igualmente ao seu trabalho juntos e beneficiar-se da mesma maneira.

2º princípio: **Bilingüismo** – está diretamente relacionado com o princípio da reciprocidade. Os participantes de *tandem* são conhecedores de sua própria língua e cultura e, por esta razão, são capazes de oferecer grandes contribuições para seu parceiro.

3º princípio: **Autonomia** – permite que cada parceiro se responsabilize por sua própria aprendizagem e decida por si mesmo *o quê, como e quando* aprender.

Esses três princípios orientam o processo de aprendizagem de línguas em regime de *tandem*, formando, assim, um módulo bem articulado que norteia a atuação dos participantes desta proposta pedagógica.

Dentre os três pilares da aprendizagem em *tandem*, a literatura (como Braga, 2004; Souza, 2003) nos mostra que o princípio da autonomia é central a toda e qualquer prática pedagógica nesse tipo de aprendizagem. Entretanto, o nível de autonomia dos participantes do evento varia de indivíduo para indivíduo. Segundo Vassallo & Telles (2006a), tal princípio pode assumir diferentes interpretações, dependendo se a prática em *tandem* está sendo executada em contexto institucional (como, por exemplo, em uma escola ou universidade) ou a partir de um acordo mútuo entre indivíduos (como no contexto investigado nesta pesquisa). No primeiro caso, a prática é nomeada

de “*tandem* institucional”, ao passo que, no segundo, é conhecido como “*tandem* independente”.

De acordo com os autores supracitados, o “*tandem* institucional” prevê algum tipo de controle pedagógico, isto é, há procedimentos diretos a serem seguidos, seja por um instrutor ou por um professor que é responsável pela prática e pelo arcabouço teórico do processo de aprendizagem via *tandem*. Já o “*tandem* independente” confere aos parceiros uma maior liberdade de negociar níveis de responsabilidade e reciprocidade entre eles.

Cross (2006) propõe uma distinção entre a aprendizagem institucional e a não-institucional, nomeando uma como formal e a outra como informal. A partir daí, o autor tece as características dos dois tipos através de metáforas. O primeiro é comparado ao ato de “andar de ônibus”, pois o motorista, ou seja, o professor decide a trajetória. Os passageiros, ou seja, os aprendizes, são conduzidos em um caminho. Por outro lado, o segundo é como “andar de bicicleta”, já que o ciclista, ou seja, o aprendiz escolhe seu destino, a velocidade e o trajeto. Ao fazer tais comparações, o autor destaca a importância da aprendizagem informal, como pode ser conferido abaixo:

(...) aprendizagem informal é como nós aprendemos sobre a vida. É como fazemos sentido das coisas. (...) é natural. (Cross 2006: 2)

Além disso, o autor argumenta que a aprendizagem informal é boa para quem já tem algum conhecimento sobre a língua estrangeira alvo, pois requer maior autonomia do aprendiz.

Vassallo & Telles (2006a) acreditam que o princípio da autonomia seja relevante porque ele parece controlar os níveis de responsabilidade e poder que o falante proficiente pode ter sobre o processo de aprendizagem de seu

parceiro. Os aprendizes em *tandem* nunca estão sozinhos; há sempre o incentivo do parceiro mais proficiente na aprendizagem colaborativa.

Em Vassallo & Telles (2006a), os autores nos lembram de que o estudo de Souza (2006) sobre a experiência de “*tandem* independente” entre um australiano e um brasileiro aponta que este tipo de *tandem*, especialmente, mostra que as escolhas sobre qual assunto abordar nos encontros é uma escolha conferida aos próprios participantes. Logo, o projeto colaborativo gira em torno das preferências dos parceiros envolvidos no processo de aprendizagem, sendo possível, por exemplo, trocar exercícios gramaticais ou executar atividades nas línguas estudadas. Desta forma, a aprendizagem em *tandem* possibilita que os participantes atinjam seus objetivos de aprendizagem ao explorarem livremente sua criatividade em contextos flexíveis.

Vassallo & Telles (2006a:90) acreditam que “aprendizagem em *tandem* é uma oportunidade ímpar que os lingüistas aplicados têm de estudarem os aprendizes em contexto de aprendizagem colaborativa natural, criativo e comunicativo” e resumem, com muita precisão, *tandem* como um contexto de aprendizagem que:

- (a) oferece oportunidades para sociabilidade e individualização;
- (b) é baseado na autonomia, que é entendida aqui como uma responsabilidade para a tomada de decisão de alguém, não em isolamento, mas “com” ou “em relação a” o outro (ao parceiro em *tandem*);

- (c) implica compartilhar e trocar os papéis de quem detém o poder do conhecimento; e
- (d) desafia a posição do professor no processo de aprendizagem – uma posição que requer atitudes alternativas ao papel do professor ao assumir o comando.

Ao discutir o conceito de autonomia, cumpre destacar que os termos “autônomo” e “auto-suficiente” não são equivalentes, já que o segundo implica não ter ajuda de ninguém. No caso do estudo em *tandem*, há uma explícita necessidade do esforço de um parceiro para que haja sucesso na negociação do significado e, conseqüentemente, na aprendizagem da língua estrangeira. Há, provavelmente, na aprendizagem em *tandem*, o que Johnson & Johnson (1998) denominam *interdependência positiva*, ou seja, um indivíduo não pode ter sucesso a menos que o outro integrante o tenha.

Na seção a seguir, relaciono a importância da colaboração e da interação entre os pares para a aprendizagem de línguas em regime de *tandem* com o trabalho de Vygotsky (1978) e a abordagem comunicativa ao ensino-aprendizagem de línguas.

2.5.2. Aprendizagem colaborativa, abordagem comunicativa e a prática de aprendizagem em regime de *tandem*

A aprendizagem de línguas em regime de *tandem* pode ser compreendida à luz da teoria vygotskyana que enfatiza o papel da interação e colaboração na aquisição e aprendizagem de língua.

Nas últimas décadas, as idéias de Vygotsky têm amplamente influenciado o campo da educação e, desta forma, servido de arcabouço teórico para o desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem. Em Vygotsky (1978), nos deparamos com duas naturezas da linguagem: o aspecto *social* e o *cognitivo*. Para o autor, a linguagem é utilizada para comunicação e como uma ferramenta para expressar o pensamento. Ambas as funções se combinam a fim de servirem de arcabouço para o ensino e a aprendizagem e, além disso, interagem ativamente no processo de descoberta e da construção do conhecimento através da interação no ambiente social.

Tal compreensão da natureza sócio-interativa da linguagem pode ser refletida no conceito do estágio de desenvolvimento que Vygotsky chama de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* e define como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, assim determinado pela solução independente de um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1978: 86)

O pensamento vygotskyano supracitado nos leva a crer que suas teorias possam ser estendidas ao modelo de interação na aprendizagem em regime de *tandem*, já que a aprendizagem de línguas em regime de *tandem* gera interação colaborativa entre os participantes, que aprendem um com o outro, alternando-se no papel de par mais competente.

Cumprе destacar que, conforme argumenta Appel (1999), a interação colaborativa não significa uma redução da autonomia do aprendiz, que, como já discutido na seção anterior, vem a ser um aspecto ímpar na aprendizagem em regime de *tandem*, incluindo *tandem* via Internet, contexto desta pesquisa. Ao contrário, a autora entende que uma importante característica da autonomia do aprendiz é precisamente a habilidade de aumentar os benefícios da interação colaborativa.

As idéias aqui apresentadas me levaram a compreender aprendizagem de língua não como um desenvolvimento individual, mas um desenvolvimento mútuo, com base em uma abordagem comunicativa, que leva em consideração o contexto e os participantes envolvidos no evento comunicativo.

Warschauer (1997) também acredita nas idéias postuladas por Vygotsky. Elas apresentam uma perspectiva sociocultural que tem grande influência na aprendizagem colaborativa e na comunicação mediada pelo computador. Além disso, o autor advoga que a teoria sociocultural examina a interação em contexto social mais amplo, levando em consideração fatos que perpassam o ambiente digital.

Braga (2004) nos lembra também que a aprendizagem colaborativa é defendida por muitos autores (Figueiredo, 2001; Little & Brammerts, 1996, por exemplo) sob a ótica da correção em pares. A possibilidade de os parceiros utilizarem sua língua materna para solucionarem e esclarecerem problemas durante a negociação do significado é um grande benefício corroborado pela aprendizagem em *tandem*. Logo, é a partir desta interação que, colaborativamente, os aprendizes são levados também à construção de seus conhecimentos. E, conseqüentemente, a visão vygotskyana de aprendizagem

colaborativa fundamenta tal interação, já que esta caracteriza-se por uma atividade social que leva os aprendizes a construir significado.

Na próxima seção, apresento um breve histórico das práticas de aprendizagem de línguas em regime de *tandem* desde suas origens até hoje.

2.5.3. Práticas de aprendizagem de línguas em regime de *tandem* – das origens até hoje

De acordo com Rosanelli (1992) e Macaire (2004), a aprendizagem de línguas em regime de *tandem* teve suas primeiras práticas na Alemanha no final dos anos sessenta. Nessa ocasião, *tandem* consistia de atividades entre dois participantes cujas línguas maternas eram distintas e eram compostas de exercícios compartilhados e conversação sobre material pré-planejado (Brammerts, 2002).

Nos anos setenta, a aprendizagem em *tandem* difundiu-se em outros países. Primeiramente, na Espanha, segundo Brammerts (2002). Nesta época, a denominação *tandem* se consolidou através da prática de ensinar língua entre aprendizes de maneira autônoma, com ou sem o auxílio de um profissional, ou seja, de um professor.

Por volta dos anos oitenta, a prática de *tandem* estendeu-se às universidades e começou a ser pesquisada teoricamente, principalmente o conceito de autonomia, segundo Müller, Wertenschlag & Wolff (1989).

Junto com os anos noventa, observamos a sistematização dos princípios básicos que sustentam teoricamente a aprendizagem de línguas via *tandem* –

bilingüismo, reciprocidade e autonomia – e que já foram apresentados na seção anterior. Esses três pilares são a base para que haja sucesso na interação entre os parceiros da prática de aprendizagem.

Atualmente, a prática de aprendizagem de línguas via *tandem* mantém-se e se desenvolve em toda Europa e fora dela também. Os *sites* <http://www.rsu.ru/rsu/tandem/> e <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/> apresentam exemplos de projetos que confirmam o quão difundida se encontra tal prática. Muitas universidades e escolas adotaram *tandem* em suas práticas pedagógicas como uma forma de complementar o ensino tradicional. Uma das razões pela qual a prática de aprendizagem é adotada em várias instituições de ensino se deve a sua flexibilidade (Vassallo & Telles, 2006a), importante vantagem que possibilita que os aprendizes escolham a maneira mais adequada de interagirem uns com os outros, seja através de *e-mail*, telefone, encontros presenciais, cartas, faxes, mensagens instantâneas, entre outros (<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etmedien-en.html>).

Assim como as práticas de aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL) se aperfeiçoaram através dos anos (cf. seção 2.1), os meios através dos quais se dá a prática de aprendizagem em regime de *tandem* também evoluíram de acordo com a tecnologia. Em princípio, os encontros face-a-face eram requisito para que os aprendizes interagissem. Com o passar dos anos, percebemos o *tandem* por meio de carta e telefone. Como já mencionado na seção 2.1, com o avanço da comunicação mediada por computador (CMC), as limitações de distância e custo foram minimizadas. Então, novas formas de *tandem* foram introduzidas nas práticas entre aprendizes de línguas. Na seção a seguir, aprofundo a discussão sobre a

evolução das modalidades de *tandem*, caracterizando o *tandem* face-a-face, o *e-tandem* e o *teletandem*.

2.5.4. Tandem face-a-face, e-tandem e teletandem

Conforme mencionado anteriormente, as origens da aprendizagem em *tandem* se consolidaram a partir do *tandem* face-a-face (*face-to-face tandem*). Esta é a forma mais completa deste modo de aprendizagem, já que todas as habilidades comunicativas podem ser trabalhadas: produção oral, produção escrita, compreensão auditiva e compreensão escrita. Entretanto, fatores geográficos, históricos e econômicos, assim como tecnológicos, proporcionaram o surgimento de novas formas de interação no mundo. Este fato originou, por exemplo, o que conhecemos na literatura como *e-tandem*, que é a prática de *tandem* a distância, geralmente usando mídia eletrônica como *e-mail*, telefone ou vídeo-conferência.

Além de possibilitar a comunicação a distância, a inserção de ferramentas tecnológicas na prática pedagógica em *tandem* deu uma nova dimensão às interações, tornando possíveis outros meios de negociar significado, que podem vir a privilegiar determinada(s) habilidade(s) comunicativa(s). No caso de *tandem* por telefone, por exemplo, há a prática de produção oral e compreensão auditiva como alvo, ao passo que *tandem* por fax dá prioridade ao estudo da leitura e da produção escrita.

Com o avanço da Internet e aperfeiçoamento dos *softwares* a cada dia, tornou-se possível a prática pedagógica de *e-tandem* principalmente através de

e-mails e mensagens instantâneas. O primeiro requer interação através da WWW de forma assíncrona, enquanto o segundo exige que os aprendizes estejam conectados à rede de forma síncrona, para que se desenvolva o processo de aprendizagem.

No caso da interação síncrona, fazem-se necessários, às vezes, ajustes no calendário devido à incompatibilidade dos fusos horários dos locais onde os aprendizes estão acessando a Internet. Talvez este requisito seja um dos motivos pelos quais a literatura examinada sobre *e-tandem* abranja um maior número de pesquisas via *e-mail*, já que este não necessita a conexão de forma síncrona entre os aprendizes.

Ao praticar *e-tandem* através da troca de mensagens instantâneas, os aprendizes têm consciência de que as habilidades comunicativas que irão exercitar serão a leitura e a escrita (produção textual). Com base nesta restrição, a experiência vivida e relatada por Vassallo & Telles (2006b) levou os autores a cunharem um novo termo que abrange uma outra modalidade de *tandem* – o *teletandem*².

Em *teletandem*, é possível praticar as habilidades de produção escrita e leitura associados à compreensão auditiva, produção oral e, principalmente, imagens dos participantes em tempo real. Este recurso é possível com o uso de câmeras de vídeo, conhecidas como *web cams*, e sua grande vantagem é o de tornar a interação mais próxima da interação face-a-face – modo mais completo de interação em regime de *tandem*.

² O termo *teletandem*, assim como esclarecido em Vassallo & Telles (2006b), também é utilizado por Macaire (2004), porém as práticas dos referidos autores não são equivalentes. Há uma identificação entre os termos, mas não sobre suas práticas. Logo, para maiores esclarecimentos sobre o *teletandem* mencionado neste estudo, conferir Vassallo & Telles (2006b).

Em Vassallo e Telles (2006b:196), é possível encontrar um quadro que sintetiza as distinções entre os três modos de interação em *tandem*: o *tandem face-a-face*, o *e-tandem* e o *teletandem*. O trecho abaixo resume tais diferenças:

A diferença é que o modo de *tandem face-a-face* é restrito a pessoas que compartilham o mesmo contexto geográfico; o modo *e-tandem* é confinado às habilidades de leitura e escrita, deixando de lado as de produção oral e compreensão auditiva e habilidade de leitura de imagens. O modo *Teletandem*, entretanto, pode prover seus participantes apropriadamente com ferramentas e contextos para quem, embora esteja separado geograficamente, precisa praticar a produção oral e compreensão auditiva além das habilidades de leitura e escrita. (Vassallo & Telles, 2006b:197)

Outras considerações, principalmente sobre o *e-tandem* via mensagens instantâneas, serão feitas nos capítulos 3 e 4, ao serem apresentadas, respectivamente, a metodologia de pesquisa desta dissertação e a discussão dos resultados.

2.6. Estratégias de aprendizagem

Para efeito deste estudo, principalmente para responder à segunda questão de pesquisa proposta neste trabalho e apresentada na Introdução, a saber: “Como os participantes da experiência de *e-tandem* fazem uso das estratégias sociais de aprendizagem no contexto digital na interação via mensagens instantâneas?”, fez-se necessário buscar embasamento teórico sobre as estratégias de aprendizagem que perpassam todo e qualquer processo de aprendizagem.

Até antes dos anos setenta, acreditava-se que os métodos de ensino eram o único fator responsável pelo sucesso ou fracasso dos aprendizes em seus processos de aprendizagem de línguas estrangeiras. Não se levavam em consideração nem os aspectos que norteavam tais processos nem as individualidades dos alunos. A fim de suprir tal lacuna, pesquisadores como Oxford (1990) e Paiva (1998) tiveram seus interesses despertados a investigar mais sobre as estratégias que os aprendizes utilizavam ao aprenderem uma língua estrangeira e como os educadores os auxiliavam quando as utilizavam.

De acordo com Scarcella & Oxford (1992:63), estratégias de aprendizagem são:

ações, comportamentos, passos, ou técnicas que os aprendizes usam (geralmente intencionalmente) a fim de aprimorar o seu progresso no desenvolvimento de habilidades na língua alvo. Essas estratégias podem facilitar a internalização, o armazenamento, a retenção ou o uso da nova língua. Estratégias são instrumentos que promovem o autodirecionamento necessário para o desenvolvimento da habilidade comunicativa. (Scarcella & Oxford, 1992:63)

A definição de Scarcella & Oxford (1992), também presente em Oxford (1993), considera que, ao utilizar estratégias de aprendizagem no processo de aprendizagem de língua estrangeira, o aprendiz tende a querer promover e facilitar seu desenvolvimento, já que, ao considerar que seu uso é intencional, há controle por parte do aluno a fim de otimizar sua competência comunicativa ao estudar determinado idioma.

Além de entender que a definição de estratégias de aprendizagem descrita por Oxford (1993) seja útil como arcabouço teórico para este estudo, conforme já mencionado, acredito que o estudo da autora supracitada contemple a mais abrangente categorização das estratégias de aprendizagem

encontrada na literatura consultada. Segundo Oxford (1990:8), as estratégias de aprendizagem se dividem em dois abrangentes grupos: o grupo das estratégias diretas, constituído das estratégias de memória, cognitivas e de compensação, e o grupo das estratégias indiretas, constituído das estratégias metacognitivas, sociais e afetivas.

Segundo Braga (2004), até recentemente, as investigações sobre estratégias de aprendizagem privilegiavam as cognitivas e as metacognitivas. No entanto, o papel da comunicação e da negociação do significado nas interações entre falantes de línguas traz à tona a necessidade de se investigar o papel das estratégias sociais no contexto de ensino e aprendizagem, ainda mais especialmente por não serem as mais estudadas.

O grupo das estratégias sociais (focalizadas nesta investigação) está entre as estratégias indiretas de aprendizagem (que oferecem suporte e gerenciam a aprendizagem de línguas sem necessariamente estarem ligadas diretamente à língua alvo) e, segundo Oxford (1990), divide-se em três grupos, listados a seguir:

- a) estratégias de fazer perguntas: incluem-se as estratégias de solicitar esclarecimentos, verificação e correção;
- b) estratégias de cooperação: incluem-se as estratégias de cooperação com o outro e com usuários proficientes da nova língua;

- c) estratégias de empatia: incluem-se as estratégias de desenvolvimento de entendimento cultural e da conscientização pelos pensamentos e sentimentos dos outros.

De acordo com Oxford (1990), não há estratégia boa ou ruim, mas sim neutra até que seu contexto de uso seja considerado. As estratégias são úteis a determinado aprendiz se as condições abaixo mencionadas estão presentes:

- a) a estratégia se relaciona bem com a tarefa em LE;
- b) a estratégia é compatível com as preferências de estilos de aprendizagem do aprendiz em particular para um nível ou outro; e
- c) o aprendiz emprega a estratégia efetivamente e a conecta com outras estratégias relevantes.

Ao cumprir as condições apresentadas acima, as estratégias são capazes de “tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-direcionada, mais efetiva, e mais transferível para novas situações” (Oxford, 1990:8).

Vale acrescentar que as estratégias de aprendizagem podem também tornar os aprendizes mais independentes, autônomos, e comprometidos com o estudo por mais tempo (Allwright, 1990; Little, 1991). Entretanto, Nyikos & Oxford (1993) advogam que os aprendizes não estão sempre atentos ao poder de utilizar as estratégias de aprendizagem de LE conscientemente, a fim de tornarem a aprendizagem mais rápida e efetiva.

Além disso, segundo Oxford (1990), o aprendizado em grupo apresenta muitos efeitos: alta auto-estima; aumento de confiança e satisfação; melhor e mais rápida realização pessoal; maior respeito pelo professor, escola e disciplina; diminuição de preconceitos; aumento de altruísmo e preocupação mútua com o grupo. Ainda segundo a autora, na área da aprendizagem de línguas estrangeiras, há a presença de todos esses benefícios, além das seguintes vantagens: melhor satisfação do aluno e do professor; forte motivação em relação ao aprendizado da língua; maiores oportunidades de prática do idioma; retomada dos erros da linguagem do estudante e mais amplo uso de diferentes funções da linguagem.

Estudos como os de Oxford (1993) e Paiva (1998) dão grande destaque ao papel das estratégias de aprendizagem ao auxiliarem o aprendiz a garantir o controle de seu processo de aprendizagem em busca da proficiência na língua estrangeira estudada. Dessa forma, espero que, ao focalizar estratégias de aprendizagem, esta pesquisa possa também contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos nesta área.

3. Metodologia de pesquisa

No capítulo anterior, dediquei-me à revisão da bibliografia pertinente para a fundamentação deste trabalho. No presente capítulo, apresento e justifico as escolhas metodológicas para a condução desta pesquisa (seção 3.1), descrevo os participantes da pesquisa e o contexto no qual esta se desenvolveu (seções 3.2, 3.2.1, 3.2.2 e 3.3.3) e apresento os procedimentos utilizados para a coleta e a análise de dados (seção 3.3).

3.1. Escolha da metodologia: estudo de caso etnográfico

O interesse desta pesquisa, conforme exposto na Introdução, é investigar como se dá a colaboração estabelecida a distância entre os participantes (tendo em vista os princípios da reciprocidade, bilingüismo e autonomia), sua percepção de aprendizagem e as estratégias sociais por eles utilizadas através da interação em eventos comunicativos estabelecidos na prática de aprendizagem em *e-tandem*. O interesse em privilegiar a perspectiva dos participantes e compreender o processo de aprendizagem em regime de *tandem* de modo global, tal como ele se dá, sem a intenção de testar hipóteses ou controlar variáveis, me levou a optar por realizar um estudo de caso de base etnográfica.

Um aspecto central característico das pesquisas de cunho etnográfico, segundo Silverman (2001), está associado à observação participante. Este tipo de observação requer uma proximidade entre o pesquisador e os fenômenos sociais para que haja uma compreensão das práticas culturais dos indivíduos (Silverman, 2001; Seliger & Shohamy, 1989). Mason (1998) acredita que a observação participante é um método de geração de dados que envolve o pesquisador imergir-se num quadro ou cena de pesquisa e, sistematicamente, observar as dimensões, interações, relações, ações e eventos dessa cena. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento ou evidência do mundo social pode ser gerado pela observação, ou participação, ou experiencição das cenas da “vida real”, em situações interativas. Sua posição é baseada na premissa de que esse tipo de situação, que envolve interações, revela dados e possibilita ao pesquisador ser não só um observador, mas também um experienciador, um participante e um intérprete desses dados, o que pode propiciar a ele uma posição de “conhecedor” das particularidades da situação.

Sendo assim, parece que a observação participante é apropriada à metodologia deste trabalho, por ser um recurso que, aliado a entrevistas e outros instrumentos de coleta de dados, demonstra ser um importante procedimento metodológico (Long, 1983).

A pesquisa etnográfica possibilita ao pesquisador descrever e interpretar as ações das pessoas em um determinado contexto social e cultural. Além disso a pesquisa etnográfica dá ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em

sua manifestação natural. O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses. A descrição e a indução são características importantes na pesquisa etnográfica. Nela, o pesquisador faz uso de uma quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, etc, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. Sendo assim, o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas formas de entendimento da realidade.

Segundo Bogdan & Biklen (1982), a pesquisa qualitativa é um termo guarda-chuva que abrange várias abordagens que têm em comum determinadas características. Estão incluídas nesse paradigma o estudo de caso, a observação participante, a pesquisa-ação, alguns tipos de abordagens estatísticas e a etnografia. Para estes autores existem cinco características que definem a pesquisa qualitativa:

- a) o caráter naturalista: o contexto real se apresenta como a fonte direta dos dados. Para o pesquisador, instrumento chave da pesquisa, a ação só pode ser entendida se observada no contexto onde está ocorrendo;
- b) o caráter descritivo: para facilitar a análise, os dados são ricamente detalhados nos registros e transcrições;
- c) o caráter processual: a pesquisa qualitativa se preocupa mais com o

processo do que com o produto. O foco da pesquisa, no caso a sala de aula, se centra nas atividades diárias, nos procedimentos e interações;

d) o caráter indutivo: os dados são analisados de forma indutiva. As teorias estão calcadas nos dados e não em hipóteses pré-estabelecidas;

e) o caráter significativo: a pesquisa qualitativa se preocupa com as perspectivas dos participantes. Importa saber o significado que os participantes dão as suas ações.

O fato de a pesquisa etnográfica estudar o fenômeno em contexto natural faz, segundo Nunan (1992), com que os estudos de caso se assemelhem a este tipo de pesquisa. Souza (2003) também aponta que, do ponto de vista metodológico, os estudos de caso guardam em comum com a pesquisa etnográfica a utilização sistêmica de várias fontes de dados, buscando-se entender a unidade individual sob estudo em relação a seu contexto e em relação aos múltiplos fatores que atuam na construção de sua existência.

André (1995) advoga que a pesquisa através de estudo de caso seja uma estratégia metodológica para a compreensão de casos particulares em contextos específicos e com sua complexidade própria e adiciona que a validade interna de determinado estudo de caso deve buscar convergências das evidências sugeridas pela análise dos dados de fontes variadas e de sua

triangulação. A esta estratégia metodológica, André se refere como **estudo de caso etnográfico**.

O presente estudo adotou como procedimento metodológico o estudo de caso de base etnográfica, acima discutido, por parecer-me apropriado à intenção de observar e registrar um fenômeno específico, em contexto específico (a interação em ambiente digital), em um caso particular – a aprendizagem de línguas, em regime de *e-tandem*, desta pesquisadora brasileira e de um americano.

Na pesquisa de cunho etnográfico, o pesquisador pode assumir um papel de maior ou menor intervenção, dependendo da linha de pesquisa ou até mesmo do momento em que se encontra na pesquisa.

No caso da Etnografia Crítica, por exemplo, o pesquisador é parte integrante do processo e interage com os demais participantes da pesquisa, interferindo a fim de promover a reflexão e a transformação. Neste caso, segundo a classificação de Spradley (1980), o pesquisador se aproxima à posição de “insider”, normalmente ocupada pelo participante observado. No outro extremo da escala, encontramos o pesquisador atuando somente como observador, sendo um “outsider” em alto grau, com pouca intervenção. Finalmente, em posição intermediária, está o observador um pouco mais interativo, com maior grau de “insider”, e cujo objetivo não é interferir junto aos participantes originando um processo de transformação, mas buscar no diálogo com seus participantes elementos que possam contribuir para o entendimento e análise da situação observada.

No contexto desta pesquisa, pode-se dizer que esta pesquisadora se colocou na posição de “insider” identificada por Spradley. Era também

participante focal, pois sua interação com o outro participante em foco foi central na análise do fenômeno. Além disso, o papel de sua reflexão constante ao longo das interações, do diário de pesquisa e da entrevista que compõem os dados coletados durante a pesquisa (cf. seção 3.3) fazem com que sua observação participante seja crucial neste estudo.

Na próxima seção e suas sub-seções, descrevo os participantes da pesquisa e o contexto no qual esta se desenvolveu.

3.2. A formação da parceria entre os participantes e o contexto de pesquisa

A definição dos participantes e do contexto para coletar os dados desta pesquisa seguiu critérios bastante pessoais. Trata-se de uma parceria entre dois amigos nativos de países distintos e falantes de diferentes línguas maternas, na qual um dos participantes é a pesquisadora deste estudo. Logo, instituíam-se a parceria *e-tandem* entre um americano, Ronaldo, e uma brasileira, Renata.

Durante um de nossos encontros presenciais no Brasil, mais precisamente em 29 de maio de 2005, tivemos a idéia de nos comunicarmos por meio eletrônico para estreitarmos os laços de amizade e praticarmos intensamente o português e o inglês, já que ambos tínhamos interesse em aprender mais sobre a cultura e a língua um do outro. Eu, brasileira, queria ampliar meus conhecimentos lingüísticos em língua inglesa e também vivenciar uma experiência nova de ensino/aprendizagem de duas línguas simultaneamente (que caracteriza-se por ser a prática pedagógica de

aprendizagem de línguas via *tandem*, conforme já discutido no capítulo 2). Ele, americano, queria ampliar seus horizontes lingüísticos ao aprender mais português e também manter-se em sintonia com a cultura e os acontecimentos do Brasil.

Enquanto pesquisadora e participante, e entusiasmada com a oportunidade de utilizar o computador no contexto de ensino e aprendizagem, empenhei-me em esboçar temas norteadores para que nossas interações tivessem fins pedagógicos, com objetivos traçados e prática intensiva dos dois idiomas.

Mesmo com a diferença de quatro horas entre os fusos horários do Brasil e dos Estados Unidos, nos empenhamos em estabelecer os horários dos encontros para que nossas interações, em modalidade síncrona, se aproximassem mais dos encontros face-a-face.

Nas duas próximas subseções (3.2.1 e 3.2.2), caracterizo mais detalhadamente cada um dos participantes desta investigação. Na subseção 3.3.3, apresento um quadro geral de como se desenvolveram as interações via mensagens instantâneas para aprendizagem em regime de *e-tandem*, incluindo os temas e os objetivos previstos para cada uma.

3.2.1. A participante brasileira: aprendiz de Inglês e pesquisadora

No momento em que coletei os dados deste trabalho, eu, Renata Amaral, estava com vinte e quatro anos e era formada em Letras (Português/Inglês) pela UFRJ. Ministrava aulas de inglês em uma instituição de

ensino médio na rede pública e em um curso privado de idiomas localizado na cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, meu maior interesse era desenvolver pesquisa na área de ensino a distância, já que, também nesta ocasião, eu cursava o segundo ano de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada da UFRJ, na linha de pesquisa *Interação e Discurso*, com interesse voltado para interação através de meios multimidiáticos.

A minha formação me instigou a realizar este estudo, já que enquanto professora de Português e de Inglês, gostaria de tanto participar da prática pedagógica de ensino aprendizagem de línguas em regime de *e-tandem*, quanto expandir meus conhecimentos culturais e lingüísticos de Inglês. É importante ressaltar que, na ocasião da pesquisa, eu já era uma aprendiz proficiente da língua inglesa, pois estudei inglês em um curso livre do nível iniciante, ou básico, até o curso de formação de técnicos de ensino de inglês como LE. Com base em meu histórico escolar, considero-me uma aprendiz de inglês como LE em nível avançado.

Sempre estudei em colégios e cursos livres cujas aulas aconteciam em ambientes formais de sala de aula e, somente, durante o curso de graduação em Letras, tive a oportunidade de participar de mini-cursos a distância. No entanto, meus conhecimentos de informática nunca foram limitados, pois o fato de eu gostar muito de lidar com o computador e acreditar que ele seja uma ferramenta útil a educação permitiu que eu propusesse a meu amigo e participante Ronaldo se engajar em uma prática de aprendizagem, até então, aparentemente promissora, em *e-tandem*.

3.2.2. O participante americano: aprendiz de Português

O participante americano do processo de aprendizagem de línguas em regime de *e-tandem* que originou este trabalho chama-se Ronaldo Harris e autorizou, por e-mail (cf. anexo 1), a divulgação de seus dados nesta pesquisa. Ronaldo, que tinha trinta e sete anos na época da coleta de dados, é bombeiro, da modalidade que minimiza ou apaga fogo, nos Estados Unidos e tem um enorme interesse em aprender línguas, especialmente o português. O participante, há aproximadamente três anos, em ocasião da coleta de dados desta pesquisa, se correspondia com brasileiros em português. Além disso, por viajar frequentemente ao Brasil, Ronaldo mantém contato face-a-face e por meios eletrônicos (*e-mails*, mensagens instantâneas e telefone), em português, com brasileiros. Embora o participante nunca tenha tido aulas formais de português como LE, ele se comunica através desta língua. Logo, a avaliação com relação ao seu nível de conhecimento de LE se fez, por minha parte, de maneira subjetiva, e, posteriormente, ratificada pela percepção dele mesmo. Ronaldo e eu acreditamos que, conforme já apontado, ele possa ser considerado um aprendiz de português como LE em nível intermediário.

Ronaldo tem um histórico escolar diferente do meu. Ele chegou a ingressar em um curso universitário na área da saúde, nos Estados Unidos da América, porém não o concluiu. Ele preferiu ser um membro do Corpo de Bombeiros de Los Angeles, cidade onde vive. O interesse em aprender idiomas e fazer novos amigos aproximou Ronaldo do computador e do acesso a internet e, por esta razão, ele se comunica com estrangeiros falantes nativos de diferentes línguas tais como o português e o espanhol. Segundo Ronaldo, a

escala de serviço em seu trabalho dificulta a sua freqüência em cursos de línguas regulares, com dias estabelecidos para aulas em ambiente formal. Por esse motivo, ele acreditou que a aprendizagem por meio da ferramenta tecnológica pudesse facilitar seu estudo, já que os horários são mais flexíveis, atendendo melhor as suas necessidades.

Ronaldo sempre se mostrou interessado em aprender português, especialmente em contextos informais de aprendizagem. Esse perfil foi essencial ao *design* da aprendizagem em parceria, promovido pela prática em *e-tandem* na qual nos engajamos.

O Quadro 1, a seguir, compara aspectos dos perfis dos dois participantes:

Participante	Idade	Língua materna	Língua estrangeira	Nível de proficiência	País de onde interage	Profissão
Renata	24	português	inglês	avançado	Brasil	professora
Ronaldo	37	inglês	português	intermediário	USA	bombeiro

Quadro 1: Perfil dos participantes da experiência de aprendizagem de línguas em regime de *e-tandem* investigada

3.2.3. O planejamento das interações para aprendizagem em *e-tandem*

A parceria em *e-tandem* entre Renata e Ronaldo resultou em dez episódios de interações ao longo de um período de oito meses, de 31 de maio de 2005 a 21 de janeiro de 2006. As interações foram estruturadas por meio de temas primários, assim designados por mim, já que, em meu *design* de projeto,

não havia tarefas pré-definidas, mas sugestões e indicações de pesquisa sobre temas que serviam como pontos de partida para nossas interações.

A literatura sobre *tandem* prioriza o uso de tarefas no *design* dos projetos, mas cumpre ressaltar que, diferentemente desta dissertação, a maior parte desses estudos são pesquisas geralmente desenvolvidas em contextos formais e na modalidade assíncrona, características que acredito facilitarem o estabelecimento de tarefas, como pode ser observado em Braga (2004) e Souza (2003).

Souza (2003) acredita que não seja possível controlar os tópicos discursivos de toda e qualquer interação, nem seria natural caso ocorresse. Entretanto, assim como nos projetos baseados em tarefas, planeja-se o assunto ou tema a ser abordado a partir de determinado objetivo pedagógico. Com base nesse tipo de planejamento é que, ao longo deste estudo, programei temas (aqui chamados de temas primários) para nortear as interações e evitar que as “conversas” fossem simplesmente um *chat* apenas para fins sociais, por exemplo.

As interações entre Renata e Ronaldo partiram de um acordo inicial, no qual aspectos relativos à aprendizagem via *tandem* foram apresentados ao participante americano. Tal apresentação foi feita através de *e-mail* e, para evitar qualquer problema de permissão e compreensão da proposta pedagógica, escolhi fazê-la em inglês.

Como poderá ser observado na mensagem reproduzida a seguir, não aprofundei muito a explicação sobre os conceitos que caracterizam o modo de aprendizagem em *tandem*, preferindo indicar a Ronaldo o endereço eletrônico do projeto *e-Tandem Europa* (<http://www.slf.ruhr-uni->

bochum.de/etandem/etindex-en.html) a fim de envolvê-lo na pesquisa sobre esta nova proposta pedagógica para ele também. Observe-se que, tendo em vista os laços de amizade, na mensagem, foi utilizado o registro informal:

From: Renata
To: Ronaldo
May 30th, 2005
Subject: Tandem

Dear Ron (Ronaldo),

Do you know what *Tandem* is? I am sure you thought of a bicycle for two people, didn't you? What about *Tandem learning*? In brief, it is exactly what we intend to do, to learn each other's language and culture simultaneously. The same way as on the bike, the riders decide the path and rhythm. Of course it involves some theoretical framework, which I suggest you read about on a net page: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-en.html>

There, you will find some tips for benefiting from this kind of partnership; for instance, how important to correct one's mistake is.

I think it will be such a nice experience for both of us. Then, I would like to use the data collected from our interactions to research on our learning perception and the strategies we use to learn and help our partner's learn as well. Moreover, if I can, I would love to have your permission to turn it into an academic paper. Can I use it?

() **YES** =) () no =(

I do hope we become tandem partners!

Write soon,

Renata

A apresentação acima foi bem aceita pelo participante Ronaldo, que já tinha ouvido falar sobre *tandem*, a bicicleta e o modo de aprendizagem, e acessou prontamente o *site* indicado. Além disso, Ronaldo ficou bastante entusiasmado em colaborar com minha pesquisa de mestrado. Começamos, então, a interagir, combinando o(s) tema(s) da interação seguinte ao final de cada encontro digital. Em geral, eu, enquanto participante-pesquisadora e parceira mais proficiente na língua portuguesa, sugeria o(s) tema(s) expondo seu(s) objetivo(s) e Ronaldo o(s) aceitava.

O Quadro 2, a seguir, contém informações específicas de cada interação, sua data, seu(s) tema(s) primário(s) e os seus objetivos:

Interação	Data	Tema(s) Primário(s)	Objetivo
# 1	31/05/2005	Países, reconhecimento	Conhecer mais sobre a cultura dos países.
# 2	09/06/2005	Música	Conhecer o intercâmbio cultural e artístico dos povos.
# 3	18/06/ 2005	Comida	Conhecer a culinária regional.
# 4	23/06/2005	Viagem	Conhecer a visão que cada um tem sobre diversas partes do mundo.
# 5	27/06/2005	Amigos	Conhecer a importância da solidariedade e da amizade.
# 6	28/06/2005	Aprender idiomas	Conhecer a relevância de se aprender uma língua estrangeira.
# 7	20/08/2005	Lugares	Conhecer as preferências de lugares para passear.
# 8	30/08/2005	Estudar português	Conhecer os entraves que possam existir ao estudar português.
# 9	30/09/2005	Tandem	Conhecer o que cada um pensa sobre o modo de aprendizagem em regime de <i>tandem</i> .
# 10	25/01/2006	Diversão	Conhecer a maneira que cada um tem de se divertir.

Quadro 2: Temas primários e objetivos da interações em e-tandem

Todos os temas sugeridos ao longo das interações serviram apenas para salientar um ponto de partida durante os encontros. Vale ressaltar, então, que vários foram os assuntos abordados durante as “conversas”.

Na seção a seguir, apresento os procedimentos utilizados para a coleta e a análise de dados desta pesquisa.

3.3. Procedimentos para a coleta e a análise de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados desta pesquisa foram:

- (a) os registros escritos das dez interações via mensagens instantâneas entre os participantes;
- (b) *e-mails* trocados entre os participantes para definir/discutir questões relativas às interações via mensagens instantâneas;
- (c) diário da pesquisadora; e
- (d) entrevista estruturada por *e-mail*.

Os registros das trocas de mensagens instantâneas deram acesso direto ao discurso dos participantes durante suas interações para aprender línguas (Inglês e/ou Português). Esses dados foram triangulados com os dados coletados através dos *e-mails*, diário de pesquisa e entrevista estruturada por *e-mail*, que deram acesso às percepções dos participantes sobre seus processos de aprendizagem. Com a triangulação dos dados provenientes de diferentes instrumentos de pesquisa, buscou-se aumentar a riqueza e a confiabilidade dos resultados desta investigação.

A entrevista utilizada (cf. anexo 2) continha questões abertas, permitindo aos participantes se expressarem com maior grau de liberdade, e foi utilizado com o participante americano através da modalidade assíncrona, por *e-mail*. Optei por não utilizar o mecanismo de comunicação síncrona porque, já que as perguntas eram abertas, quis oferecer ao participante total liberdade de tempo para respondê-las. Logo, enviei a entrevista para Ronaldo em 8 de fevereiro de 2006, duas semanas após a décima e última interação, e a recebi prontamente respondida em 12 de fevereiro do mesmo ano.

Ao desenvolver a entrevista encaminhada a Ronaldo, resolvi abordar tópicos que foram ressaltados em meu diário de pesquisa. Desta maneira, foi interessante analisar e comparar formalmente as percepções de ambos os participantes sobre o processo de aprendizagem em regime de *e-tandem*.

Ao enviar a entrevista por *e-mail*, segui as recomendações de Mann & Stewart (2000) que sugerem ao pesquisador lançar mão de alguns recursos ao projetar esse tipo de instrumento para demonstrar ao participante que o mesmo tem total liberdade de expressão e, assim, encorajar respostas mais extensas. Um exemplo é a sugestão do uso de colchetes – [] – para marcar o campo onde deve-se responder à determinada pergunta. Os autores sugerem que o uso de colchetes é mais indicado do que o emprego de parênteses, que freqüentemente conferem ao comentário o *status* de opcional, e também mais adequado do que o uso de linhas, que dão a impressão de demarcar numericamente o tamanho do comentário do participante e podem acabar limitando o volume de informações que este se dispõe a oferecer.

Como esta dissertação se propõe a investigar como se dá a colaboração estabelecida a distância entre os participantes, tendo em vista os princípios da

reciprocidade, bilingüismo e autonomia, que fundamentam a aprendizagem em regime de *tandem*, os dados provenientes dos diferentes instrumentos foram analisados para identificação de evidências da adoção de tais princípios tanto nas interações entre os parceiros quanto em seus relatos e impressões registrados no diário e na entrevista.

Os registros das interações via mensagens eletrônicas também foram analisados para a identificação de estratégias sociais (cf. Oxford, 1990 – comentadas na seção 2.3) efetivamente utilizadas pelos participantes. Para tal, buscou-se identificar evidências lingüísticas de perguntas feitas para solicitar esclarecimentos, verificação e correção; de estratégias de cooperação, que demonstram o interesse em ajudar e incentivar o parceiro a promover seus conhecimentos lingüísticos; e de estratégias de empatia, incluindo enunciados que buscam o entendimento cultural e a preocupação com os pensamentos e sentimentos do outro.

Finalmente, para investigar as percepções dos participantes sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras por meio da prática pedagógica em *e-tandem*, outro objetivo desta dissertação, as respostas à entrevista foram analisadas, especialmente em relação ao seu campo lexical, de modo a identificar núcleos de significado relacionados a tais percepções.

4. Resultados

O presente capítulo apresentará os resultados obtidos através da análise dos dados coletados por meio de vários instrumentos listados no capítulo anterior, conduzida à luz da fundamentação teórica apresentada no capítulo 2 e tendo em vista as perguntas de pesquisa propostas na Introdução. Para tanto, este capítulo foi organizado em três seções: a colaboração em *e-tandem* e os três pilares da aprendizagem via *tandem* (seção 4.1 e suas subseções); as estratégias sociais de aprendizagem (seção 4.2 e suas subseções); e a percepção de aprendizagem dos participantes (seção 4.3).

4.1. A colaboração em *e-tandem* e os três pilares da aprendizagem via *tandem*

O modo de aprendizagem via *e-tandem* requer dos participantes das interações uma preocupação mútua face à aprendizagem de ambas as línguas-alvo. Além disto, a organização interacional assim como os temas abordados nas “conversas” devem estar de acordo com as preferências dos dois aprendizes. Para tal, é fundamental a criação de um contexto que favoreça a colaboração.

Neste estudo, as interações oriundas da parceria formada entre Renata e Ronaldo foram geradas em um contexto colaborativo promovido pelos dois participantes e a colaboração foi semeada, indubitavelmente, com base nos três pilares da aprendizagem em *tandem* – a reciprocidade, o bilingüismo e a autonomia, como demonstram os dados.

As três subseções a seguir (4.1.1, 4.1.2, 4.1.3) foram ilustradas com dados que demonstram a adoção de cada um dos três princípios básicos da aprendizagem via *tandem*. Nos trechos de interações reproduzidos nessas seções, optei por manter o nome original que os participantes utilizaram ao longo das dez interações. Logo, a participante Renata aparece como *Renata* e o participante Ronaldo aparece como *Ronaldinho*, *Milagreiro* e *Quem de nos*. Além dos nomes, todos os trechos foram reproduzidos exatamente como foram originalmente escritos pelos participantes, mantendo-se, por exemplo, as abreviaturas utilizadas para agilizar a digitação em uma interação síncrona e os eventuais erros de digitação ocorridos durante as interações.

4.1.1. O princípio da reciprocidade

Conforme já mencionado no capítulo 2, alguns autores (Healy, 2000; Little & Brammerts, 1996) acreditam que o princípio da reciprocidade seja central à aprendizagem colaborativa via *tandem*. Já que o benefício deve ser mútuo neste modo de aprendizagem, os participantes têm que ter a sensibilidade para cooperarem um com o outro e acreditar que o sucesso do seu parceiro corroborará o seu próprio sucesso.

Sendo assim, a quantidade de tempo destinada ao uso de cada idioma deve ser balanceada, a fim de que as duas línguas sejam praticadas em proporções semelhantes.

Os dados selecionados a partir das dez interações ilustram que o princípio da reciprocidade estava presente nos eventos comunicativos

investigados no que concerne ao tempo dedicado a praticar cada língua, pois os aprendizes visavam alternar o uso do português e do inglês durante as “conversas”.

Além disso, nos trechos abaixo, os participantes demonstram claro **interesse pelo sucesso do parceiro** através de (a) interesse por informações pessoais; (b) interesse por informações pessoais e em conhecer regiões; (c) interesse em oferecer suporte afetivo:

a - Interesse por informações pessoais:

1)

Ronaldinho diz:

O QUE VC FAZENDO?

Renata diz:

Estou trabalhando no computador.

Renata diz:

Estou alterando alguns livros para que sejam editados novamente.

Renata diz:

I work as the coordinator of an English course during the day...

(...)

Renata diz:

So, I have to make some changes in old editions of the books we use in the course.

Ronaldinho diz:

LEGAL

2)

Ronaldinho diz:

WHERE DO YOU LIVE AGAIN/ i was looking at a map

Renata diz:

ok

Renata diz:

I live in Coelho Neto.

Os dados anteriores mostram que há um interesse sobre a vida pessoal do parceiro. No exemplo 2, o participante chega até mesmo a utilizar o recurso de um mapa para situar o bairro onde reside sua parceira.

b - Interesse por informações pessoais e em conhecer sobre regiões :

3)

Ronaldinho diz:

ONDE VC VAI

Ronaldinho diz:

DURENTE CARNIVAL?

Renata diz:

Can you ask in English?

Renata diz:

ok

Ronaldinho diz:

WHERE DO YOU GO DURING CARINIVAL?

Renata diz:

I generally go to Araruama .

4)

Renata diz:

Está muito frio aí?

Ronaldinho diz:

por qe?

Ronaldinho diz:

aqi nao e so em Los Angeles

(...)

Ronaldinho diz:

nao tem neve aqi

Ronaldinho diz:

somente em montanas

Nos trechos anteriores, pode-se observar o interesse dos dois aprendizes face aos aspectos relativos às regiões onde moram, além de interesse por informações pessoais. Enquanto no exemplo 3 o participante Ronaldo demonstra interesse em descobrir para qual região Renata viajará durante o carnaval, demonstrando, desta forma, que ele sabe que muitos brasileiros viajam durante esta manifestação cultural, o exemplo 4 mostra informações sobre aspectos geográficos, ou seja, o clima do país.

c - Interesse em oferecer suporte afetivo:

5)

Ronaldinho diz:

I AM GOING TO MASTER THIS PORTUGUESE

Renata diz:

I am sure you will.

6)

Ronaldinho diz:

I TOLD HIM THAT I MET A VERY NICE GIRL IN SP THAT LIVES IN RIO AND
SPEAK AND WRITES ENGLISH LIKE A GRINGA

7)

Ronaldinho diz:

I KNOW VC COMETA ERROS

Ronaldinho diz:

BUT I AM TRYING TO TEACH YOU

Renata diz:

ok, teacher!

Ronaldinho diz:

HEY YOU ARE LEARNING

8)

Ronaldinho diz:

*THATS NOT FAIR BECAUSE YOUR ENGLISH IS BETTER THAN HIS
PORTUGUESE*

9)

Ronaldinho diz:

I KNOW ABOUT 7 RENATAS IN BRASIL

(...)

Ronaldinho diz:

YES BUT ONLY YOU ARE A JEDI MASTER

Renata diz:

RRRRRSSSSSSSSS!!!!

Ronaldinho diz:

OBI WAN RENATA

10)

Milagreiro diz:
meu portuguese e muito enferrajado

Renata diz:
 Não é nada.

Milagreiro diz:
im joking (brincando)

Renata diz:
 Seu português é muito bom.

11)

Renata diz:
 Nossa Estou adorando seu empenho.

Renata diz:
 Seu português está ótimo.

12)

Ronaldinho diz:
 i told him that yo speak beatifl english and were very smart

Nos trechos acima, há uma preocupação dos participantes de incentivar um ao outro a continuar seus estudos de língua estrangeira. Este incentivo geralmente é feito por meio de frases de elogio como: em 10, “Seu português é muito bom.”; em 11, “Seu português está ótimo.”; e em 12, “i told him that yo speak beatifl english and were very smart” ou comentários a respeito do desenvolvimento lingüístico do parceiro, como pode ser observado em 7 “*HEY YOU ARE LEARNING*”. Além disto, o incentivo ao parceiro também é feito através de comparações que implicam uma exaltação ao desempenho do outro, como nota-se em 8 “*THATS NOT FAIR BECAUSE YOUR ENGLISH IS BETTER THAN HIS PORTUGUESE*” e em 9 “*YES BUT ONLY YOU ARE A JEDI MASTER*”.

4.1.2. O princípio do bilingüismo

Como já comentado no capítulo 2, o princípio do bilingüismo está bastante ligado ao princípio da reciprocidade. Afinal, para que haja uma relação de interdependência entre os parceiros em *tandem*, faz-se necessária a comunicação nos dois idiomas por parte de cada aprendiz.

Além disso, o bilingüismo está bastante atrelado aos aspectos culturais e lingüísticos que contribuem para estreitar os universos comunicativos dos participantes da interação, pois o fato de cada falante ser um especialista lingüístico e cultural em sua língua materna (Little & Brammerts, 1996) implica uma responsabilidade e um comprometimento bastante significativos no processo de ensino e aprendizagem de seu parceiro, quando os participantes estão seriamente engajados no processo de aprendizagem de LEs viabilizado através do modo de aprendizagem em *tandem*.

Os trechos abaixo ilustram a preocupação dos participantes em **trocar informações sobre suas terras de origem**.

1)

Renata diz:

Que horas são aí?

(...)

Ronaldinho diz:

10:30

Renata diz:

Aqui são 2:30 p.m.

Ronaldinho diz:

EU SEI, 4 HORAS DIFFERENTE

Renata diz:

É.

O exemplo anterior mostra o conhecimento do participante Ronaldo a respeito de aspectos geográficos do país onde vive Renata, já que ele demonstra conhecer as diferenças entre os fusos horários do Brasil e dos Estados Unidos da América.

2)

Ronaldinho diz:

TE AMO BRASIL

Ronaldinho diz:

E EU SOU SEMPRE AI

Renata diz:

Eu também amo o meu país.

Renata diz:

Você já esteve aqui no carnaval??

Ronaldinho diz:

MAIS DIVERTENDO EM BRASIL

Ronaldinho diz:

SIM, MAS EU NAO GOSTO MUITO

Renata diz:

Por que não????

Ronaldinho diz:

MUITO CHEIO, MUITO ESTRANGERIOS, MUITO CARO

Renata diz:

Concordo!!!!

Ronaldinho diz:

EU SOU MUITO SUIME (ciúme)

Renata diz:

Eu geralmente viajo no carnaval.

Ronaldinho diz:

I DONT LIKE TO SHARE

Renata diz:

Como assim??

Ronaldinho diz:

I DONT LIKE ALL THOSE TOURIST IN MY CITY

Em 2, o participante americano mostra adoração pelo Brasil. Além disto, ele faz questão de explicar a razão pela qual ele não gosta de visitar o país na época da manifestação cultural do carnaval. Ele se coloca em uma posição bem próxima dos brasileiros, mas especificamente dos cariocas, ao considerar a cidade (no caso, o Rio de Janeiro) como sua e criticar a presença de muitos

estrangeiros durante o carnaval: “*I DONT LIKE ALL THOSE TOURIST IN MY CITY*”. O fato de Ronaldo apontar que no carnaval tudo é muito caro e relacionar isto ao fato de possuir estrangeiros na cidade também demonstra seu conhecimento sobre o local.

Já no próximo exemplo, há um interesse em conhecer a localidade Região dos Lagos, no estado do Rio de Janeiro, por parte de Ronaldo.

3)

Renata diz:

Have you ever been to Região dos Lagos? There are great beaches there.

Ronaldinho diz:

SIM

Renata diz:

What do you think of this place?

Ronaldinho diz:

I LIKE IT

Ronaldinho diz:

MAS ONDE ES Araruama.

Renata diz:

Fica a umas duas horas do RJ.

Renata diz:

Meus avós têm casa lá.

Renata diz:

É bem legal!

Ronaldinho diz:

EU QUERO DE VAI

Renata diz:

What?

Ronaldinho diz:

I WANT TO GO

Renata diz:

Do you mean: Eu quero ir?

Renata diz:

ok

Ronaldinho diz:

AH SIM LEMBRO

Em 3, há um trecho que explicita a cooperação dos participantes levando à aprendizagem. Os parceiros concorrem para a comunicação e utilizam os dois idiomas ao lançarem uma estratégia comunicativa. A frase “*EU QUERO DE VAI*” foi ininteligível, e logo a participante mostrou estranhamento

ao lê-la, redigindo, imediatamente, a frase “What?”. Ao perceber a dificuldade para sua parceira compreendê-lo, Ronaldo traduz a frase “*I WANT TO GO*”, objetivando solucionar o questionamento de Renata. Além disso, a frase “*AH SIM LEMBRO*” demonstra certo reforço/consolidação do que Ronaldo já havia aprendido.

O exemplo 4 apresenta o conhecimento de Ronaldo sobre os times de futebol do Rio de Janeiro, informação cultural que demonstra proximidade entre o participante e o país.

4)

Renata diz:

Eu prometo que te mandarei amanhã.

Ronaldinho diz:

NAO ACREDITO BECAUSE YOU ARE VASCO, FLUMENIS, OR SOMETHING WHACK

Enquanto o exemplo 5 mostra o reconhecimento de Ronaldo pela aprendizagem de dados lingüísticos do português, os trechos 6 e 7 apresentam informações relacionadas ao clima nos Estados Unidos da América.

5)

Ronaldinho diz:

I TOLD HIM YOU WERE VERY COOL AND YOU WERE CORRECTTING EVERYTHING I SAY

6)

Ronaldinho diz:

MUITO FOGOS AQUI AGORA E ES VERAO

7)

Ronaldinho diz:

MUITO FRIO AQUI, FICA AI MAIS MELHOR

No trecho 8, o parceiro americano pressupõe que a participante brasileira conheça o filme “Star Wars” e seus personagens. O filme é uma produção cultural americana. Logo, está explícito que Ronaldo entende que Renata também compartilha as mesmas informações culturais típicas de seu país. Entretanto, a participante brasileira demonstra não corresponder às expectativas de seu parceiro.

8)

Ronaldinho diz:

YES BUT ONLY YOU ARE A JEDI MASTER

Renata diz:

RRRRRSSSSSSSSSS!!!!

Ronaldinho diz:

OBI WAN RENATA

Renata diz:

OBI WAN????

Ronaldinho diz:

DO YOU KNOW WHAT IM TALKING ABOUT?

Renata diz:

Jedi, yes!

Ronaldinho diz:

I GUESS YOU DONT WATCH STAR WARS

Renata diz:

But I must confess I am not a real fan of the film!!!!

Ao responder a pergunta número 5 da entrevista estruturada por *e-mail*: *Do you consider interacting with a native speaker a good opportunity to learn about her culture, language and other interests? Why?*, o participante americano apresentou em seu discurso indícios de que a experiência de *e-tandem* na qual se engajou proporcionou-lhe um intercâmbio cultural e lingüístico, como relatado no trecho 9, a seguir, e que este contribui para uma proximidade afetiva com o país que aprecia.

9) Resposta de Ronaldo à pergunta 5 da entrevista:

“Sim, eu pensar isso. Eu amo Brasil muito. Aprendo muito cultura, tudo e portugues demais. Eu vou sempre no Brasil e gosto muito do pais.”

Tanto Ronaldo quanto Renata parecem valorizar o intercâmbio de informações culturais proporcionado por suas interações:

10)

“Trocamos bastante informação cultural!!!! Great!” (Ronaldo)

“A troca cultural é recorrente ao longo de nossas “conversas”!” (Renata)

A análise das interações através das mensagens instantâneas, entretanto, sugere que muitas informações trocadas se referem a aspectos naturais e geográficos (como o clima e o fuso horário) e não a aspectos culturais dos países e regiões dos participantes (como a menção a times de futebol do Rio de Janeiro e a uma produção cinematográfica americana, ambos já citados nesta seção). A grande vontade de fazer uma imersão cultural ao longo do processo de aprendizagem por parte de ambos os participantes e meu conhecimento de que, segundo a literatura consultada em *tandem*, há uma grande possibilidade de aprender sobre aspectos culturais ao interagir com parceiros nativos talvez tenham levado a mim e a Ronaldo a caracterizar, em nossos depoimentos, todas as informações relativas ao país do outro como informações culturais.

4.1.3. O princípio da autonomia

No que concerne à aprendizagem em regime de *tandem*, conforme já discutido no capítulo 2, os participantes devem ter um nível de autonomia que os torne capazes de oferecer suporte ao outro, já que, segundo Little & Brammerts (1996), o tipo de evento comunicativo oriundo deste modo de aprendizagem ocupa uma posição intermediária nos extremos da aprendizagem através da auto-instrução e da aprendizagem formal de línguas.

O princípio da autonomia também está relacionado à capacidade de o aprendiz interagir com seu parceiro e com outros indivíduos sem que haja necessidade de um planejamento de tarefas ou temas, por exemplo. Além disto, o participante também deve ser capaz de utilizar o conteúdo estudado via *tandem* em diferentes contextos e em diversas situações.

De acordo com Little (1991), para que o aprendiz aja independentemente faz-se necessário uma autodeterminação que corrobora a autonomia. Entretanto, a capacidade de ter autonomia só é possível a partir da interação com os outros indivíduos. É importante ressaltar, entretanto, que, em determinada parceria via *tandem*, cada indivíduo desenvolve seu nível de autonomia independentemente do desenvolvimento do outro.

Os exemplos abaixo mostram indícios de autonomia na fala dos dois participantes. Em vários trechos, pode-se perceber o interesse e o entusiasmo de Ronaldo, por exemplo, em obter mais materiais que lhe forneçam informações sobre a língua portuguesa, ou seja, adquirir livros, CDs e exercícios que possam enriquecer seu conhecimento lingüístico e cultural.

1)

Ronaldinho diz:

*OK BABY WRITE TO ME EVERY DAY THAT YOU CAN AND WHEN I RETURN
WE WILL HANG OUT*

Ronaldinho diz:

SEND ME SOME AULAS

2)

Ronaldinho diz:

SEND ME SOME OF THOSE EXERCISES

Ronaldinho diz:

SO I CAN PRACTICE MY PORTUGUESE

Renata diz:

Fantástico! Vou mandar com certeza!

Ronaldinho diz:

SURE SURE

3)

Renata diz:

Vou até o site e depois falamos sobre o que eu acho, OK?

4)

Ronaldinho diz:

DO YOU HAVE ANY MATERIAL FOR ME TO STUDY

5)

Ronaldinho diz:

*GIVE MY FRIIEND ANY BOOKS LESSONS CDS OR MATERIAL YOU HAVE SO I
CAN MASTER THIS LANGUAGE*

6)

Ronaldinho diz:

I TOLD HIM YOU WOULD GIVE HIM SOME MATERIAL

7)

Ronaldinho diz:

*I THINK JULIANO IS LEAVING SOON MAKE SURE HE GETS THE MATERIAL
YOU ARE GOING TO GIVE ME PLEASE*

Em resposta à pergunta número 3 da entrevista: *Do you do anything after you interact in order to memorize what you have learned? What? (For example: use the learned vocabulary and structures in other contexts)*, Ronaldo apresentou indícios de autonomia em suas palavras, já que relata utilizar formas variadas de estudar português, além das interações via *e-tandem*, como pode ser observado a seguir.

8) Resposta de Ronaldo à pergunta 3 da entrevista:

“Eu falo com outro amigos brasileiro. Eu anoto tmb. Eu sou estudante de portugues sempre. Eu uso dicionario de portugues tmb e ler livros e acessar sites in portugues.”

A determinação de Ronaldo para aprender português é confirmada também em um trecho de sua interação com Renata através de mensagem instantânea:

9)

Ronaldinho diz:

I AM GOING TO MASTER THIS PORTUGUESE

O trecho do diário desta pesquisadora também assinala o entusiasmo de Ronaldo:

10)

“Hoje, Ronaldo está muito entusiasmado com nossa aula. Ele disse até que a Mariana, uma de suas amigas paulistas, ficará impressionada com suas palavras.”/

4.2. As estratégias sociais de aprendizagem

Além de analisar os dados para verificar indícios de que a experiência de aprendizagem em *e-tandem* aqui investigada efetivamente adotava os princípios que embasam o regime de *tandem*, busquei identificar também a utilização de estratégias sociais nas interações.

Conforme mencionado no seção 2.3 do capítulo de fundamentação teórica, o grupo das estratégias sociais está entre as estratégias indiretas de aprendizagem, as que oferecem suporte e gerenciam a aprendizagem de línguas sem necessariamente estarem ligadas diretamente à língua alvo. Segundo Oxford (1990), as estratégias dividem-se em três grupos, listados a seguir:

- a) estratégias de fazer perguntas: incluem-se as estratégias de solicitar esclarecimentos, verificação e correção;
- b) estratégias de cooperação: incluem-se as estratégias de cooperação com o outro e com usuários proficientes da nova língua;
- c) estratégias de empatia: incluem-se as estratégias de desenvolvimento de entendimento cultural e da conscientização pelos pensamentos e sentimentos dos outros.

Cumprе ressalvar que pode haver certa superposição entre as estratégias sociais e os três princípios que fundamentam teoricamente a aprendizagem em regime de *tandem*, à medida que estratégias de cooperação e de empatia relacionam-se, de modo geral, à disposição dos parceiros em

contribuir para o sucesso do outro e ao interesse pelos pensamentos, sentimentos e cultura do outro, o que também está presente nos princípios de reciprocidade e bilingüismo. Dessa forma, alguns dados já comentados nas seções 4.1.1 e 4.1.2 sobre estes princípios serão retomados em subseções a seguir.

Nas seções 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3 serão apresentados e comentados, respectivamente, dados que demonstram o emprego dos três tipos de estratégias sociais previstos por Oxford (1990): estratégias de fazer perguntas, de cooperação e de empatia, como exemplificadas abaixo.

4.2.1. Estratégias de fazer perguntas

A estratégia de fazer perguntas é a base da interação entre seres humanos, servindo para aproximar os indivíduos e possibilitando negociação do significado. Segundo Oxford (1990), quando as interações são feitas através de perguntas, elas podem encorajar a comunicação entre os participantes do evento comunicativo, gerando interesse e envolvimento entre eles.

Dentre as estratégias de fazer perguntas, seguindo a taxonomia de Oxford (1990), podemos observar as seguintes: (a) estratégia de solicitar esclarecimento; (b) estratégia de verificação e (c) estratégia de pedir correção. Todas elas estão exemplificadas através dos trechos abaixo.

a – Estratégia de solicitar esclarecimento

Quando algum termo ou expressão não é compreendido pelo aprendiz, o mesmo solicita esclarecimento deste ao parceiro de modo a promover a negociação do significado.

1)

Ronaldinho diz:

gastronomia

Renata diz:

O que?

(...)

Ronaldinho diz:

WHAT IS THAT WORD MEAN

Ronaldinho diz:

gastronomia?

Renata diz:

Gastronomia ou gastronomia?

Ronaldinho diz:

I WAS READING AND ITS NOT IN THE DICTIONARY

Ronaldinho diz:

BOTH

Renata diz:

Gastronomia = Things related to food...Eg.: We can taste different kinds of food at "gastrômicos" meetings.

2)

Ronaldinho diz:

DONT BEAT ME UP IM TRYING

Renata diz:

O que é "beat me up"?

(...)

Ronaldinho diz:

BATA

Renata diz:

ok. bater

Renata diz:

Thank you, teacher!

Ronaldinho diz:

WHEN YOU HIT SOME ONE MANY TIMES

Ronaldinho diz:

LIKE A BOXER

Renata diz:

ok

Ronaldinho diz:

LUTA

Renata diz:

Eu entendo.

3)

Ronaldinho diz:

DONT WAIT FOR HIM HE'S A FLAKE

Renata diz:

What is a Flake?

(...)

Ronaldinho diz:

SOME ONE WHO FAILS TO KEEP THEIR COMMITMENT

Renata diz:

I got it!

4)

Ronaldinho diz:

PIN HIM DOWN TO A TIME

Renata diz:

????

Renata diz:

Pin down????

Ronaldinho diz:

MAKING SOMEONE KEEP AN APPOINTMENT

Renata diz:

I got it!

5)

Renata diz:

Nossa! Estou adorando seu empenho!

Renata diz:

Seu português está ótimo

Quem de nos dois diz:

empenho?

Renata diz:

Seu esforço

Renata diz:

Entendeu?

Quem de nos dois diz:

o que e isso?

Quem de nos dois diz:

??? perdi

Renata diz:

empenho = você tenta, tenta, insiste em conseguir uma coisa

Renata diz:
Entendeu agora?
Quem de nos dois diz:
Ah

6)

Ronaldinho diz:
ok
Ronaldinho diz:
brb
Renata diz:
brb?
Ronaldinho diz:
be right back
Renata diz:
thanks

7)

Ronaldinho diz:
ELE BRASILEIRO?
Renata diz:
Sim.
Ronaldinho diz:
MESMO IDADE?
Renata diz:
Não. Ele tem 28.
Renata diz:
MesmAAAAAAAAA
Ronaldinho diz:
POR QUE MESMA?
Renata diz:
We say mesmA idade, e não mesmO idade.

b - Estratégia de solicitar verificação

O aprendiz utiliza a estratégia de verificação para descobrir se algo está correto, como mostram as frases em negrito dos exemplos a seguir.

1)

Ronaldinho diz:
MESMO IDADE?
(...)

Renata diz:
 MesmAAAAAAAAA
 (...)
 Renata diz:
 We say mesmA idade, e não mesmO idade.
 Renata diz:
 A palavra idade é feminina, entendeu?
 Ronaldinho diz:
IDADE ES FEMININA?
 Renata diz:
 sim
 Ronaldinho diz:
 OK

O exemplo acima, no qual Ronaldinho está aprendendo português, há uma manifestação de solicitação de verificação através da pergunta “*IDADE ES FEMININA?*”.

O trecho abaixo é parte de uma interação na qual estão presentes tanto estratégias de solicitar esclarecimento quanto estratégias de verificação. Para facilitar sua identificação, os trechos referentes às primeiras foram destacados em negrito e aqueles referentes às estratégias de verificação foram sublinhados.

2)

Renata diz:
 Gostaria de ir em dezembro/janeiro.
 (...)
 Ronaldinho diz:
WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN IR AND VAI?
 (...)
 Renata diz:
 A diferença é que o verbo no infinitivo é: "ir" e "vai" é o verbo conjugado.
 Ronaldinho diz:
EXPLAIN TO ME IN INGLES,
 Ronaldinho diz:
SO I CAN FULLY COMPREHEND
 Renata diz:
 Por exemplo: O Ron vai trabalhar mais tarde.
 Renata diz:
 The verb "ir" corresponds to "to go".
 Ronaldinho diz:

IS IR FIRST PERSON ONLY?

Renata diz:

Not exactly. Look at some examples:

Renata diz:

Eu vou trabalhar.

Renata diz:

Ele vai trabalhar.

Renata diz:

Você vai trabalhar.

Renata diz:

Nós vamos trabalhar.

Renata diz:

Eles vão trabalhar.

Renata diz:

Each pronoun goes together to a different verb forms.

Renata diz:

Got it?

Ronaldinho diz:

I UNDERSTAND THAT BUT COULD YOU USE IR IN THOSE SITUATIONS TOO?

Renata diz:

ok

Renata diz:

Eu gosto de ir ao parque.

Renata diz:

In this sentence the verb is in its infinitive form "to go".

Ronaldinho diz:

WHAT WERE THE PRONOUNS BEFORE WITH VAI?

Renata diz:

I like going/to go to the park. = Eu gosto de ir ao parque.

Ronaldinho diz:

YOU HAVE NOT ANSWERED MY QUESTIONS TEACHER

Renata diz:

Ele, ela, você.

Renata diz:

Have I answered it??

Renata diz:

Ele vai...

Renata diz:

Ela vai...

Renata diz:

Você vai...

Ronaldinho diz:

SO WHEN YOU USE ELE, ELA, AND VC USE VAI?

Ronaldinho diz:

CORRECTO?

Renata diz:

Yes!

Ronaldinho diz:

BUT WHEN YOU USE YOURSELF ITS IR?

Ronaldinho diz:

THATS SUBJECTIVE

Renata diz:

Preste atenção: Eu vou...

Ronaldinho diz:

BUT WHEN YOU USE YOURSELF ITS IR?

Ronaldinho diz:

EU IR IS CORRECTO

Renata diz:

Write an example.

Renata diz:

No.

Ronaldinho diz:

VC VAI

Renata diz:

We say: Eu vou ao parque.

Ronaldinho diz:

EU IR DE DA LOJA

Renata diz:

Eu VOU...

Ronaldinho diz:

VC VAI DE LOJA

Renata diz:

Eu vou à loja.

Renata diz:

Sim. Você vai à loja.

Ronaldinho diz:

YES BUT I GET IT

Renata diz:

Did you really get it?

Ronaldinho diz:

USE IR

Renata diz:

ok

Ronaldinho diz:

SAME SENTENCE

Ronaldinho diz:

???? IR DE LOJA?

Renata diz:

Eu gosto de ir à loja.

Ronaldinho diz:

IR IS TO GO

Renata diz:

sim

Ronaldinho diz:

VOU IS GOING

Renata diz:

ssssssssiiiiimmmmmmm.

Renata diz:

Escreve 2 exemplos.

Ronaldinho diz:

OK I GOT IT

Ronaldinho diz:

EU QUERO IR LOGO

Renata diz:

Correto!

Ronaldinho diz:

VC VOU ESTADO UNIDOS EM INVERNO

Renata diz:

Outro exemplo: Ir ao supermercado é muito chato!

Renata diz:

Preste atenção:

Ronaldinho diz:

TO GO

Renata diz:

Vc VAI aos Estados unidos no inverno.

(...)

Renata diz:

ok

Renata diz:

Mas vc entendeu?

Ronaldinho diz:

YES WRONG CHOICE BUT CORRECT FORM

Renata diz:

YES

Renata diz:

Parabéns!!!

c - Estratégia de pedir correção

Embora Oxford (1990) aponte que a utilização da estratégia de solicitar correção seja mais comum no contexto da sala de aula do que em contextos informais, na aprendizagem de línguas em *tandem* os aprendizes tendem, com freqüência, a utilizá-la. Abaixo, pode-se verificar algumas ocasiões nas interações analisadas neste estudo em que um dos participantes solicita explicitamente que o parceiro o corrija.

1)

Ronaldinho diz:

I LIKE YOU CORRECTING MY PORTUGUESE

2)

Renata diz:

Please, correct my mistakes!

3)

Ronaldinho diz:

CORREJA MEU PORTUGUES SEMPRE, POR FAVOR

4.2.2. Estratégias de cooperação

Ao cooperar com o parceiro, o aprendiz elimina qualquer vestígio de competitividade e encoraja o espírito de equipe. A cooperação, então, vem a ser essencial (Oxford, 1990) para os aprendizes de línguas.

Nos trechos a seguir, os aprendizes aqui investigados demonstram utilizar-se da cooperação, estando dispostos a ajudar e a incentivar seu parceiro a promover seus conhecimentos lingüísticos e a buscar compreensão mútua:

1)

Ronaldinho diz:

*HE SAID HE WANTED TO IMPROVE HIS LANGUAGE**(...)*

Ronaldinho diz:

I TOLD HIM I WOULD ASK YOU

2)

Ronaldinho diz:

I KNOW VC COMETA ERROS

Ronaldinho diz:

BUT I AM TRYING TO TEACH YOU

3)

Renata diz:

Eu entendo.

Ronaldinho diz:
COMPREHENDE?
Renata diz:
Compreendo.

4)

Quem de nos dois diz:
ok i will get more lessons now I hope
(...)
Renata diz:
Vamos estudar juntos!

4.2.3. Estratégias de empatia

A empatia com os parceiros é uma estratégia que se caracteriza pela habilidade de se colocar no lugar do companheiro com o intuito de compreender melhor a perspectiva dele. A empatia é essencial para o sucesso na comunicação em qualquer idioma e especialmente na aprendizagem de uma língua estrangeira (Oxford, 1990). Os seres humanos têm muitas formas de exprimir sua empatia; as estratégias sociais, contudo, podem aperfeiçoar a habilidade de empatia através do desenvolvimento da compreensão cultural e conscientização do pensamento e sentimentos dos parceiros.

Os exemplos a seguir representam indícios de empatia no discurso dos aprendizes participantes desta pesquisa.

1)

Ronaldinho diz:
BECAUSE I LIKE TALKING TO YOU
Renata diz:
Me too

Enquanto no exemplo 1 podemos perceber empatia de Ronaldo por sua parceira, os demais trechos ilustram a utilização da estratégia de empatia por meio de declarações de amor e referências positivas ao Brasil e ao Rio de Janeiro (a que ele chama de “my city”).

2)

Ronaldinho diz:

TE AMO BRASIL

Ronaldinho diz:

E EU SOU SEMPRE AI

Renata diz:

Eu também amo o meu país.

(...)

Ronaldinho diz:

MAIS DIVERTENDO EM BRASIL

3)

Ronaldinho diz:

EU SOU MUITO SUIME (ciúme)

Renata diz:

Eu geralmente viajo no carnaval.

Ronaldinho diz:

I DONT LIKE TO SHARE

Renata diz:

Como assim??

Ronaldinho diz:

I DONT LIKE ALL THOSE TOURIST IN MY CITY

4)

Milagreiro diz:

no yesterday i went to a brasillian party

Renata diz:

Sério?

(...)

Renata diz:

Onde?

Milagreiro diz:

it was horrible by comparision to the real RIO thing

Milagreiro diz:

in Hollywood

Renata diz:

Legal. Mas aqui é muito melhor, né?

Milagreiro diz:

but all the real Brazilians that live here love that fake scene

O participante americano é fascinado especialmente pelas maravilhas tropicais do Rio de Janeiro. A empatia por esta cidade é tão grande, que ele se considera um “amerioco”, expressão inventada por ele ao se descrever metade americano e metade carioca, neste caso, *carioco*, como registrado no trecho a seguir:

5)

“Eu sou amerioco.” (*amerioco = americano + carioco*)

A identificação de Ronaldo com o Rio de Janeiro também é percebida e relatada por Renata em seu diário:

6)

“ O Ron está, cada vez mais, “doido” para vir ao Rio e conversar com seus amigos cariocas.”

4.3. A percepção de aprendizagem dos participantes

No que concerne ao empenho dos aprendizes desta pesquisa para promoverem a aprendizagem de línguas estrangeiras, os dados apresentados anteriormente confirmam seus esforços e entusiasmo durante as interações. Contudo, apesar de os registros das interações ao longo deste estudo não serem suficientes para afirmar se houve aprendizagem por parte dos participantes da pesquisa, a entrevista estruturada por *e-mail* respondida pelo

aprendiz americano (cf. anexo 2) e o diário da pesquisadora nos dão acesso à percepção de aprendizagem deles em seus níveis cultural e lingüístico. Podemos, então, analisar o discurso dos participantes, expressos através dos instrumentos de pesquisa utilizados nesta pesquisa, em relação a como perceberam sua experiência de ensino/aprendizagem em *e-tandem* via mensagens instantâneas.

Ao ser questionado diretamente sobre a aprendizagem em *e-tandem*, através da pergunta número 1 da entrevista, “When we interact through MSN, do you believe you learn Portuguese? Why?”, o posicionamento do participante Ronaldo parece apontar um sucesso no processo de aprendizagem, de acordo com sua percepção. Com relação à sua percepção de aprendizagem de português como LE, o aprendiz Ronaldo diz: “Eu sou aprendendo português porque eu conseguir entender quase tudo e falar com outra pessoas e escrever melhor também.”, o que demonstra sua satisfação em relação ao processo de ensino/aprendizagem em *e-tandem*. Sendo assim, seu discurso nos leva a crer na eficácia da proposta pedagógica desse modo de aprendizagem do ponto de vista do próprio aprendiz.

A percepção de aprendizagem de Renata, tão promissora quanto a de Ronaldo, também nos remete a uma visão satisfatória do processo de aprendizagem, já que a aprendiz afirma em seu diário: “Sempre procuro utilizar as expressões novas que aprendo em diferentes contextos, tanto escrevendo quanto falando, e sempre tenho sido compreendida. Nunca mais vou esquecer a expressão *fulano is bugging me*, por exemplo.”. Nesse trecho, Renata se refere à interação reproduzida abaixo, que comprova o esforço de Ronaldo

para ajudá-la. Tal esforço é relatado por Ronaldo na entrevista, conforme comentado mais adiante.

1)

Ronaldinho diz:

I WONT STOP BUGGING YOU

Ranata diz:

I do not know what “bug” means!!!!

Ronaldinho diz:

MEXA

Ronaldinho diz:

BOTHERING

Renata diz:

Is it to tease?

Renata diz:

ok

A fim de detalhar o que leva o participante a apresentar tal posicionamento em relação à sua percepção de aprendizagem supracitada, a pergunta número 3 da entrevista por *e-mail* busca saber se o participante americano tenta utilizar o que aprende durante as interações via mensagens instantâneas em outros contextos, a fim de expandir os benefícios do regime de *tandem* e contribuir para sua aprendizagem de português como LE. Ao responder a pergunta “Do you do anything after you interact in order to memorize what you have learned? What? (For example: use the learned vocabulary and structures in other contexts)”, Ronaldo diz: “Sim, eu falo com outro amigos brasileiro. Eu anoto tmb. Eu sou estudante de portugues sempre. Eu uso dicionario de portugues tmb e ler livros e acessar sites in portugues.”. Sobre o mesmo aspecto, observa-se o seguinte trecho registrado no diário da pesquisadora: “Além de usar o material aprendido em outros contextos, procuro anotar palavras e/ou expressões novas que aprendo e lê-los posteriormente”. A

partir dos comentários dos participantes, é possível perceber sua disposição em ampliar seu estudo sobre a língua estrangeira e praticá-la em outros contextos. Como é impossível mensurar e/ou avaliar *quanto* e *como* se aprende também fora das interações digitais, resta, apenas, interpretar que há um vasto interesse de ambos aprendizes em internalizar e expandir seus conhecimentos em LE, como apontaram suas palavras.

Além dos fatos anteriormente comentados sobre a percepção dos aprendizes com relação às suas aprendizagens individuais de LE, a entrevista também procurou compreender como Ronaldo percebia suas contribuições para que sua parceira desenvolvesse seus conhecimentos lingüísticos relativos ao inglês como LE. Desta maneira, ao responder a quarta pergunta da entrevista “Do you think your explanations help your partner learn English? What do you do to help her understand? (For example: give definitions.)”, a resposta de Ronaldo aponta grande empenho em ajudar sua parceira a ter êxito na negociação dos significados, como pode ser conferido no trecho 2, abaixo:

2)

“Sim. I help her tmb. Give definitions, muito exemplos tmb.”

O trecho de interação em que Ronaldo tenta explicar o significado de “bugging” para Renata e o depoimento de Renata em seu diário de que nunca vai se esquecer desse termo, ambos já reproduzidos nesta seção, também confirmam a resposta de Ronaldo.

Ainda é possível observar comentários extraídos do diário de pesquisa de Renata (reproduzidos a seguir) mostrando que ela valoriza a ajuda recebida

de Ronaldo. Além disso, Renata também relata que auxilia seu parceiro da mesma maneira:

3)

“Que bom que ele sempre se compromete a dar exemplos. Nem se incomoda!/ Procuo utilizar os mesmos recursos que ele utiliza pra me ensinar; ou seja, através de exemplos, tradução, sinônimos e/ou definições./ Acho que agindo assim vamos chegar lá!”

Neste capítulo, apresentei os resultados desta investigação, relacionando-os aos conceitos teóricos discutidos no capítulo 2. No próximo capítulo, farei as considerações finais, retomando o caminho de pesquisa percorrido e apontando sugestões para futuros estudos.

5. Considerações finais

No capítulo introdutório desta dissertação, estabeleci qual seria o caminho a ser percorrido no desenvolvimento do estudo a partir das questões de pesquisa que me propus responder:

1. Como se manifesta a aprendizagem colaborativa em uma experiência de ensino-aprendizagem de LEs em *e-tandem* via mensagens instantâneas, tendo em vista os princípios da reciprocidade, bilingüismo e autonomia?
2. Como os participantes da experiência de *e-tandem* fazem uso das estratégias sociais de aprendizagem na interação via mensagens instantâneas?
3. Como é a percepção dos participantes face a essa experiência de ensino-aprendizagem?

Para isso, parti de uma fundamentação teórica sobre CALL, sobre a aprendizagem de línguas em regime de *tandem* – incluindo os princípios de reciprocidade, bilingüismo e autonomia que embasam este regime e relacionam-se à colaboração na aprendizagem – e sobre as estratégias de aprendizagem (cf. capítulo 2). No capítulo 3, defini a metodologia de pesquisa como qualitativa, sendo este um estudo de caso etnográfico, e apresentei os instrumentos de coleta de dados utilizados. No capítulo 4, analisei os dados

coletados à luz da fundamentação teórica para responder às questões de pesquisa.

Ao investigar a manifestação da aprendizagem colaborativa nesta experiência de ensino-aprendizagem de português e inglês como LE em regime de *tandem* no contexto digital, observei que, de modo geral, a participação ativa dos parceiros serviu de mola propulsora à colaboração, que teve papel fundamental nos processos de negociação dos significados ao longo das interações do presente estudo.

Com relação ao princípio da reciprocidade, observei a dependência mútua estabelecida entre os participantes. Nenhum dos dois aprendizes mediou esforços para ajudar seu parceiro a compreender tanto os dados lingüísticos quanto os aspectos culturais envolvidos. Para tanto, os participantes mostravam-se sempre dispostos a solucionar as dificuldades encontradas pelo parceiro com tolerância e esmero.

O princípio do bilingüismo também teve destaque nos dados coletados para efeito desta pesquisa, já que a quantidade de tempo dedicada ao uso de cada língua foi balanceada entre o português e o inglês, a fim de favorecer a aprendizagem colaborativa de ambas as LEs. Desta maneira, os participantes puderam desfrutar justamente dos benefícios proporcionados pelo modo de aprendizagem em *e-tandem* via mensagens instantâneas.

No que concerne à autonomia do aprendiz, pude perceber um esforço incondicional por parte, principalmente, do aprendiz americano – parceiro com nível inferior de proficiência na LE – em superar as dificuldades de seguir o planejamento pedagógico, ou seja, a programação das dez interações para efeito de coleta de dados da pesquisa, e estudar a LE com afinco através de

outros materiais e em outros contextos. A análise dos dados (cf. capítulo 4) revelou vários indícios de autonomia dos aprendizes através da voz dos próprios participantes, que exprimem suas vontades de aprender a LE ao interagir e confiar na colaboração de seu parceiro em indicar-lhes materiais que propiciem sua aprendizagem de línguas.

Com relação ao uso das estratégias sociais de aprendizagem no contexto de *e-tandem* via mensagens instantâneas (cf. segunda questão de pesquisa), percebi a importância da troca de informações sobre aspectos naturais das regiões onde os aprendizes moram, que foi viabilizada através das estratégias sociais a fim de promover e aprimorar a comunicação entre eles.

A estratégia de fazer perguntas, especialmente, gerou muito insumo nas respostas do parceiro (da dupla), pois as perguntas serviram de base para a exploração de tópicos de interesse comum entre os aprendizes.

Já as estratégias de pedir correção foram essenciais para a construção do conhecimento e o ambiente digital parece ter oferecido conforto aos participantes para solicitar correção de elementos relacionados ao desenvolvimento lingüístico. Em comparação com a aprendizagem de línguas em ambiente formal de modo presencial, Little & Brammerts (1996) apontam que o ambiente digital geralmente apresenta maior flexibilidade para os aprendizes pedirem correção e darem *feedback* ao parceiro. Desta maneira, embora o objetivo do presente trabalho não compreenda um estudo comparativo entre o ambiente digital e o presencial, vale ressaltar que as interações no contexto *on-line* viabilizadas por esta pesquisa tiveram inúmeras ocorrências de solicitação de correção e *feedback* dos participantes. Logo, a falta de inibição ao se expôr utilizando a LE-alvo a distância juntamente com as

manifestações espontâneas de socialização com o parceiro demonstraram que os aprendizes fizeram, conscientes ou não, um bom uso das estratégias sociais de aprendizagem nesse contexto.

Quanto à terceira questão de pesquisa (a saber: “Como é a percepção dos participantes face a essa experiência de ensino-aprendizagem?”), os dados revelaram que ambos os participantes demonstraram satisfação com relação à eficácia do modo de aprendizagem em *e-tandem* por meio de mensagens instantâneas. Os dois aprendizes manifestaram suas percepções de aprendizagem (cf. capítulo 4) através de relatos da experiência de aprendizagem via internet inédita para os dois participantes. Segundo os parceiros, a estrutura pedagógica proposta juntamente com interesses específicos e espontâneos de cada um em buscar novos horizontes para praticar a aprendizagem da LE-alvo foram fundamentais para o sucesso no processo de desenvolvimento lingüístico.

Os resultados aqui apresentados corroboram a posição de Little & Brammerts (1996), Braga (2004) e Healy (1999) de que o ambiente digital facilita a comunicação autêntica e o desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos aprendizes. Além disso, reforça o novo paradigma do ensino/aprendizagem de LE em CMC centrada no aprendiz.

O interesse dos aprendizes em se engajarem nesta pesquisa como participantes focais de um estudo de caso demonstram o quão promissora é a aprendizagem de línguas em regime de *e-tandem*, particularmente via mensagens instantâneas.

As práticas colaborativas vivenciadas pelos aprendizes neste estudo foram fundamentais ao cumprimento da proposta pedagógica estruturada para

este trabalho de pesquisa, tendo sido essenciais para responder às questões de pesquisa que me propus investigar. Essas práticas colaborativas em CALL na modalidade de *e-tandem* via mensagens instantâneas também viabilizaram uma comunicação síncrona e autêntica em língua materna e na LE alvo.

O desempenho eficiente do aprendiz de LE enquanto parceiro mais competente no que concerne a sua língua materna, que foi observado nesta pesquisa, sugere que a implementação do modo de aprendizagem em *e-tandem* seja não só uma alternativa promissora para contextos informais, como o aqui investigado, mas também uma opção de complemento ao ensino tradicional de LEs em ambientes presenciais. Para tanto, a estrutura pedagógica pode ser desenhada por um professor de línguas ou pelos próprios participantes da parceria.

Ao apresentar um modelo de proposta pedagógica para aprendizagem de línguas em regime de *e-tandem*, este estudo pretende contribuir com aqueles que desejem desenvolver práticas semelhantes. Além disso, ao eleger o contexto de aprendizagem em *e-tandem*, pretende-se estimular, de alguma forma, o desenvolvimento de pesquisas no campo da aprendizagem de línguas em regime de *tandem* e em ambiente digital. Abaixo, apresento algumas sugestões de temas para futuros estudos na área:

- a aprendizagem de línguas em *e-tandem* via *e-mail* e/ou listas de discussão;
- o papel do professor no *design* da estrutura pedagógica em *tandem*; e
- a relevância do discurso não-verbal nas interações em *e-tandem*.

A ausência de investigação do discurso não-verbal, como o uso de *emoticons*, foi uma das limitações desta pesquisa. Um *emoticon* (da contração do inglês *emotion + icon*) é uma seqüência de caracteres tipográficos, tais como: :-), :-(, ;-D ou uma pequena imagem ilustrativa de uma expressão facial – como 😊 ; 😞 –, que pretende transmitir o estado psicológico e emotivo de quem o emprega, sendo comumente usado nas interações por mensagens instantâneas. Investigar o uso de *emoticons* na aprendizagem em *e-tandem* pode indicar formas de manifestar reciprocidade e empatia específicas do meio digital.

Haja vista o número reduzido de pesquisas no Brasil que contemplam o tema “aprendizagem de línguas em *tandem*”, espero que este trabalho seja útil para o estabelecimento deste tema como uma vertente crescente na área de ensino/aprendizagem de línguas e, em especial, com a mediação de novas tecnologias.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D. *Autonomy in Language Pedagogy*. CRILE Working Paper 6. Centre for Research in Education, University of Lancaster, U.K., 1990.

ANDRÉ, M. E. D. A. De. *Ografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

APPEL, M. C. *Tandem Language Learning by E-Mail: Some Basic Principles and a Case Study*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, (CLCS Occasional Paper n. 54), 1999.

BOGDAN, R.C.& BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 3ra. Ed. Needham Heights: Thiro, 1982.

BRAGA, J. DE C.F. *Aprendizagem de línguas em regime de Tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. Dissertação de Mestrado, 2004. [on-line] <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000360.pdf>. Acessado em 12 de agosto de 2006.

BRAMMERTS, H. "Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito." In: K.H. DELILLE & A.C. FERREIRA (eds.) *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*. Colibri, 2002.

CROSS, J. *Bus Routes and Bike Paths.*, 2006 http://www.icwe.net/oeb_special/news21.php. Acessado em 03 de dezembro de 2006.

DIAS-DA-SILVA, B. C. & PAIZAN, D.C. "Os Recursos e a Linguagem da WEB." Rev. ANPOLL, n. 15, p. 43-63, jul./dez. 2003.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de *Correção com pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001, 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

HEALY, C. *Analysis of Email Tandem Learning*, 2001. <http://www.compapp.dcu.ie/~away/PROJ3/00-01/healy.html> Acessado em 24 de junho de 2006.

HEALY, D. "Theory and research: autonomy in language learning." In: EGBERT, J., HANSON-SMITH, E. (ed.). *Call environments: research, practice, and critical issues*. Alexandria, Va: TESOL, cap. 24, p. 391-402., 1999.

JOHNSON, D. & JOHNSON, R. Cooperative learning and social interdependence theory. *Social Psychological Applications to Social Issue.*, 1998. <http://www.co-operation.org/pages/SIT.html>. Acessado em 23 de março de 2006.

LEVY, M. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Claredon Press, 1997.

LÉVY, P. "A Revolução Contemporânea em Matéria de Comunicação." Org. MENEZES, Francisco e SILVA, Juremir Machado da. *Para Navegar no Século XXI*. EDIPUCRS: Porto Alegre, 1999. http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunica%C3%A7%C3%A3o_Ciberespacial Acessado em 10 de maio de 2007.

LITTLE, D. *Learner autonomy: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, D. & BRAMMERTS, H. *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, (CLCS Occasional Paper, n. 55), 1999.

LONG, M. H. "Inside the 'Black Box': Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning" IN: Selinger, Herbert W. & Long, Michael (orgs.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc., 1983.

MACAIRE, D. *Du Tandem au tele-Tandem: nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles*. <http://www.tele-tandem.de/doclies/macaire-iufm/macaire-iufm1.html>. Acessado em 22 de março de 2006.

MANN, C & STEWART, F. *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching on-line*. London: Sage, 2000.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London, England: SAGE Publications, 1998.

MOITA LOPES, L.P. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. In: DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994.

MÜLLER, M, WERTENSCHLAG, L. & WOLFF, J. (eds.) *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht* (=Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis.). Langenscheidt, 1989.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NYIKOS, M., & OXFORD, R.L. A factor-analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 77 (1), 11-23, 1993.

OXFORD, R.L. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

_____. "Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions." *TESOL Journal*, v. 2, n. 2, p.18-22, 1993.

_____. "Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa." *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88, jul./dez., 1998.

PAIVA, V. L. M. O. "Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa." *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88, jul./dez. 1998.

_____. "A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador." *Revista Calidoscópio* (no prelo) <http://www.veramenezes.com/cmc.htm>. Acessado em 20 de abril de 2005.

ROSANELLI, M. (ed.) *Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb*. III International Tandem Congress. Alpha & Beta. 1992.

SCARCELLA, R. & OXFORD, R. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVERMAN, D. *Interpreting Qualitative Data – 2nd Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

SOUZA, R. A. de. *O “chat” em língua inglesa: Interações na fronteira da oralidade e da escrita*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras: Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

_____. *Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada por computador*. 2003, Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

_____. “Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de Tandem.” In: F. J. Q FIGUEIREDO (ed.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Editora da Universidade Federal de Goiás, 2006.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

VASSALLO, M. L. & TELLES, J. A. “Foreign Language Learning In-Tandem: theoretical principles and research perspectives.” *The ESPECIALIST*, vol. 27, n. 1, 83-118, 2006. (a)

_____. “Foreign Language Learning In-Tandem: teletandem as an alternative proposal in CALLT.” *The ESPECIALIST*, vol. 27, n. 2, 189-212, 2006. (b)

VYGOTSKY, L. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, M. *Computer-mediated collaborative learning: theory and practice*. *Modern Language Journal*, v.81, n.3, p. 470-481, 1997. <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>. Acessado em 03 de março de 2003.

WARSCHAUER, M. & HEALEY, D. “Computers and Language Learning: An Overview”. *Language Teaching* Vol. 31 no. 2, 57-71, 1998.

WARSCHAUER, M. & KERN, R. (Ed.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. (The Cambridge Applied Linguistic Series).

WOODIN, J. *Email tandem learning and the communicative curriculum*. RECALL Journal. Vol.9 No.1 May 1997.

SITES

Language Learning in Tandem – Autonomous Learning with a Partner. Disponível em: <http://sfedu.ru/rsu/tandem/rostov-eng.html>. Acesso em 28 jun. 2007.

Brammerts Ruhr-Universität Bochum. “O que significa eTandem?” demEuropa, 2001. Disponível em: <http://www.cisi.unito.it/tandem/etandem/etdef-pt.html>. Acesso em 28 jun. 2007.

Cambridge Advanced Learners Dictionary, Cambridge Dictionaries Online. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/>. Acesso em 28 jun. 2007.

Anexos

Anexo 1 - Mensagem de autorização do participante para divulgação de dados



This paper will allow the publishing of your personal data within my master dissertation. Please, check the items which can be presented in it.

1. Your full name
2. Your age (by the time the tandem interactions occurred)
3. Your occupation
4. The country where you live
5. The sentences you wrote throughout the tandem interactions
6. Your level of proficiency in Portuguese

I authorize the publishing of the pieces of information checked above.

Ronaldo Harris

Anexo 2 - Entrevista aplicada ao participante americano



Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: Renata Amaral Souza

The following interview has the objective of helping me analyze the data I own in order to answer the following research question: *How do the participants perceive this teaching- learning experience? (Como é a percepção dos participantes face a essa experiência de ensino-aprendizagem?)*

Feel free to answer it either in Portuguese or in English.

Please, answer the questions between the brackets. There is no minimum length of words for the answers.

1. When we interact through MSN, do you believe you learn Portuguese? Why?

[]

2. Do you ask your partner for explaining things to you when you do not understand what she says? Does she help you? How?

[]

3. Do you do anything after you interact in order to memorize what you have learned? What? (For example: use the learned vocabulary and structures in other contexts)

[]

4. Do you think your explanations help your partner learn English? What do you do to help her understand? (For example: give definitions.)

[]

5. Do you consider interacting with a native speaker a good opportunity to learn about her culture, language and other interests? Why?

[]

6. Do you communicate in Portuguese with other Brazilian/American people? How often?

[]

7. Would you suggest people who are interested in learning more a specific language to interact with a native speaker through Internet?

[]

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)