

DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA

**TELETANDEM: ACORDOS E NEGOCIAÇÕES ENTRE OS
PARES**

São José do Rio Preto
2010

DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA

**TELETANDEM: ACORDOS E NEGOCIAÇÕES ENTRE OS
PARES**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

São José do Rio Preto, 05 de julho de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Prof. Dr. João Antonio Telles – Orientador
(UNESP- Assis)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
(UNESP- São José do Rio Preto)

Prof^ª. Dr^ª. Mariângela Braga Norte
(UNESP- Marília)

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva
(Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG)

Prof. Dr. Vilson J. Leffa
(Universidade Católica de Pelotas- UCPEL)

Suplentes

Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato
(Universidade de Campinas- UNICAMP)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecilia Camargo Magalhães
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC)

Prof^ª. Dr^ª. Solange Aranha
(UNESP- São José do Rio Preto)

Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 05 de julho de 2010.

DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA

A Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sustento em todos os momentos e por me permitir realizar este sonho.

Ao Joelson, companheiro inabalável, ao Arthur, por, de alguma forma, compreender a importância deste trabalho, à Manuela, bebê a caminho, minha mãe, pai e irmãs pelo incansável suporte e compreensão.

Ao Professor Doutor João A. Telles, pela preciosa orientação neste caminhar acadêmico e pela rica oportunidade de trabalho no Laboratório de Teletandem de Assis.

Aos Professores Doutores Maria Helena Vieira Abrahão e Douglas Altamiro Consolo, pela cautelosa leitura de meu trabalho e contribuições feitas por ocasião do Exame Geral de Qualificação desta tese, bem como à Professora Denise B. Braga, pelos comentários durante o Seminário de Estudos Lingüísticos da UNESP.

Aos Professores que aceitaram ao convite para compor essa banca examinadora, por oferecerem uma valiosa oportunidade de debater e aprimorar este trabalho.

À Professora Doutora Luciani E. Tenani pela atenção e orientações no trabalho da Qualificação Especial.

Aos participantes desta pesquisa, pela imensa contribuição e comprometimento sem os quais esta não se realizaria.

Aos orientadores e monitores do Laboratório de Teletandem de Assis, Equipe 2007 a 2009, em especial à Micheli, Luiz Flávio, Lari, Elô, David e Fran, pelo grandioso apoio.

Aos professores e funcionários deste programa de Pós-Graduação que tanto prezam pela qualidade educacional.

Aos pesquisadores do Projeto Teletandem Brasil pelo ânimo e paixão em desbravar os novos contextos de aprendizagem de línguas.

À FCL – UNESP- Assis e aos colegas do Departamento de Letras Modernas pelo incentivo.

À Maria Luisa, minha confidente do *Orkut*, pelos preciosos apontamentos que sempre me fizeram refletir.

E, a todos os anjos, que Deus, mais uma vez, usou para me auxiliar nesta árdua caminhada.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E QUADROS	09
LISTA DE ABREVIATURAS	10
RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
Formulação do tema da pesquisa e Justificativa	22
Objetivos e Perguntas de pesquisa	26
Organização da tese	28
CAPÍTULO 1- REFERENCIAL TEÓRICO	31
1.1 O ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras e as tecnologias	32
1.2 O computador: comunicação e aprendizagem	33
1.3 O contexto de aprendizagem em tandem: fundamentos teóricos	42
1.4 Teletandem: um novo contexto de aprendizagem.....	44
1.4.1 Partes de um teletandem	47
1.4.2 Estudos de teletandem realizados	50
1.5 Acordos e negociação	60
1.5.1 Comunicação e acordos/ negociação no teletandem	60
1.5.2 Acordos e negociação: algumas definições	61
1.5.3 O modelo Varonis e Gass	67
1.5.4 Acordos e negociações no teletandem.....	69
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA	80
2.1 Natureza da pesquisa	81
2.2 Contexto da pesquisa	86
2.3 Os participantes da pesquisa	94
2.3.1 Pesquisadora- participante	94
2.3.2 Os alunos participantes	95
2.4 Coleta de dados: procedimentos e instrumentos	97
2.4.1E-mails	101
2.4.2 Gravações em áudio e vídeo das interações no <i>ooVoo</i>	101
2.4.3 Entrevistas virtuais com os pares no <i>ooVoo</i>	103
2.4.4 Conversas informais	103
2.4.5 Registros escritos das interações no <i>MSN / WLM</i> e <i>ooVoo</i>	104
2.4.6 Relatos escritos dos participantes	105
2.4.7 Notas de campo no Laboratório de Teletandem de Assis	105
2.5 Procedimentos de análise	106

CAPÍTULO 3- ANÁLISE DE DADOS	110
3.1 O emparelhamento: procedimentos da Equipe Teletandem Brasil	113
3.1.1. Depois do emparelhamento	143
3.2 Primeiro momento: passos iniciais antes das interações	145
3.2.1 Os e-mails do início da parceria: contatos antes das interações.....	149
3.2.1.1 “Oi Sarah, muito prazer!”- Muitas palavras.....	149
3.2.1.2 “Quando podemos começar?”- Poucas palavras	152
3.2.1.3 “I’d prefer if we used Skype”.- Aplicativos.....	157
3.2.1.4 “Você recebeu meu e-mail?”- Cautela, entusiasmo e ansiedade	161
3.2.1.5 “Pesquisei o horário”. - Acordos nos e-mails do início da parceria	164
3.2.1.6 E-mails do início da parceria: retomada dos questionamentos e conclusões parciais	170
3.3 Segundo momento: comunicação além das interações	174
3.3.1 Negociações	175
3.3.1.1 “I can talk on Thursday”- Confirmação de sessão	176
3.3.1.2 “Nossos horários não são fixos”- Reagendamento de sessão	181
3.2.1.2.1 “My computer has died”- Problema tecnológico	183
3.2.1.2.2 “Je suis très malade”- Problema de saúde	192
3.2.1.2.3 “I forgot about the session”- Esquecimento	195
3.2.1.2.4 “There is a family emergency”- Imprevisto ou outro compromisso	197
3.2.1.2.5 “Estou de férias”- Férias ou feriados	199
3.2.1.2.6 “I can’t do teletandem”- Sem motivos explícitos	204
3.3.1.3 “Podemos fazer 45 minutos em cada língua?”- Duração da interação e divisão de línguas	206
3.3.1.4 “Estou te mandando um texto”- Planejamento de temas nas interações	211
3.3.1.5 “I’m new to ooVoo”- Uso do aplicativo	223
3.3.1.6 “A gente sempre dá 10 minutos de intervalo”- Intervalos	224
3.3.1.7 “I like the way she corrects me”- Critérios de correção	225
3.3.1.8 “Do you know pomegranate?”- Significado	232
3.3.1.9 “So you have an assignment?”- Tarefas extra-interação	244
3.4 Conclusão	250
CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
Síntese e discussão dos resultados	259
Algumas implicações desta investigação para os aprendizes, professore e processo de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras	262
Desafios e limitações	269
Considerações finais e encaminhamentos	274
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	277

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Questões relevantes na pesquisa	27
Figura 2: Protótipo de uma sessão de teletandem	49
Figura 3: Protótipo de um turno de teletandem	50
Figura 4: Modelo de Varonis e Gass (1985b , p.74)	67
Figura 5: Relações teóricas nos processos de negociação	73
Figura 6: Página inicial do website do TTB (www.teletandembrasil.org)	87
Figura 7: Foto da sessão de orientação teórica no Laboratório de Teletandem de Assis-orientandos e orientadores (2008)	89
Figura 8: Foto da sessão de orientação virtual a uma universidade estrangeira ministrada no Laboratório de Teletandem de Assis (2009).....	89
Figura 9: Interação de teletandem por Skype com o TAW (www.teletandembrasil.org).....	91
Figura 10: Foto da sessão de orientação prática ministrada no Laboratório de Teletandem de Assis (2008)	92
Figura 11: Foto de sessão de videoconferência com universidade estrangeira no Laboratório de Teletandem de Assis (2009).....	93
Figura 12: Foto de sessão de videoconferência com universidade estrangeira no Laboratório de Teletandem de Assis (2009).....	94
Figura 13: Momentos de análise de dados e respectivos instrumentos.....	112
Figura 14: Calendários de novembro e dezembro de 2005 (interações Maria e Susan)	118
Figura 15: Movimentos interativos (Rossi dos Santos, 2008, p.87)	227
Figura 16: Características dos processos de negociação no teletandem.....	254
Figura 17: Síntese das características dos processos de negociação no teletandem	255
Quadro 1: Perguntas de pesquisa	28
Quadro 2: O computador e a educação de línguas estrangeiras- alguns termos	37
Quadro 3: Continuum da metamorfose do ensino de LE orientada pela tecnologia (Telles, 2007a)	47
Quadro 4: Desenvolvimento do Tandem (Vassallo,2006, p. 6)	48
Quadro 5: Trabalhos sobre teletandem	59
Quadro 6: Desafios e paradigmas (Telles,2005, com base em Guba & Lincoln, 1998).....	82
Quadro 7: Participantes, línguas e período de teletandem – ordem cronológica.....	96
Quadro 8: Participantes, línguas, ano, período e duração de teletandem.....	97
Quadro 9: Coleta de dados: instrumentos, finalidade e natureza.....	99
Quadro 10: Nomes dos pares, dados coletados e período da parceria.....	107
Quadro 11: Informe eletrônico de parcerias enviado pela Equipe TTB.....	114
Quadro 12: EIP: pares, línguas da parceria, número de e-mails iniciais trocados, língua dos e-mails, nome do parceiro do primeiro contato e duração da parceria.....	146
Quadro 13: Principais perguntas na interação do ooVoo de 08/10/2008 de Priscila e Martha (P- I)	212
Quadro 14- Constatações nos processos de negociação	250

LISTA DE ABREVIATURAS

EIP – e-mails do início da parceria

EDP – e-mails durante a parceria

LE/ LES/ LEs/ LE (s) – língua(s) estrangeira(s)

TTB – Teletandem Brasil

EAD- Educação à Distância

MSN – Messenger

WLM – Windows Live Messenger

TAW – Talk & Write

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

IC – Iniciação Científica

L2 – língua 2 / segunda língua

CMC – Computer Mediated Communication/ Comunicação mediada pelo computador

SCMC – Synchronous computer mediated communication/ Comunicação síncrona mediada pelo computador

ACMC- Asynchronous computer mediated communication/ Comunicação assíncrona mediada pelo computador

CALL- Computer Assisted Language Learning / Aprendizagem de línguas assistida por computador

CALLT- Computer Assisted Language Learning and Teaching/ Ensino e aprendizagem de línguas assistida pelo computador

CSCL- Computer- Supported Collaborative Learning/ Aprendizagem colaborativa com suporte computacional

NBLT – Network-based language teaching/ Ensino de línguas baseado na rede

TICs- tecnologias de informação e comunicação

TELL- Technology- enhanced language learning/ Aprendizagem de línguas ampliada p tecnologia

WELL- Web- Enhanced Language Learning/ Aprendizagem de línguas ampliada pela rede

ICFLL- Intercultural Foreign Language Learning/ Aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras

ICALL- Intelligent Computer-Assisted Language Learning/ Aprendizagem inteligente de línguas assistida pelo computador

ICFLE- Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education/ Educação de língua estrangeira intercultural mediada pela internet

RESUMO

Este trabalho aborda os temas e as características dos acordos e dos processos de negociações em teletandem, uma modalidade de tandem a distância por meio de conferências em áudio e vídeo via aplicativos como *Windows Live Messenger*, *Skype* ou *ooVoo*. Esta modalidade é apresentada pelo Projeto Teletandem Brasil: *línguas estrangeiras para todos*, um projeto temático de pesquisa educacional desenvolvido na UNESP. Nas sessões de teletandem, o aprender línguas é revezado por aprendizes que possuam objetivos e interesses que não precisam ser necessariamente os mesmos. É possível pensar que parte do sucesso ou insucesso do teletandem esteja intimamente relacionado aos processos de negociação que ocorrem entre os pares nas sessões, podendo levar a acordos ou, até mesmo, desacordos. Assim, reconheço papéis fundamentais nesta busca por um consenso e ajustes por meio das negociações nos processos de desenvolvimentos subsequentes das relações de aprendizagem. Busquei, nesta pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, observar características, assim como investigar questões, sob a perspectiva interpretativista da hermenêutica, que emergem nos processos de negociação entre os pares que utilizam a comunicação síncrona e assíncrona por meio dos aplicativos de mensagens instantâneas, que acabam influenciando e refletindo no processo de aprendizagem, nos aprendizes e nos papéis a serem desempenhados pelos professores.

Os dados foram coletados por meio de (1) e-mails trocados entre os próprios pares e entre os pares e professor-mediador, além (2) de gravações, em DVDs, das sessões de interação; (3) registros escritos das sessões de teletandem; (4) gravação das entrevistas entre os parceiros e a pesquisadora no *ooVoo* e (5) notas de campo no Laboratório de Teletandem na UNESP-Assis. A análise dos dados revelou pouca habilidade dos parceiros de teletandem no estabelecimento dos contatos e negociações iniciais com seus pares que pode ser justificada pelo engajamento em um novo espaço (teletandem) que pressupõe a autonomia, diferentemente de outros contextos de educação formal, nos quais este conceito não é praticado. Assim, dentro da perspectiva teórica desta pesquisa que prevê relações intrínsecas entre os processos de negociação, a autonomia, reciprocidade e reflexão, os resultados deste estudo conduziram à conclusão de que é possível perceber, nas práticas colaborativas em teletandem, (i) dificuldades iniciais que acabam contribuindo para o desenvolvimento de posturas autônomas dos aprendizes nos processos de negociação que permeiam as interações, (ii) novos papéis para o professor que envolvem a mediação e orientação destes aprendizes rumo à aprendizagem significativa e intercultural.

Palavras-chave: teletandem; aprendizagem de línguas estrangeiras; processos de negociação.

ABSTRACT

This study focuses on the themes and characteristics of the agreements and negotiation processes in teletandem, a distance tandem modality by audio and video conferences with tools such as Windows Live Messenger, Skype or ooVoo. This modality is presented by Teletandem Brasil Project: foreign languages for all, an educational research project developed at UNESP. In teletandem sessions, the language learning process is shared by learners who have goals and interests which may not necessarily be the same. It is possible that what makes teletandem a successful or a not successful process may be closely related to the negotiation processes which happen between the partners in the sessions, and it can lead to agreements or even disagreements. So, I recognize some fundamental roles to reach a consensus and adjustments through negotiations in the subsequent developments of learning relationships. In this ethnographic qualitative research, I aim to observing characteristics as well as some investigating issues, from the hermeneutic interpretative perspective, that emerge in the negotiation processes between the partners who use synchronous and asynchronous communication with instant messaging tools and their influence and reflection on the learning process, on the learners and on the roles to be performed by professors. The data were collected from (1) emails exchanged between the partners and between partners and the mediator-professor; (2) DVDs interaction sessions recordings; (3) written teletandem sessions recordings; (4) recordings of some interviews between the partners and the researcher at ooVoo and (5) field notes taken at Teletandem Laboratory at UNESP- Assis. The data analysis revealed that teletandem partners have little ability when establishing contact and initial negotiations with the partners which can be justified by the new context (teletandem) also that it presupposes autonomy, differently from other contexts of formal education in which this concept cannot be practiced.

So, under the theoretical perspective of this research which considers intrinsic relations among the processes of negotiation, autonomy, reciprocity and reflection, the results of this study led to the conclusion that it is possible to observe (i) initial difficulties in collaborative teletandem practices that contribute to the development of autonomous attitudes of the learners on the negotiation processes during interactions, (ii) new roles for the teacher which involve mediation and orientation of the learners towards meaningful and intercultural learning.

Keywords: teletandem; foreign language learning; negotiation processes.

INTRODUÇÃO

Lousa, giz, livro, dicionário, listas, repetição, sala de aula, carteiras, fileiras, instruções, gramática, um personagem principal e outros tantos secundários. Minha história de aprendizagem de língua estrangeira não foi muito diferente das de tantas outras pessoas, mas, acredito que minha prática de ensino possa ter proporcionado e ainda proporcionar motivação e experiências para melhores histórias.

O professor, como centralizador do poder, da fala, do conhecimento e das notas, ofuscava (e ainda, muitas vezes, ofusca) os verdadeiros propósitos do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Hoje, na condição de docente de língua inglesa na universidade pública e formadora de professores, avalio que certos paradigmas e valores no ensino e aprendizagem de LE devam ser revistos.

Moran (2001) verifica a urgência em “... educar o educador para uma nova relação no processo de ensinar e aprender, mais aberta, participativa, respeitosa do ritmo de cada aluno, das habilidades específicas de cada um” (s/p). Vê-se, assim, a necessidade de um novo olhar para as práticas pedagógicas vigentes para buscar mudanças a partir do contexto promissor e facilitador das tecnologias e da internet.

A tecnologia se aproxima e impera mudanças em todos os setores da vida cotidiana. Assim, noções de ensino e aprendizagem, tempo e espaço também passam a ser redefinidas à medida que cliques no computador e conexões à internet abrem portas para o acesso a outros países, culturas, línguas, conhecimento e informação. Gimenez (2000) afirma que:

Vivemos um período em que os avanços tecnológicos nos possibilitam formas de comunicação sem precedentes, e que modelos autoritários, centralizados, homogeneizantes vão sendo substituídos por formas descentralizadas, heterogeneizantes, plurais e democráticas de relacionamento. (s/p)

Assim, da centralização à descentralização, como pensar em ações educacionais mútuas e, ao mesmo tempo, autônomas em prol da aprendizagem se ainda questões

administrativas afetam a esfera educacional? Kenski (2003), ao tratar da sociedade virtual e dos novos desafios impostos pelo capitalismo, certifica-se:

Cria-se, assim, uma nova lógica de consumo e a produção de novos hábitos que dão origem à necessidade de adaptabilidade constante das pessoas ao inusitado, ao “devir” incerto, que em nenhum momento se apresenta como libertação, autonomia ou ampliação da visão crítica da sociedade. (p.92)

Assim, é possível observar que nesta realidade capitalista na qual qualidade, sucesso e o individualismo são primordiais, acima de tudo e todos, a educação engloba ações que ultrapassam a transmissão de conhecimento pelas práticas centralizadoras em prol da formação de indivíduos que reconheçam esta realidade, mas que não se rendam cegamente a ela. Compartilho com Kenski (op cit) a seguinte afirmação:

...a preocupação dos educadores precisa ser a de contribuir para a formação de pessoas ativas socialmente, cidadãos de seu próprio país e do mundo e que possam ter autonomia e conhecimento suficientes para a compreensão e análise crítica do papel das novas tecnologias no atual momento da sociedade. (p.95)

A partir desse panorama, considero que novas conjunturas perpassam o aprender e o ensinar línguas estrangeiras (LEs) e passo a vislumbrar um território muito fértil a ser explorado diante das barreiras diminuídas pelo computador. A literatura é enriquecida a cada dia, tanto em cenário mundial como nacional, com trabalhos que enfocam o uso das tecnologias, CMC¹ – *Comunicação mediada pelo computador*- ou CALL² – *Aprendizagem de línguas assistida por computador* - e o ensino de LEs contemplando histórias de sucesso, barreiras, benefícios e recompensas, o que reforça sua importância nos dias atuais (PEDERSON, 1987; CHAPELLE, 1998; SALABERRY, 1996, 2001; CELANI & COLLINS,

¹ CMC - Computer Mediated Communication

² CALL – Computer Assisted Language Learning

2005; WARSCHAUER, 1996, 1997a, 1997b, 2001, 2004, 2005; BRAGA e COSTA, 2000; LEE, 2000; PAIVA, 2001a, 2001b, 2005; LUZÓN MARCO, 2002; HERRING, 2002; GARCIA, 2003; BACALÁ, 2003; BRAGA, 2004; PAIVA & RODRIGUES JUNIOR, 2004; WALLACE, 2004; SOUZA, 2000, 2003, 2007; LEFFA, 2006; THORNE & BLACK, 2007).

Assim, as tecnologias e os caminhos abertos podem permitir que um caráter mais real e significativo envolva as práticas educacionais até então presenciadas.

O espaço para o ensinar e o aprender não precisa se restringir ao espaço físico da sala de aula e às quatro paredes, mas pode ser complementado e enriquecido pelo contato com outros povos, línguas e culturas. Como mencionado por Telles (2006):

Atualmente, com o aparecimento de aplicativos ligados à *web*, tais como o *SKYPE* e o *MSN MESSENGER*, as ligações internacionais abrem o acesso democrático à comunicação entre os povos – é possível interagir, em múltiplas modalidades (oral, visual e escrita), na nossa língua ou em uma determinada língua estrangeira, com os mais variados povos da Terra, a um custo quase zero. (p.5)

Almeida Filho e Barbirato (2000) sustentam que, hoje, se buscam novos horizontes com experiências que possam ser inovadoras para a aula de línguas no sentido de oferecer ao aprendiz oportunidades de experiências mais diretas com e na língua-alvo, propiciando-lhe mais insumo e de melhor qualidade, portanto, insumo mais significativo para o aluno. Assim, na combinação do computador e LEs, essas experiências inovadoras mencionadas pelos autores despontam, experiências geridas pela telecolaboração, pelo contato com o outro na busca do ensinar e do aprender.

Modos alternativos e complementares começam a surgir para dar conta das LEs e das conexões à internet. Entendo que os computadores não vieram para excluir ou assumir o papel do professor mas, sim, para agregar valores e funções. Para além da distância e do horário, é possível que os alunos aprendam, de forma prazerosa, utilizando a língua-alvo com propósitos

reais, contatando falantes proficientes ou nativos, resolvendo situações, negociando questões e significado, criando amizades.

Educadores e educandos podem caminhar juntos, buscando associar teoria e prática, para que os aprendizes possam vivenciar experiências significativas e preciosas para avaliá-las e refletir a fim de ressignificá-las, repeti-las ou aperfeiçoá-las quando nos papéis de professores. Como reconhece Moran (2004):

Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora. (s/p)

Nesse sentido, Cristóvão, Durão, Nascimento & Santos (2006) afirmam que “o ensino de linguagem em sala de aula pode e deve fazer o aluno-leitor questionar e produzir novos sentidos para os discursos que nos rodeiam...” (p. 73). Esse caráter de questionamentos e produção poderiam permear as práticas educacionais em geral, quer em sala de aula, quer em outros contextos de ensino e aprendizagem.

Geraldini (2003) defende um redimensionamento nas ações pedagógicas e implantação de um novo modelo que concerne à formação de professores, e afirma:

(...) na formação inicial torna-se imperativo enfatizar o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, o que significa redimensionar o destaque dado atualmente aos conteúdos, sem negligenciar o espírito científico e de pesquisa. Em outras palavras, urge que se empreenda um modelo educacional mais formativo que informativo. (p.8)

Embora muitos não o façam, é essencial conceber a formação como fator tão importante quanto a informação. O ensino, antes distante, agora toma outras proporções tendo-se em vista que os jovens estão sendo expostos à tecnologia de uma forma nunca vista

antes.

As práticas educacionais da sala de aula podem ser enriquecidas a partir dos anseios e necessidades trazidas pelos alunos. Pode-se pensar em uma complementação, englobando atividades do cotidiano vivenciadas pelos aprendizes, por exemplo, e inserindo propósitos educativos. É preciso expandir, ampliar os horizontes, renovar os modelos, ir além da informação para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e, de fato, promover a formação e a reflexão.

Não se pode passar despercebido pelos computadores e pelo acesso à internet no ensino de línguas e, da mesma forma, privar alunos e professores, pré e em serviço, de desfrutar de tamanhas oportunidades de ensino/ aprendizagem, reflexão e crescimento. Para Telles e Vassallo (2009):

Tais progressos tecnológicos permitem às sociedades social e economicamente desfavorecidas um acesso democrático a pessoas e culturas de outros países. Embora compartilhem a idéia de que uma pessoa possa dominar muito bem uma língua estrangeira sem ter contato com um falante nativo como professor e sem viver no país onde a língua é falada, acreditamos que seja importante o oferecimento dessas oportunidades, para a educação de nossos futuros professores. Tais oportunidades servem não somente para aprofundar a qualidade da formação profissional, mas também para o desenvolvimento da competência crítica e dos conhecimentos acerca das culturas dos povos cujas línguas estarão ensinando. (p. 57)

Os computadores, tendo em vista as rápidas modernizações, não serão excluídos da educação e nem da vida dos educadores/educandos, mas sim trarão contribuições cada vez maiores aos que estiverem abertos e aptos.

Telles (2006) considera que “(...) o desenvolvimento de tecnologias de comunicação a distância tornou o mundo menor” (p.4). Assim, com essa grande difusão das tecnologias e, conseqüente, transposição de barreiras de tempo e distância, percebe-se que o computador e a

internet podem ser grandes aliados no processo ensino/aprendizagem de línguas e na formação inicial e continuada dos professores, ultrapassando os limites e condições da sala de aula, os aspectos meramente linguísticos e adquirindo relevância na formação global do indivíduo.

Pensando na educação e no ensino de línguas estrangeiras, as tecnologias de comunicação e informação (doravante TICs), enfatizando os computadores, configuram-se como um desafio para educadores e educandos devido à rapidez e infinitas possibilidades e oportunidades que oferecem dentro do contexto educacional, exigindo preparo e discernimento para que seu uso seja apropriado. Digo apropriado pois não concebo o uso do computador como uma capa de inovação para práticas antigas, ‘um verniz de modernidade’, segundo Moran (2004) e sim, como maximização de oportunidades, ferramentas e aplicativos em prol de ensino e aprendizagem e práticas significativas e reais.

Para Buzato (2001):

Professores que crêm, por exemplo, que seu papel no processo de ensino/aprendizagem é o de fornecer informação, e que concebem os computadores como máquinas de armazenar informação podem sentir-se extremamente ameaçados, pois, em sua visão, o computador seria um professor eletrônico capaz de tomar-lhes o emprego. (p. 18)

Em alguns casos, laboratórios tecnologicamente equipados com computadores de última geração e rápidas conexões à internet sobram, permanecendo nas caixas ou fechados às sete chaves.

Alguns possíveis pontos podem justificar essa atitude por parte de muitos educadores. O primeiro parece ser o sentimento de perda de controle. O professor, muitas vezes visto como o detentor do controle, diante do computador e das inúmeras portas de informação, de atividades que se abrem, vê seus alunos trilhando por caminhos que ele próprio desconhece. O

segundo pode ser o medo por não saber, por não dominar, por se sentir ameaçado. Opta por não utilizar a máquina e priva a si próprio e seus alunos de desfrutar de crescimento. Um outro ponto poderia ser o não reconhecimento que o aprendizado é para toda a vida e que faz bem a todos. Assim, muitos educadores controladores se vêem no direito de fechar os olhos e deixar de aprender em uma condição de autosuficiência, fechando-se para novas práticas e, conseqüente e novamente, privando-se e a seus alunos.

Diante disso, os educadores poderiam se engajar em algumas ações: (a) reconhecer as necessidades dos alunos; (b) proporcionar ferramentas aos aprendizes para que possam refletir sobre a aprendizagem e sobre suas práticas atuais e (c) ter a verdadeira consciência de que o educando é um ser humano.

Um mundo se abre diante das infinitas possibilidades de aplicação, mas, ao reconhecer as necessidades dos alunos, os educadores podem ouvi-los, aceitar sugestões e ideias para selecionar e preparar as aulas no computador, oferecendo instruções de acordo com os objetivos que desejam alcançar. Espera-se que haja contextualização e direcionamento para as práticas com o computador. Caso contrário, isso não implica educação para a autonomia e sim, falta de organização e planejamento. Moreira (2004) caracteriza como “estéreis e desestimulantes” (p. 132) as escolhas de instituições no que diz respeito ao uso dos laboratórios de informática e seus computadores e admite que:

Iniciativas deste tipo, além de não produzirem as melhorias esperadas na aprendizagem, ainda acabam por minar a motivação de alunos e professores, entre outros motivos pela frustração resultante do emprego de métodos de ensino ultrapassados, ainda que desta vez revestidos por um novo (e atraente) instrumental tecnológico. (MOREIRA, 2004, p.132)

As ações pedagógicas com computadores devem ter propósitos definidos para que os aprendizes, juntamente com o professor, (co) construam, reflitam e busquem agregar

conhecimentos para consolidar o ensino e a aprendizagem. A construção da autonomia, pode ser instigada pelo professor, desde que objetivos sejam estabelecidos e metas estipuladas. O caminhar do aluno rumo às metas pode ser permeado pela autonomia. Dessa forma, o professor que proporciona ferramentas aos aprendizes os auxilia a buscar melhorias, inovações e redefinições para o futuro papel de docentes.

Moran et al (2004) apontam outros papéis para a educação. Segundo os autores, “(...) o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade” (p.12). O educador desempenha um papel de grandes proporções e recompensas, infelizmente, ainda não percebida por muitos.

É importante que os educadores possuam a consciência de que o educando é um ser que, além de aprender, ensina, pensa, sente, age. Ao formador de professores, é necessário, também, pensar que não se trata somente de um professor, mas de um indivíduo, de um ser como descrito anteriormente.

Não se pode pensar em “brincar de formar professores” como robôs para propagar conhecimento. Nesse sentido, a educação é desafiadora pois ultrapassa regras ou conteúdos programáticos. Grande responsabilidade exige-se do professor, a quem são atribuídas funções e são desejados resultados, a quem são confiadas a educação e formação de outros seres, sedentos de aprender e de ensinar.

Assim, reconheço minha inquietação com certas práticas desenvolvidas em sala de aula que não valorizam o aluno, suas ideias, seu desejo de aprender e ensinar, seu conhecimento a ser compartilhado. Também não concordo com as atividades desenvolvidas em laboratórios computacionais que ignoram o potencial de interação oferecido pela rede mundial de computadores e o uso real da língua e apenas utilizam a máquina para camuflar a mesmice perpetuada em sala de aula.

Assim, com base no exposto, apresento o tema de meu estudo, objetivos e perguntas

de pesquisa e, finalmente, a organização do trabalho.

Formulação do tema da pesquisa e justificativa

Segundo Telles e Vassallo (2006), no contexto dos avanços na CMC e CALLT³ - Ensino e aprendizagem de línguas assistidos pelo computador - e em projetos sócio-pedagógicos como o Teletandem Brasil: *línguas estrangeiras para todos* (TTB), reconhecem que desigualdades geográficas, econômicas e culturais possam ser minimizadas. Assim, tendo-se em vista (a) o isolamento geográfico do Brasil no acesso às LEs, (b) os altos custos para promover contato com falantes nativos por meio de cursos de línguas e viagens ao exterior e, por outro lado, (c) o grande potencial das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LEs, vejo oportunidades promissoras neste referido Projeto de Rede Multimedial Ensino/ Aprendizagem de Línguas In-Tandem a Distância, denominado *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*⁴ (TELLES, 2006, 2009).

A aprendizagem em tandem⁵ envolve pares de falantes nativos ou proficientes em suas línguas que compartilham o interesse em se alcançar uma competência linguística em uma língua estrangeira. Para Vassallo & Telles (2009), “No contexto em tandem, os participantes se alternam entre os papéis do aluno que estuda a língua alvo e do *expert* linguístico da língua em que é proficiente” (p.24).

A prática em tandem pode ser desenvolvida de várias formas e a sua flexibilidade é uma das vantagens mais importantes, como apontam Vassallo e Telles (2006, 2009). É possível visualizar esta flexibilidade a partir dos pilares do tandem que são a reciprocidade, o uso separado das línguas e a autonomia. Ou seja, os aprendizes têm o poder de decisão conjunta com o parceiro acerca dos dias dos encontros, duração das sessões, troca de línguas,

³ Computer Assisted Language Learning and Teaching

⁴ www.teletandembrasil.org

⁵ Esta pesquisa adota a nomenclatura *em tandem* ou *tandem* para se referir ao contexto de aprendizagem.

procedimentos de correção, *feedback*, além de poderem escolher e delimitar seus objetivos e foco nas interações.

Bastante comum na Europa, esta modalidade pode ocorrer face-a-face ou por meio de troca de telefonemas, e-mails ou *chats*. (LITTLE, 1996, 2003, SCHWIENHORST, 1998; DELILLE e FERREIRA, 2002; LEWIS e WALKER, 2003; SOUZA, 2003, 2007; CZIKO, 2004; PANICHI, 2002; MATTEUCCI e PANICHI, 2002; BRAMMERTS, 1995, 2003; BRAMMERTS e CALVERT, 2003, JOHN e WHITE, 2003; OTTO, 2003; STICKER, 2003; PENMAN, 2006; RUI, 2005). Naquele continente, a disposição geográfica permite que as trocas em tandem sejam comuns e bastante difundidas, como atividade complementar ou como parte integrante das atividades pedagógicas desenvolvidas. Como apontam Telles e Vassallo (2006), em território brasileiro, dada sua extensão, as barreiras geográficas e altos custos de viagens, o contato com os povos fica debilitado.

Cziko (2004) vê com importância o surgimento do eTandem (tandem envolvendo a troca de *e-mails*), na disseminação da aprendizagem de línguas em tandem nas Américas, onde, segundo ele, “(...) comparado à Europa, há menos línguas importantes (espanhol, inglês, português e francês) faladas em áreas muito mais extensas, tornando impraticável o tandem face a face” (p. 28).⁶

Assim, considerando-se a demanda e as necessidades que perpassam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, pode-se identificar, nesta modalidade, um amplo e motivador campo de estudos. Compartilho com Souza (2007) a ideia de que estamos diante de uma “proposta pedagógica extremamente promissora” (p. 218) para o ensino e aprendizagem de LEs que vem despontando em nosso meio acadêmico junto com as tecnologias.

A partir desta perspectiva, o teletandem é proposto por Telles (2006) como um novo contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que se utiliza dos recursos de

⁶ No original: “(...) compared to Europe, there are fewer major languages (Spanish, English, Portuguese, and French) spoken over much wider areas, making face-to-face Tandem less practical”.

teleconferência dos aplicativos de mensagens instantâneas como *Windows Live Messenger*, *Skype* e *ooVoo* e permite que o usuário interaja com seu parceiro utilizando a voz, o texto e as imagens por meio de uma *webcam* de forma síncrona. (TELLES, 2006; TELLES e VASSALLO, 2006, 2009; VASSALLO e TELLES, 2006, 2009).

Para Consolo (2006), o Projeto Teletandem Brasil permite uma experiência que ultrapassa o aprender línguas:

(...) proporciona contato e conhecimento entre pessoas situadas nos diversos países nos quais falantes de ao menos duas línguas diferentes interagem à distância, por meio dos recursos da tecnologia e do uso dessas línguas para experiências de comunicação autêntica. E nessa comunicação eletrônica aprendem-se não somente línguas, mas também sobre esses países e sobre esses interagentes. (p.3)

Este contato comentado por Consolo (op cit) tem sido esperado pelos alunos brasileiros de línguas estrangeiras e, dentro desta proposta inovadora, isso tem sido possível. É importante ressaltar que a interação em teletandem vai além do conhecimento linguístico, permitindo que os pares vivenciem experiências interculturais (GARCIA e LUVIZARI, 2009).

Thomé-Williams (2006) em seu texto “Inovar. Interagir. Compartilhar...Aprender” reconhece que, possivelmente, “(...) estes sejam os verbos mais conjugados por professores, pesquisadores e alunos envolvidos no projeto Teletandem Brasil” (p.5). São, de fato, nestes verbos que estão centrados os conceitos primordiais para esta prática nova no Brasil. Como se vê posteriormente, pesquisas acadêmicas e seus resultados, na teoria e na prática, começam a despontar em cenário brasileiro, cenário este de grandes necessidades educacionais.

Há grande potencial no contexto teletandem, que perpassa pela (tele)colaboração e permite que os parceiros desenvolvam posturas autônomas, tomando decisões e participando ativamente da construção e estruturação de seu conhecimento. Trata-se de um espaço

privilegiado para aprendizes, professores e práticas pedagógicas reflexivas calcadas em ensino e aprendizagem, um espaço que deve fazer parte da formação inicial e continuada.

O projeto Teletandem Brasil, dentro do paradigma construtivista e da visão de língua como instrumento de comunicação e ação social, conforme afirma Telles (2006), tem como objetivos gerais:

- Unir a pesquisa acadêmica da universidade a ações sócio-pedagógicas interventivas na área de educação de línguas estrangeiras;
- Estudar, aplicar e divulgar a aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem a distância por meio de uma ação pedagógica inovadora, como o *teletandem*, na área da educação de línguas estrangeiras. (p.2-3)

Sob a ótica da investigação, Telles (2009) reconhece três objetivos do Teletandem Brasil que são:

- (1) descrever o uso que os alunos fazem de aplicativos de teleconferência como ferramentas e contextos multimediais para a aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem a distância;
- (2) observar, de múltiplas perspectivas, as características da interação e da aprendizagem entre os pares de aprendizes, participantes do tandem a distância; e
- (3) investigar a formação do professor de línguas pela sua participação no tandem a distância e o papel do professor-mediador nesse processo (p. 3)

Paiva (2005) reconhece que a interação e a aprendizagem de línguas mediadas pelo computador têm promovido crescentes produções acadêmicas, o que reforça sua importância nos dias atuais. Apesar desse crescimento, há lacunas e questões ainda não estudadas na literatura acerca do contexto tandem em cenário brasileiro.

Assim, a partir dos objetivos propostos pelo TTB listados acima, aspectos do ensino e aprendizagem em teletandem chamam a atenção e motivam a condução dos estudos, da

documentação e da pesquisa dos quais resulta o trabalho que ora apresento.

Objetivos e perguntas de pesquisa

A partir dos objetos de estudo adotados pelo projeto Teletandem Brasil⁷ (Telles 2006, 2009), o enfoque do estudo apresentado nesta tese é sobre os processos de acordos e negociações presentes nas interações entre os pares de teletandem.

Observo os temas emergentes e as características de tais processos sob o pressuposto que a comunicação inicial entre os alunos é de grande importância e tem um impacto, positivo ou negativo, nos desenrolares do processo. As negociações presentes nesta comunicação podem culminar nas efetivas sessões de teletandem ou no não início das mesmas, quando os pares tentam fazer acordos mas desistem e abandonam os parceiros ou sem mesmo iniciar as sessões quando não estabelecem contato.

Meus objetivos, nesta tese, são: (a) observar temas emergentes nos processos de acordos e negociações nas parcerias de teletandem e (b) investigar características destes processos entre os pares a fim de buscar maior compreensão das implicações para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, para os aprendizes e para os professores quando atuam neste contexto.

É importante esclarecer que, nesta pesquisa, os acordos e negociações são entendidos como processos que irão permear a comunicação e a interação entre os pares de teletandem envolvendo ajustes e um remanejamento de ações (PUTNAM e ROLOFF, 1992) em prol da agilidade e de um engajamento do par e com o processo de modo que os objetivos propostos sejam atingidos de uma forma tranquila, como exploro mais detalhadamente no referencial teórico.

⁷ http://www.assis.unesp.br/departamentos/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf

Reconheço, portanto, o papel fundamental dos acordos e das negociações entre os pares, com reflexos nos desenvolvimentos subsequentes das relações de ensino e aprendizagem. As negociações podem ser caracterizadas como (a) inicial - via comunicação assíncrona por e-mail e (b) durante as sessões de teletandem - via comunicação síncrona nas interações e, também, assíncrona por e-mail. Podem envolver os parceiros e, também, a figura do professor / mediador. E, ainda, parecem apresentar implicações na construção da autonomia do aprendiz, estabelecimento de objetivos, reciprocidade, auto-avaliação, avaliação de resultados e estratégias de ensino e aprendizagem. Os processos de negociações no teletandem apresentam características de ordem linguística, cultural, tecnológica, pessoal e interacional.

A figura abaixo indica questões relevantes para esta pesquisa.



Figura 1: Questões relevantes na pesquisa

A partir desta figura, entendo que o processo de ensino/ aprendizagem de LEs no contexto teletandem pode ser influenciado (minimizado ou maximizado) pelos acordos e negociações que, por sua vez, apresentam implicações para os papéis desempenhados pelo professor e pelo aprendiz.

Desta perspectiva, minhas perguntas de pesquisa são:

1. *Que temas emergem dos acordos e das negociações entre os pares de teletandem?*

2. *Que características apresentam os processos de negociação no teletandem?*

Quadro 1: Perguntas de pesquisa

Estas perguntas norteiam este estudo à medida que invocam questionamentos e reflexões no contexto apresentado – teletandem.

Organização da tese

O presente trabalho é um estudo qualitativo (GUBA e LINCOLN, 1998; ERICKSON, 1986; BURNS, 1999) de base interpretativista etnográfica (ANDRÉ, 2000; FETTERMAN, 1998) que contempla os acordos e as negociações entre os parceiros de teletandem.

As características apontadas por Bogdan e Biklen (1998) delineiam o caráter qualitativo da pesquisa: (1) *naturalística*; (2) *dados descritivos*; (3) *preocupação com o processo*; (4) *análise indutiva de dados* e (5) *preocupação com o significado*. No que diz respeito à etnografia, Fetterman (1998) afirma que: “O estudo etnográfico permite múltiplas interpretações da realidade e interpretações alternativas dos dados pelo estudo. O etnógrafo está interessado na compreensão e descrição de uma cena social e cultural de uma perspectiva êmica...” (p.2).⁸

⁸ No original: “The ethnographic study allows multiple interpretations of reality and alternative interpretations of data throughout the study. The ethnographer is interested in understanding and describing a social and cultural scene from the emic, or insider’s, perspective”.

Assim, após uma introdução para desenhar um panorama geral da investigação e situar o leitor nos objetivos e perguntas de pesquisa, apresento quatro capítulos.

No primeiro capítulo, defino os termos “acordos” e “negociações”, reviso e discuto o referencial teórico que sustenta esses dois enfoques. Para tanto, abordo o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as novas tecnologias e, especificamente, os contextos em tandem e teletandem. As negociações são divididas em: (a) iniciais entre os pares, que se dá de forma assíncrona (via e-mail), e (b) as que ocorrem durante o processo de teletandem, tanto síncrona quanto assíncrona, permeando as interações entre os pares. Traço um paralelo entre as práticas educacionais consideradas tradicionais e as mudanças, redefinições e contribuições trazidas pelas tecnologias. Enfoco o contexto tandem desenvolvido em outros países desde a década de 60 e o teletandem, proposta do Projeto Teletandem Brasil (TELLES, 2006), suas vertentes teóricas e os estudos de teletandem conduzidos no Brasil. Discorro, também, acerca das implicações dos acordos e negociações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, para a relação entre os pares de teletandem, para os aprendizes, para os professores tendo-se em vista o grande potencial deste contexto para que uma postura colaborativa e autônoma seja desenvolvida e construída.

O segundo capítulo contempla a metodologia e o paradigma que orienta a pesquisa. Exponho o percurso da investigação, especificando a natureza qualitativa e etnográfica da pesquisa e detalhando o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos adotados para coleta e análise de dados.

O terceiro capítulo destina-se à análise dos dados coletados das parcerias em teletandem no Laboratório de Teletandem de uma universidade pública no interior de um estado brasileiro. A partir dos dados, enfoco aspectos mais recorrentes e proponho uma discussão e reflexão à luz das teorias para responder as perguntas de pesquisa.

E, por fim, faço algumas considerações com possíveis implicações e sugestões para o estabelecimento dos contatos nas parcerias e para a mediação realizada pelo professor de línguas estrangeiras no contexto de ensino/aprendizagem do teletandem. Retomo, por fim, o panorama apresentado ao longo da pesquisa e concluo o estudo com possíveis encaminhamentos para práticas e pesquisas futuras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo é dedicado ao referencial teórico que irá sustentar este trabalho. Para tratar de questões de utilização e aplicação de ‘acordos’ e de ‘negociação’ pelos parceiros no contexto teletandem, abordo aspectos teóricos que concernem ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e às novas tecnologias. Contemplo, também, no contexto das práticas educacionais, a aprendizagem em tandem para, por fim, discutir e caracterizar o contexto teletandem. Busco, na literatura, estudos e definições acerca de acordos e processos de negociação para guiar o trabalho aqui exposto.

1.1 O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e as tecnologias

A rápida propagação das tecnologias de comunicação no mundo moderno, assim como, sua relevância, é inquestionável. As conexões à internet impactaram e, até hoje, o fazem, e trouxeram mudanças para os mais diversos meios em nossa sociedade, criando novos espaços, com horizontes não tão definidos ainda. Moreira (2004) identifica nas novas tecnologias um “campo de estudo complexo, multifacetado e instável” (p. 128).

Thorne (2008) sugere que, ao longo da variada história da organização social da humanidade, as tecnologias de informação e comunicação exercem efeitos complexos nos processos que medeiam. Dessa forma, são para esses processos que a atenção se volta, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Assim, diante do diálogo entre a expansão do uso dos computadores e da internet com o ensino de LEs, principalmente, considerando-se o Brasil e sua localização geográfica, fica claro que o distanciamento dos outros países, dos povos, das línguas e das culturas é sobressalente. Telles (2006) aponta desafios e limitações geográficas, sociais, tecnológicas, econômicas e formativas que encontramos no Brasil no que diz respeito ao acesso às línguas

estrangeiras. O autor visualiza, entretanto, novas conjunturas e condições proporcionados pelo desenvolvimento das comunicações mediadas pelos computadores para tais desafios.

O contato e o acesso às diferentes culturas e línguas, antes possível somente pelos cursos e intercâmbios com altos custos, agora é proporcionado de forma rápida e barata. Os alunos conseguem se conectar com o mundo, buscar informações e se comunicar em questão de segundos. Na esfera educacional, os alunos só têm a se beneficiar desse encurtamento de fronteiras proporcionado pela internet.

1.2 O computador: comunicação e aprendizagem

Com as tecnologias, ambientes interativos emergem e se configuram como oportunidades profícuas para comunicação, informação, ensino e aprendizagem, possibilitando complementação da instrução, antes só realizada em sala de aula, com foco no professor e nos conhecimentos transmitidos.

Assim, a partir das necessidades dos aprendizes e do impacto dos avanços tecnológicos, o interesse pelo ensino de línguas estrangeiras por meio do computador tem se confirmado no crescente número de trabalhos envolvendo até a Educação à Distância (EAD). A *CMC* ou a *CALL*⁹ têm se destacado e se constituído fortes frentes na educação. Salaberry (1996) já apontava a *CMC* e seus benefícios pedagógicos como um dos assuntos mais discutidos no ensino de línguas estrangeiras.

A *CALL* surgiu na década de 60 e tem passado por transformações a partir de novas ideias e usos atribuídos ao computador (WARSCHAUER, 2004). Warschauer e Kern (2000) apontam uma complexa sobreposição de três perspectivas teóricas na história do ensino de línguas: estrutural, cognitivo e sócio-cognitiva, influenciando o uso dos computadores no

⁹ Uma síntese dos termos relacionados à *CMC* e *CALL* é apresentada no quadro 2 ao longo desta seção.

ensino de línguas. Se considerarmos o teletandem e suas propostas, estamos diante da perspectiva sócio-cognitivista que percebe a língua como um fenômeno social e cognitivo, propiciando contextos alternativos para a interação social e ainda, segundo a qual, a instrução é orientada pela negociação de significado por meio de interação colaborativa com outros (Warschauer e Kern, *op cit*).

Vassallo & Telles (2009) admitem que pelos novos ambientes de aprendizagem que são mediados pelo computador, amplas perspectivas são oferecidas a professores de alunos de LEs. E tais perspectivas podem ser reforçadas se esses ambientes estiverem associados aos recursos de escrita, voz e imagem. Para os autores, os aprendizes agora “(...) podem ter acesso direto à comunicação do dia-a-dia, em diferentes línguas e com diferentes pessoas ao redor do mundo, via internet” (p.41).

No teletandem, os parceiros são providos de um espaço genuíno para a interação e colaboração, reforçando a perspectiva sócio-cognitivista (Warschauer e Kern, 2000).

Para Lee (2000), a CALL pode contribuir para (a) aprendizagem experimental, (b) motivação, (c) aumentar as conquistas dos alunos, (d) oferecer materiais autênticos de estudo, (e) maior interação, (f) individualização, (g) independência de uma única fonte de informação, (h) percepção global.

Nesta pesquisa, contemplo vários dos itens elencados por Lee (*op cit*), trazendo contribuições à formação dos aprendizes e às suas experiências na língua estrangeira. No contexto tandem, os pares encontram um ambiente para testarem, experimentarem ações e conhecimentos, sendo responsáveis por suas atitudes e pela maneira de conduzi-las. O envolvimento do aluno com a aprendizagem, também, se faz muito presente, primeiramente por contar com o aparato tecnológico que é um diferencial do ambiente da sala de aula.

O teletandem se insere em uma “modalidade pioneira de *CMC*” (Telles 2006, p.12). E dentre as categorias de *CMC*, é possível perceber a transitoriedade do teletandem, esbarrando em várias características dessas abordagens à Educação à Distância.

Ao transitar de uma modalidade a outra, o teletandem firma-se em questões que envolvem aprendizagem, LEs, cultura, computador, interação, telecolaboração. Está claro que o computador ganha destaque ao proporcionar ambientes e situações de interação nos quais conhecimento, informação, cultura são trocados, compartilhados e construídos, telecolaborativamente, entre pares geograficamente distantes e linguisticamente diferentes. Foi, a partir desta perspectiva, que a proposta inovadora do teletandem surgiu em cenário brasileiro.

O teletandem, que é uma forma de *CMC*, ocorre tanto como *SCMC*¹⁰- comunicação síncrona mediada pelo computador- (Warschauer, 2001), quando os pares interagem em tempo real via *Skype*, *WLM* ou *ooVoo*, mas também como *ACMC*¹¹- comunicação assíncrona mediada pelo computador- (Warschauer, op cit) quando trocam recados em páginas de relacionamento e e-mails para enviar tarefas, justificar faltas, reagendar sessões, dentre outras coisas identificadas neste estudo.

A *Aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional –CSCL*¹²- (Stahl et al, 2006) perpassa pelo teletandem que, da mesma forma, reage à aprendizagem de maneira isolada contrapondo-se à aprendizagem em parceria. Uma característica primordial da CSCL que se podemos identificar no teletandem é a colaboração, o não trabalhar sozinho. Além disso, a junção colaboração e computador é um ponto em comum.

De semelhante perspectiva, o teletandem pode ser classificado como *NBLT*¹³- ensino de línguas baseado na rede- (Kern e Warschauer, 2000). por conta do ensino via

¹⁰ Synchronous computer mediated communication

¹¹ Asynchronous computer mediated communication

¹² Computer-Supported Collaborative Learning

¹³ Network-based language teaching

computadores conectados em rede. Neste caso, são redes globais pois as parcerias são formadas por um aluno brasileiro e um aluno estrangeiro, geograficamente distantes e, similarmente como no NBLT, a comunicação se dá um a um.

Ao pensar em TELL¹⁴- aprendizagem de línguas aumentada pela tecnologia- e WELL¹⁵- aprendizagem de línguas aumentada pela rede- identificamos características de tais no teletandem na tentativa de melhorar e aumentar a aprendizagem pelo uso da tecnologia (ver Villegas, 2007).

No teletandem, a parceria é marcada pela diversidade que abrange língua e cultura, entre outros aspectos. Nas sessões de interação, além da troca de conhecimento linguístico, há a troca de conhecimento cultural. Assim, o teletandem possui também características da ICFL¹⁶- aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras- em termos de aprendizagem intercultural e da ICALL¹⁷ - aprendizagem inteligente de línguas assistida pelo computador - em termos de uso de interface (ver Thorne e Payne, 2005).

As modalidades ICFL¹⁸- educação de língua estrangeira intercultural mediada pela internet e NCI¹⁹ – interação colaborativa na rede- apresentadas por Belz e Thorne (2006), se combinadas, bem retratam a realidade do teletandem, pois pela educação, envolvem ensino, aprendizagem, língua estrangeira, cultura, interação, internet e rede.

É interessante ressaltar que, nas formas de CMC aqui apontadas, o foco se alterna, ora no ensino mas, na maioria das vezes, na aprendizagem. Somente em Belz e Thorne (op cit), na ICFL e na NCI, nota-se o enfoque na educação e na interação.

Para Telles (2006), tanto ensino quanto aprendizagem devem ser considerados no contexto teletandem. Concordo com este autor por acreditar que, no teletandem, ensino e

¹⁴ Technology-enhanced language learning

¹⁵ Web-Enhanced Language Learning

¹⁶ Intercultural foreign language learning

¹⁷ Intelligent Computer-Assisted Language Learning

¹⁸ Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education

¹⁹ Networked collaborative interaction

aprendizagem ocorram, talvez não como em ambientes formais. No teletandem, o ensino está diretamente associado à articulação de condições para que a aprendizagem ocorra. Dessa forma, o que o aprendiz mais proficiente faz é auxiliar e orientar seu companheiro a atingir os objetivos que estabeleceu para a prática em teletandem.

Assim, diante do exposto e das nomenclaturas comentadas, é importante considerar a classificação de Telles e Vassallo (2006) que apresentam o teletandem como “uma proposta alternativa de CALLT” (p. 189). O quadro seguinte sintetiza os termos acerca da CMC encontrados na literatura, com suas siglas, significado, tradução e referência.

Sigla	Significado	Tradução	Autor que faz referência
CMC	Computer Mediated Communication	comunicação mediada pelo computador	Lafford e Lafford, 2005 Meskill e Anthony, 2007 Celani e Collins, 2005
CALL	Computer Assisted Language Learning	aprendizagem de línguas assistida por computador	Chapelle, 1998
SCMC	Synchronous computer mediated communication	comunicação síncrona mediada pelo computador	Warschauer, 2001
ACMC	Asynchronous computer mediated communication	comunicação assíncrona mediada pelo computador	Warschauer, 2001
TML	Technology-mediated learning	aprendizagem mediada pela tecnologia	Shield, 2002
CSCL	Computer-supported collaborative learning	aprendizagem colaborativa com o apoio do computador	Stahl et al, 2006
NBLT	Network-based language teaching	ensino de línguas baseado na rede	Kern e Warschauer, 2000
TELL	Technology-enhanced language learning	aprendizagem de línguas aumentada pela tecnologia	Villegas, 2007
WELL	Web-Enhanced Language Learning	aprendizagem de línguas aumentada pela rede	Villegas, 2007
ICFLL	Intercultural foreign language learning	aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras	Thorne e Payne, 2005
ICALL	Intelligent Computer-Assisted Language Learning	aprendizagem inteligente de línguas assistida pelo computador	Thorne e Payne, 2005
ICFLE	Internet-mediated intercultural foreign language education	educação de língua estrangeira intercultural mediada pela internet	Belz e Thorne, 2006
NCI	Networked collaborative interaction	interação colaborativa na rede	Belz e Thorne, 2006
CALLT	Computer Assisted Language Learning and Teaching	ensino e aprendizagem de línguas assistida pelo computador	Telles e Vassallo, 2006

Quadro 2: O computador e a educação de línguas estrangeiras- alguns termos

O enfoque nas sessões de teletandem parte do ‘quê’ e se desloca, também, para o ‘como’. Minha atenção se volta para a maneira como os primeiros contatos são feitos, como os pares se apresentam, estabelecem seus objetivos. Não descarto “o quê” os aprendizes fazem, mas enfatizo o “como”, o processo em suas ações de negociações e acordos, quando inseridos neste novo contexto telecolaborativo.

Souza (2000) trata da interação de aprendizes de inglês como língua estrangeira utilizando sistemas de comunicação eletrônica síncrona (*chat*). O mesmo autor (2003) estuda a interação via comunicação mediada pelo computador assíncrona entre um grupo de estudantes brasileiros de língua inglesa do Curso de Letras e um grupo de estudantes australianos de língua portuguesa mediante instrução para um projeto em telecolaboração em meio virtual, buscando-se aplicar os princípios do regime de tandem. Acerca deste projeto, denominado Projeto de Aprendizagem de Português- Inglês em Regime de *Tandem*, Souza (2003b) reconhece encontros e desencontros e afirma:

A comunicação mediada pelo computador viabiliza uma aproximação de mundos distantes na formação de comunidades virtuais de aprendizagem. Contudo, a comunicação mediada pelo computador não neutraliza suas diferenças. (p.93)

Se diferenças existem entre seres humanos da mesma cultura e nacionalidade não se pode esperar que não existam entre culturas distintas. Assim, percebo que, mais que no ambiente de sala de aula, os tais desencontros mencionados por Souza (2003b) afloram no ambiente virtual e na comunicação intercultural.

Nas parcerias em tandem, alunos de diferentes línguas, culturas e formação são colocados juntos, a fim de desenvolverem a troca linguística e atingirem os objetivos propostos. Neste contexto de flexibilidade e autonomia (VASSALLO e TELLES, 2009), é interessante observar as ações envolvidas na parceria, considerando-se a heterogeneidade dos

aprendizes, das línguas e das culturas que permeia as parcerias. Dessa maneira, pode-se contar com a previsibilidade de encontros e desencontros e que os aprendizes terão que lidar com o gerenciamento dessas múltiplas situações.

Ao focar os processos de negociação e acordos entre os pares, busco uma melhor compreensão para este gerenciamento ao qual me refiro já que, dentro do conceito de autonomia, muitas decisões serão tomadas pelos próprios aprendizes. Este é um procedimento muito comum nas parcerias em teletandem e desperta a atenção, pois pode influenciar no andamento das atividades entre os aprendizes e se traduzir em sucesso ou insucesso.

O estudo de Braga (2004), inserido no contexto tandem, identifica o uso das estratégias sociais e de compensação no ambiente colaborativo de tandem via *e-mail*, buscando indícios de autonomia do aprendiz nas interações e verificar a influência do meio virtual no desenvolvimento das habilidades linguísticas e da autonomia do aprendiz no Programa de *Tandem via e-mail Brasil & USA*. A autora também menciona Schwienhorst (1998) e Donaldson e Kötter (1999) que fizeram o uso da comunicação síncrona na aprendizagem de *tandem* em projetos de telecolaboração.

É possível notar, assim, o grande potencial da associação internet e ensino/aprendizagem de LEs. Todavia, nem tudo é maravilhoso e lógico, como pode parecer. Certamente que empecilhos e dificuldades fazem parte dos trabalhos e projetos desenvolvidos, mas é preciso ter em mente que a realidade, em constante movimento a partir das tecnologias, demanda mudanças e domínio de ferramentas.

As práticas pedagógicas que não promovem reflexão ou interação podem ser inovadas para comporem um cenário educacional mais significativo. As novas ferramentas e oportunidades de telecolaboração com vistas ao ensino e aprendizagem de LEs podem fazer parte do “querer aprender do aluno” e do “querer ensinar do professor” e corroborarem para uma relação hegemônica de co-construção do saber.

As vozes e os papéis dos aprendizes e do professor, também, podem constituir um novo quadro na educação, quebrando velhos rótulos e buscando eficiência, motivação, reflexão, acima de tudo, um compartilhar de saberes e não uma imposição. Todos podem participar e dividir conhecimento e experiências. Buzato (2001) reconhece que:

...professores que não tenham uma noção bastante clara das possibilidades de uso de computadores e um grau de familiaridade com computadores que permita representações menos estereotipadas da máquina e de seu funcionamento tenderão, em boa parte dos casos, a encontrar em suas próprias crenças uma fonte geradora de ansiedade em relação aos computadores e a justificativa para desconsiderar o uso da máquina como ferramenta ou meio de ensino. (p. 19)

As tecnologias não vêm para eliminar pessoas e acrescentar máquinas mas, em cenário educacional, impõem adequações dos papéis de educadores/ aprendizes em prol de oportunidades de ensino e aprendizagem mais significativas e enriquecedoras.

A democratização do ‘poder’, a divisão equilibrada de turnos na fala, a relevância e vivência real do processo de ensino e aprendizagem devem fazer parte deste novo quadro ao qual me refiro.

Ensinar e o aprender línguas não podem mais ser vistos somente como domínio de normas e formas, mas, a partir das tecnologias e da quebra das barreiras geográficas pelas conexões à internet, podem ser vistos como uso das línguas em situações reais e relevantes de comunicação, como desenvolvimento de habilidades e competências para acesso aos falantes, aos países, às culturas estrangeiras. Para Vassallo e Telles (2009), além de outras coisas, a aprendizagem em tandem permite “aos professores de línguas estrangeiras a possibilidade de colocar seus alunos em contato natural com falantes proficientes (ou nativos) por meio de interações pessoais, objetivas e diretas” (p.26).

Além das práticas educacionais, muitas vezes, inapropriadas ou descontextualizadas, também deve ser levado em consideração o ambiente no qual ocorre o ensino e a

aprendizagem. Cziko (2004) menciona os ambientes formal e informal, o primeiro formado por uma sala de aula, alunos e instrução e o segundo caracterizado pela aquisição da língua em comunicação autêntica fora do ambiente escolar. Ele aponta cinco limitações óbvias que dizem respeito à aquisição de segunda língua (L2) em ambientes escolares:

- (a) exposição limitada à L2;
- (b) oportunidades limitadas à produção de L2;
- (c) exposição à L2 imprecisa e não nativa vinda de colegas de sala;
- (d) oportunidades limitadas para a comunicação em uma gama variada de contextos físicos e sociolinguísticos;
- (e) limitada habilidade linguística e conhecimento cultural de muitos professores não nativos de L2 que oferecem um modelo não ideal de L2 e a respectiva cultura aos aprendizes. (p. 26)²⁰

Acerca das limitações, o referido autor reconhece que elas “(...) impõem sérias restrições em relação à quantidade, qualidade e variedade de exposição, produção e oportunidades de prática de L2 que os alunos têm acesso em típicos ambientes escolares de L2” (op cit, p.26).²¹

Defendo a necessidade de se fazer uma ponte, fazer associações e buscar o que de melhor o ambiente escolar tem a oferecer, assim como o tecnológico. Cziko (op cit) trata de um “(...) terceiro ambiente, menos conhecido, para a aquisição de L2, denominado aprendizagem de línguas em tandem (...)” (p. 26).²² Afirma que apresenta características de ambientes naturais e de instrução formal, combinando os melhores aspectos de ambos.

²⁰ No original: “Five obvious limitations are (a) limited exposure to the L2, (b) limited opportunities for L2 production, (c) exposure to inaccurate, nonnative L2 as produced by fellow students, (d) limited opportunities for authentic L2 communication in a wide range of physical and sociolinguistic settings, and (e) the limited language ability and cultural knowledge of many nonnative L2 teachers who provide a less-than-ideal model of the L2 and its associated culture for learners”.

²¹ No original: “These limitations impose serious restrictions on the quantity, quality, and variety of L2 exposure, production, and practice opportunities that students have access to in typical L2 classroom settings”.

²² No original: “There is, however, a less well known third environment for L2 acquisition, called Tandem language learning...”.

Assim, este *terceiro ambiente* (CZIKO, 2004) surge a partir da ascensão das tecnologias e das reais necessidades no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em busca de preencher lacunas e sanar dificuldades de professores e aprendizes. Combinando formalidade e informalidade, surge o contexto tandem, bastante profícuo para o surgimento de posturas e situações de ensino e aprendizagem descentralizadoras, ultrapassando repetições de modelos e estruturas gramaticais e, acima de tudo, proporcionando experiências reais de comunicação e a construção de autonomia e relações que perpassam pelos acordos e negociações entre os pares.

1.3 O contexto de aprendizagem em tandem: fundamentos teóricos

A falta de atenção dada à combinação da aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras e a comunicação autêntica com falantes nativos é notada por Brammerts (2003). Esta não foi e não tem sido uma preocupação recorrente em cenário brasileiro, considerando-se a dificuldade de contato com falantes nativos em termos geográficos e financeiros. Todavia, a partir das conexões à internet e dos aplicativos de mensagens instantâneas, é possível associar a aprendizagem autônoma em tandem e o acesso aos falantes nativos que são as práticas em teletandem.

É importante salientar que, a partir das tecnologias, esta possibilidade existe e tem sido experimentada, ainda por poucos, no Brasil. Mas, este é o início de uma longa, mas desafiadora e promissora caminhada.

Segundo Little et al (1999), “a aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem é uma forma aberta de aprendizagem que envolve dois aprendizes de línguas nativas diferentes que trabalham juntos no intuito de aprender a língua do outro” (p. 1)²³ e pode ocorrer de várias

²³ No original: “Tandem language learning is a form of open learning in which two people with different mother tongues work together in order to learn one another’s language”.

formas, síncrona ou assincronicamente. Brammerts (2003) cita o tandem face-a-face e as trocas assíncronas em tandem, como o tandem por e-mail e, também, as síncronas como telefone ou *chats*. (LITTLE, 1996 e 1999, SCHWIENHORST, 1998; DELILLE e FERREIRA, 2002; LEWIS e WALKER, 2003; SOUZA, 2003).

Três princípios são considerados primordiais para a aprendizagem em tandem e foram apresentados detalhadamente por Little e Brammerts (1996) e na EUROCALL 1997 Conference (LITTLE e USHIODA, 1998), como nos informa Schwienhorst (1998). Tais princípios implicam diretamente o sucesso ou não de uma parceria, são eles: a reciprocidade, o bilinguismo e a autonomia.

A reciprocidade²⁴ é o princípio segundo o qual cada aprendiz deve se beneficiar igualmente da parceria, recebendo e oferecendo ajuda. Trata-se de uma interdependência que deve existir entre os parceiros, com igual dedicação à sua língua e à do parceiro. Brammerts (2003) declara que a parceria só vai durar se ambos se beneficiarem dela (de preferência, na mesma proporção) e que, em tandem, os parceiros apóiam um ao outro na aprendizagem. Segundo ele, “Os dois se corrigem, sugerem formulações alternativas, ajudam com o entendimento de textos, traduzem, explicam significados etc...” (p. 32).²⁵

O segundo princípio, ligado à reciprocidade, é o bilinguismo, que implica a equidade linguística entre os parceiros. Em outras palavras, este princípio está relacionado ao uso separado das línguas nas sessões em tandem. Cada língua deve ocupar o mesmo espaço de tempo na sessão e, como mencionam Vassallo e Telles (2006, 2009), não deve haver mistura das línguas. O uso separado das línguas é visto pelos autores como um incentivo e um desafio rumo à língua-alvo, ainda que os pares considerem mais fácil e rápido utilizar sua língua de proficiência para a comunicação. Concluem que “(...) este princípio prático tende a promover o compromisso e o envolvimento do aprendiz com a tarefa” (Vassallo e Telles, 2009, p.24).

²⁴ Em Piaget (1973) temos o termo ‘benefício recíproco’.

²⁵ No original: “Both correct each other, suggest alternative formulations, help with the understanding of texts, translate, explain meanings, etc. ...”

O terceiro princípio da aprendizagem em tandem é a autonomia. De acordo com Brammerts (2003), a autonomia atribui aos aprendizes a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Acrescenta, afirmando que a autonomia:

(...) confere-lhes a obrigação e a oportunidade de estabelecer suas próprias metas para seu trabalho em tandem, e a pensar a respeito de como essas metas podem ser alcançadas em colaboração com os parceiros de tandem que são falantes nativos da língua estrangeira do parceiro e aprendizes da língua materna do parceiro. (p. 33)²⁶

Vassallo e Telles (2006) apontam que “os parceiros de tandem são livres para decidir sobre *o quê, quando, onde e como* estudar, assim como *quanto tempo* farão as sessões” (p. 88)²⁷. Assim, os pares passam a presenciar a autonomia e a vivenciá-la em uma relação de colaboração. Esta autonomia é gradativamente descoberta e posta em prática no contato com os pares e no decorrer das interações de teletandem.

E não somente a autonomia, mas também a reflexão começa a tomar um lugar de importância nas relações com a língua materna, com a língua estrangeira e com o processo como um todo. Dessa forma, rompe-se com a aceitação muito vivenciada pelos aprendizes nos contextos educacionais tradicionais. Os aprendizes passam a questionar, avaliar e, assim, refletir sobre a formação, a informação e o outro.

1.4 Teletandem: um novo contexto de aprendizagem

Neste cenário teórico até agora exposto, considerando-se o potencial da *web* e da

²⁶ No original: “(...) confers on them the obligation and the opportunity to set their own goals for their work in tandem, and to think about how these goals may be reached in collaboration with tandem partners who are, both native speakers of the partner’s foreign language, yet learners of their partner’s mother tongue.”

²⁷ No original: “Tandem partners are free to decide about *what, when, where* and *how* to study, as well as *how long* they wish to do it...”.

comunicação mediada pelo computador enquanto ambiente favorável ao ensinar e aprender para além das paredes da sala de aula (WARSCHAUER, 1997b; PAIVA 2001a, 2001b; SOUZA, 2003; LEFFA, 2003; FIGUEIREDO, 2006) e as inúmeras possibilidades de comunicação, interação, colaboração (SOUZA, 2003; PAIVA, 2005; BRAGA, 2004; VASSALLO e TELLES, 2006, 2009), abordo o contexto teletandem de aprendizagem de línguas estrangeiras e o Projeto Teletandem Brasil: *línguas estrangeiras para todos* (TELLES, 2006).

O termo ‘teletandem’ surge como proposta de Telles (2006) como um novo contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem à distância que coloca pares de falantes proficientes ou nativos em contato por meio dos recursos de mensagens instantâneas de aplicativos como o *Windows Live Messenger*, *Skype* e *ooVoo*. (TELLES, 2006; TELLES e VASSALLO, 2006, 2009; VASSALLO e TELLES, 2006, 2009).

O ‘acesso ao outro’ adquire grande relevância no contexto teletandem pois possibilita contato real e síncrono com um falante proficiente ou nativo da língua que se quer aprender, via computador com conexão à internet e recursos visuais e orais. Nas práticas em teletandem, é possível que os parceiros se vejam, falem e ouçam e, pela interação, têm acesso à língua e à cultura. Também podem contar com a comunicação não-verbal das expressões faciais, corporais (ver Telles, 2009a), enquanto aprendem, compartilham conhecimento e constroem relações com seus parceiros por meio das imagens da *webcam*.

Uma porta de acesso se abre ao verdadeiro insumo no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de LEs em teletandem. Seu aspecto democrático, que possibilita o contato direto com o estrangeiro via aplicativos de mensagens instantâneas, é essencial, dadas as poucas chances de acesso (por questões geográficas e financeiras) dos estudantes brasileiros de línguas estrangeiras com falantes nativos ou proficientes em outras línguas.

No teletandem, a (co) construção da autonomia é vivenciada pelos pares. Assim, o professor orienta os alunos para que o ensino/aprendizagem sejam maximizados, ajuda os parceiros a ensinar e aprender, trazendo fins pedagógicos para a relação, além de mediar os processos no teletandem. Telles (2007, comunicação pessoal) considera o professor como um “articulador de contextos para que as pessoas interajam e aprendam”.

O papel do professor é observado por Telles (2009c):

Quando se trata de um profissional que medeia o ensino/aprendizagem das duplas (o professor-mediador do teletandem), este tem o papel de mediar a aprendizagem dos pares, orientando-os em suas escolhas e usando seus conhecimentos teóricos e profissionais acerca do ensino/aprendizagem de LE para gerenciar as dificuldades encontradas pelos alunos no teletandem. (p. 70)

O mesmo autor apresenta as metamorfoses no ensino de línguas estrangeiras que perpassam pelo papel do professor e do aluno, pelo ensino e aprendizagem, currículo e abordagem, como mostra o quadro a seguir.

CONTINUUM DA METAMORFOSE DO ENSINO DE L.E. PELA TECNOLOGIA	
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE TRADICIONAL	ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE METAMORFOSEADO PELA TECNOLOGIA Exemplo: o TELETANDEM
<i>Papel do professor</i>	
Dependência do professor	Autonomia do aluno
Papel do professor é fixo	Papel do professor se desloca de um indivíduo para o outro
Professor retentor do conhecimento	Professor medeia a relação do aluno com o conhecimento, orientando quanto aos processos e estratégias de aprendizagem
Professor controlador do processo e da velocidade de aprendizagem	Professor medeia o processo de aprendizagem, apresenta possibilidades, orienta escolhas e usa seus conhecimentos para gerenciar as dificuldades encontradas pelos alunos
<i>Papel do aluno</i>	
Segue os objetivos determinados pelo professor, guiado pelo professor quanto ao conteúdo e estratégias de aprendizagem	Determina seus objetivos na LE, escolhe conteúdo (disponível na web), experimenta e escolhe trajetórias e estratégias de aprendizagem, assume responsabilidade pelo seu aprendizado
Isolamento e individualidade	Trabalha e negocia a parceria e colaboração com o parceiro estrangeiro, ambas mediadas pela máquina
<i>Ensino/Aprendizagem</i>	
Ausência de reconhecimento das necessidades e interesses individuais	Enfoque nas necessidades e interesses individuais do aluno
Aprender a LE para usar no futuro	Aprender a LE para uso imediato
Ausência de contato com a língua-alvo, sua cultura e seu falantes	Contato interativo com a língua-alvo, sua cultura e seus falantes
Instrução	Mediação
Ensino/aprendizagem unidirecional	Ensino/aprendizagem bidirecional, centrado na colaboração e reciprocidade entre os parceiros
<i>Currículo</i>	
Prática de ensino centrada no conteúdo pré-estabelecido da LE	Prática de ensino centrada no imprevisto da comunicação real na LE
Conhecimento da LE é pré-selecionado e apresentado ao aluno que deve aprendê-lo	Conhecimento da LE é colocado à disposição e escolha do aluno (na e da web), por meio da interação real com as pessoas, situações e mídias que utilizam a língua-alvo
Currículo pré-estabelecido para ser entregue em contextos e situações esperadas	Currículo emerge da relação entre os parceiros em contextos imprevistos e inusitados de comunicação (com o parceiro estrangeiro) e de conteúdo (disponível na web)
Progressão linear do conhecimento da LE a ser aprendido, geralmente sob o critério de complexidade	Progressão não-linear, de acordo com os interesses e níveis de profundidade da relação entre os parceiros
<i>Abordagem</i>	
Associada ao estruturalismo ou ao comunicativismo	Associada ao sociointeracionismo, com dimensões individuais e sociais do uso da língua-alvo

Quadro 3: Continuum da metamorfose do ensino de LE orientada pela tecnologia (Telles, 2007a)

1.4.1 Partes de um teletandem

Para reforçar as características distintivas do teletandem de um simples bate-papo, o guia terminológico de Vassallo (2006) trata do desenvolvimento do tandem, apontando três partes: (a) sessão, (b) fase de reflexão sobre a forma e (c) fase de reflexão sobre a sessão, conforme o quadro:

Desenvolvimento do Tandem:	
* SESSÃO	o encontro dos parceiros de Teletandem, dividido em duas PARTES , uma para cada língua. As partes da sessão podem ser desenvolvidas em dois dias diferentes ou no mesmo dia. Se acontecerem em seguida, o cansaço é maior; por outro lado, é reforçada a impressão de reciprocidade. O termo “sessão”, seguido pelo nome da língua, pode também indicar a parte da sessão correspondente.
* FASE DE REFLEXÃO sobre a forma	a reflexão sobre a língua (regras, vocabulário, pronúncia, correção de erros frequentes etc.) que acontece na última fase de cada parte da sessão. É importante para evitar transformar o Teletandem em uma conversa simples.
* FASE DE REFLEXÃO sobre a sessão	o momento final da sessão, no qual o aprendiz faz comentários sobre como se sentiu e sobre como se desenvolveu a sessão. Nesta, geralmente, os pares conseguem se dizer o que teriam gostado que o outro fizesse ou explicar seus problemas ao parceiro. É importante para a coesão entre os parceiros.

Quadro 4: Desenvolvimento do Tandem (Vassallo, 2006, p. 6)

Vassallo (2006) e Telles e Vassallo (2009) esclarecem que uma sessão de teletandem é constituída de dois turnos, nos quais há a alternância de línguas, cada uma em um turno e com a duração média de uma hora cada.

Assim, os pares podem optar por praticarem as duas línguas no mesmo dia, com um pequeno intervalo para descanso, ou praticarem as línguas em dias separados. Caso os dois turnos ocorram no mesmo dia, os autores aconselham que haja alternância entre a ordem das línguas “já que a primeira sessão sempre tende a ser mais produtiva que a segunda, porque os participantes estão mais dispostos” (TELLES e VASSALLO, op cit, p. 53) e “é reforçada a impressão de reciprocidade” (VASSALLO, 2006).

Sintetizo, na figura seguinte, uma sessão prototípica de teletandem.

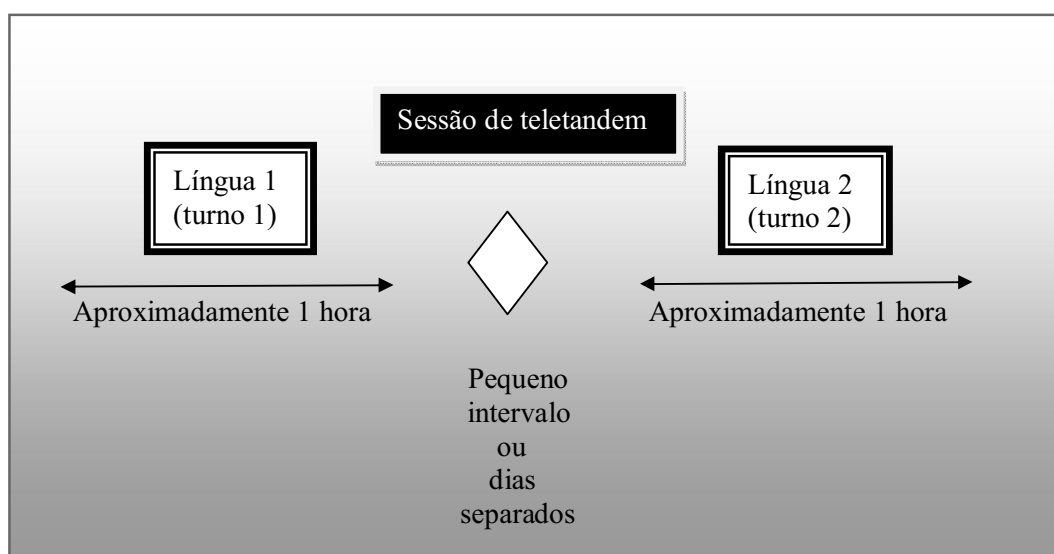


Figura 2: Protótipo de uma sessão de teletandem

De acordo com Telles e Vassallo (2009), cada turno deveria ser dividido em uma conversação livre que duraria cerca de trinta minutos, momento no qual os pares exerceriam a autonomia e negociariam assuntos para serem abordados. Neste momento, o parceiro mais proficiente/ competente se concentraria não somente no assunto tratado, mas, também, na maneira, na forma como seu par o faz, o que é designado de duplo enfoque e que difere o teletandem de um bate-papo na internet sob a teoria da Abordagem lexical e Enfoque na Forma (LEWIS, 1993; DOUGHTY e WILLIAMS, 2004).

Na segunda parte seriam feitos e abordados comentários sobre a língua utilizada durante a prática em teletandem, com duração aproximada de vinte minutos. Vassallo (2006) designa esta parte de “fase de reflexão sobre a forma”. São abordadas neste momento questões de vocabulário, pronúncia, construções linguísticas emergentes na interação em teletandem. Trata-se de um *feedback* linguístico no qual o falante competente mostra a seu parceiro as anotações tomadas, o ‘como’ as coisas foram ditas. Daí, a necessidade de se atentar para ‘o quê’ e o ‘como’ o parceiro menos proficiente se expressa na língua-alvo e a grande diferença de um bate-papo (VASSALLO e TELLES, 2009).

A terceira parte, com duração aproximada de dez minutos, é denominada “fase de reflexão sobre a sessão” (VASSALLO, 2006) ou “reflexão compartilhada sobre a sessão” (TELLES e VASSALLO, 2009, p. 53). Constitui-se num momento de avaliação do desempenho (como um todo) pelos parceiros, não envolvendo somente o aspecto linguístico mas também metodológico como a condução do processo. Os pares podem expor seus sentimentos e dificuldades, caso haja, para que, em conjunto, possam repensar ou reforçar suas ações para com o outro. Entendo que este seja um ótimo momento para novos acordos e negociações se existirem insatisfações ou descontentamentos na parceria, como procedimentos de correção, divisão das línguas, duração das sessões etc.

A figura seguinte ilustra a divisão sugerida (VASSALLO e TELLES, 2009) no turno de teletandem.

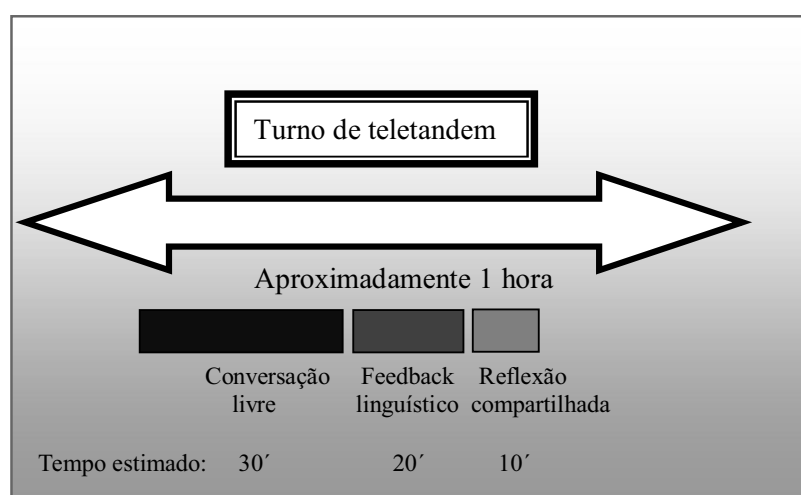


Figura 3: Protótipo de um turno de teletandem

1.4.2 Estudos realizados acerca do teletandem

As pesquisas sobre o contexto tandem estão começando a surgir em contexto brasileiro (diferentemente da Europa com experiências em tandem desde os anos sessenta), revelando questões bastante relevantes e inovadoras para o processo de ensino/aprendizagem de línguas

estrangeiras.

Neste momento, enfatizando a aprendizagem em teletandem no Brasil, faço um breve levantamento dos trabalhos inéditos de mestrado e doutorado concluídos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos no IBILCE, UNESP, São José do Rio Preto.

Silva (2008) apresentou fenômenos na aquisição e aprendizagem de língua estrangeira em teletandem (português e espanhol) num contexto de aproximação linguística. A autora observou sessões não prototípicas de teletandem, ou seja, sem todo o equipamento necessário para a prática de teletandem, podendo classificá-lo como in-tandem a distância. Seus objetivos eram verificar se os pares cumpriam os princípios de reciprocidade, autonomia e bilingüismo e mapear o uso de estratégias de aprendizagem e comunicação e possíveis implicações para o processamento do insumo em língua estrangeira. O estudo defende que a isonomia de condições (BENEDETTI, 2006) tecnológicas entre os pares deva se constituir um novo princípio para o teletandem. Silva revela alguns desencontros nos dados que coletou, como a não reciprocidade de ações entre as interagentes, o provimento deficitário de *feedback* e a não observância das partes de uma sessão em tandem. Conclui-se que a comunicação entre línguas próximas privilegiou a interação, não apresentando muitos truncamentos além de demonstrar processos de aquisição semelhantes devido ao uso das estratégias.

Assim como observou Silva (*op cit*), acredito que a *isonomia de condições tecnológicas* seja um fator determinante para que o exercício da reciprocidade, autonomia e do bilinguismo pelos pares. Ainda que a necessidade de todo o aparato tecnológico para a prática de teletandem seja questionada ou menosprezada por alguns aprendizes, é possível notar que um teletandem só se configura como tal a partir do uso do aplicativo de mensagem instantânea, da *webcam* e do microfone. A aprendizagem e a parceria podem ser comprometidas caso o equipamento não esteja adequado e, conseqüentemente, se os princípios do contexto tandem não forem seguidos. É provável que um teletandem não

prototípico, como consta nos dados de Silva (2008), não permita que a parceria desfrute dos benefícios assim como em um teletandem prototípico (em termos tecnológicos).

A pesquisa de Salomão (2008), sob a ótica de um estudo de caso, analisou os processos de supervisão e estratégias pedagógicas utilizadas pela figura de uma mediadora no processo de mediação de um par interagente no teletandem, com implicações para o campo da formação de professores de línguas estrangeiras. O estudo verificou que a presença da mediação do lado brasileiro mostrou-se bastante produtiva, sendo vista com bons olhos pela interagente. As ações de mediação não são consideradas diretivas, mas auxiliares, oferecendo andaimes à interagente, agregando fins pedagógicos às interações em teletandem e promovendo reflexão. A autora concluiu que, no teletandem, além do ensino e aprendizagem de línguas virtual e colaborativamente, há um ambiente que propicia e auxilia a formação pré-serviço, envolvendo aluno-professor e formador de professores.

As crenças sobre língua(gem) trazidas pelos professores- mediadores e pelos pares interagentes no contexto teletandem e sua possível (re)construção foram o foco do trabalho de Bedran (2008). A autora notou que uma diversidade de crenças, relacionadas ao ensinar e ao aprender nas culturas italiana e brasileira, foram trazidas pelos participantes e, ainda que estas crenças estão em constante movimento. Segundo Bedran, o teletandem se constitui um campo aberto no qual conflitos e choques entre crenças afloram e se tornam mais explícitos em contraposição ao ambiente da sala de aula. Constatou-se que no contexto teletandem, as crenças não se diluem, mas são focalizadas pela restrição no número de participantes. A autora defende uma auto-conscientização das crenças que envolvem língua(gem), ensino e aprendizagem pelos participantes e uma preparação de cunho reflexivo pelos professores-mediadores a fim de evitar conflitos que possam comprometer o processo.

Mesquita (2008) investigou, no teletandem, crenças sobre a avaliação trazidas por uma interagente e uma mediadora e as maneiras pelas quais essas interagem no processo de ensino

e aprendizagem neste contexto à distância. Observou que os interagentes não recorriam à uma avaliação planejada ao final das sessões de interação em teletandem. A partir dos *feedbacks* e dos *emoticons* utilizados nas interações, percebeu-se apenas uma “avaliação remedial”, na qual a interagente fazia correções aleatórias a partir de erros que espontaneamente surgiam nas interações o que não promovia um planejamento ou direcionamento para abordar as dificuldades de seu par. Neste estudo, Mesquita verifica incongruências nas crenças da interagente e congruências nas da mediadora. O autor reconhece a importância de se reconhecer as crenças pelo professor mediador e do interagente neste processo de ensino/aprendizagem em tandem para que possam contribuir para estabelecerem direcionamentos que otimizem este processo em ambientes presenciais e virtuais.

Os processos de negociação entre os pares poderiam abranger, inicialmente, alguns aspectos fundamentais para que as interações em teletandem e o relacionamento entre os aprendizes se efetivem e ocorram com tranquilidade. Vejo que a avaliação, tópico abordado por Mesquita (op cit), poderia ser discutida e as formas pelas quais irá se configurar nas sessões de teletandem poderiam ser acordadas. Neste ponto, a reciprocidade deveria ser uma constante para que ambos aprendizes desfrutem das mesmas oportunidades para aprendizagem, autonomia e reflexão.

O estudo de Rossi dos Santos (2008) visa compreender as características da interação no contexto teletandem sob uma perspectiva interacionista de aprendizagem e para tal utiliza um corpus de interações-aula na modalidade oral. Dentre as informações que obteve, o autor destaca uma taxonomia de movimentos conversacionais e interativos dos participantes nas interações e a influência do exercício da atenção e dos recursos tecnológicos do contexto acerca do modo como os participantes administram o diálogo colaborativo. O autor notou semelhanças na configuração da interação por áudio e a face-a-face que dizem respeito às oportunidades de modificação da produção e revisão de hipótese de uso da língua. Em relação

à colaboração, verificou que a autonomia dos participantes reduz o controle sobre a atividade, levando-os a adotarem focos pessoais e se adaptarem às necessidades um do outro. Percebeu que intervenções de um mediador podem auxiliar o aprendiz a se beneficiar mais do processo. Rossi dos Santos (2008) avalia que o teletandem possa oferecer uma experiência de interação específica distinta da promovida em contextos formais e dos baseados em comunicação autêntica por reunir características do meio presencial de aprendizagem, como comunicação autêntica e possibilidades de tratamento do significado on-line além de proporcionar a construção de competências.

Os processos de negociação nas interações em teletandem fazem parte deste *diálogo colaborativo* a que se refere Rossi dos Santos (op cit). É importante observar que a colaboração deve ser constante nas negociações, assim como a reciprocidade, pois as ações de consenso, remanejamento e ajustes envolvem os dois aprendizes que, embora alternem as posições de mais ou menos proficiência nas interações em teletandem, devem se beneficiar do processo na mesma proporção. No que concerne ao significado, a pesquisa apresenta uma organizada e rica taxonomia que envolve as lacunas de produção e as formas de *feedback* que serão de grande valia para meu estudo. Assim, retomo este autor na análise dos dados no Capítulo 3.

O foco da pesquisa de Kfoury- Kaneouya (2009) é a formação inicial de interagentes na aprendizagem de português e espanhol no contexto teletandem. A autora visa analisar as maneiras pelas quais crenças, discursos e reflexões se manifestam e (re)constróem no que diz respeito ao aprender línguas e se comunicar pela mediação do computador. Segundo a autora, ao se considerar a formação de atuantes para/em contextos de teletandem, visualizou-se um primeiro embate que envolve a formação tradicional de alunos e professores. Constatou-se que muitas das crenças trazidas e mantidas pelas participantes na aprendizagem de línguas foram geradas na condição de alunas, nos momentos iniciais de escolarização, e na condição

de alunas-professoras, na formação inicial docente. Notou que, a partir da mediação, surgiram preocupações e posicionamento distintos entre as participantes que revelaram diferentes percursos reflexivos-críticos acerca do contexto e implicações para a formação docente e que acabaram por revelar a mediação como espaço para um discurso dialógico, persuasivo com vistas à emancipação. A interculturalidade é destacada pela autora no processo de identificação no teletandem, que se deu de forma socializadora, politizadora e ética e que, pelo enfoque cultural, os ganhos foram, não somente linguísticos, mas de valores, ideologias, costumes, diferenças conceituais, políticas, geográficas e pessoais.

A pesquisa de Mendes (2009) surgiu no intuito de buscar análises contextualizadas das crenças do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. O autor teve por objetivo estudar as crenças de um grupo de professores de língua inglesa em formação no que diz respeito à língua inglesa e aos Estados Unidos, e ainda as implicações de um sentimento mundial de antiamericanismo no contexto que estudou. No contexto das interações em teletandem, entre uma professora brasileira em formação e um estadunidense, analisou e discutiu questões associadas a preconceito, estereótipos, alteridade, cultura, identidade, interculturalidade. Constatou que existe uma tendência de associação da língua inglesa a um grupo específico de países (Estados Unidos e Inglaterra), um sentimento de antiamericanismo associado à simpatia pelos EUA, gerando conflito de crenças e fazendo com que os participantes adotassem estratégias para lidar com a situação. O autor verificou que o teletandem propicia um contexto para contato intercultural e favorece a resignificação de crenças.

A interculturalidade estudada por Mendes (op cit) assume grande relevância no contexto teletandem porque, em sua inovação, o teletandem permite o contato real entre os povos a custos reduzidos. Como explicitado, este contato que se dá via aplicativos de mensagens instantâneas estabelece relações com as culturas e com as línguas, o que

dificilmente ocorre em contextos formais de aprendizagem. Dessa forma, o contato intercultural, antes não muito comentado, assume, agora, uma importante posição no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Uma outra questão que advém desta situação pautada na falta de isonomia de condições (Benedetti, 2006) é a diferença de agendas. Como menciona Salomão (2008), a *mediação do lado brasileiro* trouxe benefícios às parcerias. Todavia, não houve o mesmo processo no exterior, ou seja, os aprendizes estrangeiros não possuíam a figura de um mediador em seu país o que ocasionava um conflito de agendas. No Brasil, os propósitos para a prática de teletandem giram em torno da aprendizagem da língua inglesa sob forte motivação pessoal relacionada ao sentimento de americanismo (Mendes, 2008), interessados não somente no país mas também na língua. Já nos Estados Unidos, os alunos se inscreviam no *website* do TTB, mediante divulgação de seus professores, todavia, impulsionados por critérios avaliativos exigidos pela instituição ou disciplina à qual estavam envolvidos. Esta situação que envolve a mediação no exterior tem se alterado a partir do engajamento de professores dos Departamentos de Língua Portuguesa de instituições estrangeiras em sólidas parcerias com o Projeto Teletandem Brasil. O que trará maior equidade e, conseqüente, reciprocidade nas parcerias de teletandem.

Reconhecendo a falta de suporte para ensinar a língua portuguesa ao parceiro estrangeiro, Brocco (2009) abordou o tratamento da gramática de língua portuguesa no contexto do teletandem (especificamente nas sessões de *feedback* linguístico) e em livros didáticos de português como língua estrangeira (PLE). A autora investigou a pertinência/relevância de tais livros para as práticas em teletandem pensando-se na elaboração de material didático especificamente para este contexto virtual. Os resultados deste estudo revelam que o foco na forma se dá mediante propósitos comunicativos e que as sessões de *feedback*, dentre as funções observadas, preenchem as lacunas de insumo do aprendiz. Foi

notado um papel relevante da gramática nos livros analisados e um tratamento diferente em cada um deles. Brocco (op cit.) conclui que há dificuldade para se produzir um material didático para o contexto teletandem assim como há pouca pertinência dos livros investigados para uso específico no referido contexto.

O estudo de Luz (2009) está ligado à autonomia. A autora buscou verificar, a partir das concepções de autonomia de um par de interagentes de teletandem e uma mediadora, como se dá o desenvolvimento da autonomia no ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras via teletandem e também o papel desempenhado pela mediação no que concerne ao desenvolvimento da autonomia destes interagentes. Os resultados apontam para um compartilhamento de concepções de autonomia por parte da mediadora e da interagente brasileira, que são compatíveis com as adotadas pelo Projeto Teletandem Brasil. Em relação ao interagente estrangeiro, Luz percebeu que trabalhou colaborativamente após sua compreensão desta prática. A autora também se deparou com questões positivas na parceria que foram o comprometimento, a responsabilidade e a colaboração. Para ela, o ambiente teletandem propicia o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e permite que, pela colaboração e negociação, a aprendizagem pode se tornar mais significativa. Também avalia como expressiva a colaboração do mediador em termos tecnológicos, motivacionais e pedagógicos.

As questões verificadas por Luz concernentes à autonomia nas práticas em teletandem irão ser, também, apontadas neste estudo das negociações. Isso porque, como já explicitado, os processos de negociação apresentam importantes ligações com a autonomia. Acredito que, pelas negociações, os pares, colaborativamente, desenvolvem a consciência acerca do processo de auto-gerenciamento ao qual são expostos no teletandem e caminham rumo à autonomia. Além disso, diante espaço concedido para exercício da autonomia no teletandem, os próprios aprendizes administram as ações que envolvem *feedback* e avaliação, horários,

frequência, reagendamento de sessões por faltas ou cancelamentos, inversão das línguas, definição ou não de temas, tarefas extra-interação, dentre outras. Estas ações, na maioria das vezes, são encaradas com comprometimento e responsabilidade. Todavia, algumas vezes, isso não ocorre e acaba causando impasses nas parcerias como abordo na análise dos dados.

Cavalari (2009), em um estudo de caso, enfocou o processo auto-avaliativo levando-se em conta as características da comunicação em chat no teletandem. A autora ao investigar as características linguísticas desta comunicação, os objetivos de aprendizagem, critérios e parâmetros avaliativos, observou que a linguagem do *chat* apresenta singularidades em relação às modalidades falada e escrita, refletindo a posição enunciativa da aprendiz brasileira. As revisões linguísticas têm implicações para o processo de auto-avaliação e estão relacionadas às características acima mencionadas. A autora observou que a participante brasileira adota parâmetros altos para a avaliação de sua prática no teletandem. Afirma que, ao se monitorar, a aprendiz, muitas vezes, desvia o foco da mensagem para a forma linguística, durante as interações. Para a autora, o teletandem e os cursos de formação de professores devem manter um diálogo para que a aprendizagem autônoma possam ser pensada não apenas em contextos virtuais e telecolaborativos mas, também, em presenciais.

A pesquisa de Vassallo (2010) explora as relações de poder entre os pares de teletandem levando-se em conta três aspectos: pontos de trânsito, bases e dinâmicas do poder. Para a autora, o poder é visualizado “como propriedade dinâmica” sob uma visão relacional. No que diz respeito aos pontos de trânsito, Vassallo concluiu que o trânsito envolve processos e conteúdos, quer no teletandem, quer em sala de aula. As faltas de legitimidade por reciprocidade e fonte de coerção aliadas à uma complexidade do quadro e uma menor força de poder de informação em detrimento a de experiência permitem afirmar que o exercício do poder no contexto teletandem está firmado em um conjunto de fontes diversas, nem sempre compartilhadas entre os pares. Ao apoiar-se nas teorias da acomodação e da troca social, a

referida autora, observa que as relações de poder são estáveis e se realizam de forma implícita e conclui que tais relações dependem dos sentidos atribuídos ao teletandem pelos próprios pares.

O quadro 5 sintetiza os trabalhos sobre teletandem realizados em cenário brasileiro, apresentando seus autores, o ano de publicação e o título para que haja uma melhor visualização dos temas abordados.

Autor	Título do trabalho
Silva, 2008	O desenvolvimento intra-interlinguístico intandem a distância (português e espanhol)
Salomão, 2008	Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes
Bedran, 2008	A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem
Mesquita, 2008	Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso
Rossi dos Santos, 2008	Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem
Kfouri-Kaneouya, 2009	A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças e reflexão profissional
Mendes, 2009	Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação
Brocco, 2009	A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira
Luz, 2009	A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)
Cavalari, 2009	A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem via chat
Vassallo, 2010	Relações de poder em parcerias de teletandem

Quadro 5- Trabalhos sobre teletandem

1.5 Acordos e negociação

1.5.1 Comunicação e acordos/ negociação no teletandem

A partir do momento em que as parcerias de diferentes países são estabelecidas e estudantes de culturas diferentes são postos a trabalhar telecolaborativamente, é importante que se atente para as questões interculturais que irão permear a comunicação e a interação entre os pares.

As maneiras de se expressar, agir, aprender e ensinar irão emergir nas parcerias em teletandem e é necessário que os aprendizes estejam aptos a lidar com variadas situações. É necessário que se considerem as diferenças para que, com ética e bom senso, os aprendizes possam ser orientados a fim de evitar choques culturais que podem prejudicar as relações pessoais e de aprendizagem.

Ajustes culturais (PICA, 1994) são de grande importância no processo de ensino e aprendizagem em teletandem que envolve parceiros oriundos de diferentes línguas e culturas. Sob esta perspectiva, os processos de negociação se configuram como um meio, como apontam Spangle e Isenhardt (2002). Para os autores, “a negociação se torna um meio para facilitar as relações baseadas no diálogo e nos acordos baseados em entendimentos” (p. 3).²⁸

A comunicação é um instrumento primordial para que os pares busquem acordos, negociando questões que julgarem necessárias, sem serem diretivos. Questões como ‘negociação’ e ‘comunicação’ são indissociáveis. Para Adair e Brett (2004), a comunicação (vista como o processo pelo qual as pessoas trocam informações por meio de um sistema comum de signos, símbolos e comportamentos) pode ser classificada como cultural considerando-se que diferentes grupos sociais apresentam maneiras distintas de se comunicar.

²⁸ No original: Negotiation becomes a means to facilitate relationships based on dialogue and agreements based on understandings.

Ainda, para essas autoras, a comunicação irá revelar as estratégias e metas da negociação pois “a negociação é um processo de comunicação pelo qual duas ou mais partes interdependentes resolvem alguma questão sobre a qual estão em conflito” (p. 158).²⁹

De acordo com Byers (1985), a comunicação ultrapassa a troca de mensagens ou a compreensão e é definida como “o processo pelo qual todas as peças no mundo encontram suas relações com as outras peças para formar um todo maior e permitir que o mundo cresça, adapte-se e sobreviva” (p. 71).³⁰ O referido autor reconhece, também, que o equilíbrio entre os seres é necessário à sobrevivência. Assim, o equilíbrio é, também, necessário às parcerias de teletandem que podem se poupar de desajustes e situações que atrapalhem as interações por meio de uma comunicação clara e eficiente, acordando e negociando questões que possam, porventura, trazer entraves para as sessões de interação.

1.5.2 Acordos e negociação: algumas definições

As seguintes definições para os termos acordos e negociações são de Houaiss (2001) e parecem ser adequadas para este trabalho.

- Acordo-** ... 1.1 ajuste entre partes; combinação, consenso, pacto
- 2 resultado da comunhão de ideias, sentimentos etc.; entendimento recíproco; concórdia, harmonia...
- 3 mudança para adaptação a novas condições; acomodação, combinação, conciliação...
- 5 ausência de problemas

²⁹ No original: “Negotiation is a communication process by which two or more interdependent parties resolve some matter over which they are in conflict”.

³⁰ No original: “It is the process by which all the pieces of the living world find their relationships to the other pieces to form larger wholes and to enable the living world to grow, adapt, and survive”.

6 eliminação de oposição ou conflito; conciliação

7 decisão ou resolução conjunta (p. 65)

Ajuste 2 atitude de integração harmônica em um contexto; adaptação, amoldamento

3 estabelecimento de um pacto; trato, acordo, convenção (p. 132)

Negociação- 1 ato ou efeito de negociar; negociamento, negócio

3 qualquer tipo de negócio

4 entendimento sobre tema polêmico ou controverso

5 conversação diplomática entre duas ou mais nações visando a tratado, convenção (p. 2005)

Negócio - 4 assunto a ser resolvido; pendência

6 transações comerciais, contratos, ajustes, acordos entre pessoas, empresas ou países (p. 2005)

Dessa forma, em consonância com a definição do termo, concebo os acordos no contexto teletandem como ajustes, ou seja, o resultado de busca por um consenso na parceria, por um entendimento recíproco a fim de que se obtenha mútua adaptação às novas condições do contexto, eximindo-se de problemas. São tentativas de conciliações, concessões e doações dos falantes em prol de um fim único, que é o equilíbrio e a harmonia na parceria em teletandem com fins práticos e pedagógicos acerca do aprender línguas e culturas.

O termo negociação é bastante recorrente em nossa vida diária. Ocorre em situações variadas e, muitas vezes, nem nos damos conta de que estamos diante de processos de

negociação. Assim, por permear diversas esferas da sociedade, várias são as áreas de estudo que se ocupam do termo.

Segundo Gelfand e Brett (2004), as pesquisas se encontram em ascensão pelas duas últimas décadas e a compreensão tem se avançado no que diz respeito aos processos psicológicos fundamentais (cognição, emoção, motivação), aos processos complexos sociais (comunicação, poder e influência) e aos efeitos do contexto das negociações (equipes, terceiros e tecnologia).

De acordo com Weingart e Olekalns (2004), as definições de negociação apresentam variações concernentes à forma e ao conteúdo, todavia, há consenso em relação ao enfoque da negociação como um processo.

Assim, a literatura oferece subsídios teóricos para a negociação sob perspectivas políticas, econômicas e sociais, definindo o papel do negociador e suas atribuições. Entretanto, em contexto educacional e nas línguas estrangeiras às quais tenho acesso, nota-se a abordagem pela negociação de significado como uma interação modificada (LONG, 1983a, 1983b; GASS e VARONIS, 1985; VARONIS e GASS, 1985b; PICA, 1994, 1994a; ELLIS, 1999; VAN DEN BRANDEN, 1997, 2000; OLIVER, 2002; SHEKARY e TAHRIRIAN, 2006; KITADE, 2006; WANG, 2006; SMITH, 2009).

É importante esclarecer que os conceitos de acordos e negociação abordados neste trabalho não se limitam somente a este tipo citado, mas abrangem, também, a aprendizagem e os processos interativos na prática de teletandem. De acordo com o enfoque desta pesquisa, a negociação está ligada não somente ao escopo linguístico mas também ao interacional. Todavia, as pesquisas sobre a negociação de significado podem auxiliar a teorizar os processos de acordos e negociação entre os pares na aprendizagem em teletandem e buscar sentidos e um diálogo com os dados coletados nesta pesquisa.

A negociação, envolvendo o significado, tem adquirido espaço sob a ótica interacionista na aquisição de segunda língua –SLA- (MACKEY et al, 2000). Para Oliver (2002), a negociação de significado facilita a aquisição de L2 pois oferece aos aprendizes três elementos que considera essenciais ao sucesso na L2 que são o *input* compreensível, o *output* compreensível e o *feedback*.

A respeito de ‘negociação’, Pica (1994a) esclarece que :

Este termo tem sido usado para caracterizar a modificação e reestruturação da interação que ocorre quando aprendizes e seus interlocutores prevêm, percebem ou experimentam dificuldades na compreensão da mensagem. Enquanto negociam, eles trabalham linguisticamente para obter a compreensão necessária, repetindo literalmente a mensagem, fazendo ajustes na sintaxe, modificando palavras ou modificando a forma e o significado de variadas formas. (p. 494)³¹

Assim, no que diz respeito à interação, a negociação de significado é tida como forma de auxiliar os aprendizes a modificar o *input* compreensível e modificar seu próprio *output*, além de oferecer acesso à forma e significado da língua-alvo. As modificações linguísticas promovidas por meio da negociação de significado entre os pares são cruciais para que os aprendizes desenvolvam a percepção e a consciência da língua em questão e, por este insumo, possam aprimorar sua compreensão e produção. A autora (1994) esclarece que, na negociação de significado, os aprendizes buscam esclarecimentos, confirmação e repetição do discurso que não entendem.

Esta posição é, também, defendida por Foster (1998) que vê a negociação de significado como a atividade de checar e solicitar esclarecimentos. A negociação se daria por

³¹ No original: “This term has been used to characterize the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility. As they negotiate, they work linguistically to achieve the needed comprehensibility, whether repeating a message verbatim, adjusting its syntax, changing its words, or modifying its form and meaning in a host of other ways.”

meio de ajustes conversacionais que permeiam as interações na língua estrangeira. Para Van den Branden (2000), “As negociações de significado visam reestabelecer a compreensão mútua...” (p. 429).³²

Alguns autores falam em negociação de significado e negociação de forma (Lyster e Ranta, 1997; Van den Branden, 2000; Lyster, 2002). Para este último autor, a visão de negociação não deve se restringir ao estabelecimento da compreensão mútua, mas ampliada para que se leve em conta o *feedback* de correção e a distinção entre negociação com enfoques na forma e no significado na interação entre professor e aluno. A diferença entre tais enfoques seria funcional, sendo a função da negociação de significado considerada “conversacional” e a da forma, “didática” (LYSTER E RANTA, *op cit*).

Também relevante para este estudo são os resultados de Varonis e Gass (1985), Gass e Varonis (1985), Doughty e Pica (1986), Pica (1996), sugerindo que os falantes não-nativos (NNSs) utilizam mais ajustes interacionais para promover o *input* compreensível.

A partir destes estudos, a troca de informações entre aprendizes de diferentes línguas, como nas parcerias telecolaborativas e interculturais em teletandem, tenderiam a utilizar mais a negociação que em situações tradicionais de aprendizagem. Isso poderia ser justificado pela tendência dos pares possuírem diferentes níveis de conhecimento linguístico (OLIVER, 2002) e menos questões em comum, o que propiciaria entraves, não somente linguísticos mas também culturais. Gass e Varonis (1985) afirmam que, em geral, quanto menor a proficiência do aprendiz, maior será o número de estratégias de negociação utilizadas.

Não se espera que um aprendiz, ao iniciar sua aprendizagem em determinada língua, demonstre domínio total da língua-alvo e da cultura. Trata-se de um processo de aprendizagem e muitas questões que ainda não fazem parte do repertório do aprendiz serão incorporadas na interação e na (co)construção de conhecimento em colaboração com o

³² No original: “Meaning negotiations, aimed to restore mutual comprehension...”.

parceiro. Neste contexto, são recorrentes os andaimes – *scaffolding* - (HARTMAN, 2002), ou seja, o par mais proficiente oferece ajuda e meios para que o menos proficiente atinja a meta proposta para a comunicação e aprendizagem.

Pica (1996) reconhece que a interação de falantes nativos (NSs) e não nativos (NNSs), no que concerne à negociação, atende à necessidade específica de aprendizes de L2 em relação ao provimento de dados lexicais e estruturais aos NNSs, o que confirma a modificação do *output*.

Nesta investigação, todavia, a visão de negociação adotada inclui a língua (forma) mas não restringe-se a ela, adquirindo um caráter mais holístico.

Há consenso nos estudos acerca da negociação de significado como ajustes feitos para que incompreensões que causam interrupções na fala sejam sanadas. Em termos de nomenclatura, estes são classificados como conversacionais (LONG, 1983a; FOSTER, 1998) e interacionais (VARONIS e GASS, 1985; GASS e VARONIS, 1985; DOUGHTY e PICA, 1986; PICA, 1996).

Long (op cit) trata de dispositivos que classifica como *estratégias* ou *táticas* utilizados (a) para reparar o discurso seguido por um interrupção na comunicação e (b) para evitar novas ocorrências de interrupção. São eles: auto-repetições, outras repetições, expansões, verificação de confirmação, pedidos de esclarecimento e verificação de compreensão³³ (LONG, 1980, 1983a).

Estas teorias auxiliam mas não dão conta de explicar os processos nos quais me debruço nesta pesquisa. Aqui, vou além das incompreensões ou interrupções na fala para investigar o fluxo das negociações que permeiam as interações em teletandem. De qualquer maneira, o modelo Varonis e Gass será aplicado na análise dos dados no Capítulo 3 sob a ótica dos processos e do gerenciamento do teletandem.

³³ No original: "...self- and other-repetitions, expansions, confirmation checks, clarification requests and comprehension checks."

1.5.3 O modelo Varonis e Gass

O modelo de Varonis e Gass é bastante comentado por pesquisadores (LONG, 1983a; PICA, 1994; VAN DEN BRANDEN, 1997; FOSTER, 1998; SMITH, 2003; FOSTER e OTHA, 2005; WANG, 2006) e diz respeito à negociação de significado entre dois falantes no contexto da aprendizagem de segunda língua. Este modelo consiste em quatro pontos principais:

- (1) um desencadeador (*trigger -T*) que estimula o entendimento incompleto da parte do ouvinte;
- (2) um indicador (*indicator -I*) que é o sinal do ouvinte que o entendimento não foi completo;
- (3) uma resposta (*response- R*) que é a tentativa do falante de esclarecer o insumo não aceito (conhecido como reparo- *repair*)
- (4) reação à resposta (*reaction to the response- RR*) um elemento opcional que sinaliza a aceitação do ouvinte ou a persistência da dificuldade com o reparo do falante.

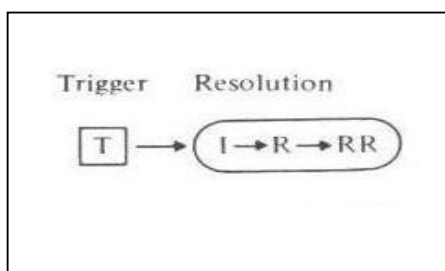


Figura 4: Modelo de Varonis e Gass (1985b, p.74)

O foco de estudo de Gass e Varonis (1985) é o discurso entre falantes não nativos (NNS- NNS), investigando especificamente as trocas nas quais um ou ambos interlocutores detêm informações que o outro precisa. Certificaram-se que:

1. Os interlocutores usam mais indicações de *input* não aceito quando a conversa está focada ao fluxo unilateral de informação;
2. O *papel* do interlocutor é altamente importante, com o receptor de informação usando mais indicações de *input* não aceito que o emissor;
3. A *forma* do indicador é também importante, com os interlocutores usando mais meios indiretos que diretos de expressar a incompreensão;
4. Os fatores de papel e forma *interagem*;
5. A *familiaridade* com uma tarefa específica (incluindo familiaridade com interlocutores) é diminuída mas não totalmente compensada pela necessidade de negociar significado;
6. A variante social de *sexo* é potencialmente muito importante, com as mulheres usando menos indicações de input não aceitável que os homens.

(Varonis e Gass, 1985, p.160).

Acredito que este modelo possa ser útil nesta pesquisa pois não se prende apenas à questão linguística. No teletandem as negociações envolvem diversas questões e, elas poderão ser visualizadas neste modelo proposto por Varonis e Gass (1985). O desencadeador, por exemplo, poderia ser não um vocábulo desconhecido que irá interromper o fluxo da conversa, mas um problema de horário para a prática de teletandem. E, a partir da exposição desta dificuldade, os processos de negociação poderão ser desencadeados em busca de uma disponibilidade mútua para o encontro.

Assim, embora trate de negociação de significado, Varonis e Gass (op cit) propõem um modelo que enfoca um processo de negociação na interação entre aprendizes que trabalham colaborativamente na (co)construção de significado e conhecimento.

1.5.4 Acordos e negociações no teletandem

Varonis e Gass (1985) reconhecem que um envolvimento ativo seja necessário para a aquisição linguística. Assim, pensando-se no contexto do teletandem, é possível perceber que, a partir de um compartilhamento de agendas, o envolvimento toma grandes proporções na parceria, atingindo as esferas organizacional, educacional e pessoal de seus membros.

Quando se fala em negociação, logo se pensa em desarranjos na comunicação que podem interromper a conversação e/ou gerar incompreensões, segundo Putnam e Roloff (1992). Para Gass e Selinker (1994), as negociações são tidas como interrupções, na qual o fluxo da conversa é interrompido e o desenvolvimento da conversa cessa, a fim de que a dificuldade na compreensão seja sanada. Para Varonis e Gass (1985), a negociação é um processo que ocorre a fim de compensar uma compreensão incompleta.

Segundo Pica (1996), a negociação é “uma atividade que ocorre quando um ouvinte sinaliza para um falante que a mensagem não está clara, e falante e ouvinte modificam sua fala para resolver este impasse” (p. 200)³⁴.

Em cenário brasileiro, Terzian (2004) utiliza o termo negociação ao analisar mecanismos concernentes ao funcionamento de negociações on-line a fim de potencializar o uso da internet em contextos educacionais. Assim, seu enfoque está nos *chats* educacionais entre professores e alunos em cursos em língua inglesa via Internet ministrados aos

³⁴ No original: “(...) an activity that occurs when a listener signals to a speaker that the speaker’s message is not clear, and listener and speaker modify their speech to resolve this impasse”.

professores de inglês de escolas públicas do Estado de São Paulo. Em sua pesquisa, a autora adota o termo negociação como:

(...) uma das dinâmicas de interação e é identificada pela presença de, pelo menos, um problema denominado tópico, colocado em discussão entre os interlocutores durante as trocas comunicativas em *chats* educacionais, com a finalidade de obtenção de uma solução consensual para os membros da interação, em um processo colaborativo, podendo corroborar a existência de construção de conhecimento. (p.10)

Esta definição é interessante pois enfoca a interação. Apesar de fundamentar-se nas trocas somente síncronas entre aluno e professor, diferentemente do cenário aqui explorado, diferencia-se da maioria das concepções encontradas até o momento.

Kinginger (1996) vai além da visão dos autores citados e, incluindo uma visão social da comunicação, reconhece que a negociação deva ser uma rotina no discurso, não estando, necessariamente, associada a incompreensões. É possível entender que, para a autora, a negociação e o uso da língua para tal não deve estar focado somente quando a compreensão não é compartilhada, mas na interação. E, dessa forma, o conceito de negociação ultrapassa as dificuldades linguísticas e atinge uma esfera mais abrangente, a interacional que muito interessa a esta pesquisa.

Considerando-se o contexto (tele)colaborativo do teletandem, compartilho da constatação de Stahl (2002) que “A negociação é um componente essencial à colaboração” (p. 1)³⁵. O referido autor define o termo “negociação de conhecimento” (p. 1)³⁶, considerando-o um aspecto importante da construção e gerenciamento do conhecimento. Segundo ele, em um processo de negociação, existe a interação entre duas ou mais pessoas que se envolvem em uma série de mudanças e alternativas até que uma única posição consensual seja alcançada pela discussão.

³⁵ No original: “Negotiation is an essential component of collaboration”.

³⁶ No original: “(...) knowledge negotiation(...)”

Diferentemente das posições comentadas anteriormente que envolvem a negociação de significado, a de Stahl (2002) traz os componentes ‘colaboração e interação’ que constituem o cenário das negociações entre os pares de teletandem. Ao abordar as negociações, tanto iniciais quanto as que permeiam as interações em teletandem, é possível identificar as etapas descritas por Stahl (op cit): os pares fazem mudanças, discutem alternativas e buscam um consenso para darem seguimento à sua prática.

Assim, incorporando uma visão social da comunicação, da pesquisa acerca da sala de aula e da perspectiva interacionista sobre a aquisição de linguagem, uma definição pedagogicamente lógica é apontada por Putnam e Roloff (1992).

A negociação consiste em interações nas quais os falantes aceitam, buscam um consenso, fazem acordos, resolvem um problema ou resolvem uma questão consultando ou discutindo ; o propósito do uso da língua é para cumprir uma tarefa ao invés de praticar quaisquer formas linguísticas específicas.(p.8)³⁷

Encontro, nesta definição, uma visão de negociação bastante apropriada para este estudo.

Justifico minha escolha pela adoção das definições de Putnam e Roloff (op cit) e Kinginger (1996), considerando que, neste contexto em teletandem, meu foco em acordos e negociações não trata unicamente do não compartilhamento de informações ou conhecimento que possam gerar mal-entendidos ou interrupções no fluxo da conversa, como se vê na maioria dos outros autores citados. Não abordo apenas a negociação de significado decorrente de diferenças linguísticas ou de conhecimento, mas avanço minha pesquisa para os ajustes, os acordos, as consultas e as discussões entre os pares que ocorrem na comunicação (assíncrona

³⁷ No original: “*Negotiation* consists of interactions during which speakers come to terms, reach an agreement, make arrangements, resolve a problem, or settle an issue by conferring or discussing; the purpose of language use is to accomplish some task rather than to practice any particular language forms”.

e síncrona) para agilizar e promover maiores benefícios. Por essas ações, meus participantes de pesquisa visam, também, driblar diferenças para além dos parâmetros linguísticos.

Para Little (2003), estas ações são denominadas “practical arrangements”³⁸. Acredito que sejam de ordem prática pois tendem a agilizar as ações e vejo, também, como acordos no sentido de ajustes, buscar um consenso, negociar. Entendo que, na prática, os termos se tornem equivalentes.

É importante ressaltar que Putnam e Roloff (1992) e Kinginger (1996) concebem a negociação sob um prisma interacional e, no teletandem, a interação é um aspecto primordial da aprendizagem. A definição dos autores atendem às expectativas e necessidades desta pesquisa, por isso, foram adotadas. Quando analiso os processos de negociação entre os pares de teletandem, visualizo as ações comentadas pelos autores, a busca por um consenso, os acordos que fazem, a resolução de problemas ou questões, sempre colaborativamente, por meio de consultas e discussões.

Os acordos e as negociações, neste meu estudo, são feitos pelos parceiros, consistindo em ajustes que envolvem não somente a fala (LONG, 1983a), mas o remanejamento de atitudes e comportamentos em prol de ações nas quais nenhum dos pares seja prejudicado nas interações. O meu posicionamento, como professora-pesquisadora, diante das negociações é contemplar a busca de um consenso, de uma posição ou atitude que privilegie ambos os parceiros de teletandem (princípio da reciprocidade), observando que este consenso pode ou não ser buscado ou, até mesmo, atingido.

A figura seguinte sintetiza as relações teóricas que permeiam e se entrecruzam nos processos de negociação que são a autonomia, a reciprocidade e a reflexão.

³⁸ Tradução: “acordos práticos”.



Figura 5: Relações teóricas nos processos de negociação

A reflexão

No âmbito tradicional de ensino e aprendizagem, o paradigma reflexivo não é, geralmente, um componente presente, nem nos professores e nem nos próprios alunos. Há um círculo vicioso do ensinar do professor e do aprender do aluno, sem que seja promovida a interação nem a reflexão que, como sugere Ghedin (2002), pode facilitar o processo. O referido autor afirma que:

O paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. (p.148)

Entretanto, a reflexão pode ser fomentada nas parcerias de teletandem. Considerando-se os pilares das práticas em tandem, que são a autonomia, reciprocidade e bilinguismo, os aprendizes gerenciam seu processo de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras. Dessa forma, ao buscar ajustes e acordos, engajam-se em processos de negociação, tornam-se responsáveis pelo gerenciamento do ensino/aprendizagem e da (co)construção de conhecimento e se deparam com um cenário extremamente profícuo para atitudes reflexivas e autônomas. Todavia, é importante salientar que tais atitudes não podem ser esperadas de imediato, não são posturas trazidas pelos pares mas poderão ser (co)construídas no decorrer das interações.

A autonomia e a reflexão serviram de inspiração à criação do Projeto Teletandem Brasil, segundo Telles (2006). Assim, o autor reconhece que:

Pelo menos dois elementos tornam o Teletandem um contexto favorável à reflexão (...): (a) o fato de o professor tornar-se aluno na hora seguinte, quebrando, assim, a tradicional assimetria didática; e (b) o fato de o aprendiz estar livre para gerenciar a aula como desejar. (p. 23)

Telles (op cit) aponta a experiência de contextos diferentes do esperado como a base da reflexão para Schön. Entendo, assim, que o teletandem seja um espaço para a reflexão com vistas à formação de professores pois os parceiros irão lidar com situações nem sempre planejadas, mas que os farão refletir, preparar ou aprimorar-se rumo à (co)construção de uma nova realidade. Poderão, de forma autônoma, vivenciar as mudanças geradas pela reflexão e propagá-las em suas ações e práticas pedagógicas.

Neste sentido, Lima e Gomes (2002) consideram que “É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade” (p.169). Amaral et al (1996) afirmam que “ Uma prática reflexiva leva à (re)

construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (p. 99).

Os processos de negociação que ocorrem nas práticas de teletandem se constituem um cenário rico para reflexão e posturas mais ativas por parte dos parceiros. Isso se deve às próprias relações que são desenvolvidas e co-construídas ao longo da parceria. O acesso real à língua estrangeira, ao falante, à cultura e o auto-gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem criam condições para que os aprendizes vivenciem situações e atitudes não muito constantes nos processos educacionais, como a autonomia e a reciprocidade de ações e o pensar sobre elas, com reflexos não só para a vida acadêmica, mas, também, pessoal.

A autonomia

É importante reconhecer que os aprendizes não foram educados para práticas autônomas e nem para assumirem estes *espaços de autonomia* (Telles, 2006, p.20). Assim, ao se inserirem em tais práticas e espaços, muitas vezes, se assustam e encontram dificuldades para se adaptar. A autonomia agrega-se à responsabilidade e, muitos aprendizes, acostumados à instrução frontal, orientada e orientadora, travam embates para superar barreiras neste caminhar rumo à construção da autonomia. É importante esclarecer que, por instrução frontal, entendo as práticas educacionais que não promovem a interação entre aprendizes e entre professor e aprendiz, mas ocorrem de forma unilateral, entre professor e aprendiz somente.

Nas práticas em teletandem, os pares são livres para fazerem os contatos iniciais e os ajustes necessários entre si para o planejamento de suas sessões (VASSALLO e TELLES, 2006, 2009). A partir do recebimento do e-mail de emparelhamento enviado pela Equipe TTB, tem-se o primeiro estágio à autonomia que é estabelecer os contatos iniciais com o parceiro e, a partir daí, autonomia é conferida aos aprendizes para a negociação de objetivos,

procedimentos, planejamento e gerenciamento do processo de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem.

Vassallo e Telles (2006) apontam que “os parceiros de tandem são livres para decidir sobre *o quê, quando, onde e como* estudar, assim como *quanto tempo* farão as sessões” (p. 88)³⁹. Nestes indícios de liberdade, identifico um exercício autônomo de escolhas e decisões que são os processos de acordos e negociações.

Luz (2009), cujo estudo engloba concepções de autonomia no contexto teletandem, aponta sua compreensão de atitudes autônomas:

Entendemos que para ser autônomo, dentro do escopo teletandem, o aprendiz deve ser capaz de definir seus objetivos, o horário e duração das sessões, como quer ser avaliado, quais assuntos discutir, além de gerenciar o próprio aprendizado e o aprendizado do parceiro”. (p. 53)

Ressalto, todavia, minha posição de que as definições que sugere Luz (op cit) ocorrem na forma de negociações com o parceiro.

Telles (2006), pensando-se no contexto das interações em teletandem, verifica que:

Em termos sócio-construtivistas, de fato, a autonomia não é um simples recurso para favorecer um processo de aprendizagem, mas sim, o próprio núcleo do processo. Se o conhecimento só existe na atuação do aprendiz e esta é entendida como negociação de significados, tal ação deve ser necessariamente autônoma, mas, ao mesmo tempo, precisa de um contexto e de atores sociais. Autonomia significa, assim, “produzir” e não “aprender a aprender” o conhecimento. Significa aprender a ser criativo e a desfrutar a própria criatividade, assumindo a idéia de que o que se aprende depende da

³⁹ No original: “Tandem partners are free to decide about *what, when, where* and *how* to study, as well as *how long* they wish to do it...”.

procura do próprio aprendiz. Nestes termos, a autonomia está associada à colaboração e a aprendizagem é, ao mesmo tempo, autônoma e colaborativa. (p 21)

É possível perceber, dessa forma, que a autonomia no teletandem apresenta características próprias que a distinguem de outros contextos. Ou seja, a autonomia não se configura como um conceito fechado em si mesmo, mas existirá a partir do outro, a partir das interações, da co(construção) do conhecimento, enfim, da colaboração. Segundo Salomão et al (2009), trata-se de uma “ação co-construída pelos parceiros tandem. Ambos devem trabalhar juntos tanto na delimitação de seus objetivos quanto no estabelecimento de práticas e/ ou procedimentos para alcançá-los” (p. 90).

Esta referida autonomia, no teletandem, engloba posturas sociais e individuais que se entrelaçam e contribuem para a harmonia da parceria, por mais estranho que possa parecer. Assim, nos processos de negociação entre os pares são reveladas estas características distintivas da autonomia, nas quais a presença do outro é fundamental para que os objetivos sejam alcançado de forma co-construída.

Little e Dam (1998) acreditam que a busca pelo desenvolvimento da autonomia se apóia na afirmação que em contextos formais educacionais, a reflexão e a consciência própria favorecem a aprendizagem. Nesse mesmo pensamento, é possível retomar as linhas teóricas do teletandem que fomentam a reflexão e a transformação. A partir destas a autonomia pode ser reconhecida e posta em prática pelos professores pré e em serviço.

A autonomia do aprendiz não implica o isolamento como verificam os autores mencionados, mas no estímulo e no conforto da interação social. É possível notar a dependência do outro no que diz respeito à autonomia no teletandem: “(...) nós necessariamente dependemos dos outros até mesmo quando exercitamos nossa independência” (Little e Dam, op cit). O parceiro no teletandem deve, sim, buscar a autonomia, mas não no isolamento e sim na interação, no trabalho colaborativo.

O processo interativo de *scaffolding* (HARTMAN, 2002), ou andaimes, e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978) implicam o trabalho colaborativo e o suporte temporário prestado por um par mais competente para transpor dificuldades e atingir objetivos propostos e estão inseridos neste exercício rumo à autonomia. Assim, como afirmam Vassallo e Telles (2006): “Os participantes de tandem nunca estão sozinhos no processo e cada um pode receber suporte e incentivo do parceiro mais proficiente em um esforço colaborativo” (p. 89)⁴⁰.

Considerando-se os laços fortes entre a negociação entre os pares e a construção e vivência da autonomia, como demonstra a figura 5 (seção 1.5.4), destaco algumas questões.

No escopo do teletandem, a responsabilidade pelo aprendizado é bastante nítida e, a partir desta é que se desencadeiam os ajustes e as tentativas de conciliação de agendas, horários, critérios e procedimentos. Os acordos e as negociações entre os pares de teletandem envolvem (co)construções no âmbito interacional, ou seja, é na interação e na dependência do outro que a aprendizagem autônoma se desenvolve, passando o aprendiz de pouco (ou nada) autônomo para mais autônomo e responsável pelo gerenciamento de sua aprendizagem. O professor não é excluído deste processo, mas a ele são atribuídos novos papéis à medida que auxilia o aprendiz neste caminhar autônomo.

A reciprocidade

A reciprocidade constitui-se um dos pilares do ensino/ aprendizagem em tandem (SCHWIENHORST, 1998) e, especificamente, no que diz respeito aos processos de negociação no teletandem é merecedor de atenção. Isso porque, pela reciprocidade, espera-se que os pares demonstrem responsabilidade, disciplina e respeito mutuamente.

⁴⁰ No original: “Tandem participants are never all alone in their process and each of them may be supported and encouraged by his/her more proficient partner in a collaborative endeavor”.

Não há compromissos financeiros entre os pares de tandem. Os parceiros não recebem pagamento pelas sessões em tandem pois não são aulas particulares, mas sim um compromisso mútuo assumido para aquisição e compartilhamento de conhecimento linguístico e cultural. Para Vassallo e Telles (2009), o princípio da reciprocidade “promove a auto-estima e coloca os parceiros em posições de equidade” (p. 24).

Como dito, os parceiros trabalham telecolaborativamente rumo à autonomia. Assim, as ações devem ser bilaterais para que ambos aprendizes possam desfrutar, de forma equilibrada, das oportunidades de ensino e aprendizagem. Nas interações, é de fundamental importância que os pares busquem um canal, pelos processos de negociação, tanto para oferecer quanto para receber para que, dessa forma, sejam mutuamente beneficiados com vistas ao sucesso do ensino/ aprendizagem e à da relação com o outro.

É importante salientar a interdependência entre os pares de teletandem, assegurada pelo “envolvimento dos aprendizes com aquilo que fazem durante as sessões” (VASSALLO e TELLES, op cit, p. 31), Dessa forma, o envolvimento senão recíproco, poderá acarretar em situações de desconforto e desequilíbrio, gerando desmotivação, tensão e, até, a dissolução da parceria.

Esta interdependência entre os pares encontra-se imbricada nos processos de negociação, no desenvolvimento da autonomia e nas atitudes reflexivas e deveria ser gerenciada em prol de um equilíbrio de atitudes. Espera-se que os dois aprendizes se beneficiem dentro das metas estipuladas para sua aprendizagem, mantendo a comunicação e o compromisso e fazendo ajustes na parceria sempre que considerarem necessário.

Diante do exposto, passo agora ao capítulo da metodologia e, em seguida, à análise de dados para abordar os temas presentes nos primeiros e-mails trocados pelos aprendizes e as características dos processos de negociação. Finalmente, passo às considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa.

METODOLOGIA

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos empregados neste estudo. Apresento a natureza da pesquisa, relato o contexto do Projeto TTB, o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados que constituem o corpus da pesquisa. Finalmente, discuto os critérios metodológicos adotados para a análise dos dados e especifico as perguntas de pesquisa que orientaram tal análise.

2.1 Natureza da pesquisa

Guba e Lincoln (1998, p.200) concebem um paradigma como uma “série de *crenças básicas*”⁴¹ baseados em desafios ontológicos, epistemológicos e metodológicos que “representa uma visão de mundo”⁴². Considerando-se os desafios, analisa quatro paradigmas. O primeiro é o positivismo e, segundo as autoras, denota uma “visão recebida” (p. 202)⁴³ que tomou o discurso formal nas ciências físicas e sociais por um longo tempo. Apontam o pós-positivismo como a representação dos esforços às críticas do positivismo. Para elas, o próximo seria a teoria crítica, termo que abrangeria o neo-Marxismo, feminismo, materialismo e a pesquisa participativa, podendo também ser dividida em pós-estruturalismo, pós-modernismo e uma mistura dos dois. Por fim, a respeito do construtivismo (paradigma no qual situo esta pesquisa), afirmam que se trata de um paradigma alternativo cujo desafio é romper, do realismo para a relativismo ontológico.

Telles (2005), baseando-se nas referidas autoras, apresenta um quadro, sintetizando questões importantes dos desafios e dos paradigmas, como consta em seguida.

⁴¹ No original: “(...) a set of *basic beliefs*...”.

⁴² No original: “It represents a *worldview*...”.

⁴³ No original: “received view”

Desafios ontológicos

POSITIVISMO	PÓS-POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
Pressupõe a existência de uma realidade compreensível, regida por leis e mecanismos naturais imutáveis.	Pressupõe a existência de uma realidade que é apreendida somente de modo imperfeito, devido aos mecanismos intelectuais falíveis do ser humano e da natureza fundamentalmente intratável dos fenômenos.	Realismo crítico, existência de uma realidade moldada por um conjunto de fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e de gênero. O exercício do poder nunca está distribuído de forma igualitária.	As realidades são apreendidas na forma de construções mentais múltiplas, social e empiricamente fundamentadas, situadas e de natureza específica. Dependem, em suas formas e conteúdos, de pessoas e grupos específicos que detêm as construções.

Desafios epistemológicos

POSITIVISMO	PÓS-POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
Dualista, objetivista, no sentido que investigador e objeto investigado são entidades independentes. Investigador estuda objeto sem influenciá-lo e sem ser influenciado por ele	Cai o dualismo, mas permanece a objetividade como ideal de regulação. Guardiães externos da objetividade – os achados corroboram com o conhecimento existente? Comunidade crítica (pareceristas). Achados replicáveis são provavelmente verdadeiros.	Transacional e subjetiva. Investigador e objeto investigado estão ligados de forma interativa. Os valores do investigador (e dos “outros” situados) influenciam a pesquisa de maneira inevitável. Aquilo que pode ser conhecido está plenamente ligado à interação entre o pesquisador e o objeto/grupo pesquisado.	Transacional e subjetiva. Pesquisador e objeto pesquisado estão interativamente ligados. Os achados são literalmente “criados” conforme a pesquisa é feita. Distinção convencional entre ontologia e epistemologia desaparece, como no caso da Teoria Crítica.

Desafios metodológicos

POSITIVISMO	PÓS-POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
Experimental, manipuladora, verificação de hipóteses, métodos predominantemente quantitativos, experimentos controlados.	Experimental, manipuladora modificada. Multiplicidade crítica como forma de falsificar (em lugar de “verificar”) hipóteses. Pesquisas e coleta de informações são feitas em contextos mais naturais e situacionais. Dados coletados de maneira cada vez mais qualitativa. Procura determinar os significados e objetivos que as pessoas dão às suas ações.	Natureza transacional. Requer diálogo entre pesquisadores e participantes. Diálogo deve ser dialético para transformar ignorância e interpretações equivocadas em conscientização informada. Liga a noção de compreensão histórica a elementos de crítica e esperança.	Hermenêutica e dialética. A natureza pessoal e variável das construções sociais sugere que construções individuais podem ser eliciadas e refinadas entre o pesquisador e os participantes. Construções são interpretadas por meio de técnicas hermenêuticas convencionais e comparadas e contrastadas por meio de trocas dialéticas.

Quadro 6: Desafios e paradigmas (Telles, 2005, com base em Guba & Lincoln, 1998)

Assim, no caráter sócio-construtivista de minha pesquisa, percebo as questões apontadas por Telles (2005) nas terceiras colunas. Segundo Guba e Lincoln (1998), em termos ontológicos, as realidades passam por construções mentais múltiplas e são compreensíveis por meio de construções mentais múltiplas e intangíveis. Já em termos epistemológicos, reconhecem uma ligação interativa entre investigador e objeto investigado e, em termos metodológicos, sugerem que as construções individuais podem ser obtidas e aperfeiçoadas pela interação entre investigador e participantes.

O paradigma sócio-construtivista e interpretativista é importante para a construção do quadro de significados deste estudo. Para Schwandt (1998):

O mundo da realidade vivida e os significados específicos das situações que constituem o objeto de investigação são construídos por atores sociais. Estes estão situados em lugares e tempos específicos e constituem significados dos acontecimentos e fenômenos através de complexos processos de interação social, envolvendo história, linguagem e ações. O construtivista ou interpretativista acredita que, para se compreender este mundo de significados, deve-se interpretá-lo. (p. 221-222)⁴⁴

Em relação à pesquisa qualitativa, Burns (1999, p.23) aponta as seguintes características⁴⁵:

- Inclui interpretações socialmente subjetivas e relativas do fenômeno
- Apóia-se em dados para desenvolver e refinar hipóteses

⁴⁴ No original: “The world of lived reality and situation-specific meanings that constitute the general object of investigation is thought to be constructed by social actors. That is, particular actors, in particular places, at particular times, fashion meaning out of events and phenomena through prolonged, complex processes of social interaction involving history, language, and action. The constructivist or interpretativist believes that to understand this world of meaning one must interpret it”.

⁴⁵ No original: “Encompasses socially subjective and relative interpretations of phenomena; draws on data to develop and refine hypotheses; interprets human behavior from participants’ perspectives; explores naturalistic cultural settings without controlling variables; gathers ‘rich’ data and interprets them through ‘thick’ description and analysis; ensures validity through multiple data sources; does not seek to generalise beyond the research context; focuses on the processes as well as the outcomes of research”.

- Interpreta o comportamento humano a partir das perspectivas dos participantes
- Explora ambientes culturais naturalísticos sem controlar as variáveis
- Junta dados ‘ricos’ e os interpreta através de ‘densa’ descrição e análise
- Garante validade por meio de diversas fontes de dados
- Não busca generalizar além do contexto de pesquisa
- Foca nos processos assim como nos resultados da pesquisa

Segundo Denzin e Lincoln (1998), a palavra qualitativa, em contraponto à quantitativa, atribui uma ênfase em processos e significados que não são rigorosamente examinados ou medidos se considerarmos a quantidade, intensidade ou frequência. Chaudron (1988) afirma que a abordagem quantitativa relaciona-se a medida numérica e análise estatística e inferência. Já a pesquisa qualitativa diz respeito à descrição de comportamentos na sala de aula, classificação de processos e inferências subjetivas rumo à generalização.

Dessa forma, concluo que minhas ações se enquadram em padrões qualitativos. Todavia, alguns aspectos quantitativos serão abordados. Esta é uma necessidade reconhecida por muitos pesquisadores, segundo Chaudron (op cit), para auxiliar na análise e validação dos dados “tendo-se em vista o poder para alterar perspectivas nas variáveis de interesse e para auxiliar no desenvolvimento de construtos teóricos ou relações” (p.48). Compartilho com Wallace (1998) a ideia de que “dados quantitativos podem trazer luz a critérios qualitativos e vice-versa” (p. 38)⁴⁶.

No que concerne à hermenêutica, ela foi consolidada como um método empírico de investigação, ocorreu no final da década de 60, como resistência ao positivismo. O termo, cujas origens se encontram na mitologia grega, significa “esclarecedor”, “significativo”, “interpretativo”. Grondin (1994) reconhece que o propósito de tornar o significado inteligível se confirma na etimologia da palavra.

⁴⁶ No original: “Quantitative data can throw light on qualitative insights and vice-versa”.

Wilhelm Dilthey, um grande nome na hermenêutica, trouxe grandes contribuições ao século XX “(...) rumo à uma nova fundação da teoria e metodologia das ciências humanas” (Dilthey, 1994, p.148)⁴⁷. Em seus estudos concernentes aos processos de compreensão e explicação, compilados e publicados em 1926, Dilthey (op cit) registra “(...) os métodos formais de interpretação das ciências sociais e humanas são derivadas daquelas formas comuns de compreensão que são próprias da vida humana e da interação social” (p. 148)⁴⁸. Segundo Van Manen (1990), a distinção entre Ciência “Humana” e a Ciência “Natural” é atribuída a Dilthey.

Para Hermann (2002), “A hermenêutica se opõe ao ‘mito do objetivismo’, ou seja, à crença em uma verdade objetiva, trazendo a perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da possibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado” (p. 16). Van Manen (op cit) afirma que a “(...) hermenêutica descreve como se interpretam os ‘textos’ da vida (...)” (p. 4)⁴⁹. Ricoeur (1981) define a hermenêutica como a “(...) teoria das operações de entendimento em sua relação à interpretação de textos” (p. 43)⁵⁰. Dessa forma, a interpretação se constitui um importante fator na busca do entendimento do significado.

Pensando-se, assim, na co-construção das relações e do conhecimento, defino esta pesquisa como qualitativa de base etnográfica (BOGDAN e BIKLEN, 1998; ANDRÉ, 2000; BURNS, 1999; CHAUDRON, 1988; DENZIN e LINCOLN, 1998; ERICKSON, 1986; WALLACE, 1998) que observa e investiga os temas e as características dos processos de negociação nas interações entre os pares de teletandem sob a perspectiva interpretativista da hermenêutica.

⁴⁷ No original: “(...) toward a new foundation of the theory and methodology of the human sciences”.

⁴⁸ No original: “(...) how (...) the formal methods of interpretation in the human and social sciences are derived from those ordinary forms of understanding that are characteristic of human life and social interaction”.

⁴⁹ No original: “(...) hermeneutics describes how one interprets the “texts” of life (...)”

⁵⁰ No original: “(...) the theory of the operations of understanding in their relation to the interpretation of texts”.

2.2 Contexto da pesquisa

O contexto geral de nossa pesquisa, o Projeto de Pesquisa Teletandem Brasil: *línguas estrangeiras para todos* já foi explorado no capítulo anterior. Assim, retomo algumas informações que julgo necessárias e passo ao detalhamento do cenário e de minhas ações.

Os dados desta pesquisa são advindos de amostras de material proveniente das interações em teletandem entre alunos brasileiros de línguas estrangeiras do Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras- UNESP- Assis e alunos de universidades no exterior que cursam Língua Portuguesa como LE.

O teletandem, com o intuito de oferecer acesso democrático e gratuito às línguas estrangeiras, tem conseguido, desde sua criação, preencher esta lacuna na experiência e formação dos alunos e futuros professores de línguas de dois campi da UNESP, Assis e São José do Rio Preto.

Com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), dois laboratórios foram instalados nos campi, oferecendo, de forma gratuita, um espaço apropriado para a prática de teletandem, além de serviços e atividades para os aprendizes de línguas estrangeiras. Os Laboratórios contam com equipamentos de alta tecnologia, máquinas com rápida conexão à internet, microfones e câmeras.

No Laboratório de Teletandem da UNESP – São José do Rio Preto, os professores coordenadores do Projeto TTB e alunos da Pós-Graduação em Letras e Estudos Linguísticos são os responsáveis pelo gerenciamento do local e atividades lá desenvolvidas.

O Laboratório de Teletandem da UNESP- Assis conta, além do coordenador geral do projeto, com o apoio de alunos voluntários de graduação que exercem a função de monitores que, com treinamento adequado, auxiliam na abertura, manutenção e atendimento ao público. Também há os orientadores que são alunos da graduação e bolsistas de iniciação científica

que prestam suporte teórico e técnico para os alunos que irão frequentar o laboratório para suas sessões de interação em teletandem.

Delimito a coleta de dados e o campo da pesquisa ao Laboratório de Teletandem da UNESP em Assis, local onde os dados desta pesquisa foram coletados e onde os participantes fizeram suas interações.

É imprescindível que o aluno faça sua inscrição no *website* do Projeto TTB para obter seu parceiro de teletandem. Basta clicar no item “Achar um parceiro estrangeiro de teletandem”, conforme mostra a figura seguinte.



Figura 6: Página inicial do website do TTB (www.teletandembrasil.org)

A Equipe do Teletandem Brasil é responsável pelo *website* do projeto e por todos os serviços e atividades prestados à comunidade universitária, desde a manutenção do site até o emparelhamento dos alunos. Esta mesma equipe, também, encarrega-se de estabelecer contato com as universidades no exterior, especificamente com os Departamentos de Língua

Portuguesa e os professores responsáveis para que o TTB seja divulgado e os alunos estrangeiros incentivados a participar.

Esta é uma parte desafiadora para o projeto pois constata-se, nesses já quatro anos de pesquisas no TTB, que a demanda pela aprendizagem da língua estrangeira no Brasil é bem maior que a dos estrangeiros pela aprendizagem da língua portuguesa. Assim, a lista de brasileiros à espera de um parceiro estrangeiro no *website* é, quase sempre, longa. E, dependendo da língua, a espera é ainda maior como por parceiros anglo-falantes, por exemplo. A procura é grande e não ocorre na mesma proporção com a língua portuguesa.

Uma outra questão é a parceria com os próprios Departamentos de português para estrangeiros no exterior que, muitas vezes, não se dispõem a receber e tomar ciência de uma proposta inovadora. Todavia, há exceções e professores que abraçam a proposta e se empenham em levar a parceria aos demais colegas e seus alunos e se tornam responsáveis pela implementação do TTB em suas universidades.

Em se tratando de um projeto educacional de pesquisa, ainda em fase de estudos, o teletandem restringe-se à UNESP, mas, no futuro, o acesso à comunidade externa será possibilitado.

Para poderem se cadastrar e usar o laboratório para as sessões de teletandem, os alunos devem preencher formulários com informações pessoais, trazer fotos para a carteirinha de identificação, e cópia do email de emparelhamento e do contato inicial com o parceiro. Também, participam de sessões de orientação teórica (GOMES DE SOUZA, 2008) e prática (DE SOUZA, 2008) conforme agendamento prévio com os orientadores responsáveis.

Essas sessões foram criadas em 2008 com o objetivo de oferecer melhor suporte e dicas aos parceiros nas interações em teletandem e, ainda, sanar algumas dificuldades percebidas em conversas informais e dados de pesquisa.

Nas sessões de orientação teórica, as fundamentações teóricas do projeto TTB são apresentadas. A definição e os pilares constituintes do contexto de aprendizagem de línguas em tandem são também abordados para que os alunos tenham um embasamento antes de iniciar seu teletandem, com vistas à maximização do processo. A figura 7 ilustra uma sessão de orientação teórica em grupo ministrada no Laboratório de Teletandem de Assis.



Figura 7: Foto da sessão de orientação teórica no Laboratório Teletandem de Assis- orientandos e orientadores (2008)

É interessante ressaltar que esta sessão de orientação teórica muito ajuda o aluno a desvincular-se da ideia que trazem do teletandem, como um simples bate-papo na internet com um nativo ou proficiente na língua e sem quaisquer vínculos pedagógicos.

Sempre que possível, uma simulação de um teletandem é feita ou uma exibição de gravação de parte de uma interação para que, a partir dali, a visualização permita melhor compreensão e conscientização do processo.

Estas sessões começaram a ser oferecidas quando percebeu-se que, apesar de receberem sugestões de leituras de material disponível no *website* do TTB antes de iniciar o

teletandem, os alunos não as faziam, ou se faziam, não era satisfatória. Enfrentavam algumas dificuldades e recorriam, às vezes, desnecessariamente, ao professor ou coordenador do projeto.

Assim, alunos brasileiros recebem, de forma presencial, este suporte, além de dicas e sugestões, advindos de vivências próprias e dos cursos sobre aprendizagem em tandem realizados em nível de disciplina optativa na graduação em Letras.

Em relação aos estudantes estrangeiros, as sessões de orientação ocorrem virtualmente por meio de videoconferências no *ooVoo* ou *Skype* mediante prévio agendamento, conforme a figura 8. Nestas sessões, um arquivo com o conteúdo a ser abordado é enviado, por e-mail, antecipadamente ao professor estrangeiro responsável para que seus estudantes possam visualmente acompanhar a orientação. Este arquivo e a língua na qual as sessões de orientação são ministradas dependem das necessidades, podendo ocorrer em português ou na língua materna ou de proficiência dos alunos estrangeiros.



Figura 8: Foto da sessão de orientação virtual a uma universidade estrangeira ministrada no Laboratório de Teletandem de Assis (2009)

Nas sessões de orientação prática, os alunos brasileiros participam de oficinas e têm a chance de trabalhar e se familiarizar com os aplicativos de mensagens instantâneas como o *Windows Live Messenger*, *Skype* e *ooVoo* e o *Talk&Write (TAW)*, sendo que o último oferece uma lousa eletrônica na qual os dois parceiros podem trabalhar em conjunto, fornecendo e recebendo informações, desenhos e podendo alterá-los. A figura 9 foi retirada do *website* do TTB e mostra uma interação de teletandem pelo *Skype* com o uso simultâneo do *TAW*.

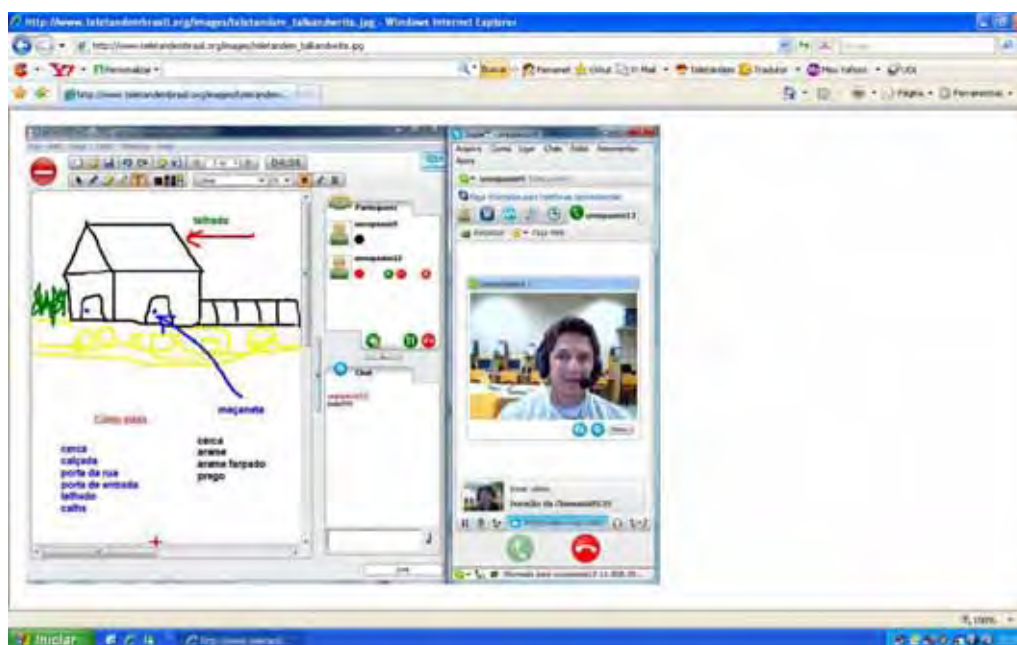


Figura 9: Interação de teletandem por Skype com o TAW (www.teletandembrasil.org)

Os alunos, também, aprendem a manusear o *Windows Vista* salvando arquivos, configurando áudio e vídeo, aprendem a controlar alterações e inserir comentários em documentos do *Word* que auxiliam na correção de trabalhos escritos, no caso de tarefas trocadas entre os pares. E, ainda, conhecem programas de gravação em áudio e vídeo das interações.

As sessões duram aproximadamente uma hora e trinta minutos cada uma e aconselha-se que sejam feitas em dias diferentes para melhor aproveitamento dos conteúdos expostos – teóricos e práticos. Podem ocorrer individualmente ou em grupo e são necessárias para que os alunos possam ter acesso e desfrutar dos serviços oferecidos pelo laboratório. A figura 10 retrata uma sessão de orientação prática ministrada no Laboratório de Teletandem de Assis.



Figura 10: Foto da sessão de orientação prática ministrada no Laboratório de Teletandem de Assis (2008)

Considerando-se a necessidade de parcerias com universidades estrangeiras para que seus estudantes tomem ciência do Projeto Teletandem Brasil e se inscrevam para a prática de teletandem, os contatos com os Departamentos de Língua Portuguesa no exterior são frequentes pela Equipe TTB. Visitas e oficinas são realizadas no exterior com a finalidade divulgar e promover o Projeto para que os estudantes brasileiros tenham acesso às línguas, aos falantes e às culturas, conforme proposta do TTB. Assim, em algumas destas visitas ao exterior, foi possível organizar sessões de videoconferência com os alunos estrangeiros e brasileiros. Os alunos estrangeiros receberam informações sobre a aprendizagem em tandem e

o projeto TTB e, em seguida, interagiram com os brasileiros que estavam no Laboratório de Teletandem de Assis. Estas sessões de videoconferência com as universidades estrangeiras tiveram a duração aproximada de 45 minutos, nos quais 15 eram destinados às instruções fornecidas no exterior e 30 para que os estudantes se comunicassem (15 minutos em português e 15 em inglês).

Foi com muita motivação que os estudantes, tanto estrangeiros quanto brasileiros, compareceram às videoconferências para interagirem de forma síncrona por meio do *Skype* e *ooVoo* e seus recursos de áudio, vídeo, escrita e leitura.



Figura 11: Foto de sessão de videoconferência com universidade estrangeira no Laboratório de Teletandem de Assis (2009)



Figura 12: Foto de sessão de videoconferência com universidade estrangeira no Laboratório de Teletandem de Assis (2009)

2.3 Os participantes da pesquisa

2.3.1 Pesquisadora- participante

Além de pesquisadora do TTB, minhas atividades de docência junto à UNESP, conduziram-me ao papel de participante (BURNS, 1999). Responsável pelas disciplinas de Iniciação à Língua Inglesa e Língua Inglesa I desde a criação do projeto, o TTB é, muitas vezes, trazido e discutido durante minhas aulas como proposta inovadora e complementar ao trabalho pedagógico desenvolvido. Os alunos, altamente motivados para aprender a língua estrangeira, buscam alternativas que ultrapassem os conteúdos formais e limites impostos pela sala de aula e, de fato, estabelecem o contato real com a língua, com o falante e com a realidade e cultura estrangeira. E encontram, no teletandem, acesso aos elementos mencionados.

Como pesquisadora, estabeleci contato com os participantes, realizei entrevistas, fiz a coleta de dados, observei sessões de interação assim como sessões de orientação teórica e prática e analisei os dados que constituem o corpus da pesquisa. Na condição de participante, assumi o papel de mediadora, colocando-me à disposição dos alunos que faziam teletandem para auxiliá-los no caso de dificuldades com o processo ou com o parceiro. Em minha figura, viam um canal de fácil acesso, uma pessoa a quem poderiam recorrer a qualquer momento, na sala de aula, no e-mail e, até mesmo, no *Orkut* (um site popular de relacionamentos). Além de que, pelo fato de ser a professora com quem frequentemente convivem, os alunos têm mais confiança e liberdade para se aproximar e esclarecer dúvidas, pedir ajuda ou compartilhar fatos da parceria e do ensino da língua materna e aprendizagem da LE.

É necessário que, como sugere Burns (op. cit), o observador busque um equilíbrio entre manter a subjetividade e encontrar um espaço nas estruturas sociais da sala de aula, especialmente se as observações ocorrem em um período de tempo.

2.3.2 Os alunos participantes

Os participantes desta pesquisa são alunos brasileiros de graduação do Curso de Letras de uma universidade no interior do estado de São Paulo, aprendizes regularmente matriculados nas disciplinas de Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Alemã e Língua Espanhola e alunos estrangeiros falantes nativos ou proficientes nas línguas que acabamos de mencionar e, também, aprendizes de Língua Portuguesa.

Os quadros 7 e 8 apresentam as vinte duplas dos alunos participantes (brasileiro e estrangeiro), suas respectivas línguas: português (P), inglês (I), alemão (A), espanhol (E) e francês (F) e o período da parceria.

No quadro 7, as duplas estão listadas de acordo com a ordem cronológica do período que fizeram teletandem, de 2005 a 2009.

Participantes	Línguas	Ano	Período da parceria
Maria e Susan	P I	2005	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Lívia e Emma	P A	2006	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
		2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Juliana e Juliet	P I	2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
		2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Taís e Steve	P I	2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
		2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Pedro e Hugo	P E	2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Lúcia e Sophie	P F	2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Ana e Mia	P I	2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
		2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Luciana e Ellen ⁵¹	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Isabela e Jessica	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Melissa e Jeremy	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Célia e Justine	P F	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Juliana e Jake	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Priscila e Martha	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Lucas e Claire	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Jonas e Sarah	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Clarice e Brian	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Gabriel e Karen	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Lívia e Simon	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Tatiana e Julia ⁵²	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
		2009	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
Luciana e Mia ⁵³	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez
		2009	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez

Quadro 7: Participantes, línguas, ano e período de teletandem – ordem cronológica

No quadro 8, chamo a atenção do leitor para a duração das parcerias, sendo a mais longa de quinze meses e a menor de um.

⁵¹ Parceria em andamento no período de escritura da tese.

⁵² Parceria em andamento no período de escritura da tese.

⁵³ Parceria em andamento no período de escritura da tese.

Participantes	Línguas	Ano	Período da parceria	Duração (meses)
Livia e Emma	P A	2006	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	15
		2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	
Juliana e Juliet	P I	2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	9
		2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	
Taís e Steve	P I	2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	9
		2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	
Luciana e Ellen	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	9
Luciana e Mia	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	9
		2009	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	
Tatiana e Julia	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	9
		2009	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	
Melissa e Jeremy	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	6
Pedro e Hugo	P E	2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	5
Ana e Mia	P I	2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	4
		2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	
Lucas e Claire	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	4
Maria e Susan	P I	2005	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	3
Lúcia e Sophie	P F	2007	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	3
Juliana e Jake	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	3
Priscila e Martha	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	3
Isabela e Jessica	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	2
Jonas e Sarah	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	2
Livia e Simon	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	2
Célia e Justine	P F	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	2
Gabriel e Karen	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	1
Clarice e Brian	P I	2008	jan fev mar abr mai jun jul ago set out nov dez	1

Quadro 8: Participantes, línguas, ano, período e duração de teletandem

É importante mencionar que a identidade dos participantes foi preservada por questões de ética e que, aqui, os nomes são fictícios.

2.4 Coleta de dados: procedimentos e instrumentos

Os dados foram coletados durante quarenta e três meses, no período de outubro de 2005 a abril de 2009. É importante salientar que a coleta de dados, assim como as parcerias,

não ocorreram de forma linear e ininterrupta. Alguns participantes de pesquisa fazem parte de mais de uma parceria, em momentos distintos. Tais fatos podem justificar a longa duração do processo de coleta de dados- 43 meses- sendo que a parceria mais longa teve a duração de 15 meses.

A maior concentração e volume de parcerias se deu em 2007 e 2008 e acredito que isso tenha ocorrido em função da instalação do laboratório de Teletandem na universidade nos últimos dois anos que facilitou o acompanhamento dos praticantes de teletandem e uma coleta de dados mais consistente e estruturada, considerando-se que, no início, não havia um suporte teórico e técnico aos alunos da forma como atualmente é feito.

Uma questão que deve ser ressaltada é a inserção da pesquisadora no projeto desde seu início, permitindo acompanhar a formação das parcerias e selecionar os participantes da pesquisa.

Um outro possível ponto para o aumento do volume de dados nos referidos anos, considerando-se, também a maior divulgação do TTB, poderia ser o fortalecimento e estreitamento dos laços com as universidades estrangeiras ⁵⁴ que começaram a enviar mais alunos para fazer teletandem.

Os participantes desta pesquisa (brasileiros e estrangeiros) concordaram em contribuir voluntariamente com os estudos desenvolvidos acerca das negociações no teletandem e

⁵⁴ Lista de universidades no exterior conveniadas com o Projeto Teletandem Brasil (Telles, 2009b):
 Northwestern University, EUA,
 Georgetown University, EUA (adesão em 2008),
 Utah Valley University, EUA (adesão em 2008),
 Truman State University, EUA,
 Université Charles-de-Gaulle, Lille III, França (em convênio institucional com a UNESP),
 Université Lumière, Lyon II, França (adesão em 2008)
 Università del Salento, Itália (convênio institucional com a UNESP)
 Università degli Studi di Salerno, Itália (convênio institucional com a UNESP)
 Università degli Studi Roma III, Itália (adesão em 2008) - (convênio institucional com a UNESP)
 Johannes Gutenberg Universität, Alemanha (convênio institucional com a UNESP)
 Universidad Nacional de La Matanza, Argentina (convênio institucional com a UNESP)
 UTU – Universidad del Trabajo de Uruguay, Uruguai (adesão em andamento)
 Universidad Autonoma de Mexico, Mexico (adesão em 2008) (p. 1)

assinaram um termo de consentimento que concede direitos ao pesquisador sobre os dados produzidos nas práticas em teletandem. Certamente que diante de muita responsabilidade e ética.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa para a coleta de dados foram: (a) E-mails; (b) gravações em áudio e vídeo; (c) entrevistas semi-estruturadas; (d) conversas informais; (e) registros escritos das interações, (f) relatos escritos dos participantes e (g) notas de campo no laboratório de teletandem da UNESP- Assis.

O quadro 9 sintetiza os instrumentos, finalidade e natureza dos dados coletados.

Instrumentos	Finalidade	Natureza
E-mails: - entre os pares - entre os pares e professor	Obter informações acerca dos acordos e negociações entre os alunos em dois momentos: (a) no início da parceria e (b) durante a parceria de teletandem; Tomar ciência do desenvolvimento do processo de teletandem entre os pares e prestar suporte, se necessário, na condição de professor-orientador.	Dados escritos advindos de comunicação assíncrona.
Gravações em áudio e vídeo das sessões de interação em teletandem	Obter informações acerca dos acordos e negociações considerando-se o uso de áudio e vídeo na comunicação em tempo real entre os pares nas sessões de teletandem.	Dados orais e verbais advindos de comunicação síncrona.
Entrevistas virtuais no <i>ooVoo</i> entre os pares e o professor	Obter informações, reflexões e feedback acerca do desenvolvimento do teletandem entre os pares.	Dados orais e verbais advindos de comunicação síncrona.
Conversas informais	Obter informações acerca das parcerias e do desenvolvimento do teletandem.	Dados orais, verbais.
Registros escritos das interações via <i>ooVoo</i> ou <i>MSN /WLM</i> (Históricos)	Obter informações acerca das parcerias e do desenvolvimento do teletandem na modalidade escrita, atentando para os acordos e negociações ocorridas durante as sessões.	Dados escritos advindos de comunicação síncrona.
Relatos escritos dos participantes	Obter informações específicas e diretas acerca das parcerias e do desenvolvimento do teletandem.	Dados escritos.

Notas de campo no Laboratório	Obter informações acerca das parcerias de teletandem dos usuários que freqüentam o laboratório de teletandem e realizam suas sessões neste espaço.	Dados orais e dados escritos
-------------------------------	--	------------------------------

Quadro 9: Coleta de dados: instrumentos, finalidade e natureza

Assim, os participantes brasileiros enviavam à pesquisadora o material proveniente das práticas em teletandem, como e-mails enviados e recebidos, registros escritos das interações, relatos escritos. Estes eram armazenados e, posteriormente, compilados.

As gravações em áudio e vídeo das interações no período inicial do TTB foram feitas por meio de *softwares* gratuitos que fazem a gravação de tela (no caso das interações via *MSN* ou *WLM*) ou o próprio recurso de gravação do *ooVoo*. As gravações pelo *software* eram realizadas pelos participantes brasileiros em CDs e entregues à pesquisadora. Todavia, isso não ocorria com muita assiduidade pois, segundo os participantes, quando a gravação era feita havia interferências no som e na conexão à internet. As feitas pelo *ooVoo* eram provenientes das interações em teletandem realizadas também pelos brasileiros no Laboratório de TTB e ficavam, portanto, temporariamente armazenadas nos computadores do local. Após as interações, a pesquisadora se dirigia ao laboratório, salvava as interações em um *pen-drive* e, em seguida, as armazenava em CDs.

As entrevistas, feitas pelo *ooVoo*, eram agendadas antecipadamente pela pesquisadora e permitiam o contato simultâneo entre pesquisadora e participantes. Isso possibilitou coletar preciosos dados além de oferecer ao participante estrangeiro um canal e uma oportunidade de expressão. Estas entrevistas foram gravadas também pelo recurso do *ooVoo* e, posteriormente, transferidas do computador para CDs.

As conversas informais, com os brasileiros, eram registradas em um gravador digital e, em seguida, armazenadas em um computador para serem transcritas. Ocorriam esporadicamente, principalmente, quando notava-se que os participantes possuíam dúvidas, inseguranças ou sucessos a compartilhar.

Os relatos dos participantes, brasileiros e estrangeiros, eram enviados à pesquisadora por e-mail ou pelo *Orkut*, na forma de recados ou depoimento (quando desejavam privacidade). Este era um procedimento bastante natural e, apesar de ser esporadicamente solicitado pela pesquisadora, os participantes os faziam quando desejavam.

As notas de campo foram coletadas a partir da convivência com os participantes da pesquisa e da inserção no ambiente do Laboratório de Teletandem de Assis.

Em seguida, passo ao detalhamento dos instrumentos utilizados na pesquisa.

2.4.1 E-mails

Considero este instrumento assíncrono muito valioso para esta pesquisa tendo-se em vista que é através do e-mail que os primeiros contatos são estabelecidos entre os pares. São instrumentos portadores de expectativas, entusiasmo, interesse. A partir do contato inicial, via e-mails, é que se percebe o delinear da parceria, o perfil dos alunos envolvidos e o estabelecimento (ou não) de relações de aprendizagem via teletandem.

Para se focar os acordos e negociações iniciais entre os pares, meu foco de pesquisa, o e-mail é considerado um instrumento primordial. Dessa forma, para melhor orientar o leitor e conduzir meu trabalho com os dados, os e-mails trocados entre os pares nos primeiros contatos serão denominados EIP (e-mail trocado no início da parceria) e os trocados durante a parceria, antes ou depois das sessões de interação, EDP (e-mail trocado durante a parceria).

2.4.2 Gravações em áudio e vídeo das interações no *oo Voo*

Em termos de coleta de dados, as gravações das sessões em áudio e vídeo são muito importantes, pois retratam a interação em si. Nas primeiras etapas de implementação do TTB,

as gravações se tornavam difíceis pois os alunos, sem um local específico para encontrar o parceiro, interagiam em casa ou em *lan houses* via *MSN* (que, depois de atualizações, passou a ser denominado *WLM*).

Existem vários programas (pagos ou gratuitos) que fazem esta gravação, todavia, segundo relatos, geravam problemas no áudio. Os parceiros, incomodados com o procedimento, pediam que fosse interrompido. Um outro ponto é que, em *lan houses*, programas não podem simplesmente serem baixados nos computadores e dados não podem ser armazenados, também gerando empecilhos às gravações e coleta de dados. Assim, desta fase inicial, tenho pouquíssimas gravações em áudio e vídeo, sendo o maior volume de dados provenientes dos e-mails, entrevistas e registros escritos.

Sabe-se que os pares têm autonomia para negociar e escolher o aplicativo pelo qual podem fazer as sessões de teletandem (*MSN/WLM*, *Skype* ou *ooVoo*), conforme já mencionado. Alguns estrangeiros, no entanto, só possuíam acesso ao *ooVoo* na universidade.

Meu apreço e preferência pelo *ooVoo* se deu por conta de seu recurso gratuito próprio de gravação de áudio e vídeo simultâneos, algo de fácil manuseio e acesso, possibilitando-nos grande e importante material para a coleta de dados, inclusive as entrevistas. Este recurso era amplamente utilizado pelos pesquisadores (para seus dados de pesquisa) e pelos alunos (para prática e organização de conteúdos das interações). Todavia, deixou de ser gratuitamente disponibilizado e, por questões financeiras, alunos e pesquisadores deixaram de utilizá-lo. Embora o coordenador geral do Projeto Teletandem Brasil tenha buscado contato com os responsáveis pelo *ooVoo* na tentativa de mostrar-lhes o interesse educacional no recurso, nenhum sucesso foi obtido.

2.4.3 Entrevistas virtuais com os pares no ooVoo

Foi possível desfrutar do recurso de gravação inicialmente gratuito do ooVoo e realizar algumas entrevistas entre os pares sendo que, posteriormente, tive que adquirir o serviço a US\$ 10.00 mensais.

Fiz contato com os alunos, brasileiro e estrangeiro ou só estrangeiro, explicando-lhes minha intenção de pesquisa e adiantando-lhes alguns tópicos para que pudessem se organizar e expressar suas opiniões, avaliando e refletindo sobre seu teletandem. Assim, negocieei os horários de acordo com a disponibilidade de cada um e nos encontramos on-line. Com a duração de dez a trinta minutos, as entrevistas eram feitas de forma bastante descontraída para que os alunos se sentissem confortáveis para discorrer sobre sua experiência e conversar comigo e com o parceiro, quando era o caso.

Um outro ponto que me foi muito positivo acerca do uso do ooVoo é a possibilidade de se conectar a mais de uma pessoa simultaneamente. Assim, é possível que três pessoas se vejam na mesma tela e se comuniquem. Este recurso possibilitou a entrevista com os parceiros, brasileiro e estrangeiro, de forma síncrona.

2.4.4 Conversas informais

Como o contato com os alunos participantes brasileiros era frequente, em sala de aula (de duas a três vezes por semana), nos corredores da universidade, no Laboratório de Teletandem e no *Orkut*, eles sentiam-se à vontade para vir e me falar de seu teletandem. Discorriam sobre a parceria, sobre a nova experiência de aprendizagem, relatavam dificuldades, avanços, faziam avaliações e reflexões, reclamavam, elogiavam, sanavam

dúvidas, pediam orientações etc. As conversas informais orais eram gravadas em áudio ou filmadas com uma câmera digital sempre que possível.

Aos estrangeiros, solicitei que enviassem, esporadicamente, relatos sobre seu teletandem. Quando o faziam, esses eram enviados por e-mail ou *Orkut* e, em termos gerais, faziam as mesmas coisas que os brasileiros nestas conversas informais. Dos poucos relatos coletados, tenho dados muito interessantes, aos quais retornarei mais adiante.

2.4.5 Registros escritos das interações no *MSN / WLM* e *ooVoo*

Os registros escritos no *MSN / WLM* são chamados de históricos, indicam horário do encontro, turnos, a conversa na modalidade escrita e algumas ações também como teste e ajustes no equipamento (possíveis problemas e soluções), negociações durante as interações, uso de áudio e vídeo, envio de arquivos com textos, fotos etc. É possível, notar, também, a habilidade dos parceiros ao escrever, o registro linguístico que utilizam em seus discursos dentre outras questões, o perfil, características e objetivos dos parceiros, dentre outras questões.

No *ooVoo* tem-se um espaço para que os alunos escrevam ao mesmo tempo que se vêem e conversam. Todavia, com uma deficiência, em minha opinião. Falta uma opção que permita o armazenamento automático dessa parte escrita da interação, como apresenta o *MSN/WLM*. Diversas vezes, em interações no *ooVoo*, os parceiros finalizavam as sessões e não se lembravam de salvar a parte escrita e a perdiam, não podendo recuperá-la uma vez fechada a janela.

2.4.6 Relatos escritos dos participantes

Os relatos feitos pelos participantes são de grande importância para este estudo, pois trazem informações concisas e diretas acerca da parceria de teletandem. Algumas vezes era solicitado que o participante discorresse, de uma forma geral, sobre suas interações e sobre o processo de teletandem com o par, em outras, de forma mais específica e direcionada, eram enviadas algumas perguntas, para que o estudante pudesse se basear para falar de seu teletandem.

Estes relatos eram feitos de forma esporádica, não havia uma sistematização nem um agendamento para a produção e envio de relatos. Algumas vezes a solicitação dos relatos não eram atendidas e em outras, demoravam a ser entregues. De qualquer forma, considero-os muito importantes pois, além de revelarem a perspectiva dos pares, promoveram reflexão nos participantes que tiveram que escrevê-los.

2.4.7 Notas de campo no Laboratório de Teletandem de Assis

A presença no Laboratório de Teletandem permite o contato com os alunos, de diversas parcerias e línguas, e, em conversas e relatos informais, tomar ciência de fatos, questões e relações pertinentes ao teletandem. Em questão de segundos, muitas informações podem ser obtidas que dizem respeito a sucesso e insucesso.

As sessões de orientação teórica e prática, das quais já tratei, como também ocorrem no Laboratório de Teletandem de Assis, me permitiram estar junto com os alunos e obter informações necessárias e importantes para a pesquisa, tais como os objetivos e expectativas dos aprendizes brasileiros em relação ao processo de ensino/aprendizagem e à parceria.

Por algumas vezes, a equipe do TTB conseguiu realizar, antes do envio do e-mail das parcerias, um encontro virtual pelo *ooVoo* entre os grupos futuros pares de alunos brasileiros e estrangeiros, com seus respectivos professores-orientadores. Pude presenciar esses encontros no Laboratório de Teletandem de Assis.

Os alunos brasileiros convidados para o encontro compareciam e, em seus relatos, percebia-se o entusiasmo por conhecer o futuro parceiro e motivação para logo começar as sessões de teletandem. O contato visual era de grande importância, acredito que para os dois lados, alunos brasileiros e estrangeiros e professores-orientadores daqui e de lá.

2.5 Procedimentos de análise

Sob a ótica interpretativista da hermenêutica, os dados coletados são analisados em dois momentos. Inicialmente, abordo os e-mails trocados entre os aprendizes e observo os temas que permeiam esta comunicação assíncrona para, posteriormente, investigar, nos e-mails e demais instrumentos de coleta de dados, as características dos processos de negociação entre os pares de teletandem. Dessa forma, os dados podem ser triangulados para que tanto a perspectiva da pesquisadora quanto a dos participantes sejam consideradas.

Para que se tenha uma visão geral dos dados coletados, apresento o quadro seguinte que contempla os nomes dos pares, os dados coletados da parceria e o período da parceria. Para facilitar a leitura, esclareço que o primeiro nome é sempre o do aluno (a) brasileiro (a) e a ordem em que estão dispostos é cronológica, segundo a formação das parcerias.

Nomes	Dados disponíveis	Duração
1. Maria Susan	* E-mails (EIP – EDP) * Conversas informais * Registros <i>MSN</i> * Relatos escritos	Out. a Dez. 05
2. Lívia Emma	* E-mails (EIP – EDP) * gravações no <i>ooVoo</i>	Out. 06 a Dez.07
3. Juliana Juliet	* E-mails (EIP – EDP) * gravações no <i>ooVoo</i> * entrevista no <i>ooVoo</i> com as 2 alunas * Conversas informais (Juliana) * Registros <i>MSN</i> * Relatos escritos	Ago. 07 a Abr. 08
4. Taís Steve	* E-mails (EIP – EDP) * gravações no <i>MSN</i> e <i>ooVoo</i> * entrevista no <i>ooVoo</i> com os 2 alunos * Registros <i>MSN</i> * Relatos escritos	Ago. 07 a Abr. 08
5. Pedro Hugo	* E-mails (EIP – EDP)	Ago. a Dez. 07
6. Lúcia Sophie	* E-mails (EIP – EDP) * Registros <i>MSN</i>	Set. a Nov. 07
7. Ana Mia	* E-mails (EIP – EDP)	Dez. 07 a Mar. 08
8. Luciana Ellen	*E-mails (EIP – EDP) * gravações no <i>ooVoo</i> * Registros <i>MSN</i> e <i>ooVoo</i> * Relatos escritos	Abr. 08 até momento
9. Isabela Jessica	* E-mails (EIP)	Abr. a Maio 08
10. Melissa Jeremy	* E-mails (EIP – EDP) * Conversas informais * Registros <i>Skype</i> * Registros <i>ooVoo</i> * Relatos escritos	Jun. a Nov. 08
11. Tatiana Julia	*E-mails (EIP – EDP) * gravações no <i>ooVoo</i> , * entrevista no <i>ooVoo</i> com Julia * conversa informal com Tatiana * Relatos escritos	Ago. 08 a Abr. 09
12. Juliana Jake	*E-mails (EIP – EDP) * gravações no <i>ooVoo</i> * Relatos escritos	Ago. a Out. 08

13. Priscila Martha	*E-mails (EIP – EDP) * gravações no <i>ooVoo</i> , * entrevista no <i>ooVoo</i> com Martha * conversa informal com Priscila	Ago. a Out. 08
14. Lucas Claire	*E-mails (EIP – EDP)	Ago. 08 a Nov. 08
15. Jonas Sarah	*E-mails (EIP)	Set. a Out. 08
16. Clarice Brian	*E-mails (EIP)	Set. 08
17. Gabriel Karen	* E-mails (EIP)	Set. 08
18. Lívia Simon	* E-mails (EIP)	Set. a Out. 08
19. Célia Justine	* E-mails (EIP)	Out. a Nov.08
20. Luciana Mia	*E-mails (EIP – EDP) * gravações no <i>ooVoo</i> , * Conversas informais * Registros <i>MSN</i> e <i>ooVoo</i> * Relatos escritos	Nov. 08 a Jul. 09

Quadro 10: Nomes dos pares, dados coletados e período da parceria

Concordo com Chaudron (1988) que o objetivo metodológico de uma pesquisa é a validade e que tal aspecto está relacionado à confiabilidade. A variedade de instrumentos utilizados (e-mails, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, conversas informais, registros escritos e notas de campo) permitiram visualizar os dados de diferentes perspectivas, possibilitando a triangulação (BURNS, 1999), no intuito de garantir a confiabilidade deste estudo.

Assim, finalizo este capítulo que trata do conjunto dos procedimentos adotados para a coleta e análise de dados, assim como, à metodologia da pesquisa. Passo, agora, à análise dos

dados, enfocando os processos de acordo e negociação que se desencadeiam entre os pares de teletandem sob a perspectiva da pesquisadora e dos participantes.

ANÁLISE DOS DADOS

Os acordos e as negociações entre os pares desempenham papéis fundamentais que influenciam diretamente a interação em teletandem e, dessa forma, merecem um olhar e um estudo detalhado.

Esta análise se desdobra em dois momentos principais, enfocando, nas parcerias em teletandem: (a) os contatos feitos antes da primeira interação e (b) os contatos feitos após a primeira interação, ou seja, contatos que permeiam as interações. Esta divisão foi pensada por se acreditar que o que acontece nos contatos iniciais tende a ser diferente (geralmente, em comunicação assíncrona – via e-mail), mas influencia diretamente o desenrolar das ações subsequentes entre os parceiros de teletandem.

Todavia, antes de iniciar a análise propriamente dita julgo ser importante fazer algumas considerações acerca do emparelhamento, da mensagem enviada aos aprendizes com o comunicado da parceria e sugestões para os primeiros passos para a prática do teletandem.

Assim, para tratar do emparelhamento, utilizo alguns dados provenientes dos e-mails trocados entre os pares, relatos e registros escritos. Em seguida, passo à análise dos primeiros e-mails trocados entre os pares (E-mails do Início da Parceria - EIP) antes de se efetivar a parceria e se iniciarem as sessões de interação em teletandem e, posteriormente, os e-mails trocados ao longo das sessões de interação (E-mails Durante a Parceria- EDP) e demais dados provenientes dos outros instrumentos, a fim de imprimir maior sustentação e confiabilidade ao estudo. A figura 13 ilustra os momentos e os instrumentos aqui utilizados.

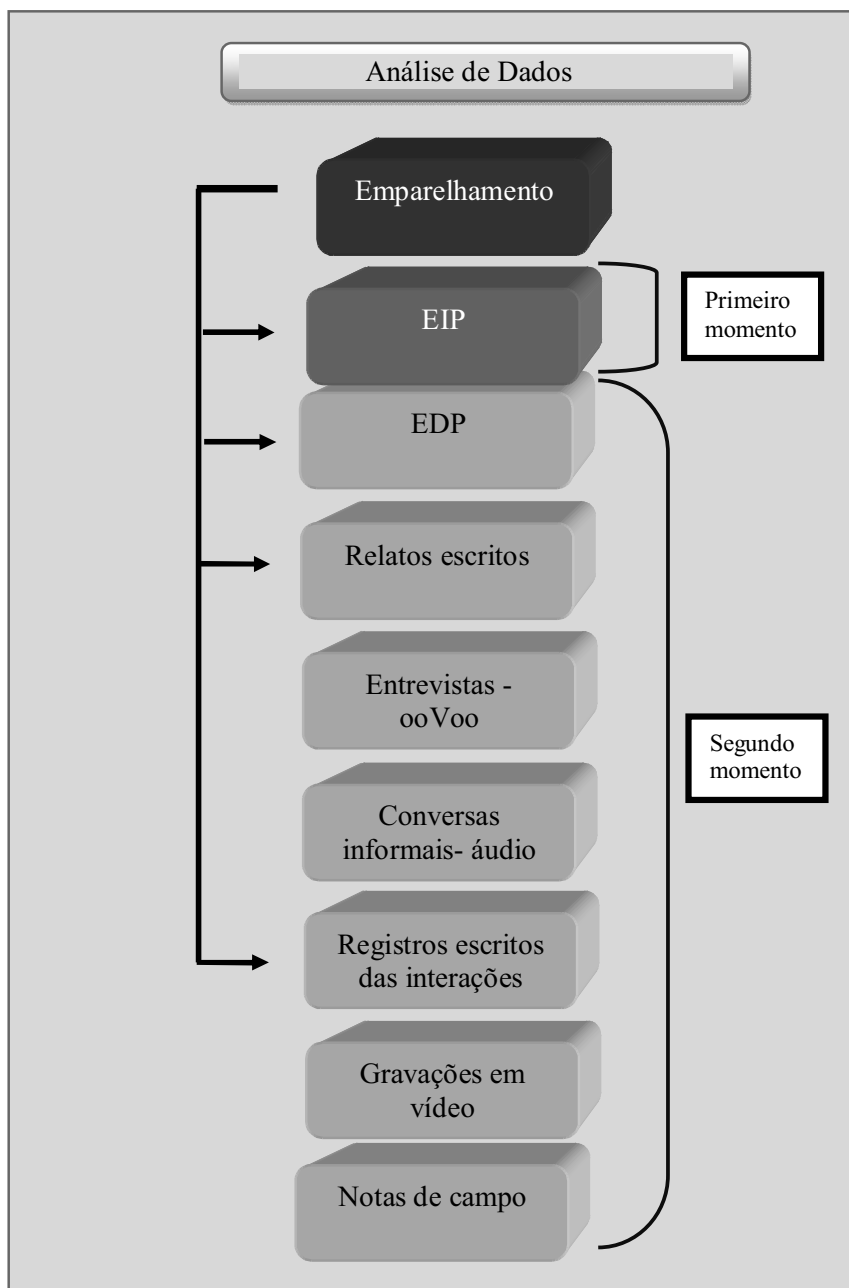


Figura 13: Momentos de análise de dados e respectivos instrumentos

É importante esclarecer que os dados aqui apresentados são transcritos da mesma forma como recebidos ou enviados, sem quaisquer intervenções ou edições. E, por uma questão metodológica, para melhor visualização, os excertos em caixa de texto sombreados são os enviados pelos estrangeiros e os não sombreados, pelos brasileiros. Na segunda coluna,

menciona-se o nome do aluno que o escreveu e na última, a data de envio da mensagem e, abaixo do excerto, os nomes dos parceiros modificados por questões éticas e as línguas de prática de teletandem.

Diante do exposto, discorro inicialmente sobre os procedimentos adotados pela Equipe Teletandem Brasil acerca do emparelhamento dos estudantes, brasileiro e estrangeiro para a formação da parceria. Passo, assim, à análise dos e-mails iniciais e, finalmente, abordo os dados provenientes dos demais instrumentos utilizados neste estudo.

3.1 O emparelhamento: procedimentos da Equipe Teletandem Brasil

Ao se inscrever no *website* do TTB, inicialmente, o aluno fornece informações como nome, sobrenome, e-mail, universidade e curso que frequenta, ano, país em que reside, língua que quer aprender e língua materna, e horários disponíveis para praticar teletandem. Em seguida, preenche as lacunas com informações de cunho pedagógico, como o nível gramatical que possui da LE, o melhor nível de atuação, se escrito ou falado, na referida língua, os objetivos estabelecidos, quantidade de horas que irá dedicar ao teletandem e a duração desejada para parceria. É importante esclarecer que, como declarado no *website*, as informações recebidas são tratadas com bastante cuidado e sigilo e o acesso feito somente pela equipe de administração do Projeto.

Esta equipe encarrega-se de analisar as informações submetidas e, a partir daí, é feito o emparelhamento tendo-se em vista uma possível compatibilidade de horários, línguas e interesses. O próximo passo é enviar aos pares um e-mail, nas duas línguas da parceria, com orientações, sugestões e dicas para as sessões de teletandem para que possam, de forma autônoma, fazer os contatos iniciais com o parceiro para estabelecer objetivos, horários,

frequência (VASSALLO e TELLES, 2006). Abaixo, transcrevo o e-mail do emparelhamento enviado pelo TTB.

1	Caros e,
2	Vocês foram colocados juntos para formar uma parceria de teletandem (..... x Português).
3	Escreva para o seu parceiro no e-mail, acima e coloque seu contato em seu Windows Live
4	Messenger, Skype ou Oovoo (www.oovoo.com). Se vocês preferirem utilizar o Skype,
5	baixem a última versão do mesmo (a que pode ser usada com uma webcam). Vocês
6	também podem baixar o Talk and Write (www.talkandwrite.com), um aplicativo que
7	parece uma lousa eletrônica, vocês dois podem fazer anotações, desenhar, gravar e
8	imprimir o conteúdo que lá acrescentarem (funciona somente com o Skype).
9	Se você fizer suas sessões do Laboratório de Teletandem da UNESP-Assis ou da UNESP-
10	Rio Preto, você poderá usar o TAW sem pagá-lo, porque o Teletandem Brasil tem a licença
11	para os computadores do laboratório. Mesmo que seu parceiro estrangeiro tenha somente a
12	versão Basic, você não terá limite de tempo para usar este aplicativo.
13	Não se esqueçam de entrar em acordo quanto ao dia e hora do encontro e quando irão
14	concluir o processo de teletandem. Também, não se esqueçam de ler as Instruções para
15	Teletandem aqui: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/instrucao_portugues.pdf .
16	Os seguintes pontos lhe ajudarão a ter sucesso com seu processo de teletandem:
17	• Seja constante e faça o seu teletandem todas as semanas (teletandem não é uma atividade
18	ocasional);
19	• Se você não puder estar on-line por alguma razão, avise seu parceiro antes - você tem um
20	compromisso com ele;
21	• Nunca acabe uma sessão sem saber quando se encontrarão novamente;
22	• Justifique suas ausências ao seu parceiro;
23	• Compense sessões de teletandem não realizadas
24	• Lembre-se: tandem sem webcam não é teletandem, é e-tandem
25	• Avise-nos pelo telles@teletandembrasil.org se interromper ou concluir o seu processo de
26	teletandem;
27	• Seja pontual.
28	Sintam-se à vontade para me escrever quando precisarem.
29	Tenham uma ótima experiência intercultural!
30	<i>João A. Telles, Ph.D.</i>
31	<i>Coordenador, Projeto Teletandem Brasil</i>
32	Faculdade de Ciências e Letras de Assis
33	Departamento de Educação
34	Avenida Dom Antonio, 2100
35	19806-900 Assis, SP, BRASIL
36	(55) (18) 3302 5860
37	(55) (18) 8118 7875
38	Teletandembrasil -telles@teletandembrasil.org
39	Equipe do Laboratório de Teletandem
40	Faculdade de Ciências e Letras de Assis
41	Tel: (18) 3302-5891

Quadro 11: Informe eletrônico de parcerias enviado pela Equipe TTB

A partir do momento que um estudante se engaja em uma parceria de teletandem, sugerem-se alguns passos, não para controlar ou engessar a prática, mas para melhor instruir e guiar os estudantes rumo ao sucesso na nova experiência de ensino e aprendizagem.

É interessante salientar que, além do conteúdo esclarecedor e orientador deste e-mail, para agilizar o início das interações e evitar possíveis desentendimentos e dificuldades, há a referência às 'Instruções para Teletandem', um suporte teórico desenvolvido pela Equipe TTB.

Os pontos destacados pelo coordenador (linhas 19 a 29) estão presentes nas parcerias, ora sendo seguidos ora negligenciados, o que implica o sucesso ou entraves ao bom andamento das interações em teletandem. São constantes, todavia, as negociações promovidas entre o par. Encontro, nos dados que envolvem esses pontos, um terreno fértil para o estudo dos acordos e das negociações, pois nota-se que os estudantes buscam ajustes visando não apenas seu próprio bem e conforto mas, também, do parceiro.

Destaco, em seguida, ponto a ponto (a-h) e alguns dados relativos a eles.

a. Seja constante e faça o seu teletandem todas as semanas (teletandem não é uma atividade ocasional)

Telles e Vassallo (2009) reconhecem que “(...) por ser uma forma recíproca e colaborativa de aprendizagem de línguas enfocada na interação oral, o tandem necessita de sessões práticas regulares” (p. 43). Assim, a regularidade é um dos indícios de que não se trata de uma simples conversa entre estrangeiros (VASSALLO e TELLES, 2006, 2009) mas denota um compromisso assumido perante o outro para ser conduzido com responsabilidade.

Nas mensagens trocadas por Ana e Mia, como ilustra o excerto 1, o teletandem está inserido na rotina das duas parceiras: “Podemos falar esta próxima quarta-feira as duas

horas como sempre?” (linhas 2 e 3). A expressão da americana “*como sempre*” reporta à sistematicidade de encontros (VASSALLO e TELLES, 2009) para o teletandem, visando o melhor aproveitamento do potencial proporcionado pelo novo contexto além da rapidez no envio da resposta da brasileira, um dia após o recebimento.

No que diz respeito às negociações, é interessante observar a forma como ocorrem na comunicação entre os aprendizes. Quando Mia pergunta à Ana – “*Podemos falar...?*” (linha 2), não há uma imposição e nem uma tomada de decisão unilateral, mas uma abertura amigável para que façam consultas e questionamentos em busca de um consenso para que as sessões transcorram de forma tranquila (STAHL, 2002). Ana corresponde, também, e responde de forma bastante expressiva, como mostram os vários pontos de exclamação seguidos- “*Ok, no problem for me!!! See you soon!!!*” (linha 6).

Excerto 1

1	Mia	Oi Ana!	01 Mai. 2008
2		Podemos falar esta proxima quarta-feira as duas horas	
3		como sempre?	
4		Passe um bom fim de semana!	
5	Mia		
6	Ana	Ok, no problem for me!!! See you soon!!! have a nice	02 Mai. 2008
7		weekend!!!	
8		Hugs	
9	Ana		

E-mails da parceria Ana e Mia (P- I)

Nos excertos 2 e 3, Mia confirma, novamente, a prática de teletandem não ocasional- “*...como sempre...*”- (linha 2- excerto 2) e “*... como sempre ou mais tarde?*” (linha 2- excerto 3) mas agora em uma nova parceria, com Luciana.

Excerto 2

1	Mia	Oi!	13 Nov. 2008
---	-----	-----	--------------

2		Podemos falar neste sabado as 12 da tarde como sempre?	
3	Mia		

E-mail da parceria Luciana e Mia (P- I)

Excerto 3

1	Mia	Sim, posso falar neste sabado. As 12 horas (Chicago)	07 Jan. 2009
2		como sempre ou mais tarde?	

E-mail da parceria Luciana e Mia (P- I)

O relato seguinte é de Mia, uma estudante estadunidense já experiente nas práticas em teletandem. Ela afirma que está engajada no projeto há quinze meses, com duas parcerias. Nas linhas 8 e 9, ainda que não ocorra semanalmente, há um pré-disposição para isso diante das possibilidades de agendas. De qualquer maneira, Mia registra sua perspectiva em relação à não ocasionalidade de seus encontros com as parceiras:

Excerto 4

1	Mia	I have been participating in the Teletandem project for	28 Jan. 2009
2		the past 15 months.	
3		I have spoken to two individuals through Teletandem.	
4		The first, Ana, is a senior at a university in ..., and she	
5		studies Portuguese and English language and literature.	
6		The second, Luciana, is a freshman at a university in	
7		She is studying Portuguese, German and Theater.	
8		We usually meet every other week and once a week if our	
9		schedules allow it.	

Relato escrito de Mia das parcerias Luciana e Mia (P- I) e Ana e Mia (P-I)

Na parceria de Maria e Susan, a prática de teletandem foi semanal, como sugestão do e-mail de emparelhamento, com exceção do mês de dezembro. Pelos registros escritos do MSN, as interações entre as parceiras ocorreram nas datas destacadas nos calendários dos meses de novembro e dezembro, respectivamente, de 2005.

Novembro							Dezembro						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5					1	2	3
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31

*Figura 14: Calendários de novembro e dezembro de 2005
(interações Maria e Susan)*

No mês de dezembro as estudantes não se encontraram por duas semanas, interrompendo a rotina semanal de prática de teletandem, apesar de Maria afirmar a regularidade dos encontros semanais (excerto 5).

Excerto 5

1	Maria	Eu e Susan estamos nos comunicando todas as sextas às 18:00 hrs, horário de Brasília.	12 Dez. 2005
2			

Relato escrito de Maria da parceria Maria e Susan (P- I)

É natural que imprevistos ou outros compromissos não permitam que as sessões ocorram como agendadas. Nesse caso, os parceiros podiam negociar novas datas de encontro para repor os não realizados.

b. Se você não puder estar on-line por alguma razão, avise seu parceiro antes - você tem um compromisso com ele.

Em algumas situações, o comunicado da impossibilidade do encontro se dá com antecedência, o que permite que os parceiros se organizem com o cancelamento e até pensem em um remanejamento para repor a interação não realizada.

Os excertos 6 e 7 são da parceria Luciana/ Mia. No excerto 6, Luciana cancela, com antecedência, sua sessão de teletandem com Mia por conta de uma viagem (linhas 2 e 3). Em sua resposta, Mia mostra-se bastante compreensiva, como se vê na linha 8- “*Nao esquentar a cabeça! Nao passa nada!*”.

Excerto 6

1	Luciana	Hello,,,,	04 Dez. 2008
2		i'm so sorry, but i can't talk this week because i will	
3		travel,,i will go home,,	
4		so if you want, we can talk other day,,,	
5		sorry,,,	
6		see you	
7		Lu	
8	Mia	Nao esquentar a cabeça! Nao passa nada!	04 Dez. 2008
9		Quando voce pode falar? Para mim, e melhor falar nos	
10		fins de semana porque trabalho ate tarde cada dia.	

E-mails da parceria Luciana e Mia (P- I)

Luciana mostra-se receptiva à negociação de uma nova data para repor o encontro cancelado, como mostra o trecho: “...*so if you want, we can talk other day,,,,,*...” (linha 4). Semelhante é a atitude da americana, ao questionar a disponibilidade de Luciana e apresentar a sua: “*Quando voce pode falar? Para mim, e melhor falar nos fins de semana porque trabalho ate tarde cada dia.*” (linhas 9 e 10).

Ainda referindo-se ao excerto 6, verifica-se que Luciana manda uma mensagem à Mia com antecedência, conforme sugerido pelo TTB. Como de rotina, para estas parceiras, as sessões de teletandem ocorrem aos sábados e a mensagem foi enviada na quinta-feira, ou seja, dois dias antes do compromisso assumido. No e-mail, Luciana menciona a impossibilidade do encontro virtual naquela semana (linha 2) e apresenta sua justificativa pelo cancelamento- “...*i will travel,,i will go home,,*”.

O excerto 7, no entanto, retrata uma situação imprevista na qual Mia desculpa-se, em cima da hora, por não estar disponível para a prática de teletandem.

Excerto 7

1	Mia	Oi Lu! Desculpe por nao estar no oovoo! a minha avo	07 Fev. 2009
2		esta no hospital e os meus pais e eu fomos para visita-la	
3		pela manha. Desculpe! Quando pode falar outra vez?	
4	Luciana	Ok, no problem	10 Fev. 2009
5		So i can all the days, i think.	
6		When do you want to talk?	
7		See you	
8		Lu	

E-mails da parceria Luciana e Mia (P- I)

É interessante destacar que, na comunicação assíncrona entre Luciana e Mia, cada parceira se comunica na língua-alvo e não na língua materna. Não tenho dados, infelizmente, que possam apontar as razões para tal escolha, todavia, considero-a totalmente válida visto que as estudantes estão engajadas em um processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e utilizam a língua para comunicação real.

O excerto 8 destaca o e-mail que Luciana enviou a Ellen na terça-feira anterior à interação, agendada para sábado, ou seja, com antecedência e planejamento, o que facilita a organização das parceiras e permite novas negociações.

Excerto 8

1	Luciana	Hello Ellen	04 Nov. 2008
2		sorry, but this saturday i can't do teletandem.	
3		so, do you have other day this week ?	
4		Lu	

E-mail da parceria Luciana e Ellen (P- I)

Diferentemente da situação de antecedência descrita, a comunicação também pode vir bem atrasada e associada a um outro ponto elencado no e-mail de emparelhamento: *c. Justifique suas ausências ao seu parceiro.*

Este aviso em cima da hora é muito comum nas parcerias e têm minado e gerado desconforto no relacionamento dos praticantes de teletandem, podendo ser cogitado, como apontam os dados, uma grande causa do insucesso da parceria. Quando o parceiro não comparece à sessão no horário previamente concordado e agendado, sem quaisquer avisos, o outro é deixado à espera, sem notícias do cancelamento da sessão.

Este excerto, de número 9, retrata a espera de Isabela e a confusão com o horário de Jessica. A brasileira compareceu à sessão no horário negociado - “...*eu entrei na hora combinada (20:00h Brasil)*...”, todavia, permaneceu on-line durante trinta minutos, mas Jessica não apareceu. Ainda assim, Isabela se mostra paciente e interessada, propondo a negociação de um novo horário para uma nova sessão de teletandem: “*Se você quiser marcar outro horário me mande um e-mail.*” (linhas 3-4). Jessica registra seu pedido de desculpa à Isabela: “*I am so sorry...*” e “*I apologize sincerely*” (linhas 7, 9- 10 respectivamente), alegando confusão na leitura do e-mail.

Excerto 9

1	Isabela	OI, eu entrei na hora combinada (20:00h Brasil) e esperei por 30 minutos...	07 Mai. 2008
2			
3		Se você quiser marcar outro horário me mande um e-mail.	
4			
5		Isabela	
6	Jessica	Isabela,	07 Mai. 2008
7		I am so sorry about not showing up on Skype this evening. I didn't sleep last night and I think I was confused reading your email about what time to meet. I apologize sincerely.	
8			
9			
10			
11		-Jessica	

E-mails da parceria Isabela e Jessica (P- I)

Na comunicação entre Juliana e Jake, transcrita no excerto 10, o parceiro não compareceu à sessão agendada. Juliana envia-lhe um e-mail questionando se ele estará on-line e afirma já estar à espera. O pedido de desculpas de Jake pela ausência vem no mesmo dia, por e-mail, com a alegação de problemas tecnológicos.

Ao final da mensagem, Jake pede à Juliana um novo encontro no dia seguinte. Em suas palavras- *“But if you can, would tomorrow be good?”*(linhas 7 e 8) - fica evidente que não se trata de uma decisão tomada, mas, passa pela condição da aceitação da parceira, ou seja, espera-se negociação acerca da data sugerida. Caso seja possível para a parceira, o encontro provavelmente ocorrerá, caso contrário, outros e-mails serão trocados até que haja consenso em uma data.

Excerto 10

1	Juliana	Hey,Jake! Are you going to be online? I'm already	10 Out. 2008
2		waiting for you...	
3		=)	
4		ttyl, Ju	
5	Jake	hi ju,	10 Out. 2008
6		sorry, i didn't get online till 9:30. Had some problems	
7		with my computer. But if you can, would tomorrow be	
8		good?	
9		Jake	

E-mails da parceria Juliana e Jake (P- I)

O excerto de número 11 traz a mensagem de Luciana, enviada à sua parceira, Ellen, em cima da hora, no mesmo dia da interação. Luciana reconhece que este não é o procedimento adequado. Assim, juntamente com o pedido de desculpas (linhas 2 e 7), a estudante diz que não quer interromper a parceria de teletandem com Ellen (linhas 3 e 4), além de expressar seu apreço pela estudante (linhas 4 e 5).

Excerto 11

1	Luciana	Hello Ellen	14 Jun. 2008
2		I can't do teletandem today. I'm sorry. Because I have a	
3		lot of tests to study, and I don't have time. But I'll want to	
4		continue doing teletandem with you. I liked you very	
5		much. Ok? So tell me what time do you want to do this	
6		next week.	
7		sorry	
8		Lu	

E-mail da parceria Luciana e Ellen (P- I)

A partir das mensagens, pelo constrangimento de desmarcar uma sessão repentinamente, tanto Luciana, no excerto 11, quanto Ana, no excerto 12, permitem que a escolha do horário da próxima interação seja feita pela parceira, não sugerindo negociação. Nas linhas 5 e 6 de ambos excertos comprova-se: “*So tell me what time do you want to do this next week.*” (excerto 8- Luciana e Ellen) e “*You can decide the time too*” (excerto 9- Ana e Mia).

Excerto 12

1	Ana	Hi Mia,	25 Abr. 2008
2		How are you? Today I can't talk to you, I'm going to have	
3		classes at the same time of our meeting. Sorry for tell you	
4		now, the teacher decided today... Can you talk to me next	
5		Monday??? You can decide the time too! I'm really,	
6		really sorry for this.... But I hope talk to you as soon as	
7		possible!!!!	
8		Have a good weekend!!!!	
9		Hugs,	
10		Ana.	

E-mail da parceria Ana e Mia (P- I)

A mensagem de Julia à parceira, no excerto 13, sugere, também, constrangimento pelo tardio cancelamento da interação. Por quatro vezes Julia pede desculpas: “*I’m so sorry...*” (linha 2), “*I’m sorry...*” (linha 3), “*I’m so so so sorry*” (linha 5) e “*Again I apologize!*” (linha

8). Esta parceria não está somente consolidada em bases educacionais de troca e compartilhamento de conhecimento (LEWIS, 2003), mas sugere consideração, prazer pela interação intercultural (VASSALLO e TELLES, 2009) com a brasileira Tatiana.

No teletandem, como já dito, vários laços são criados e, no constrangimento de desmarcar uma sessão de última hora, Julia demonstra grande preocupação com seu ato e com a parceira, como se nota nos repetidos pedidos de desculpa e na tentativa mal sucedida de Julia para fazer esta comunicação pelo *ooVoo* e não por e-mail- “*I wanted to get on oovoo and tell you this person to person but I couldn't get oovoo up for some reason!*” (linhas 6 e 7).

A tentativa da americana de se comunicar pelo *ooVoo* parece ter sido cogitada para impor maior expressividade à sua mensagem, o que seria possível pela comunicação oral somada aos recursos extra-linguísticos pela transmissão de imagem pela *webcam*, ou seja, recursos diferenciados do e-mail, limitado à comunicação assíncrona escrita. Todavia, esta comunicação em tempo real não foi possível.

No final da mensagem, Julia confirma o encontro para a semana seguinte, de forma enfática- “*We will totally chat next week.*” (linha 8). Apesar de Julia dizer ‘*chat*’ (linhas 2 e 8), ela tem ciência das diferenças entre um simples bate-papo e uma interação no contexto teletandem, como demonstram suas gravações de sessões de teletandem com Tatiana.

Excerto 13

1	Julia	Hey Tati	05 Nov. 2008
2		I'm so sorry I can't be chat with you tonight. I have to go	
3		to work in 2 minutes. I'm sorry I couldn't email you	
4		earlier but I had to take a test and then they called me	
5		from work and I couldn't say no. I'm so so so sorry.	
6		I wanted to get on oovoo and tell you this person to	
7		person but I couldn't get oovoo up for some reason!	
8		Again I apologize! We will totally chat next week	
9		Thanks	

E-mail da parceria Tatiana e Julia (P- I)

O cancelamento de uma interação sem prévio anúncio é, também, notado na comunicação síncrona via *MSN*. No excerto 14, Susan desmarca a sessão por e-mail, mas Maria não consegue ver antes de se conectar para o encontro on-line. Susan encontra Maria, que a esperava, conversam por aproximadamente dezessete minutos mas não fazem teletandem.

Excerto 14

1	Susan	Má!	1:15:39
2	Susan	I'm so sorry!	1:15:45
3	Maria	Hi Sue	1:18:11
4	Maria	No problem	1:18:14
5	Maria	rsrs	1:18:16
6	Susan	I feel really bad	1:18:23
7	Susan	did you get my email?	1:18:27
8	Maria	i don't read.....hang on	1:18:49
9	Maria	ops	1:19:16
10	Maria	i didn't read	1:19:21
11	Susan	haha	1:19:31
12	Maria	hummm I read now	1:23:24
13	Maria	Don't worry Sue	1:23:31
14	Maria	This always happen with me	1:24:15
15	Maria	rsrsrs	1:24:18
16	Susan	haha	1:24:44
17	Susan	do you still want to have class or do you not have time now?	1:25:38
18			
19	Maria	So...I thik today is late.....but no problem.....Could you tomorrow?	1:26:45
20			
21	Susan	same time tomorrow? I could do it earlier if you want	1:27:07
22	Susan	I could do it as early as 9 in the morning here	1:27:19
23	Maria	hummm.....It's better than 12: 00,,,,,,	1:28:33
24	Maria	Here will be 3 hr PM,Ok?	1:28:56
25	Susan	yes	1:29:04
26	Maria	ok.....so see you tomorrow.....ok?	1:30:36
27	Susan	I'll set an alarm so that I remember	1:30:39
28	Susan	:)	1:30:45
29	Susan	ok	1:30:46

30	Maria	and don't worry today lol	1:31:00
31	Susan	sorry má! have a good night!	1:31:04
32	Susan	ok	1:31:04
33	Susan	thanks	1:31:05
34	Maria	boa tarde pra você!	1:31:53
35	Maria	até amanhã	1:31:57
36	Susan	tchau	1:32:03

Registro escrito do MSN da interação de 11/11/2005 de Maria e Susan (P- I)

Susan pede desculpas, demonstrando constrangimento- *“I feel really bad”*(linha 6). Maria, por sua vez, parece não se importar muito com o desencontro (linhas 13 e 14). Após alguns minutos de conversa, Susan pergunta se ainda é possível interagirem naquele dia mas, como Maria não pode, negociam nova data e horário (linhas 17 a 26) já que existe flexibilidade no contexto (VASSALLO e TELLES, 2009).

Algumas expressões caracterizam o respeito pelo outro e a postura de negociação de Susan e Maria, como: *“Could you...”*, *“...if you want...”*, *“It’s better...”* até chegarem a um consenso que seja adequado às duas aprendizes. Susan, no cuidado de não deixar a parceira esperando, diz que vai tomar um cuidado extra (ou estratégia): irá programar seu despertador para que se lembre do compromisso: *“I’ll set an alarm clock so that I remember”* (linha 27).

Dependendo da forma como é conduzida, nem todos os pares anunciam ou recebem a notícia de um cancelamento de sessão de forma positiva. O excerto 15 demonstra a insatisfação de Jonas com o fato de sua parceira não ter comparecido à sessão e, apesar de ter justificado a ausência, o estudante parece não acreditar, sugerindo que não é a primeira vez que tal fato ocorre. Ele recorre à professora-mediadora para relatar o ocorrido.

Excerto 15

1	Jonas	Levei um bolo ontem professora, esperei até umas 14:30	04 Out. 2008
2		e ela não apareceu. Enfim, de tarde recebi um email dela	
3		se desculpando sobre o furo. Estou repassando para a	
4		senhora, mas, sinceramente, acho que essa história de	

5		ooVoo com problemas na conexão não é muito	
6		verdadeira...	
7		Ah sim, estou pensando em sugerir MSN ou outro	
8		programa (...)	

E-mail de Jonas da parceria Jonas e Sarah (P- I)

No caso de Juliana, a situação, também, é de insatisfação. Seu parceiro Jake não compareceu e, em seu relato, a brasileira sugere indignação quando seu par afirma ter se esquecido da sessão, como aponta o excerto 16.

Excerto 16

1	Juliana	(...) só pra constar... semana passada não fizemos	24 Out. 2008
2		teletandem pq o Jake não apareceu... como estou	
3		viajando (até baixei o oovoo aqui, mas a cam não tava	
4		funcionando nem com reza braba), mandei um e-mail pra	
5		ele pra explicar minha situação e dizer (cordialmente, é	
6		claro) que eu tinha ficado esperando na semana passada e	
7		tal...aí ele respondeu o e-mail falando q como ele não	
8		teve aulas na faculdade nem quinta nem sexta da semana	
9		passada, ele até esqueceu do teletandem (esqueceu do	
10		teletandem!!!)	

Relato escrito de Juliana da parceria Juliana e Jake (P- I)

A falta de negociação pode provocar mal-entendidos e prejudicar o relacionamento entre parceiros e as sessões de teletandem. É aconselhável que os parceiros estejam, de fato, comprometidos um com o outro, com seus objetivos e com os pilares do teletandem nesta ação telecolaborativa (WARE e KRAMSCH, 2005; O'DOWD e RITTER, 2006).

d. Nunca acabe uma sessão sem saber quando se encontrarão novamente

Nos excertos de 17 e 18, segundo a sugestão da Equipe TTB, as parceiras confirmam seu próximo encontro no final da sessão de teletandem.

Excerto 17

1	Luciana	então até semana que vem
2	Luciana	neste mesmo horário
3	Ellen	ok, ate pronto, sim, a mesma hora
4	Luciana	see you
5	Ellen	tchau!!!!
6	Luciana	bye

Registro escrito do ooVoo da interação de 11/10/2008 de Luciana e Ellen (P- I)

Já no excerto 18, Maria e Susan também estabelecem o próximo encontro, tentando negociar novo horário. Maria, entretanto, parece ser diretiva- “*Vamos nos encontrar...?*” (linha 1). Mas a mudança não é possível diante de um outro compromisso de Susan (linha 4), assim, a parceira se mostra compreensiva e o horário não é alterado.

Excerto 18

1	Maria	Vamos nos encontrar semana que vem uma hora mais cedo?	19:49:59
2			
3	Maria	11:00 AM?	19:50:10
4	Susan	eu tenho aula	19:50:44
5	Maria	então pode ser ao meio dia mesmo?	19:50:55
6	Susan	entao	19:51:26
7	Susan	sim	19:51:33
8	Maria	o mesmo horário de hoje	19:51:41
9	Susan	sim	19:51:45

Registro escrito do MSN da interação de 04/11/2005 de Maria e Susan (P- I)

No excerto 19, em interação pelo *MSN*, Juliana e Juliet agendam a próxima interação para a semana seguinte e, logo, se despedem.

Excerto 19

1	Juliana	Well... gotta go now	15:18:31
---	---------	----------------------	----------

2	Juliana	see you next Friday!	15:18:37
3	Juliet	sure!	15:18:39
4	Juliana	have a nice weekend!	15:18:43
5	Juliet	Igualmente	15:18:48
6	Juliana	obrigada	15:18:53
7	Juliana	:D	15:18:54
8	Juliana	bye bye	15:19:02
9	Juliet	bye bye	15:19:07

Registro escrito do MSN da interação de 31/08/2007 de Juliana e Juliet (P- I)

Todavia, não se pode afirmar ou garantir que o novo agendamento de sessão ocorra ao final de todas as sessões. Ainda que este procedimento seja sugerido, é necessário considerar que, dentro da autonomia conferida aos pares de teletandem (VASSALLO e TELLES, 2006, 2009), alguns optam por fazê-lo posteriormente, via e-mail. Como é o caso da mesma parceria do excerto 19, Juliana e Juliet, em algumas interações, o agendamento é feito ao final e em outras, em um momento posterior.

Excerto 20

1	Juliana	so, I'm gonna email you later	15:17:39
2	Juliana	after I arrive from the lab	15:17:45
3	Juliet	alright!	15:17:46
5	Juliet	ttyl	15:17:48
6	Juliana	ttyl	15:17:51

Registro escrito do MSN da interação de 21/09/2007 de Juliana e Juliet (P- I)

Desde que os pares tomem medidas para melhor se ajustar à parceria e aos objetivos de aprendizagem mediante eficiente comunicação e compromisso, o procedimento de agendamento posterior de próxima sessão não pode ser visto como uma transgressão ou chave para o insucesso da parceria.

e. Compense sessões de teletandem não realizadas

É importante que a prática de teletandem se configure como um compromisso a ser realizado e honrado com responsabilidade já que envolve a interdependência dos pares (VASSALLO e TELLES, 2009). Assim, diante de cancelamento de interações, o e-mail de emparelhamento sugere que a reposição seja efetuada.

Jake, no excerto 21, se desculpa com Juliana pelo esquecimento e ausência na sessão de interação que haviam agendado (linhas 2 e 3). Oferece, também, neste e-mail, maior disponibilidade para negociar novos dias e horários para o encontro virtual (linhas 4 a 6), visando reposição da interação perdida para retomar seus trabalhos (linhas 6 e 7).

Excerto 21

1	Jake	hey Ju,	24 Out. 2008
2		sorry about last week. we had thursday and friday off	
3		from school and teletandem totally slipped my mind. my	
4		schedule has opened up a bit more and so I can do	
5		teletandem other times during the week. From 15:00 and	
6		later every day I can talk. That way we can catch up and	
7		get back on track. Well, talk to you later!	
8	Jake		

E-mail da parceria Juliana e Jake (P- I)

Na parceria de Lucas e Claire há negociação acerca da reposição de interações perdidas. Nos e-mail trocados, Claire desmarca uma sessão com Lucas em função de uma gripe e negocia dia e horário para outras duas na semana seguinte: “Podemos nós fazer uma sessão em segunda-feira em 9AM (E.U.) 11AM (Brasil)? Nós podemos duas sessões na próxima semana, se você quer. Quinta-feira seria boa para mim”(linhas 2 a 5).

Excerto 22

1	Claire	Oi Lucas,	24 Out. 2008
2		Desculpe, mas eu sou gripado esta manhã. Podemos nós	
3		fazer uma sessão em segunda-feira em 9AM (E.U.)	
4		11AM (Brasil)? Nós podemos duas sessões na próxima	
5		semana, se você quer. Quinta-feira seria boa para mim.	
6		Além disso, lo siento, mas eu sou gripado hoje.	
7		Conversa a você mais tarde,	
8		Claire	
9	Lucas	Ok, all right! It's all right! We can do our session in the	24 Out. 2008
10		monday. I believe that we can do two sessions in the next	
11		week. I wish you improvement in your helth!	
12		Thank you very much!	
13		and Good Bye!	
14		Adriano	

E-mail da parceria Lucas e Claire (P- I)

Já no excerto 23, a reposição ou compensação de uma sessão cancelada não acontece. Após o cancelamento feito por Juliet, Juliana responde, de forma compreensiva, mas diz não ser possível realizar a prática no final de semana por motivos pessoais.

Excerto 23

1	Juliana	Hey, Ju	06 Set. 2007
2		Don't worry, I understand... good luck for you two!	
3		So we can talk next week,	
4		I'm sorry for not rescheduling the tandem for the	
5		weekend, but it will be impossible	
6		for me because of the journey I'm doing tonight...	

E-mail da parceria Juliana e Juliet (P- I)

A partir do entendimento do teletandem como sessões regulares, permeadas por propósitos didáticos e com o objetivo de aprendizagem como livre conversação à distância (VASSALLO e TELLES, 2009), percebe-se que se trata de um contexto que irá incluir os acordos e as negociações.

É possível prever que esta regularidade poderá ser rompida por imprevistos e por

outros compromissos. Entretanto, os cancelamentos poderiam ser seguidos de negociação para reposição da sessão de interação de teletandem perdida para não alterar o ritmo da parceria a fim de evitar transtornos posteriores. Este procedimento, contudo, será de decisão dos pares, segundo a autonomia que têm para o gerenciamento de seu ensino/aprendizagem (LITTLE e BRAMMERTS, 1996).

f. Lembre-se: tandem sem webcam não é teletandem, é e-tandem

Alguns participantes apresentam a consciência da diferença entre um simples bate-papo na internet, um e-tandem e um teletandem e atentam para as sugestões dadas pela Equipe TTB, a fim de maximizar a processo e caracterizar o contexto teletandem.

O uso da *webcam* e do microfone são fundamentais na prática de teletandem, pois envolvem, além da comunicação síncrona e assíncrona, o uso de áudio (pelo microfone) e de vídeo (pela *webcam*) como aspectos característicos e singulares desta referida prática (TELLES e VASSALLO, 2009).

Alguns e-mails e registros escritos apontam o uso ou a dispensa da *webcam* e a percepção da necessidade de se adquiri-la para as sessões de interação em teletandem. Nos excertos seguintes, ficam claros os esforços dos praticantes de teletandem no que diz respeito à *webcam*. No caso de Livia (excerto 24), ela pega emprestada, temporariamente, de uma amiga até que a sua, já comprada, chegue (linhas 5 e 6) e Mia (excerto 25) usa o computador da mãe, equipado com a *webcam*, para suas interações com Luciana (linhas 4 e 5).

Excerto 24

1	Livia	Oi Emma!	21 Nov. 2006
2		Já resolvi o problema dos horários, entao amanha ja	
3		podemos fazer o teletandem as 13:30h (16:30h aí) td	
4		bem?	

5		Ah, minha amiga me emprestou a câmera pra amanhã	
6		enquanto a minha ainda não chega. Acho que semana que	
7		vem já estarei com a minha, mas enquanto isso posso	
8		usar essa da minha amiga!	

E-mail da parceria Livia e Emma (P-A)

Excerto 25

1	Luciana	do you have problems with your camera?	14:43
2	Luciana	don't worry	14:43
3	Luciana	rsrsrr	14:43
4	Mia	i am using my moms computer right now, so i have a	14:43
5		camera. let me call u	
6	Luciana	ok	14:43

Registro escrito do ooVoo da interação de 29/10/2008 de Luciana e Mia (P- I)

Claire, ao responder ao e-mail do parceiro, reconhece a necessidade em se adquirir uma câmera para que os estudantes possam se ver e conversar nas sessões de interação em teletandem (linhas 3-5), como mostra sua mensagem a Lucas:

Excerto 26

1	Claire	Hi!	03 Set. 2008
2		Sorry for not responding sooner, I have been receiving	
3		your emails but have been very busy lately. Also, I need	
4		to buy a webcam so that we can see each other when we	
5		talk. Sorry again for not responding!	
6		-Claire	

E-mail da parceria Lucas e Claire (P-I)

Segundo Ana, no excerto 27, o encontro com Mia para o teletandem não será possível por não possuir a *webcam* e o microfone disponíveis para a interação (linhas 3 e 4):

Excerto 27

1	Ana	Hello Mia!	13 Jan. 2008
2		How are you? Are you studing a lot portuguese? So I	
3		talked with my grandmaother and her computer doesn't	
4		hava a web cam or microphone, so I can't talk with you	
5		this week. I 'll return from my trip on Friday 25th. I'll	
6		send you another e-mail for we to combine our meeting.	
7		Have a nice week!!! See you!!!	
8		Hugs	
9		Ana	

E-mail da parceria Ana e Mia (P-I)

No excerto 28, verifica-se o uso da *webcam* no convite feito por Juliana- “...*I’m gonna invite you for a video conference.*”(linha 1).

Excerto 28

1	Juliana	ok... I'm gonna invite you for a video conference	13:35:32
2	Juliet	ok	13:35:36

Registro escrito do MSN da interação de 31/08/2007 de Juliana e Juliet (P- I)

Algumas parcerias acabam enfrentando dificuldades e, até se diluindo, devido a certas incompatibilidades. O excerto seguinte é proveniente da comunicação entre a Coordenação da Equipe TTB e estudantes, parceiros de teletandem.

Excerto 29

1	Janete	Há cerca de um mês conheci a minha parceira de	10 Out. 2006
2		Teletandem (M.). Ocorre que, desde esse dia, tivemos	
3		alguns problemas....Primeiramente os horários(mas que	
4		logo foi resolvido), algum tempo depois...qdo entrei em	
5		contato efetivamente com a M. perguntei-a se possuía	
6		uma webcam e ela me disse simplesmente: " I'm not that	
7		high-tech"... Desde entao, decidi que iria pedir pra	
8		procurar outro parceiro....Ela me disse que arranjaria uma	
9		camera num prazo de 5 dias e nunca mais falou	
10		comigo(nem qdo estamos as duas ONLINE no MSN).	

11		Por esses motivos eu peço pra ficar novamente na lista e	
12		esperar por um outro parceiro.	
13		Valeu a atenção,	
14		J.	

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

O excerto 29 aponta um mês de desencontros e desentendimentos envolvendo horários e equipamento tecnológico. A brasileira se mostra decepcionada diante da situação e, mais ainda, pelo não cumprimento de um prazo estipulado pela parceira (5 dias) para aquisição de uma *webcam* para a prática de teletandem. Entretanto, interrompeu abruptamente a parceria e não conversa mais com a brasileira: “*nem qdo estamos as duas ONLINE no MSN*” (linhas 10 e 11).

A diferença de agendas, neste caso, parece ter superado a motivação e a necessidade dos equipamentos tecnológicos para a prática de teletandem. Apesar de terem feito ajustes e acordos em relação ao horário, M., a parceira estrangeira mostrou-se disposta a adquirir uma câmera mas não o fez e, sem dar explicações, abandonou a parceria. A reciprocidade, esforços e responsabilidades não foram questões mutuamente compartilhadas nesta parceria (SCHWIENHORST e BORGIA, 2006). Nesta situação, nem os processos de negociação auxiliariam o sucesso desta parceria pois o interesse parecia ser unilateral. A motivação da brasileira é clara visto que, diante desta experiência, solicita nova parceria.

g. Avise-nos pelo telles@teletandembrasil.org se interromper ou concluir o seu processo de teletandem.

Comentários acerca das parcerias e do desenvolvimento do teletandem são sempre importantes para que a Equipe Teletandem Brasil possa avaliar o andamento das atividades e sugerir ações, se necessário. Apesar de não ser um procedimento regular nos praticantes de teletandem, algumas mensagens são enviadas por diversas razões, como por exemplo: (1)

tecer comentários acerca da nova experiência, (2) comunicar o não início da parceria, (3) notificar desaparecimento do parceiro. Quando o conteúdo da mensagem expressa um insucesso, na maioria das vezes, existe um pedido de auxílio e/ou a solicitação de nova parceria.

Os excertos, de 30 e 31, reportam o sucesso das atividades de teletandem entre os parceiros.

Excerto 30

1	Mário	Esse parceiro já deu certo! (oba!), assim que eu recebi a	Outubro/ 2006
2		mensagem eu adicionei ele e logo em seguida ele entrou	
3		no msn, aí a gente se falou durante umas 2 horas (só que	
4		ele não tinha cam) e foi muito legal. Ele se interessa	
5		bastante pela cultura brasileira e nós já combinamos de	
6		iniciar o Teletandem terça-feira. O papo foi muito	
7		interessante, mas infelizmente eu esqueci de salvar	
8		(desculpe)... eu tinha pedido à ele para fazer o mesmo pra	
9		gente corrigir os erros no final mas ele também esqueceu.	
10		Prometo que não esqueço mais! Obrigada!	

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

A motivação é perceptível em vários trechos, como: “*Esse parceiro já deu certo! (oba!), assim que eu recebi a mensagem eu adicionei ele e logo em seguida ele entrou no msn, aí a gente se falou durante umas 2 horas...*” (Excerto 30, linhas 1 a 3, meu destaque).

Excerto 31

1	Aline	O processo de teletandem está bem, a K. é uma pessoa	Maio/ 2007
2		super legal para se estudar.Temos algumas dificuldades	
3		com horários (as vezes tenho aula optativa, ou trabalhos	
4		e estágios ...), mas nada que impeça da gente se	
5		falar.Quando não conseguimos nos comunicar trocamos	
6		exercícios e depois no encontro conversamos e tiramos	
7		as dúvidas. Estou gostando muito!	

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

No relato de Aline, também, tem-se um *feedback* positivo em relação à parceria (“*Estou gostando muito*” - excerto 31, linha 7). Ainda não iniciaram efetivamente as sessões mas se encontram em processos de acordos acerca de horários. Percebe-se que, de forma autônoma, a parceria busca, por meio de negociações, adaptar-se ou sanar os obstáculos para dar continuidade à parceria. É bastante otimista e diz estar gostando da experiência, ainda que só na troca de e-mails (linhas 8 e 9), e da oportunidade bem sucedida da comunicação com um falante nativo (linhas 9 a 13).

Já os comentários dos excertos 32 e 33 demonstram insatisfação dos parceiros.

Excerto 32

1	Wendel	A minha parceira se chama A.	Agosto/ 2007
2		Gostaria de trocar de parceira. Vários eventos	
3		desagradáveis vem ocorrendo. Já tentei conversar, mas	
4		não está adiantando muito.	

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

A mensagem seguinte (excerto 33) aponta o não comprometimento da parceira, em faltar às sessões ou enviar justificativas para o não comparecimento. No final, deixa uma dúvida: “*Não tenho certeza se devo insistir com esta senhorita*” (linha 12 e 13) e espera um retorno do coordenador para auxiliá-lo neste impasse. Elton não está satisfeito com a situação vivenciada com a parceira e o uso de ‘senhorita’ é empregado, não para demonstrar polidez mas ironia.

Excerto 33

1	Elton	(...) Assim que recebi o seu e-mail, tratei imediatamente	Abril/ 2007
2		de entrar em contato com esta A. que o senhor me havia	
3		recomendado pedindo que ela me contactasse até ,no	
4		máximo, segunda-feira, o que ela fez neste último.	
5		Havíamos, então, combinado de nos encontrarmos todas	
6		as terças e quintas Às 14:00 no horário de Brasília,	

7		(18:00 no horário de ..., onde ela diz morar) e chegamos a	
8		nos falar por duas vezes, porém, em algumas outras vezes	
9		ela não aparecia ou mandava justificativas por e-mail -	
10		lembrando que nos falamos de fato por apenas duas vezes	
11		(!). Neste momento, e nesta terça-feira, ela não está on-	
12		line de novo. Não tenho certeza se devo insistir com esta	
13		senhorita.	
14		Aguardo o seu e-mail.	
15		Atenciosamente	

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

Outras mensagens abordam, com certo desânimo, o não início da parceria.

Uma situação frequente, que pode comprometer a parceria e gerar o abandono do parceiro, é o preenchimento incorreto de dados na inscrição no *website* do TTB, principalmente o e-mail. No excerto 34, o estudante estrangeiro alega possíveis problemas com o e-mail de seu parceiro, o que o impede de estabelecer contato para iniciar o teletandem.

Excerto 34

1	Mark	I have tried e-mailing G. numerous times. But I keep on	Setembro/ 2006
2		recieving error messages, there appears to be a mistake in	
3		her e-mail address.	
4		Best,	
5		Mark	

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

No excerto 35, Berenice afirma que a parceira não responde suas mensagens e que esta é a segunda vez que passa por esta situação, em diferentes parcerias.

Excerto 35

1	Berenice	Infelizmente meu processo de Teletandem sequer foi	Maio/ 2007
2		iniciado! Eu tentei um contato com minha parceira, mas	
3		ela nunca me respondeu! Isso aconteceu já duas vezes	
4		(com outro parceiro que também tentei contato)!	

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

O desaparecimento do parceiro consta em mensagens enviadas à Coordenação da Equipe TTB, como ilustram os excertos 36 e 37.

Excerto 36

1	Gilberto	Desde quando inscrevi-me no Teletandem, apenas conversei com a minha parceira uma vez, foi para colocarmo-nos de acordo quanto a um horário, porém ela nunca mais apareceu, faz mais de 4 semanas, já lhe enviei uns e-mails, contudo ela respondeu nenhum. Assim prefiro fazer o Teletandem com outro parceiro, porém também gostaria de mudar algumas coisas na minha inscrição.	Abril/ 2007
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

No relato 37, tem-se o relato de uma situação atípica no teletandem. Os registros, geralmente, apontam (a) processos de teletandem que nem chegam a se concretizar, quando um dos parceiros não retorna às mensagens enviadas; (b) processos que se iniciam mas são permeados pela falta de comunicação, não comparecimento e são interrompidos. Não há indícios de processos de teletandem iniciados e interrompidos, abruptamente, depois de sete meses de parceria.

Excerto 37

1	Valdir	Escrevo para esclarecer a minha situação em relação ao Teletandem. no ano de 2007 eu tive uma parceira de teletandem chamada F. fizemos por mais ou menos 7 meses, porém ela simplesmente desapareceu!!! Tudo ia muito bem, mas ela fechou todos os contatos, após faltar às sessões umas duas vezes.	Outubro/ 2008
2			
3			
4			
5			
6			
7			

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

A interdependência entre os pares, mencionada por Vassallo e Telles (2009), é de fundamental importância para o sucesso da parceria em tandem. É necessário que saibam

gerenciá-la, respeitando o outro e, buscando, por meio de negociações, um equilíbrio de atitudes. Assim, ao engajar-se nas práticas em teletandem, é imprescindível que os pares mantenham a comunicação e o compromisso, considerando que existe autonomia sim, mas também responsabilidade e reciprocidade, para que as situações descritas anteriormente possam ser evitadas.

A escassez de contextos para a prática da autonomia (PAIVA, 2006) associada aos modelos tradicionais e a rigidez dos contextos institucionais (TELLES, 2006) têm privado os aprendizes do exercício de posturas autônomas. Assim, não se pode esperar que os alunos tragam isso pronto para prática de teletandem, mas que vivenciem e participem, com o parceiro de uma (co)construção desse conceito. Alguns se mostram mais independentes na tomada de decisões que outros. Porém, recorrem ao coordenador para receber um conselho, uma orientação, como consta a seguir:

Excerto 38

1	Raul	Até agora minha parceira do teletandem não respondeu	Out. 2006
2		meu e-mail. O que eu faço? Espero ou peço para trocar	
3		de pessoa?	
4		Obrigado,	

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

Finalizo esta seção com uma mensagem, não muito frequente, mas extremamente preciosa, que informa o término de uma parceria de teletandem, como ilustra o excerto 39. O parceiro faz uma avaliação positiva da experiência: *“Nosso processo foi bastante proveitoso, com encontros regulares, sem faltas e comunicação eficiente para adiar datas ou horários. Ambos tinham uma certa liberdade em corrigir o outro sem constrangimentos e assim a conversa fluia adequadamente”* (linhas 6 a 10) e manifesta seu desejo por um novo parceiro de teletandem.

Excerto 39

1	Luiz	Venho comunicar que eu e minha parceira estamos encerrando nosso processo de Teletandem, uma vez em que a minha parceira concluiu seu curso de graduação. A mesma não encontra tempo para as "conversas" pois esta com estagios e em busca de empregos. Nosso processo foi bastante proveitoso, com encontros regulares, sem faltas e comunicação eficiente para adiar datas ou horários. Ambos tinham uma certa liberdade em corrigir o outro sem constrangimentos e assim a conversa fluia adequadamente. Gostaria de continuar fazendo parte do Teletandem e solicito um novo parceiro. Será necessário eu me inscrever novamente ou não?	Junho/ 2007
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			

E-mail de estudante à Coordenação da Equipe TTB

h. Seja pontual.

A pontualidade reafirma que o teletandem não é uma atividade ocasional, mas um sério compromisso assumido pelos pares como proposto por Telles (2006, 2009). Os excertos seguintes tratam desta questão.

Excerto 40

1	Tatiana	A questão de pontualidade nas nossas interações normalmente são boas. Procuro sempre chegar na hora marcada, acho que nunca me atrasei. A Julia atrasou algumas vezes, uns 15 minutos, mas foram poucas. Só um dia ela atrasou meia hora, por conta da confusão de horários. Nosso único problema é que mudamos bastante a data dos encontros, e isso às vezes prejudica um pouco. Mas sempre avisamos com antecedência, e temos motivos pra isso. Em geral, somos pontuais e levamos a sério nosso tandem.	Mar. 2009
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Relato escrito de Tatiana da parceria Tatiana e Julia (P – I)

Excerto 41

1	Luciana	...tive muitos problemas com pontualidade ou melhor,	Mar. 2009
---	---------	--	-----------

2		com o não comparecimento as sessões.	
3		Muitas vezes marcamos um certo horário e não	
4		aparecem, não deixam recados ou quando deixam, é	
5		sempre poucos minutos antes da sessão.	

Relato escrito de Luciana das parcerias Luciana- Ellen (P- I) e Luciana- Mia (P-I)

Apesar de tratarem da pontualidade, os relatos mostram visões contraditórias. Segundo Tatiana, a pontualidade não se configura como um problema, mostrando-se bastante comprometida com os horários das sessões. Diz que a parceira também o é, com poucos atrasos. Entretanto, aponta uma outra questão: o reagendamento constante de seus encontros e que, segundo ela, “*prejudica um pouco*” (linha 7) . Contudo, diz que há justificativas para tal e que esse procedimento sempre acontece com antecedência.

No excerto 41, Luciana, que é participante desta pesquisa com duas parceiras diferentes, avalia que a pontualidade foi problemática em suas parcerias. Reconhece que o problema, na verdade, é a ausência nas sessões previamente agendadas, sem notificação prévia ou com notificação em cima da hora.

Em se tratando de uma experiência inovadora, os pares de teletandem se deparam com um diferente espaço virtual de aprendizagem que envolve a descentralização (PAIVA, 2001b). E, diante de conceitos como telecolaboração, autonomia e reciprocidade, iniciam uma nova vivência na LE. A partir dos pontos sugeridos no e-mail de emparelhamento do TTB (ver Quadro 11, linhas 17-27) e nas situações apresentadas pelos dados, teço alguns comentários.

É imprescindível que os pares visualizem esta prática telecolaborativa como um sério compromisso assumido perante o outro e se atenham aos princípios da aprendizagem em tandem (SCHWIENHORST, 1998; BRAMMERTS, 2003) na condução das sessões de interação em teletandem.

No que diz respeito à reciprocidade, espera-se que seja uma constante nas parcerias, para que durem e os pares sejam mutuamente beneficiados dentro do processo (BRAMMERTS, 2003).

Em relação à autonomia, a proficiência do contexto tandem para seu exercício (LEWIS, 2003) agregada à liberdade que os pares têm para o gerenciamento do processo de aprendizagem abre grande espaço às negociações (PUTNAM e ROLOFF, 1992) que irão permear a parceria, na comunicação assíncrona e síncrona.

Dessa forma, a constância, a pontualidade, a prévia comunicação da impossibilidade do encontro, a reposição de sessões não realizadas e o agendamento do próximo encontro, que são questões importantes do e-mail de emparelhamento, podem ser negociadas entre os parceiros para que não haja desencontros nem desconfortos.

É importante observar que a autonomia, neste contexto telecolaborativo que é o teletandem, se delinea a partir do outro. Ou seja, as posturas autônomas passam a ser (co)construídas (SALOMÃO et al, 2009) no relacionamento entre os pares e no auto-gerenciamento da aprendizagem em teletandem.

Agora, passo à análise dos dados provenientes do pós-emparelhamento.

3.1.1 Depois do emparelhamento

Questionei, informalmente, alguns alunos acerca da leitura do e-mail de emparelhamento após observar os dados e observei que, na maioria das vezes, ela não é feita de maneira satisfatória, o que pode acarretar desencontros entre os parceiros.

Os trechos das entrevistas, nos excertos 42 e 43, trazem posições distintas. Martha afirmou que ficou sabendo do teletandem por meio de um professor, se inscreveu e recebeu

uma parceria. Não houve uma leitura acerca das questões que envolvem o teletandem e, possivelmente, nem do e-mail de emparelhamento.

Excerto 42

1	Pesquisadora	<i>Did you read about teletandem, before starting?</i>	11 Out. 2008
2	Martha	<i>No, I just heard about it and then I created an</i>	11 Out. 2008
3		<i>account and my teacher gave me the partner.</i>	

Entrevista no ooVoo com Martha, da parceria Priscila e Martha (P- I)

A entrevista feita com Taís e Steve no *ooVoo* revela informações de seu parceiro americano. Após pergunta da pesquisadora se havia lido algo a respeito do teletandem antes de se engajar na parceria, a resposta foi:

Excerto 43

1	Steve	Yes, I read all the documentation, they came with it, the	02 Abr. 2008
2		emails sent and everything because... They were very	
3		serious about and so we had to do it right. So, yes. All the	
4		materials. And I tried to read them in Portuguese.. that	
5		was fun practice as well.	

Entrevista no ooVoo com Taís e Steve (P- I)

Ao contrário de Steve, que até se aproveitou do material como forma de *input* linguístico ao efetuar a leitura em português, os dados sugerem que a leitura do e-mail de emparelhamento não é muito satisfatória. É possível pensar, portanto, que muitas situações de desconforto podem ser poupadas se as sugestões, nele contidas, forem observadas.

Em cenário brasileiro, a partir do comunicado da parceria, os alunos procuram o laboratório de teletandem para agendar suas interações e recebem instruções em relação aos próximos encaminhamentos, como a confecção da carteira de identificação para acesso ao laboratório e a inscrição para as sessões de orientação, teórica e prática, já mencionadas. Na sessão de orientação teórica, além do embasamento acerca do contexto tandem de

aprendizagem de LEs, os orientadores responsáveis, também, abordam dicas e sugestões que dizem respeito aos e-mails (Gomes de Souza, 2008a):

- É muito importante que as mensagens de e-mail sejam claras e eficientes. Ao escrever um e-mail, tenha certeza de que a mensagem será eficiente para estabelecer a comunicação com o parceiro.
- Apresente-se ao parceiro;
- Demonstre suas expectativas e objetivos;
- Para marcar a primeira sessão, organize muito bem (visualmente até, por meio de uma tabela) as opções de horários que você tem disponível. Assim, vocês não perderão tempo respondendo um monte de mensagens com dias e horários incompatíveis para ambos;
- Não esqueçam de considerar o fuso-horário.

A clareza e a eficiência sugeridas nesta lista de (Gomes de Souza, op cit) dizem respeito à exposição clara de disponibilidade e objetivos para evitar trocas desnecessárias e prolongadas de mensagens. Há, assim, diversos artifícios para auxiliar os alunos a desfrutar de parcerias e interações isentas de complicações ou empecilhos.

Agora, encaminho-me à análise dos e-mails (EIP) trocados pelos pares.

3.2 Primeiro momento: passos iniciais antes das interações

Abordo aqui os primeiros passos à formação das parcerias em teletandem, desde o envio de emparelhamento pela Equipe Teletandem Brasil (TTB) até questões e temas encontrados na comunicação assíncrona entre os parceiros de teletandem, enfocando as mensagens iniciais trocadas antes das sessões de interação. As ações e os e-mails iniciais são extremamente importantes pois vão delinear um fio condutor do teletandem, promovendo (ou não) o início da parceria e o cumprimento (ou não) das metas e objetivos depositados na parceria.

A análise dos primeiros contatos fornece esclarecimentos à formação das parcerias e de relações de ensino/aprendizagem em teletandem. Ao observar o primeiro contato entre aprendizes brasileiros e estrangeiros e a maneira como se comunicam, como se abordam, como se impõem ou se anulam para construir e compartilhar conhecimento, estratégias e orientações para aprendizes e para professores podem ser pensadas a fim de maximizar este processo no qual indivíduos trabalham telecolaborativamente (WARE e KRAMSCH, 2005; O'DOWD e RITTER, 2006).

Os acordos, se fundamentados na reciprocidade (SCHWIENHORST, 1998; BRAMMERTS, 2003; VASSALLO e TELLES, 2009) e no bem estar dos pares envolvidos, tendem a contribuir para parcerias de teletandem bem sucedidas e, conseqüentemente, relações que trazem uma forte tendência a propiciar experiências autênticas na língua e na cultura estrangeira (O'ROURKE, 2005), (co)construção de conhecimento, além de fortes laços de amizade.

Para tratar dos acordos e negociações nos primeiros contatos, apresento um panorama detalhado dos dados concernentes aos EIP, com informações como nomes dos pares, línguas nas quais fazem teletandem, número de e-mails iniciais trocados (em ordem decrescente), língua utilizada, nome do parceiro que fez o primeiro contato e duração.

Pares	Línguas da parceria	No. de EIP	Língua utilizada nos EIP	Quem fez o primeiro contato?	Duração da parceria (meses)
1. Célia Justine	Português Francês	14	Célia - quase sempre em português/ 1 vez em francês Justine – de 6: 3 em francês e 3 em português	Célia	2
2. Clarice Brian	Português Inglês	14	Clarice - sempre em português Brian- sempre em português	Brian	1
3. Lívia	Português	13	Lívia – quase sempre em português, 1 vez	Simon	2

Simon	Inglês		em inglês e português Simon - sempre em português		
4. Lucas Claire	Português Inglês	12	Lucas – de 6: 1 em português com tradução para o inglês e os outros em português Claire – quase sempre em inglês / duas vezes em português	Claire	4
5. Isabela Jessica	Português Inglês	10	Isabela – de 5: 2 em inglês, 1 em inglês com tradução para o português e 2 em português Jessica – quase sempre em português / uma vez em inglês	Isabela	2
6. Lívia Emma	Português Alemão	9	Lívia - sempre em português Emma - sempre em português	Lívia	15
7. Luciana Ellen	Português Inglês	9	Luciana – de 5: 2 em português e 2 em inglês Ellen – quase sempre em português / uma vez em inglês	Luciana	9
8. Lúcia Sophie	Português Francês	9	Lúcia - sempre em português Sophie - sempre em português	Lúcia	3
9. Maria Susan	Português Inglês	9	Maria – sempre em português Susan – sempre em inglês	Maria	3
10. Jonas Sarah	Português Inglês	9	Jonas – de 4: 1 em português com tradução para o inglês, 2 em inglês com tradução para o português, 1 em inglês Sarah – de 5: 2 em inglês com tradução para o português, 3 em inglês	Jonas	2
11. Juliana Juliet	Português Inglês	7	Juliana - sempre em inglês Juliet - sempre em inglês	Juliet	9
12. Taís Steve	Português Inglês	7	Taís – quase sempre em inglês/ 1 vez em português Steve - sempre em português	Taís	9
13. Priscila Martha	Português Inglês	7	Priscila - sempre em inglês Martha - sempre em inglês	Martha	3
14. Gabriel Karen	Português Inglês	7	Gabriel - sempre em inglês Karen - sempre em inglês	Gabriel	1
15. Pedro Hugo	Português Espanhol	5	Pedro - sempre em espanhol Hugo- sempre em português	Hugo	5
16. Ana Mia	Português Inglês	5	Ana - sempre em inglês Mia - sempre em português	Ana	4
17. Melissa	Português Inglês	4	Melissa- sempre em português Jeremy - sempre em português	Melissa	6

Jeremy					
18. Tatiana Julia	Português Inglês	4	Tatiana - sempre em inglês Julia - sempre em inglês	Tatiana	5
19. Juliana Jake	Português Inglês	3	Juliana - sempre em inglês Jake - sempre em português	Jake	3
20. Luciana Mia	Português Inglês	2	Luciana – em inglês Mia – em português	Luciana	2

Quadro 12: EIP: pares, línguas da parceria, número de e-mails iniciais trocados, língua dos e-mails, nome do parceiro do primeiro contato e duração da parceria

Levanto alguns questionamentos que serão respondidos ao longo do estudo e retomados ao final da análise.

- Em relação aos números:

1. Por quais motivos alguns alunos trocam muitos e-mails e outros alunos poucos?
2. É melhor que a parceria troque muitos ou poucos e-mails?
3. O número de e-mails tem relação com a duração da parceria?
4. O sucesso da parceria está relacionado ao número de e-mails trocados para os acordos iniciais?

- Em relação às línguas:

1. O que sugere o uso da língua materna nos e-mails iniciais?
2. O que sugere o uso da língua estrangeira nos e-mails iniciais?
3. O que sugerem os e-mails iniciais bilíngues?

- Em relação ao par:

1. O que sugere o primeiro contato feito pelo estrangeiro?
2. O que sugere o primeiro contato feito pelo brasileiro?

Voltarei a essas questões em um momento posterior.

3.2.1 Os e-mails do início da parceria: contato antes das interações em teletandem

Após o emparelhamento dos aprendizes pela Equipe TTB e após sessões de orientação teórica e prática, os futuros parceiros de teletandem se contatam, enviando e-mails para o agendamento de seus encontros. Contudo, a diversidade de ações que envolve este primeiro contato via comunicação assíncrona (WARSCHAUER, 2001) foi a grande inspiradora desta pesquisa que ora desenvolvo.

Nas práticas em teletandem, os pares são livres para fazerem os contatos iniciais e os ajustes necessários entre si para o planejamento de suas sessões (VASSALLO e TELLES, 2006, 2009). E, neste início surgem as maiores dificuldades, até mesmo porque este é o primeiro estágio à autonomia. Aos aprendizes é conferida autonomia em suas ações com vistas à negociação de objetivos, procedimentos, planejamento e gerenciamento do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem (LUZ, 2009).

Assim, nesta seção, abordo os EIP, os e-mails trocados pelos pares *antes* de iniciarem suas interações em teletandem, destacando esta referida diversidade de ações, de temas e de questões relevantes para o momento.

3.2.1.1 “Oi Sarah, muito prazer!”- Muitas palavras

Nota-se o entusiasmo dos parceiros em relação ao primeiro contato e à nova experiência, alongando-se na apresentação pessoal.

O excerto de número 44 contém 99 palavras. O aluno brasileiro Jonas, muito empolgado com a nova experiência, apresenta-se à parceira em língua materna. Fala um pouco de si, o que faz, o que gosta, faz uma pergunta à parceira – “*E você, faz qual curso na*

Universidade?” (linha 10) – demonstrando interesse, buscando uma interação e dando abertura para que ela adote a mesma postura que ele.

Para este aluno, a parceria não tem somente fins pedagógicos mas, também, um desejo de aprender mais sobre o outro (BRAMMERTS, 1996). Nota-se a busca por um vínculo que ultrapasse o ensinar e aprender LEs, como quando diz – “*Acredito ser legal trocarmos um ou dois emails antes de começar o Tandem, o que você acha?*” (linhas 11 e 12). Isso é normal nas parcerias que envolvem indivíduos que pensam, que se expressam, que recebem e produzem significados, parcerias nas quais há construção de relações de poder, de amizade, de aprendizagem e outras, características presentes nas relações em teletandem.

Há agilidade em estabelecer o primeiro contato com a parceira americana – “*Recebi ontem um email do projeto (...)*” (linha 2) e a cobrança pela reciprocidade, ou seja, a mesma agilidade na resposta - “*Espero ansiosamente sua resposta.*”(linha 13).

Excerto 44

1	Jonas	Oi Sarah, muito prazer!	17 Set. 2008
2		Recebi ontem um email do projeto Teletandem me	
3		informando que você é minha nova parceira de tandem!	
4		Essa é a primeira vez que participo do Tandem, estou	
5		bastante empolgado!	
6		Quero falar rapidamente de mim, ok?	
7		Me chamo Jonas, tenho 20 anos e sou estudante de Letras	
8		na Moro sozinho na cidade de Gosto muito	
9		(muito mesmo) de ler, cozinhar e assistir filmes.	
10		E você, faz qual curso na Universidade?	
11		Acredito ser legal trocarmos um ou dois emails antes de	
12		começar o Tandem, o que você acha?	
13		Espero ansiosamente sua resposta,	
14		Jonas F. Costa	

E-mail da parceria Jonas e Sarah (P - I)

Diante do objetivo primordial do contato inicial com o parceiro que é agilizar o início das sessões de teletandem, e-mails como este de Jonas se mostram um tanto carregados de

informações para o momento. Parece que Jonas, mesmo com tantas palavras, não tenha sequer cogitado em apresentar sua disponibilidade ou questionar a de Sarah. Pensando que o maior benefício a ser alcançado na parceria é o contato síncrono para efetivar seus objetivos de aprendizagem da LE em teletandem, a agilidade deveria ter fundamental para Jonas neste e-mail. Por outro lado, conhecendo o perfil deste aluno que envolve o respeito, a curiosidade e a grande motivação no acesso a uma nova cultura, língua e falante, entendo que tenha se alongado para adquirir liberdade, ‘quebrar o gelo’, não querendo mostrar-se invasivo e, também, instigado pela curiosidade de conhecer o perfil ou obter informações da parceira com a qual iria interagir.

Consta, com muita recorrência, nos dados, um parceiro que sempre demora para responder e mandar notícias e, do outro lado, um outro sempre ansioso à espera. A espera provoca ansiedade e, acaba não sendo positiva na maioria dos casos. No caso do e-mail inicial, após o recebimento formal da mensagem da Equipe TTB, classifico a agilidade em verificar e enviar e-mails como componentes essenciais com vistas ao sucesso da parceria.

No excerto, 45, o estadunidense Brian estabelece o primeiro contato e apresenta-se à parceira Clarice em português, com 80 palavras. Diz estar animado e expõe a ela um objetivo para o teletandem – *“Estou Bastante animado para começar isso pois nao tenho quase ninguem que pode me ajudar com meu Portugues!”* (linhas 4-6). Afirma que aprendeu a falar a língua portuguesa em uma estada de dois anos no Brasil (linhas 6-8). Suponho, assim, que Brian apresente boa desenvoltura na língua embora a negue - *“(...)meu portugues e um porcaria”* (linhas 9 e 10).

Não são muitos os casos nos quais os contatos com o parceiro é estabelecido na língua-alvo. Sugerindo segurança e ousadia, já que, teoricamente, são aprendizes e estão se expondo diante de uma pessoa de maior proficiência e, instantaneamente, sujeitos à avaliação e aprovação. Contudo, esta atitude parece ser positiva pois, desde a comunicação assíncrona,

esses aprendizes já se arriscam, demonstrando o desejo de se expressar e, também, de se aproximar do parceiro.

Excerto 45

1	Brian	Tudo bom!	16 Set. 2008
2		Meu nome e Brian. Sou um estudante na faculdade da	
3	 Recebi um email, sobre esse assunto do Teletandem.	
4		Estou Bastante animado para começar isso pois nao tenho	
5		quase ninguem que pode me ajudar com meu Portugues!	
6		Aprendi falar sua lingua enquanto fui um missionario da	
7		Igreja Servi por dois anos ai em Brasil no estado de	
8	 Espero que voce esteja animada para aprender ingles	
9		pois meu portugues e um porcaria.	
10		Com Muito Prazer	
11		Brian Henderson	

E-mail da parceria Clarice e Brian (P- I)

A cobrança pela reciprocidade aparece nos excertos, 44 e 45, de Jonas e Brian. Jonas o faz à espera de uma resposta rápida e Brian à espera de que a parceira compartilhe do sentimento de empolgação para aprender a língua estrangeira. Tendo-se em vista que a reciprocidade é um dos pilares da aprendizagem em teletandem (VASSALLO e TELLES, 2006, 2009), esta cobrança soa natural, sugerindo que têm ciência de suas responsabilidades e que esperam que o parceiro corresponda.

3.2.1.2 “Quando podemos começar?”- Poucas palavras

Alguns alunos são mais breves e objetivos na abordagem ao parceiro e demonstram interesse em um ágil acordo de dias e horários para iniciar o teletandem, como nos excertos de Lúcia e Hugo, com 34 e 39 palavras, respectivamente, transcritos a seguir.

Excerto 46

1	Lúcia	Cher(e) MALLET Sophie	18 Set. 2007
2		Je suis jeuex pourquoi vous etre ma partenaire	
3		Téletandem.	
4		Quando podemos começar? Eu posso todas as tardes,	
5		das 13:30 às 17:00 (meu horário) e finais de semana.	
6		Aguardo notícias.	
7		Abraços	
8		Lúcia	

E-mail da parceria Lúcia e Sophie (P - F)

Lúcia se mostra feliz por ter Sophie como parceira (linhas 2 e 3), pergunta quando podem começar as sessões (linha 4), antecipa-se e já aponta sua disponibilidade de dias e horários (linhas 4 e 5) para as interações em teletandem. Termina sua mensagem à espera de notícias da parceira para uma possível negociação de horários. A agilidade e o desejo de um rápido início, contrapõem-se às mensagens apresentadas anteriormente.

Uma outra questão é o fato de Lúcia ter iniciado sua mensagem na língua-alvo (francês) e terminado em língua materna (português), sugerindo não possuir grande habilidade na língua da parceira. Não é como Brian, caso que acabo de comentar (excerto 44).

O e-mail de Hugo, assim como de Lúcia, é sucinto e direto. O estrangeiro apresenta-se a Pedro (linha 1), expressa vontade de trabalhar com o brasileiro (linha 2) e, por fim, diz que está disponível no período noturno e que aguarda um contato para agendamento de um encontro (linhas 3 e 4).

Não há uma tomada de decisão, mas a inclusão do parceiro para que, em conjunto, um horário seja escolhido para a interação- “...quando você me responder vamos combinar um encontro.” (linha 4), o que configura a abertura de Hugo à negociação.

Excerto 47

1	Hugo	Oi Pedro, eu sou Hugo seu parceiro de teletandem. Espero	04 Ago. 2007
2		nos ponhamos em contato para trabalhar juntos.	

3		Eu posso fazelo pela noite que é o horário disponível, mas	
4		quando você me responda vamos combinar um encontro.	
5		Um abraço.	
6		Hugo	

E-mail da parceria Pedro e Hugo (P- E)

Os dados revelam que e-mails longos não significam e-mails completos e nem porta de sucesso automático para a parceria e vice-versa, ou seja, nem os curtos como sinônimo de insucesso. Um grande número de palavras no e-mail pode sugerir um interesse grande, uma motivação do parceiro, mas que não isenta o processo de negociação inicial de possíveis problemas.

Os e-mails, principalmente os iniciais, independente do número de palavras que possuem, representam um espaço significativo para acordos e negociações que vão delinear parâmetros para a prática de teletandem. É importante ressaltar que estes parâmetros serão definidos a partir da autonomia dos pares, envolvendo, principalmente, a disponibilidade de dias e horários e duração e divisão de línguas nas sessões, como sugerem os excertos apresentados neste estudo.

No caso de Livia e Emma, as parceiras negociam não somente os dias e horários das interações, como mostram os e-mails iniciais (excerto 48). Existe uma negociação que envolve a quantidade e a divisão das horas e das línguas (linhas 3 a 8 e 14 - 15) além de um notável cuidado com a opinião da parceira- “*Você é quem sabe! :)*” (linha 8) e “*...se é bom pra vc.*” (linha 14). Tal fato sugere que uma não queira invadir o espaço da outra no que diz respeito à tomada de decisões, portanto, negociam, privilegiando (e não contrariando) as opções apontadas pela parceira, mas sem se prejudicar, certamente.

Excerto 48

1	Livia	Olá Emma!	27 Nov. 2006
2		Quarta está ótimo!	

3		Gostei das suas ideias! Por mim tudo bem...só uma coisa,	
4		você prefere fazer as 2 horas na quarta ou fazemos só uma	
5		hora na quarta e uma hora em um outro dia? se fizermos 2	
6		horas no mesmo dia, fazemos 1h de alemão e 1h de	
7		portugues....e se for 1h em cada dia, fica dividido por dia,	
8		um dia alemão e outro em portugues. Você é quem sabe! :)	
9		Conversamos na quarta então!	
10		Um abraço	
11		Lí =)	
12	Emma	Oi Lí!	28 Nov. 2006
13		Como nao tenho tempo na quinta essa semana, talvez	
14		podemos fazer duas horas, se é bom pra vc. Uma alemao e	
15		uma portugues. :)	
16		Acho que vai ser legal!	
17		Entao, até amanhã!	
18		Um abraço,	
19		Emma	

E-mail da parceria Lívia e Emma (P- A)

O número de palavras nos e-mails desta pesquisa sugerem um maior ou menor envolvimento e entusiasmo do parceiro, comprometimento com seus objetivos de aprendizagem ou ainda suas características pessoais e de caráter.

Os excertos seguintes (49 a 51) registram uma rápida apresentação dos alunos em busca de contato com o par.

Célia, depois de se apresentar, pergunta se a parceira é francesa ou se fala francês (linha 2). Este questionamento pode ser justificado por existirem, no Projeto TTB, parcerias formadas por alunos nativos ou competentes nas línguas, o que, de qualquer maneira, não altera o processo e nem as sessões de teletandem. Ela, ainda, fornece seu número de telefone fixo (o que poucos fazem) e dois endereços eletrônicos, possivelmente, aguardando contato de Justine. Qual a valia de se oferecer o número do telefone fixo à parceira francesa que mora em outro continente? Caso fosse o número de um telefone móvel, poderiam trocar torpedos a baixo custo para se comunicar, todavia, não é. A brasileira ainda fornece dois endereços de e-mails, sendo que por um deles é que esta mensagem fora enviada. Por tais razões, as

informações contidas no e-mail de Célia parecem desnecessárias e as relevantes (como sua disponibilidade e objetivos para a prática de teletandem) não constam em sua mensagem.

Excerto 49

1	Célia	Bonsoir Justine je suis Célia je suis bresilienne et vous?	15 Out. 2008
2		vous êtes français?ou vous parlez français mon telephone	
3		est (...) ... et mes e-mails sont: ...@yahooo.com.br et	
4		...@hotmail.com.	

E-mail da parceria Célia e Justine (P - F)

No excerto 50, Taís, depois de se apresentar, fornece a Steve seu endereço no *hotmail* (linha 2), possivelmente à espera de que o parceiro já a adicione no *MSN* para iniciar o teletandem. Ela não aponta seus horários e dias disponíveis inicialmente, assim, penso que isso irá acontecer a partir do momento em que os dois se encontrarem on-line.

Excerto 50

1	Taís	Dear Ford! How are you? I'm your partner of teletandem.	30 Ago. 2007
2		My e-mail is: ...@hotmail.com	
3		I'm waiting for you!	
4		Best whishes! Taís	

E-mail da parceria Taís e Steve (P - I)

Steve responde em seguida, como mostra o excerto 51, e faz uma exigência à parceira: pede que a parceira utilize um outro e-mail para comunicação (linha 7) e, também, fornece o contato de *MSN* para que ela o adicione. O estudante mostra-se favorável à negociação acerca do dia e do horário como nota-se em sua fala- “*Quando você pode falar? Que horas são melhores para você?*” (linhas 8 e 9).

Excerto 51

1	Steve	Olá,	31 Ago. 2007
2		Estou muito bem. Como está você? Eu fiz um erro quando	
3		inscrevi em teletandem e meu nome é Steve Ford, não Ford	
4		Steve. Meu primeiro nome é Steve e meu sobrenome é	
5		Ford. :-) Não há problema,	
6		é minha culpa. Meu "MSN" é@msn.com mas	
7		quando me escreve um "email" quero que useedu.	
8		Quando pode você falar? Que horas são melhores para	
9		você?	
10		Que você tenha bom dia	
11		Até logo	
12		Steve	

E-mail da parceria Taís e Steve (P - I)

Destaco uma curiosidade nos excertos 50 e 51. Taís o chama por seu sobrenome - Ford (linha 1) sinalizando que este seja seu nome ou que empreende um tom formal ao chamá-lo pelo sobrenome. Steve justifica que aquele não é seu nome e que preencheu de forma errada sua inscrição no *website* do TTB, invertendo nome e sobrenome (linhas 2 a 5). Assim, ela utilizou a informação recebida no e-mail do TTB, Ford Steve e não Steve Ford.

Esta troca de nomes e sobrenomes pode, também, ser percebida em outros e-mails iniciais: Ana chama a parceira de Kuklik Mia, Lúcia, de Mallet Sophie e Melissa, de Brown Jeremy. Todas são brasileiras e foram alertadas de tal inversão por suas respectivas parceiras.

Pela recorrência da situação nos dados de outras parcerias, suponho que, no caso de Taís (excertos 50 e 51), não se trata de formalidade e sim desconhecimento.

3.2.1.3 “I’d prefer if we used Skype”- Aplicativos

Em 2007, o Projeto Teletandem Brasil contou com o apoio de uma agência de fomento, obtendo, na universidade, a instalação de dois laboratórios equipados para a prática de teletandem, disponibilizando, assim, uma moderna infra-estrutura tecnológica com

programas gratuitos de mensagens instantâneas como o *Windows Live Messenger*, *Skype* e *ooVoo*.

No exterior, todavia, nem todos os alunos tinham acesso aos mesmos programas nos laboratórios de informática das universidades. Para ilustrar, em uma das universidades norte-americanas conveniadas com o Projeto, foi disponibilizado acesso somente ao *ooVoo*. Desse modo, esse era o único aplicativo para manter, dentro da universidade, suas parcerias com os alunos brasileiros para a prática do teletandem.

Assim, nas mensagens iniciais, é possível verificar a busca por acordos que dizem respeito ao aplicativo. As maneiras pelas quais isso ocorre fica a critério de cada parceiro, todavia, alguns já apresentam sua opção, como no caso de Martha, e outros negociam, como Claire e Karen.

Como consta no excerto 52, Martha deixa claro, já em sua mensagem inicial, que se trata de uma parceria de teletandem por meio do *ooVoo* (linhas 2 e 3). Isso se dá, certamente, pelos motivos acima elencados. Martha, provavelmente, faz teletandem na universidade e recebeu instruções de seus professores que a parceria estaria disponibilizada no *ooVoo*. Neste excerto, está descartada a possibilidade de negociação no que diz respeito ao aplicativo, mas não em relação ao horário do encontro virtual para a prática de teletandem- “*If you are my partner, when would be a good time for you to get online to talk?*” (linhas 3 e 4).

Excerto 52

1	Martha	Oi!	16 Set. 2008
2		I think you are my partner for the teletandom on OoVoo.	
3		If you are my partner, when would be a good time for you	
4		to get online to talk?	
5		~ Martha Brown	

E-mail da parceria Priscila e Martha (P - I)

Já Claire, no excerto 53, sinaliza sua preferência em se comunicar pelo *Skype* (linhas 2

e 3), mas pergunta ao parceiro se está bem para ele (linhas 3 e 4). Trata-se de uma preferência e não de uma decisão. Assim, imagino que a opinião de Lucas há de ser considerada para que possam chegar a um acordo.

Excerto 53

1	Claire	Hi!	23 Ago. 2008
2		I'm your partner for Teletandem Brasil. I'd prefer if we	
3		used Skype to communicate with each other, is that ok	
4		with you? I'm excited to talk with you!	
5		-Claire Lewis	

E-mail da parceria Lucas e Claire (P - I)

Clarice tenta negociar com seu parceiro o uso do MSN por não ter experiência com o ooVoo, como mostra o excerto 54.

Excerto 54

1	Clarice	Oi Brian, vc não tem conta no msn? porque nunca usei o	30 Set. 2008
2		Oovoo	

E-mail da parceria Clarice e Brian (P - I)

No excerto 55, Karen, em um e-mail inicial, cumprimenta Gabriel e expressa satisfação pelo contato (linha 1). Diz qual é seu endereço do *MSN* e quer saber da disponibilidade de horário e dia do parceiro para as sessões (linhas 2 a 5). A aluna, também, menciona o *ooVoo* como uma outra opção para o teletandem (linhas 5 a 7).

Excerto 55

1	Karen	Hello Gabriel! How are you? It is great to hear from you.	16 Set. 2008
2		My MSN e-mail is@hotmail.com. If you would like to	(8:28:46 PM)
3		speak on MSN messenger we can. What time of the day is	
4		better for you to have a conversation? Also, what day is	
5		better for you to have a conversation? I also have	

6		ooVoo, the video chat program that teledandum uses.	
7		So, if you want to use ooVoo, that is also an option. I will	
8		add you to my list on my MSN messenger right	
9		away. Tchou!	
10		Karen	

E-mail da parceria Gabriel e Karen (P - I)

Ao empregar as expressões “*If you would like...*” (linha 2) e “*...if you want...*” (linha 7), Karen mostra-se receptiva para ouvir o parceiro, sugerindo que haverá um processo de negociação no qual tais questões serão decididas pelos dois parceiros.

Na resposta de Gabriel, dezenove minutos após o recebimento do e-mail da parceira, ele elogia a parceira e a alerta que possui contatos diferentes no *MSN* e a fornece o que geralmente usa (linhas 1 a 3). Não expõe sua disponibilidade, como solicitada por Karen, diz que prefere fazer tais acertos no *MSN* para abordarem maiores detalhes. Pede que a parceira o informe do horário que estará disponível on-line para se encontrarem. (linhas 4 e 5).

Excerto 56

1	Gabriel	Perfect! You're very nice. Only to alert you I add you in	16 Set. 2008
2		my msn, actually I have 5 Messengers, rrsrsrs, but I	(8:47:35 PM)
3		usually use this: I prefer combine the hours after in	
4		the Msn, if you want, please inform me in what time you	
5		can connect in the Msn! This way we can enter in more	
6		details! Bye Bye Kisses!	

E-mail da parceria Gabriel e Karen (P - I)

Apesar da receptividade dos pares Karen e Gabriel em buscar acordos acerca da escolha do aplicativo e de horários para as sessões de teletandem, não houve sucesso e não chegaram a interagir. Os registros revelam a insistência do brasileiro no envio de e-mails, a demora da parceira em respondê-los e alguns desencontros causados pelo não comparecimento aos encontros agendados.

3.2.1.4 “Você recebeu meu e-mail?”- Cautela, entusiasmo e ansiedade

No contato com o parceiro e nas sessões de teletandem, é preciso ter cautela com as atitudes e palavras para que não prejudiquem a parceria, tendo-se em mente as diferenças culturais e os estereótipos criados. É bom lembrar que o parceiro está inserido em um país e cultura diferentes, além de possuir modos diversos de ver e lidar com as situações. É preciso saber gerenciar as diferenças (SOUZA, 2003a). Cursos básicos de *netiquetas*, que seriam regras de comportamento a serem seguidas na internet, encontram-se disponíveis na rede. Algumas diretrizes são sugeridas pela *Microsoft*⁵⁵ e poderiam iluminar o caminho rumo à comunicação eficiente. São elas:

- Aplique a regra de ouro: Trate os outros como gostaria de ser tratado
- Lembre-se de que há uma pessoa do outro lado da sua mensagem.
- Saiba onde está e use o bom comportamento apropriado.
- Desculpe os erros de outras pessoas, especialmente os novatos.
- Mantenha sempre a calma, especialmente se alguém o insultar (ou se você achar que foi esse o caso).
- Evite usar TEXTO EM MAIÚSCULAS para ênfase – alguns usuários encaram isso como uma maneira de “gritar”.
- Não use linguagem inadequada ou ofensiva.
- Use seu nome ou apelido online de maneira consistente e assine todas as mensagens com ele (mas proteja sua verdadeira identidade nunca usando seu nome completo).
- Nunca envie ou encaminhe mensagens indesejadas (normalmente chamadas de spam).
- Evite discussões constantes e inflamadas ou "flame wars".
- Verifique sua ortografia, seja conciso e envie mensagens curtas.
- Ao participar de salas de bate-papo, não interrompa as outras pessoas e restrinja-se ao tópico.
- Siga as mesmas regras de bom comportamento que seguiria na vida real.
- Use emoticons para ajudar a comunicar humor e sarcasmo e aprenda os acrônimos comuns online.

⁵⁵ Netiquetas disponíveis em: <<http://www.microsoft.com/brasil/athome/security/online/netiquette.msp>>. Acesso em: abr. 2009.

Estas *netiquetas* podem contribuir para um bom relacionamento virtual, dentro ou fora do teletandem.

O primeiro contato com o parceiro é, na maioria das vezes, marcado pelo entusiasmo, e pela ansiedade. Dessa forma, alguns fatores são claramente percebidos como (a) a vontade de estabelecer contato com o parceiro, (b) vontade de ser correspondido com uma rápida resposta à mensagem enviada; (c) a ansiedade para agilizar o agendamento da primeira sessão; (d) curiosidade em visualizar o parceiro pela *webcam*; e (e) a apreensão pela primeira sessão em termos linguísticos na torcida de ser tudo bem sucedido sem imprevistos de ordem pessoal, tecnológica, linguística. Os parceiros parecem desejar que o primeiro encontro ocorra da forma idealizada e esperada.

A parceria Hugo (argentino) e Pedro (brasileiro) é caracterizada pelo entusiasmo e pela ansiedade. Hugo enviou o e-mail inicial em 4 de agosto e a resposta de Pedro só veio no dia 14, ou seja, dez dias depois. Pedro teve problemas com seu e-mail e não havia recebido a mensagem de Hugo. Com intervenção do coordenador do Projeto TTB (linhas 4 e 5), Pedro, assim que alertado do problema técnico, estabeleceu contato com o parceiro. Pedro justifica a demora (linhas 2-4) e Hugo, quase decepcionado, responde, com alívio (linhas 13 e 14):

Excerto 57

1	Pedro	Holla Hugo!	14 Ago. 2007
2		Perdón por la demora en te responder, yo no recibí sus e-	
3		mail, tuve algunos problemas con mi e-mail y no pudo te	
4		responder. Recibi los e-mail del Prof..... hoy por	
5		la tarde. Estoy muy contento en poder empezar lo	
6		proyecto Tele-Tanden con usted. Me responda hablando	
7		los días de la semana que usted puede me conectar por	
8		MSN, quiero muy hablar con usted. Estoy muy interesado	
9		em te conocer y motivado para empiezar nosssas	
10		classes.	
11		Muchas Gracias y perdón por la confusión.	
12		Pedro.	
13	Hugo	Oi Pedro, que boa notícias suas. Eu estava ficando	14 Ago. 2007
14		decepcionado por não ter uma resposta a meus e-mails.	

15		Meu msn é ...@hotmail.com, quando você pode me	
16		agregar. Eu vou me conectar pela noite.	
17		Mando-lhe um abraço.	
18		Hugo	

E-mails da parceria Pedro e Hugo (P - E)

É interessante observar que os dois parceiros – Pedro e Hugo- escrevem na língua-alvo o que imprime um tom de motivação e vontade de começar a prática da língua estrangeira.

O excerto 58, de Lúcia (brasileira) e Sophie (francesa), aponta a ansiedade gerada pela não obtenção de resposta rápida. Lúcia enviou seu primeiro e-mail no dia 18. Como não obteve retorno, enviou nova mensagem no dia 21, perguntando se Sophie havia recebido o e-mail e pedindo que a parceira fizesse contato (linhas 3 e 4). Lúcia recebe a mensagem da parceria no dia seguinte, com a justificativa de que, por causa muito trabalho, não havia sido possível conectar-se à internet para checar as mensagens.

Excerto 58

1	Lúcia	Olá Sophie.	21 Set. 2007
2		Tudo bem?	
3		Você recebeu meu e-mail?	
4		Entre em contato.	
5		Abraços,	
6		Lúcia	
7	Sophie	Ola Lúcia !	22 Set. 2007
8		Tudo bem para mi, acabo de receber o seu mail porque	
9		tinha muito trabalho e nao podia ir em internet mas	
10		agora esta bom.	
11		Bisous	
12		Sophie	

E-mails da parceria Lúcia e Sophie (P - F)

No excerto 59, Gabriel, além da ansiedade pela falta de resposta da parceira, demonstra, também, preocupação em ter-lhe feito ou dito algo errado e desculpa-se.

Excerto 59

1	Gabriel	Hi Karen! Have you received my messages in this days	19 Set. 2008
2		and yesterday? I'm worried if I sad anything that you	
3		didn't like. Sorry ! I wait your answer! Bye :)	

E-mail da parceria Gabriel e Karen (P- I)

No dia seguinte, Gabriel recebe resposta da parceira, como mostra o excerto 60. Ela se desculpa (linha 1) e justifica sua demora em responder (linhas 1 e 2), tentando negociar os dias dos encontros- “*are you busy os domingos? if you are not busy, i would like to talk with you on msn at whatever time is best for you*” (linhas 2 a 6). Neste trecho, Karen demonstra flexibilidade para conversar com o parceiro quando escreve que gostaria de falar com Gabriel no *MSN* em qualquer horário que fosse melhor para ele. No final, agradece a paciência do parceiro (linha 7).

Excerto 60

1	Karen	I am very sorry i did not reply sooner, i have been at	20 Set. 2008
2		work and school, and very busy the last two days. are	
3		you busy os domingos? if you are not busy, i would like	
4		to talk with you on msn at whatever time is best for you.	
5		I will be home all day domingo. ok? please let me know	
6		if this is good for you.	
7		Thank you for being patient with me.	
8		karen	

E-mail da parceria Gabriel e Karen (P- I)

3.2.1.5 “Pesquisei o horário”- Acordos nos e-mails do início da parceria

Os temas emergentes nos e-mails iniciais entre os parceiros são, em sua maioria: (a) a disponibilidade para se encontrarem, (b) dia, (c) horário, (d) fuso horário, (e) frequência dos encontros e (f) divisão de línguas, como assinalam os dados coletados.

No relato de Luciana, transcrito no excerto 61, é notável um longo período de negociações via comunicação assíncrona para que as parceiras pudessem, enfim, se encontrar virtualmente para a prática de teletandem.

Excerto 61

1	Luciana	Imediatamente, mandei um e-mail para a Ellen me apresentando e pedindo para ela escolher um dia e horário para nossa primeira conversa. Foi complicado conseguirmos conciliar um horário, mas depois de umas duas semanas de trocas de e-mails quase que diários, escolhemos começar no dia 19 de abril de 2008 às 15:30.	19 Abr. 2008
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Relato escrito de Luciana da parceria Luciana e Ellen (P - I)

No excerto 62, que é um trecho de uma entrevista informal com o americano Steve e a brasileira Taís, o parceiro conclui que o fator horário ocupou grande espaço nas negociações com sua parceira, considerando-o como um ‘*obstáculo*’ (linha 5).

A seguir, faz uma revelação que deve ser considerada e tratada com cuidado pois pode, e muito, interferir negativamente nas parcerias. Steve menciona a diferença de horário que permeou sua parceria com Taís, inicialmente duas horas e depois quatro. São as diferenças de horário que envolvem as estações, como o horário de verão, por exemplo.

Tal fato acaba afetando, também, as parcerias, como aconteceu com Steve (linhas 20 a 25) mas, também, com outras que utilizam os laboratórios para a prática de teletandem. Não é possível, algumas vezes, conciliar o horário de disponibilidade do parceiro e o dos laboratórios, tanto no Brasil quanto em outros países.

Excerto 62

1	Pesquisadora	Can you think of some initial negotiations before starting your teletandem?	02 Abr. 2008
2			
3	Steve	I think the biggest thing is time. What time you can	02 Abr. 2008

4		both meet to talk. I think that's the biggest obstacle,	
5		the biggest negotiation that you have to make.... is	
6		time.	
7	Pesquisadora	Was it difficult for you to come to an agreement?	02 Abr. 2008
8	Steve	At first, it wasn't too bad because we were only two	02 Abr. 2008
9		hours apart but then after the time changed, we were	
10		four hours apart and I started the job and Taís	
11		started the job so it made it much more difficult for	
12		us to get a time that we can both meet. And it wasn't	
13		a problem with I didn't want to meet at this time or	
14		she didn't want to meet at this time, it was that we	
15		just couldn't, there was no time that we could get	
16		together. So, except for on the weekends.	
17	Pesquisadora	This is the challenge, huh?	02 Abr. 2008
18	Steve	Yes, especially since, this wasn't a problem with	02 Abr. 2008
19		me, but with my friend in the class. He didn't have a	
20		computer on his own and so he had to use a	
21		computer in the lab here at ... and so he would have	
22		to go during their hours, he couldn't set hours	
23		outside of that.	

Entrevista no ooVoo com Steve da parceria Taís e Steve (P- I)

Steve revela, ainda, um dado muito interessante como já apontado nesta pesquisa, as negociações entre os pares não se dão somente em momentos iniciais, mas aparecem entrelaçadas na comunicação, síncrona e assíncrona, como uma rotina no discurso (KINGINGER, 1996) e acompanham todo o processo de teletandem.

No caso de Taís e Steve, a negociação de horário ocorreu, inicialmente, visando o agendamento do primeiro encontro e, ao longo do processo, impulsionada pelas diferenças de horário e pelo fato de, tanto do americano quanto a brasileira, terem arrumado um trabalho e não poderem garantir a mesma disponibilidade de tempo apresentada no início da parceria.

A localização do Brasil em relação aos demais países e continentes deve ser tomada como fator importante nas parcerias pois verificou-se que a preocupação com o fuso horário é um assunto recorrente nas mensagens. É importante descobrir a região do parceiro para evitar desencontros por conta da diferença de horário. Juliana demonstra a Juliet sua incerteza em relação ao fuso e a questiona:

Excerto 63

1	Juliana	Hello, Juliet!	30 Ago. 2007
2		Well, I don't know exactly how many hours ahead from	
3		you I am... by the way, where are you from? Right now	
4		it's 12:33 here....	

E-mail da parceria Juliana e Juliet (P - I)

Maria, Jonas e Luciana também demonstram desconhecimento do horário, mas se esforçam para descobrir como apontam os excertos 64- 66.

Excerto 64

1	Maria	Sue, preciso saber de qual região dos EUA você é para	28 Out. 2005
2		eu poder saber o horário que seria aqui no Brasil. Me	
3		responde para começarmos logo nossas aulas!	
4	Susan	Mari,	29 Out. 2005
5		sorry, I forgot to tell you that. I live in California,	
6		Pacific Standard Time. We change our clocks an hour	
7		back this weekend, so that'll effect the time difference,	
8		so you might want to wait until	
9		monday.	
10		talk to you soon!!	
11		sue	
12	Maria	Sue,	31 Out. 2005
13		Pesquisei o horário,e são 5 horas de diferença da sua	
14		região para a minha.....	

E-mails da parceria Maria e Susan (P - I)

Excerto 65

1	Jonas	I have discovery in the last week the diference about	26 Set. 2008
2		the time in ... and! Now, is 19:30 in here, then in	
3		USA is 16:30.	

E-mail da parceria Jonas e Sarah (P - I)

Excerto 66

1	Luciana	Olá,	14 Abr. 2008
2		Pesquisei sobre o fuso horário e descobri que às 14:00	

3		horas em ... será 16:00 horas aqui no Brasil...	
---	--	---	--

E-mail da parceria Luciana e Ellen (P - I)

É visível o envolvimento dos parceiros e a boa vontade de ‘pesquisar’ as diferenças de horários, provenientes de fusos e horário de verão. Maria diz que pesquisou (linha 13), assim como Luciana (linha 2), e Jonas diz que descobriu (linha 1) o horário. No caso específico de Maria (excerto 64), houve um pedido de ajuda à professora-pesquisadora. Em um e-mail, a estudante questiona “...será que vc pode me ajudar?” (29 de outubro de 2005).

No excerto, 67, Priscila e Martha, da mesma forma, procuram obter informações acerca da diferença de horários e recorrem a professores ou mediadores, como se nota na segunda fala de Martha (linha 8).

Excerto 67

1	Martha	Oi!	17 Set. 2008
2		Where are you from? I need to know so I can figure out	
3		the time difference between us. That will help us pick a	
4		time to talk.....	
5	Priscila	Oi!!!	22 Set. 2008
6		I think we are about 3 hours of difference.....	
7	Martha	Oi Priscila!	22 Set. 2008
8		You are right. My professor said we are 3 hours behind	
9		you.....	

E-mails da parceria Priscila e Martha (P - I)

Convém que os parceiros redijam seus e-mails de modo a deixar claro em suas mensagens a qual horário estão se referindo, ao de sua região ou do parceiro para evitar mal entendidos e dissipar dúvidas, agilizando o agendamento dos encontros. Os excertos de mensagens iniciais, 68, 69 e 70, de Lúcia, Steve e Claire remetem à esta situação.

Excerto 68

1	Lúcia	Ola Sophie...	23 Set. 2007
2		Você pode as tardes depois das 17hs (meu horário ou	
3		seu?). Me responda para podermos acertar nossos	
4		encontros.	
5		Abraços	
6		Lúcia	

E-mail da parceria Lúcia e Sophie (P- F)

Excerto 69

1	Steve	Taís,	29 Nov. 2007
2		Posso falar as 3 da tarde. Obrigado, falaremos então	
3		amanha as 7 (Brasil) e 3 (EUA). Ate amanhã!	
4		Steve	

E-mail da parceria Taís e Steve (P- I)

Excerto 70

1	Claire	Hi Lucas!	10 Set. 2008
2		I think it'd be good to schedule our Teletandem sessions at	
3		6:30 PM in my time zone, which is 20:30 at night in your	
4		time zone, right? Would that time work for you? Let me	
5		know.	
6		Thanks,	
7		Claire Lewis	

E-mail da parceria Lucas e Claire (P - I)

Alguns *websites* trazem dados concernentes ao horário nas diferentes regiões do mundo e os próprios professores e mediadores colocam-se à disposição para auxiliar os estudantes em caso de dúvidas. No ano de 2008, foi inserida uma área no *website* do Projeto Teletandem Brasil na qual, basta escolher o horário de determinada região e lhe são oferecidos os horários de outras quinze regiões do mundo e, também, colocados relógios na recepção do Laboratório de Teletandem de Assis que mostram os vários fusos horários de diferentes países. Tais dispositivos prestam auxílio aos praticantes de teletandem para que não se confundam com os horários.

3.2.1.6 E-mails do início da parceria: retomada dos questionamentos e conclusões parciais

Neste momento, retomo os questionamentos referentes aos EIP, expostos na subseção 3.2 por considerar que, após análise dos excertos, há mais subsídios para reflexão.

No que diz respeito aos números, as perguntas foram: *(1) Por quais motivos alguns alunos trocam muitos e-mails e outros alunos poucos? (2) É melhor que a parceria troque muitos ou poucos e-mails? (3) O número de e-mails tem relação com a duração da parceria? (4) O sucesso da parceria está relacionado ao número de e-mails trocados para os acordos iniciais?*

Em relação aos e-mails trocados entre os pares para (tentar) iniciar as sessões de teletandem, classifico um alto número a categoria de 10 a 14, razoável de 6 a 9 e pouco de 5 a 2, considerando-se os dados que esta pesquisa revelam.

Inicialmente, os dados evidenciam que os alunos que trocam elevado número de mensagens, possivelmente, enfrentam dificuldades em se comunicar ou negociar com o parceiro, sugerindo que existam desencontros, ou de horários ou de agendas. É importante salientar, por outro lado, que alguns aprendizes vêm nesta comunicação inicial com o parceiro um canal para se familiarizar com o par ou com o ambiente virtual e trocam várias mensagens antes de agendar a primeira interação em teletandem. Penso que esta seja uma possibilidade, todavia, é preciso registrar a existência de desencontros, também, nesta alongada comunicação assíncrona por e-mails.

Desde que os pares compartilhem entusiasmo e motivação pelo ensino e aprendizagem e, de fato, queiram iniciar as sessões, podem trocar quantas mensagens forem necessárias e negociar acerca das questões que desejarem. Se isso ocorrer, o número de e-mails e o período para acertar horário, frequência, aplicativo tendem a ser reduzidos.

Há indícios nos dados para se pensar que o alto número de e-mails trocados estabelece relação com a curta duração da parceria. Todavia, não é possível afirmar o contrário e verificar que poucos e-mails irão desencadear uma longa parceria.

É possível pensar, a partir do material coletado para esta pesquisa, que parte do sucesso ou insucesso entre as parcerias de teletandem esteja relacionado não somente ao número, mas também, à qualidade das mensagens trocadas.

A partir dos questionamentos: (1) *O que sugere o uso da língua materna nos e-mails iniciais?* (2) *O que sugere o uso da língua estrangeira nos e-mails iniciais?* (3) *O que sugerem os e-mails iniciais bilíngues?*, faço alguns comentários acerca das línguas de comunicação.

O uso da LE pode sinalizar que o aluno tenha intimidade e se sinta confortável para utilizá-la ou que deseje expor o grau de sua proficiência na língua, antecipando, assim, o objetivo de praticar, acima do de aprender a língua.

Já o uso da LM pode sugerir o contrário, a falta de intimidade e segurança para se arriscar ou se aventurar na LE, apoiando-se na língua que se sente mais à vontade.

Os e-mails bilíngues que apresentam *parte do conteúdo da mensagem em uma língua e o restante em outra língua* podem estar relacionados à vontade do parceiro em se arriscar na língua-alvo, mas somente até certo ponto. A partir do momento que não se sente seguro e não consegue obter domínio do conteúdo para se expressar na língua-alvo, faz a troca e recorre à língua materna. O bilinguismo nas mensagens pode, também, indicar a disposição do parceiro em mostrar reciprocidade, de compartilhamento de poder, oferecendo ao outro as oportunidades de contato com o idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, um certo conforto ao ler algo em seu próprio idioma.

Já os e-mails bilíngues que apresentam *o mesmo conteúdo em duas línguas diferentes*, por sua vez, sugerem uma preocupação com o parceiro, em evitar incompreensão,

desentendimentos e afastar complicações que possam afetar o relacionamento dos pares e o teletandem.

É interessante ressaltar que, das vinte parcerias analisadas aqui, esta iniciativa bilíngue partiu dos brasileiros. Dois alunos (Jonas e Lucas) recorreram à tradução de seus e-mails, escrevendo-os inicialmente em LM e, logo abaixo, em LE e uma aluna (Isabela), ao inverso, em LE e, depois, em LM. Na parceria Jonas e Sarah, a estratégia utilizada pelo aluno foi inicialmente copiada por Sarah. Conforme mostra a conversa com Jonas, transcrita no excerto 71, ele explica que a estratégia foi utilizada “*para facilitar o entendimento por parte de Sarah*” (linhas 3 e 4) e acredita que “*verter os textos ajudou muito na comunicação inicial com ela*” (linhas 9 e 10).

Excerto 71

1	Jonas	A idéia de verter o teor escrito em português para	29 Set. 2008
2		inglês surgiu de uma conversa com um amigo. Achei	
3		uma ótima iniciativa para facilitar o entendimento por	
4		parte da Sarah, uma vez que ela não tinha nenhuma	
5		familiaridade com a nossa língua. Talvez isso se dê	
6		pelo fato de que nos EUA pouco se fala a respeito do	
7		português, ou ainda porque se trata de uma língua de	
8		origem latina, diferentemente do inglês.	
9		Enfim, desconsiderando razões, o fato é que verter os	
10		textos ajudou muito na comunicação inicial com ela.	
11		Considerando meu ponto de vista como estudante de	
12		inglês, posso dizer que foi muito mais fácil aplicar os	
13		conhecimentos que eu já possuía do idioma estrangeiro	
14		quando fazia essa atividade me baseando no meu	
15		próprio idioma. Ou seja... me pareceu mais simples	
16		criar primeiramente uma frase em português, para	
17		depois vertê-la.	

Conversa informal com Jonas da parceria Jonas e Sarah (P- F)

A extensão territorial do Brasil não facilita o acesso aos países, culturas e línguas estrangeiras, assim, maneiras alternativas são pensadas a partir de conceitos como interação síncrona, telecolaboração e ambientes virtuais de ensino/aprendizagem. Sabe-se que o Projeto

Teletandem Brasil (TELLES, 2006) foi criado com o objetivo primordial de preencher esta lacuna. Nesse sentido, é possível afirmar que o interesse e a motivação dos alunos brasileiros em relação ao acesso ao conhecimento, à LE, à cultura do outro (BRAMMERTS e CALVERT, 2003) é visivelmente grande. O mesmo talvez não seja percebido no exterior pois, por exemplo, aprender a língua inglesa é uma questão de necessidade, por se tratar de uma língua de acesso ao mercado de trabalho e, não se pode afirmar o mesmo em relação à língua portuguesa. Especifico a língua inglesa pois está relacionada ao meu trabalho e também à pesquisa, o que possibilita maior contato com esses parceiros.

Minha inserção neste projeto me permitiu acompanhar várias situações a partir das quais concluo que o interesse em aprender português não pode ser equiparado ao aprender o inglês, pois, neste último caso, é muito maior. Acredito que questões culturais, históricas e políticas possam desvendar a situação descrita.

A espera por um parceiro anglo-falante era, muitas vezes, longa. Dessa forma, quando a parceria era formada, as ações e as falas dos brasileiros eram cuidadosas. Notava-se forte empenho em não cometer deslizes para não perder o parceiro estrangeiro.

Alguns departamentos de Língua Portuguesa no exterior, inicialmente, enviavam seus alunos para fazer teletandem a fim de preencher requisitos para as aulas lá ministradas. Assim, o objetivo dos estrangeiros era cumprir tarefas designadas pelos professores para obter créditos para disciplinas, o que não necessariamente garantia motivação e interesse. Esse choque de agendas pedagógicas proporcionou o fim de várias parcerias pois o desejo de aprendizagem deveria ser recíproco. Desse modo, diante de agendas completamente diferentes, muitas vezes, o teletandem não se sustém.

As perguntas concernentes ao par foram: (1) *O que sugere o primeiro contato feito pelo estrangeiro?* E (2) *O que sugere o primeiro contato feito pelo brasileiro?*. A partir dos dados da tabela de EIP, sugere-se que o primeiro contato feito pelo brasileiro é justificado

pela sua motivação e, algumas vezes, pela instrução do e-mail inicial do projeto, que diz que, tão logo, estabelecida a parceria, o contato deve ser feito com o parceiro, sem esperas. O primeiro contato feito pelo estrangeiro surpreende e demonstra interesse em iniciar o teletandem, muitas vezes, pela prática e pela aprendizagem da língua, mas ainda, algumas vezes, para cumprir créditos.

Pelos excertos comentados, notam-se algumas das questões que passam por acordos e negociações entre os pares antes das sessões de interação propriamente ditas. Como visto, os parceiros, nos e-mails iniciais, buscam acordos, basicamente, no que diz respeito ao agendamento das sessões de interação em teletandem como frequência dos encontros, dias, horários, fusos e à divisão das línguas.

3.3 Segundo momento: comunicação além das interações

Não há como conceber o trabalho (tele)colaborativo dos pares sem os processos de negociação (STAHL, 2002). Assim, os acordos e as negociações desempenham um papel fundamental em uma parceria de teletandem e não devem deixar de ocorrer, ou seja, depois de trocadas as primeiras informações e, até mesmo, depois de iniciados os encontros via aplicativos de mensagens instantâneas, os parceiros continuam se comunicando e buscando ações que, mutuamente, os beneficiem.

Inicialmente, os pares definem e buscam orientações e procedimentos, exercem o auto-gerenciamento (LITTLE, 2003) de seu processo de teletandem, segundo os objetivos por eles estabelecidos, como mostra o excerto 72:

Excerto 72

1	Juliana	In the beginning we negotiated about time and what	28 Mar. 2008
2		she wanted, what I wanted, what we were looking for	

3		practicing teletandem. I was looking for improving	
4		my conversation and Ju wanted some help with the	
5		homeworks of the Portuguese classes and improving	
6		her pronunciation and practicing what she learned in	
7		class and so on.	

Entrevista no ooVoo com Juliana e Juliet (P- I)

E, posteriormente, buscam ajustes visando maximizar o processo de ensino/aprendizagem de LEs em teletandem, tendo-se em vista a reciprocidade, autonomia e o uso separado das línguas (LITTLE e BRAMMERTS, 1996; LITTLE e USHIODA, 1997; SCHWIENHORST, 1998) que se constituem “um conjunto bem articulado de pressupostos e direcionamentos de atuação para os participantes dessa proposta pedagógica” (Souza, 2003b, p.78).

Neste momento, levanto questões recorrentes acerca da negociação nos dados provenientes (a) dos e-mails trocados pelos pares ao longo do teletandem, após os primeiros contatos e as primeiras tomadas de decisões, (b) dos relatos e (c) registros escritos, (d) das entrevistas e (e) conversas e (f) das gravações das interações no *MSN* e *ooVoo*.

A comunicação, ao longo da semana, antecedendo e permeando as interações, parece ser de vital importância para o bom andamento das atividades e do relacionamento de várias parcerias no teletandem. Alguns temas presentes na comunicação inicial assíncrona entre os pares serão recorrentes na comunicação síncrona e assíncrona que ocasionalmente ocorre, como se vê adiante.

3.3.1 Negociações

A seguir, ilustro algumas situações acerca das quais os parceiros de teletandem negociam e buscam acordos, ajustes em suas ações.

3.3.1.1 “I can talk on Thursday”- Confirmação de sessão

Alguns parceiros, rotineiramente, confirmam suas sessões, pré-agendadas antecipadamente, como mostram os e-mails trocados entre Julia e Tatiana:

Excerto 73

1	Julia	Hi! I was wondering if Friday would be a good day for us	13 Out. 2008
2		to chat??? Let me know!	
3		Thanks!	
4	Tatiana	Hi!!!! Okay,we can meet on Friday, at 5.00 my time??	14 Out. 2008
5		=)	
6		Bye!	

EDP da parceria Tatiana e Julia (P - I)

Excerto 74

1	Tatiana	Ha ha, it's all right, Ju, I can talk on Thursday. It can be	12 Nov. 2008
2		the same hour, at 1 your time, and 6 my time.	
3		Até amanhã!	
4		Bye bye!	

EDP da parceria Tatiana e Julia (P - I)

Excerto 75

1	Tatiana	Hi! I'm fine and you? It's good to me, on wednesday at	17 Nov. 2008
2		six my time. See you wednesday!	
3		Bye bye!	

EDP da parceria Tatiana e Julia (P - I)

Excerto 76

1	Julia	Next Wednesday at the same time?	28 Nov. 2008
2		Thanks! and have a great week-end	

EDP da parceria Tatiana e Julia (P - I)

A comunicação entre estas parceiras é frequente, considerando-se o fluxo de mensagens enviadas e recebidas. Tatiana e Julia estão bastante inseridas no contexto de negociação de dias e horários via e-mails pois, apesar de terem uma agenda fixa para os encontros, muitas vezes precisam alterá-la.

Assim, nota-se, nesta parceria de teletandem, o exercício da autonomia, definida por Scharle e Szabó (2000) como “a liberdade e habilidade para gerenciar os próprios assuntos que envolvem o direito de tomar decisões também” (p. 4)⁵⁶.

Nos excertos anteriormente apresentados, nota-se uma rotina de confirmação das sessões de teletandem para evitar desencontros. Entre as estudantes, verifica-se mais que o estabelecimento de uma parceria de teletandem, há, também, uma amizade (TELLES, 2009d). O relacionamento entre as duas é bom e esta comunicação em nada atrapalha, ao contrário, fortalece o laço entre elas.

Excerto 77

1	Pesquisadora	I'd like you to talk about your teletandem experience.	17 Out. 2008
2	Julia	At first I was really nervous just because I've only been taking Portuguese for a month or two. But it's been pretty good experience. It seems Tati knows more English than I know Portuguese. So it's kind of crazy. I've been feeling pretty good about it so far. Tati's really cool. She's a patient partner. I really want to learn Portuguese so I like the fact that I can talk to someone who's native, speaking.	17 Out. 2008
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Entrevista no ooVoo com Julia da parceria Tatiana e Julia (P- I)

A prévia confirmação dos encontros por e-mail ocorre, também, com Luciana e Mia. Após o procedimento de se acordar um novo encontro, ainda há o envio de um e-mail para confirmação, como ilustram os excertos, 78, 79, 80.

⁵⁶ No original: “(...) the freedom and ability to manage one's own affairs, which entails the right to make decisions as well”.

Excerto 78

1	Mia	desculpe muito mas tenho que acabar nossa conversa	16:37
2	Luciana	tudo bem	16:37
3	Mia	comeco trabalhar as duas	16:37
4	Luciana	então durante a semana a gente combina o que fazer	16:37
5	Luciana	te mando e-mail	16:37
6	Luciana	tudo bem?	16:37
7	Mia	ta bom!	16:37

Registro escrito do ooVoo da interação de 18/10/2008 de Luciana e Mia (P- I)

Excerto 79

1	Luciana	então você já tem que ir?	16:57
2	Mia	sim. desafortunadamente tenho que ir	16:58
3	Mia	preciso trabalhar agora	16:58
4	Luciana	nos falamos então por e-mail para combinarmos nossa	16:58
5		proxima conversa	

Registro escrito do ooVoo da interação de 29/10/2008 de Luciana e Mia (P- I)

Excerto 80

1	Mia	podemos falar em duas semanas no sabado como	12:37
2		sempre?	
3	Luciana	entao depois combinamos nossa proxima conversa por e-	12:37
4		mail	
5	Luciana	sim	12:37
6	Mia	perfeito	12:37
7	Luciana	ai depois você me fala o horário	12:37
8	Luciana	entao boa semana	12:37
9	Mia	o meu horario e sempre o mesmo...posso falar entre 11 a	12:38
		1 (3 a 5 brasil)	
10	Luciana	esta bem	12:38
11	Mia	mais falamos por email	12:38
12	Luciana	ai eu vejo e te mando e-mail	12:38
13	Mia	ta bom	12:38
14	Mia	ate a proxima!	12:38
15	Luciana	see you	12:39

16	Luciana	bye	12:39
----	---------	-----	-------

Registro escrito do ooVoo da interação de 10/01/2009 de Luciana e Mia (P- I)

No excerto 78, Luciana é quem sugere a comunicação por e-mail para confirmação do encontro: “*então durante a semana a gente combina o que fazer...te mando e-mail*” (linhas 4 e 5), “*nos falamos então por e-mail para combinarmos nossa proxima conversa*” (Excerto 79, linhas 4 e 5) e “*entao depois combinamos nossa proxima conversa por e-mail*” (Excerto 80, linhas 3 e 4). No último excerto, 80, existem tentativas de Mia para se acertar o próximo encontro naquele momento (ver Quadro 11); entretanto, Luciana propõe que isso seja feito por e-mail e a parceira concorda.

Mia parece não se opor ao envio de e-mails de confirmação mas, também, não parte dela esta iniciativa e, sim, de Luciana. Isso está relacionado com o relato de Luciana acerca da pontualidade, apresentado na primeira parte desta análise (excerto 41), no qual ela expressa desconforto com atrasos e não comparecimento das parceiras às interações. Assim, este procedimento que envolve a comunicação assíncrona semanal soa-nos um tanto preventivo da parte dela.

Os excertos 81 a 83, são das parcerias Lucas/Claire, Luciana/Ellen e Juliana/Juliet e, também, dizem respeito à confirmação das sessões de teletandem por e-mail.

O objetivo de Lucas, no excerto 81, se encontra nas linhas 3 e 4: “*I would like to confirm our tandem session for tomorrow.*” Solicita a confirmação e, ainda, pergunta se a parceira irá se conectar (linha 4) e que está à espera de resposta (linhas 4 e 5).

Excerto 81

1	Lucas	Hi Claire,	26 Out. 2008
2		How are you?	
3		I would like to confirm our tandem session for tomorrow.	
4		Will you connect tomorrow? I am waiting your answer.	
5		thank you very much!	

6		Good bye	
7		Lucas.	

EDP da parceria Lucas e Claire (P - I)

Entendo ser necessário abordar um pouco da trajetória desta parceria Lucas e Claire. Pelos dados coletados, percebem-se vários percalços que não possibilitaram rápidos acordos e, conseqüentemente, agilidade para agendamento das interações em teletandem. Dentre eles: (a) as demoras nas respostas de Claire e (b) a ansiedade de Lucas pelo recebimento delas, (c) a leitura desfocada de Claire dos e-mails enviados por Lucas, gerando atrasos (os horários sugeridos por Claire eram os mesmos declarados inadequados por Lucas), (d) o fato de Claire não possuir os aplicativos de mensagens instantâneas sugeridos pela Equipe TTB, (e) o não comparecimento de Claire à uma sessão previamente agendada, com a alegação de esquecimento, (f) o cancelamento de uma sessão por Claire por motivos de doença e, por fim, (g) a sugestão de reposição para compensação de sessões que não ocorreram. Depois de todos estes acontecimentos é que Lucas escreve o e-mail do excerto 81, solicitando confirmação da parceira no comparecimento à sessão de interação.

Outras parcerias também desfrutaram do habitual procedimento de confirmação de interações por e-mail, como mostram os excertos 82 e 83 de Luciana/ Ellen e Juliana/Juliet.

Excerto 82

1	Ellen	Yes! Let's do it Saturday 10am Chicago time. Good?	14 Jan. 2009
2		Ellen	

EDP da parceria Luciana e Ellen (P - I)

Excerto 83

1	Juliana	hey, Jullie! Tudo bem? tudo ótimo por aqui :D	19 Nov. 2007
2		tomorrow is good for me, just let me know about the	

3		time... :D	
4		ttyl,	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P - I)

Este procedimento parece auxiliar na manutenção de muitas parcerias, no sentido de criar confiança e buscar credibilidade e reciprocidade. A comunicação, por e-mail, entre uma interação e outra, é vista com importância para muitos aprendizes. Em algumas vezes, nem mesmo há alterações na agenda previamente acordada pelos pares, mas o contato ocorre da mesma forma, o que acaba por reafirmar o compromisso assumido e negociado para o teletandem.

3.3.1.2 “Nossos horários não são fixos”- Reagendamento de sessão

Algumas parcerias negociam o (re) agendamento das sessões de interação em teletandem semana a semana e este é um procedimento comum, inerente às parcerias e ao contexto (VASSALLO e TELLES, 2006), considerando-se a autonomia (SCHARLE e SZABÓ, 2000) que os pares têm para tomar decisões quando julgarem necessárias. Taís reconhece isso em seu relato:

Excerto 84

1	Taís	Nossos horários não são fixos toda semana, mas temos a	05 Nov. 2007
2		liberdade de desmarcar e marcar sessões quando	
3		podemos. Combinamos isso antes.	

Relato escrito de Taís da parceria Taís e Steve (P - I)

Os reagendamentos, quando necessários, e a comunicação por e-mail, também, constam na parceria de Luciana e Mia:

Excerto 85

1	Mia	Lu and I would determine when would be the next best	28 Jan. 2009
2		time for us to talk. We had a usual time and date set and	
3		tried to stick to it, but if something came up for either of	
4		us we would figure out the next best date. Lu would	
5		usually follow up via email to confirm we would still be	
6		having our session.	

Relato escrito de Mia da parceria Luciana e Mia (P - I)

No caso de Tatiana e Julia, como comentado na seção anterior, a comunicação entre as parceiras, por e-mail, era bastante frequente. Em seu relato escrito, Tatiana discorre acerca dos benefícios desta comunicação e dos reagendamentos de interações, como ilustra o excerto 86.

Excerto 86

1	Tatiana	A comunicação por e-mail, com certeza, ajudava a	30 Abr. 2009
2		parceria, porque se, por exemplo, ela simplesmente não	
3		aparecesse, com certeza iríamos acabar perdendo o	
4		contato. Algumas vezes ela não aparecia e eu costumava	
5		dizer: qdo nao puder, me avisa antes, me manda um	
6		email. É uma forma de consideração com o parceiro, de	
7		não deixá-lo esperando à toa. Apesar de não gostar muito	
8		quando ela remarcava duas sessões seguidas, por	
9		exemplo, eu ficava satisfeita que ela me avisasse, pq,	
10		como eu disse, mostra consideração, respeito com o outro	
11		e acaba, de uma maneira ou de outra, estreitando os laços.	
12		Tinha o lado ruim da inconstância, é claro, às vezes eu	
13		realmente queria contar algo pra ela naquele dia e era	
14		decepcionante ler os emails. Sem contar que antes, eu não	
15		tinha internet em ksa, então às vezes eu não conseguia ler	
16		os emails a tempo, então só via no laboratório. Aí	
17		prejudicava um pouco, dava uma sensação de pouco caso	
18		da parte dela. Mas depois solucionamos o problema, eu	
19		esqueci de dizer antes; ela passou a remarcar as sessões	
20		pelo celular. Aliás, nos últimos tempos, ela me mandava	
21		msgs só no celular pq sabia q eu iria ler e nao ia correr o	
22		risco de ir ao laboratório por nada. Só depois q eu coloquei	
23		internet, passamos a nos comunicar só por email para	
24		reagendamento. Sem dúvida essa comunicação ajuda a	
25		manter a parceria, já que, se a pessoa se preocupa em	
26		avisar e sugerir outro dia, é sinal de que está de fato	

27		interessado na interação, embora reagendamento	
28		constantemente possam ser um pouco frustrantes.	

Relato escrito de Tatiana da parceria Tatiana e Julia (P - 1)

Tatiana acredita que o aviso da impossibilidade de comparecer à sessão demonstra consideração e respeito (linhas 11 e 12) para com o outro e afirma que, apesar de não gostar de reagendamentos devido à inconstância da prática de teletandem, este aviso a poupava de ir ao laboratório sem razão. Afirma, também, que por utilizar somente o computador do laboratório, por não possuir acesso em casa, muitas vezes, não recebia a notícia do cancelamento da sessão a tempo (linhas 14 a 16), situação que foi modificada quando a parceira começou a enviar as mensagens pelo celular (linhas 19 a 22) e quando instalou a internet em casa (linhas 22 e 23).

Os motivos para o reagendamento dos encontros por e-mail envolvem diversos fatores, como apresento a seguir.

3.3.1.2.1 “My computer has died”- Problema tecnológico

O aparato tecnológico e as conexões à internet geram desapontamentos quando não funcionam da maneira como esperada, principalmente diante de um encontro previamente agendado com um(a) parceiro(a) para a prática de teletandem. Dessa forma, algumas parcerias passam pelo reagendamento de interações movidas por dificuldades tecnológicas.

Na parceria seguinte (excerto 87), por uma mudança de computadores, Luciana pediu à Mia que fizessem a sessão pelo *MSN* e não *Skype* ou *ooVoo* como de praxe. Mia teve problemas ao fazer o *download* do *MSN* em seu computador e, no meio de suas tentativas, ia se comunicando com Luciana por e-mail que estava *on-line* para o início da sessão.

Excerto 87

1	Mia	Voce tem Skype? Estou tentando de descarregar MSN	15 Nov 2008
2	Luciana	Infelizmente so tenho msn e o computador nao e meu	15 Nov 2008
3		entao nao posso baixa-lo desculpe	
4	Mia	Estou tentando de baixar MSN. Espere um	15 Nov 2008
5		momentinho.	
6	Mia	Voce esta ali?	15 Nov 2008
7	Luciana	sim	15 Nov 2008
8	Mia	No MSN?	15 Nov 2008
9	Luciana	sim, meu login é ...@hotmail.com	15 Nov 2008
10	Mia	Sim. Tenho o seu screen name mas nao posso falar com	15 Nov 2008
11		voce...nao sei por que. Estou frustrada.	
12	Luciana	qual é o seu,, calma	15 Nov 2008
13	Mia O meu computador nao me permite instalar um	15 Nov 2008
14		"plug in" e nao posso falar com você	
15	Luciana	oh i can't believe...sorry,,,,,não temos culpa,,,	15 Nov 2008
16		que pena,,,queria tanto falar com você	
17	Mia	Eu tambem! E uma pena porque me esqueci que nao	15 Nov 2008
18		tinha Internet em casa. Estou em Starbucks intendendo	
19		de falar com voce. Eu tambem nao tenho uma camara	
20		porque a minha mae ainda nao esta em casa e nao posso	
21		usar o seu computador. Este dia e amaldicoado! Que	
22		podemos fazer?	
23	Luciana	owuuuuuu,, i don't have idea,,,,, do you have?	15 Nov 2008
24	Mia	Voce pode falar outro dia? Esta na universidade no	15 Nov 2008
25		proximo fim de semana?	

EDP da parceria Luciana e Mia (P- I)

As tentativas de Mia não foram bem sucedidas e as parceiras não puderam fazer teletandem naquele dia. A decepção de Mia diante das dificuldades tecnológicas e da não interação com Luciana fica bem marcada em trechos de seus e-mails: “*Estou frustrada.*” (linha 11), “*Este dia e amaldicoado!*” (linha 21). Fica evidente que, diante da frustração de Mia, esta parceria vivencia o prazer na interação intercultural em tandem, aspecto comentado por Vassallo e Telles (2009), além do “desejo” de interagirem, neste caso, impossibilitado pelos problemas técnicos.

No excerto 88, Hugo desculpa-se pelo não comparecimento à sessão de teletandem previamente agendada com Pedro justificando várias tentativas de conexão à internet sem

sucesso: “*Debo pedirte disculpas por la ausencia, lo que sucedió fue que no podía conectarme a internet, intentaba e intentaba pero no podía...*” (linhas 1 a 3).

Excerto 88

1	Hugo	Debo pedirte disculpas por la ausencia, lo que sucedió	02 Set. 2007
2		fue que no podía conectarme a internet, intentaba e	
3		intentaba pero no podía hasta que me comuniqué	
4		telefonicamente con el proveedor de la banda ancha y	
5		estuvimos mucho tiempo intentando solucionar el	
6		problema. CUando logramos hacerlo y me conecté al	
7		msn, ya no estabas.	
8		Espero puedas entender el imprevisto y no se te vayan las	
9		ganas de seguir aprendiendo cnmigo porque para mí es	
10		un placer estar con contacto con vos.	
11		Un abrazo.	
12		Hugo	
13	Pedro	Holla Hugo! Como te vas?	02 Set. 2007
14		Sinto mucho por lo ocurrido, yo quedei conectado hasta la	
15		6:00 de la tarde te esperando, estos imprevistos ocurrem.	
16		Piense en un día para hacermos nuestros encuentros. Yo	
17		estoy disponible todos los días por la noche y por la tarde.	
18		Estoy con muchas ganas para volvirnos nuestros	
19		encuentros. Pode marcar las fechas que yo estaré presente.	
20		Un abrazo gran! De tu amigo (...) Pedro.	

EDP da parceria Pedro e Hugo (P - E)

O brasileiro Pedro mostra-se compreensivo ao imprevisto do parceiro no que concerne ao mal funcionamento da tecnologia. Considerando-se a sinceridade de Hugo: “*Espero puedas entender el imprevisto no se te vayan las ganas de seguir aprendiendo cnmigo porque para mí es un placer estar con contacto con vos.*” (linhas 8 a 10), Pedro demonstra reciprocidade: “*Estoy con muchas ganas para volvirnos nuestros encuentros.*” (linhas 18 e 19) e abertura para negociar nova data para as interações (linhas 16 e 17).

No excerto 89, Luciana e Ellen enfrentam problema com conexão no *ooVoo* e a possibilidade da interação somente na modalidade escrita da língua. Ellen diz possuir uma *webcam*, mas sinaliza problemas com o aplicativo (linhas 3 a 6), pede, então, à Luciana que

decida se prefere conversar ou escrever. Luciana faz opção pela fala e acordam que se o funcionamento não for adequado, passariam, assim à digitação.

Excerto 89

1	Luciana	Hello	13:19
2	Ellen	Hello!	13:19
3	Luciana	Do you have camera	13:19
4	Luciana	or not?	13:19
5	Ellen	yes!	13:19
6	Ellen	My ooVoo was not opening	13:19
7	Ellen	it was weird	13:19
8	Luciana	ok	13:19
9	Luciana	so we will only writing, or not?	13:20
10	Ellen	it's up to you	13:20
11	Luciana	sorry i didn't understand	13:20
12	Luciana	rsrsrsr	13:20
13	Ellen	what would you prefer?	13:21
14	Luciana	but it's possible to talk?	13:21
15	Ellen	yes	13:21
16	Luciana	ok	13:21
17	Ellen	hopefully	13:21
18	Ellen	we should try, and if it's not working well we'll switch to	13:21
19		typing	
20	Luciana	ok	13:22

Registro escrito do ooVoo da interação de 23/10/2008 de Luciana e Ellen (P- I)

Lívia e Emma se deparam com problemas com a *webcam* ao interagirem pelo *Skype* como aponta o excerto 90. Após a sessão, Emma envia uma mensagem à parceira e diz não saber o motivo do não funcionamento de sua câmera (linhas 3 e 4). Diz que vai comprar um novo computador e nova câmera “*para que tudo funcione bem!!*” (linha 6).

Existe muita responsabilidade nesta parceria e é perceptível o cuidado que Emma e Lívia demonstram uma para com a outra. Emma justifica-se: “*So quero explicar tudo isso para que voce nao fique chateada! :) Que pena que nao está funcionando tao facilmente!*” (linhas 11 a 13) e Lívia responde: “*Ah, imagina...não tem problema nenhum! A minha camera também não estava funcionando direito. Meu computador está muito lento!*” (linhas 22 a 24)

e “Mas fique tranquila, já estou adorando trocar e-mails com você e estou aprendendo muito. Espero que você esteja gostando também.” (linhas 32 a 34).

Excerto 90

1	Emma	Oi	Lí,	29 Nov. 2006
2		desculpa que nao funcionou hoje.		
3		A minha camera nao funciona com o skype e nao sei pq.		
4		(...)		
5		No natal vou ter um novo laptop, e vou comprar uma		
6		nova camera para que tudo funcione bem!! A verdade,		
7		deveriamos usar os computadores da faculdade, só que no		
8		momento tem construcoes aqui em algumas salas, e quase		
9		nao podemos usar essas salas, pq sempre tem os		
10		professores lá dentro. (...)		
11		So quero explicar tudo isso para que voce nao fique		
12		chateada! :) Que pena que nao está funcionando tao		
13		facilmente!		
14		Podemos fazer assim nas próximas vezes. Podemos tentar		
15		os primeiro 15 minutos se conseguimos ligar a camera ou		
16		pelo menos o headset (micro) , e depois - se nao		
17		funcionar - vamos continuar no chat. Nao é o melhor,		
18		mas melhor do que nada, nao é? Só com escrita tb dá pra		
19		aprender alguma coisa. Nao acha? :)		
20		(...)		
21	Lívia	Oi Emma!		29 Nov. 2006
22		Ah, imagina...não tem problema nenhum! A minha		
23		camera também não estava funcionando direito. Meu		
24		computador está muito lento!		
25		(...) Então semana que vem podemos fazer o que você		
26		disse mesmo, testar a camera nos primeiros 15 minutos e		
27		se não der certo ficar com o microfone e chat mesmo.		
28		Com certeza conseguimos aprender muita coisa		
29		escrevendo também.		
30		Quero pedir um computador novo de Natal para o meu		
31		pai! Seria ótimo! Acho que a camera funcionaria melhor		
32		também. Mas fique tranquila, já estou adorando trocar e-		
33		mails com você e estou aprendendo muito. Espero que		
34		você esteja gostando também. (...)		

EDP da parceria Lívia e Emma (P -A)

Nestes e-mails trocados por Emma e Lívia (excerto 90), além da justificativa e decepção com o problema da *webcam*, existe a negociação. Emma faz uma sugestão:

“Podemos fazer assim nas próximas vezes. Podemos tentar os primeiro 15 minutos se conseguimos ligar a câmera ou pelo menos o headseat (micro), e depois- se não funcionar- vamos continuar no chat. Nao é o melhor, mas melhor do que nada, nao é? Só com escrita tb dá pra aprender alguma coisa. Nao acha? :)” (linhas 14 a 19). Livia se mostra receptiva (linhas 25 a 29) e concorda.

A parceria Livia- Emma (como em Luciana e Mia- excerto 87) evidencia o “desejo” de comunicação e de fazer teletandem. Este sentimento se confirma pelas tentativas e pelos comentários das parceiras nos quais percebe-se a vontade mútua de interagirem interculturalmente.

No excerto seguinte, 91, Juliet comunica à parceira Juliana seus problemas de conexão à internet e a impossibilidade de interação (linhas 2 a 5). A estadunidense tenta negociar nova data (linhas 5 e 6) e desculpa-se pelo fato. Juliana aponta sua disponibilidade e pede que Juliet se manifeste em relação à melhor data para poderem interagir.

Excerto 91

1	Juliet	Hey Ju!	02 Nov. 2007
2		I am having connection problems again! It works and	
3		then it doest. I called the internet company and they wont	
4		have anyone till later! Im sorry I cant make it to this	
5		session so can we do it some other day? Like monday? or	
6		the weekend? Im soo sorry!	
7		ttyl, ju	
8	Juliana	Hey, Ju! Well, there's no problem for me, we can do that	02 Nov. 2007
9		another day... (...)	
10		However, Monday sounds good for me... I just don't	
11		remember the time you can do that on Monday, please let	
12		me know... if I'm not mistaken, it's from 11am to 1pm for	
13		you, isn't it? So it's around 4pm for me. No problem at	
14		all, I'll be free on Monday.	
15		(...) So please let me know about the best time for you on	
16		Monday=)	
17		Have a wonderful weekend!	
18		ttyl,	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P - I)

Três dias depois é Juliana tem problemas com seu computador. Sinaliza seu constrangimento (possivelmente por não ter comparecido à sessão) e se desculpa várias vezes. Pede que Juliet a informe de uma data para a realização do teletandem.

Excerto 92

1	Juliana	Hey, Jullie... once more I'm so ashamed... =/	05 Nov. 2007
2		my computer has died... I had to take it to a technic and	
3		it's gonna be ready only tomorrow afternoon and till then	
4		I won't be able to practise... =/	
5		I'm soooo sorry...please, let me know when it's fine for	
6		you if you prefer before Friday... I'm really sorry...	
7		they have to "formatar" my computer... scan with the anti	
8		virus and reinstall all the programs again... =/	
9		so sorry, Ju.	
10		ttyl	
11	Juliet	Hey Ju!	05 Nov. 2007
12		How are you? Hope you are doing ok! I totally understand	
13		why you couldnt come. Its ok, it happens, trust me!	
14		Computers are a pain!!! Well Ill email you later on in the	
15		week with good times! :)	
16		ttyl Ju!	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P - I)

A resposta compreensiva de Juliet vem no mesmo dia. A parceira diz entender o motivo da ausência e considera que se trata de um fato normal. Diz, ainda, que irá contatá-la durante a semana (linhas 14 e 15).

Verifica-se, nos excertos 91 e 92, a reciprocidade nas ações e sentimentos de Juliana e Juliet o que se constitui um fator de peso e sucesso, se praticado, no teletandem. As necessidades são analisadas (LEWIS, 2003) e, a partir daí, os processos de negociação para reagendamento de nova interação desencadeados.

Retomando as relações teóricas desta pesquisa (figura 5), confirmo que os processos de negociação estão diretamente relacionados à reciprocidade (e vice-versa) que contribuem, também, para o exercício da autonomia. Penso que a reflexão, a outra vertente da pesquisa,

deveria ocorrer, considerando-se a figura do mediador. Concebo este termo em consonância com Salomão (2008), sob o viés teórico do sócio-construtivismo vygostkiano, diferindo de professor, orientador ou conselheiro (BRAMMERTS, 2003, 2008). Destaco que a negociação é feita pelos pares e a mediação por uma pessoa mais experiente, conhecedora do teletandem, das bases teóricas e questões técnicas do contexto, na zona de desenvolvimento proximal (VYGOSTKY, 1978).

Em relação ao professor, no teletandem, Telles (2009c) afirma: “(...) temos o papel do professor que se intercambia de um parceiro para o outro...” (p. 70). No caso do professor-mediador, reconhece que “(...) este tem o papel de mediar a aprendizagem dos pares, orientando-os em suas escolhas e usando seus conhecimentos teóricos e profissionais acerca do ensino/aprendizagem de LE para gerenciar as dificuldades encontradas pelos alunos no teletandem” (p. 70). O mediador pode auxiliar os parceiros, também, nos processos de negociação, o que permite que a reflexão seja fomentada. Entretanto, isso não ocorreu de forma consistente no local onde os dados foram coletados mas sim informal e esporádica, diferentemente das pesquisas de Salomão (2008), Mesquita (2008), Silva (2008), Mendes (2008), Cavalari (2009). Eu, enquanto professora-mediadora, por algumas vezes, assumia esta função mas isso não ocorria de forma adequada e regular. A mediação efetiva é uma das lacunas desta tese.

No caso de Juliana e Juliet, elas aprendem, analisam as necessidades da parceira, estabelecem metas, monitoram o progresso, gerenciam o tempo e trabalham em parceria, ações que, segundo Lewis (2003), caracterizam uma postura autônoma.

Dessa maneira, as relações multilaterais que abrangem negociações, autonomia, reciprocidade e, algumas poucas vezes, a reflexão vão se confirmando nas interações entre os pares de teletandem.

A parceria Taís e Steve também enfrentou problemas relacionados à tecnologia, como ilustra o trecho seguinte. Steve diz que está gostando muito da experiência em teletandem, mas que o único momento que não aprecia são os que envolvem problemas técnicos:

Excerto 93

1	Steve	Oh, I like. I'm loving, I'm really enjoying. The only time	02 Abr. 2008
2		that I don't like it is when there are technical problems	
3		which we have a few recently and every once in a while	
4		we'll have them, but I really do enjoy it when it works	
5		well.	

Entrevista informal no ooVoo com Taís e Steve (P- I)

No excerto 94, o relato de Lúcia, também, expressa descontentamento em relação a um vírus enviado pelo computador da parceira.

Excerto 94

1	Lúcia	Tive problemas com meu computador que me	05 Nov. 2007
2		aborreceram muito.	
3		Certo dia, o MSN de minha parceira meio que começou a	
4		conversar comigo e me enviou um arquivo com uma foto.	
5		Parecia mesmo ser ela digitando para mim. Abri a foto e	
6		era um vírus. Meu computador foi infectado e me deu um	
7		trabalhão para consertá-lo para que pudéssemos nos	
8		encontrar de novo.	

Relato escrito de Lúcia da parceria Lúcia e Sophie (P -F)

No excerto 95, Luciana e Mia parecem desapontadas com um problema no áudio em uma interação pelo ooVoo. Mia comenta: “*that's a shame.i wanted to talk to u!*” (linha 3), o que evidencia, novamente, o desejo de comunicação com a parceira já registrado no excerto 86. Assim, negociam e optam por somente escrever neste encontro.

Excerto 95

1	Mia	why can't we hear each other?	15:17
2	Luciana	i don't know	15:17
3	Mia	that's a shame. i wanted to talk to u!	15:17
4	Luciana	but i can't hear you very well	15:17
5	Luciana	ok	15:17
6	Mia	i can't hear u either	15:18
7	Mia	it's not clear	15:18
8	Luciana	rsrsrsr	15:18
9	Luciana	so i think that we will only to write	15:18
10	Luciana	ok?	15:18
11	Mia	that's fine	15:18

Registro escrito do ooVoo da interação de 18/10/2008 de Luciana e Mia (P- I)

O teletandem, ao integrar a prática oral e escrita, além dos recursos visuais, proporciona, de fato, um encontro entre seus praticantes (TELLES e VASSALLO, 2009), além de um intercâmbio intercultural (O'DOWD e RITTER, 2006). Assim, os já acostumados com esta prática telecolaborativa, se decepcionam diante de situações não planejadas e cujas soluções, muitas vezes, lhes fogem do alcance, como os entraves tecnológicos, por exemplo. Todavia, cada vez mais de forma autônoma, os pares se inserem nos processos de negociação para gerenciar e se responsabilizar pelo processo de aprendizagem (BRAMMERTS, 2003), envolvendo-se em ações como agendar nova sessão ou contornar os problemas com medidas provisórias.

3.3.1.2.2 “Je suis très malade”- Problemas de saúde

Alguns pares de teletandem necessitam fazer o reagendamento de suas sessões por se encontrarem, temporariamente incapacitados, devido a problemas de saúde.

O excerto 96 traz uma mensagem de Lúcia à parceira Sophie. A brasileira diz que não está bem (linha 9), desculpa-se pelo cancelamento da sessão (linhas 2, 3, 8 e 11) por estar

doente (linha 4) e afirma que precisa repousar (linha 5). Tenta negociar novo encontro para o dia seguinte (linhas 6, 7 e 11).

Excerto 96

1	Lúcia	Querida Jú!!!!	08 Nov. 2007
2		Pardon!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!	
3		Excusez-moi!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!	
4		Je suis très malade aujourd'hui. Je pense je suis gripé.	
5		J'ai besoin de me coucher.	
6		Pouvon nous faire notre teletandem demain. 2(toi) and	
7		3(moi)?	
8		Pardon!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!	
9		J'aime toi!!!!!! Je ne suis pas bien. Pout toi me	
10		comprendre? (milhões de desculpas, mesmo!!)	
11		(Podemos nos encontrar amanhã no mesmo horário?)	

EDP da parceria Lúcia e Sophie (P - F)

Lúcia é bastante expressiva em seu e-mail no que diz respeito às marcas tipográficas. Utiliza um grande número de pontos de exclamação, sugerindo que, realmente, sente pelo cancelamento da sessão e que não se encontra em boas condições físicas.

Um outro exemplo é o de Juliana que, também impossibilitada de interagir com a parceira, envia-lhe um e-mail comunicando seu mal estar, diz que está sem voz e não se sentindo bem (linhas 2 e 3). Afirma que enviará uma nova mensagem posteriormente, como mostra o excerto 97.

Excerto 97

1	Juliana	hey, Jullie... I'm so sorry, but I wont be able to practise	14 Mar. 2008
2		today, I'm completely voiceless and Im not feeling well...	
3		so sorry... I'm gonna write another email later... sorry!	
4		ttyl,	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P - I)

Posteriormente, Juliana envia outra mensagem, desculpando-se novamente e comentando seu estado de saúde, agora melhor:

Excerto 98

1	Juliana	I'm so sorry about the Friday before the holiday, I really	24 Mar. 2008
2		wasnt able to practise, I was almost dying, I got some	
3		virus which damaged my throat and my stomach, I had to	
4		take two injections and lots of medicines... it was trash!	
5		=(BUT now I'm def. cured! :D	
6		Thank God! well, I'm gonna write another email by Wed	
7		or Thursday...	
8		see you, little Jullie!	
9		take care!	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P - I)

Nas próximas mensagens (excertos 99 e 100), Tatiana e Julia, negociam nova data para a interação em teletandem por parte da brasileira que não está fisicamente bem. O comunicado do cancelamento da sessão não ocorreu com antecedência porque Tatiana disse estar doente a semana toda e que esperava estar melhor no dia do encontro virtual, todavia, isso não ocorreu.

Excerto 99

1	Tatiana	Hi, sorry, but I won't can meet today. I've been sick this	17 Out. 2008
2		week, and I thought that I'd be better today, but I'm not.	
3		Can we meet the next week, on Tuesday, at 5.00 my	
4		time? If not, tell me when you can. Apologize again!	
5		Bye bye!	
6	Julia	Hey Tati! I hope your feeling better! Can we meet on	19 Out. 2008
7		Thursday? I don't work on Thursday. So we can meet at	
8		5:00 your time.	
9		Tchao,	
10		Julia	
11	Tatiana	Hey, Ju! Yeah, I'm feeling better now, thanks. We can	20 Out. 2008
12		meet on Thursday, at 2.00 your time. So, see you on	
13		Thursday!!!	

14		Tchau!!!!	
----	--	-----------	--

EDP da parceria Tatiana e Julia (P - I)

Por fim, a negociação acerca de nova sessão ocorre e é agendada (linhas 11 e 12), com euforia de Tatiana que diz já se sentir melhor (linha 11).

O mesmo ocorre, agora com Julia. Depois de cancelar a interação, busca acordos com Tatiana para nova sessão (linhas 3 e 4):

Excerto 100

1	Julia	Hey Tati, I'm so sorry that I won't be able to make it	17 Dez. 2008
2		today, I don't feel good at all. I have a very bad cold.	
3		I'm so so sorry, Can we meet the first Wed of January, I	
4		won't be able to talk for the next two weeks. Let me	
5		know.	
6		Thanks! Happy Holiday :)	

EDP da parceria Tatiana e Julia (P - I)

3.3.1.2.3 “I forgot about the session”- Esquecimento

Não se trata de um motivo muito recorrente nas parcerias, todavia, há duas situações nas quais o teletandem foi reagendado por conta de parceiros terem se esquecido do encontro marcado. Claire afirma: “*Sorry, I forgot about the session two weeks ago*” (Excerto 101, linha 2) e da mesma forma Jake: “*we had thursday and friday off from school and teletandem totally slipped my mind.*” (Excerto 102, linhas 2 e 3).

Excerto 101

1	Claire	Hey Lucas,	14 Out. 2008
2		Sorry, I forgot about the session two weeks ago, and last	
3		week my school had a vacation and I went to my home in	
4	 Can we do a session tomorrow at 3:30 PM (USA)	
5		5:30 PM (Brasil)? I would like to have a session on	

6		Friday at 9:00 AM (USA) 11:00 (Brasil), also. Let me	
7		know if that will work.	
8		Thanks,	
9		Claire	

EDP da parceria Lucas e Claire (P - I)

Excerto 102

1	Jake	hey Ju,	24 Out. 2008
2		sorry about last week. we had thursday and friday off	
3		from school and teletandem totally slipped my mind. my	
4		schedule has opened up a bit more and so I can do	
5		teletandem other times during the week. From 15:00 and	
6		later every day I can talk. (...)	

EDP da parceria Juliana e Jake (P - I)

É importante lembrar que o teletandem é, acima de tudo, um sério compromisso assumido pelas pessoas que desejam ter uma experiência intercultural, uma interação autêntica permeada por um foco pedagógico, como aponta O'Rourke (2005), e que desejam compartilhar objetivos de aprendizagem de LEs. Não se trata de um bate-papo ocasional com estrangeiros que se despedem com o desligar do aplicativo e não mais se encontram (VASSALLO e TELLES, 2009).

A responsabilidade é primordial em uma parceria de teletandem na qual estão envolvidos conceitos como reciprocidade (BRAMMERTS, 2003). Dessa forma, o outro é, também, peça fundamental, devendo ser tratado com o mesmo respeito que trata seu parceiro.

No que diz concerne ao esquecimento, como mostram os excertos 101 e 102, deve haver compreensão e flexibilidade na parceria. Destaco a sinceridade nas mensagens ao justificar o não comparecimento à sessão porque realmente se esqueceram. É necessário, contudo, que os esquecimentos não sejam frequentes para não prejudicar o par e o processo.

3.3.1.2.4 “There is a family emergency”- Imprevisto ou outro compromisso

Ao se deparar com emergências que ocorrem no dia ou no horário da sessão de teletandem, agendada com antecedência, os parceiros, na maioria das vezes, ficam constrangidos pelo transtorno causado ao parceiro. Todavia, imprevistos ocorrem e devem ser tolerados e os pares, de forma natural, precisam aprender a lidar com tais situações. Isso acontece com Juliet e Juliana. Em seu e-mail, a estadunidense pede desculpas (linhas 2 e 4) e cancela sua interação por conta de uma emergência familiar (linha 3).

Excerto 103

1	Juliet	Hey Ju!	30 Nov. 2007
2		I am so sorry I wont be able to do the tandem today either	
3		:(There is a family emergency, again I am so sorry. I will	
4		let you know what happened in a few days... So sorry!	
5		ttyl, ju	
6	Juliana	Hey, Ju...	30 Nov. 2007
7		dont worry about the tandem, but... is it serious? please,	
8		let me know later I'm worried now... :(
9		I hope everything gets fine for you and your family...	
10		ttyl	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P - I)

A brasileira, por sua vez, é compassiva com a situação de Juliet e pede que ela não se preocupe com o tandem.

Outros compromissos assumidos pelos pares, muitas vezes, geram conflitos de horários com as sessões de teletandem previamente agendadas. Assim, espera-se que se comuniquem, com antecedência, para que possam se organizar e negociar um outro horário para a prática, o que ocorre na maioria das vezes.

Nos excertos abaixo de Taís/Steve, Juliana/Juliet e Tatiana/Julia encontram-se aulas (Excerto 104, linhas 1 e 2) e trabalho (Excerto 105, linha 3 e Excerto 106, linhas 1 e 2) como motivos para o reagendamento da interação.

Excerto 104

1	Taís	Hi Steve. I could talk before 5:30 :(Because my class starts 6:00 na quinta. Pode ser mais cedo?	18 Set. 2007
2			
3	Steve	Taís,	19 Set. 2007
4		Não posso falar amanhã mas cedo... :(Sinto... Na sexta posso falar depois da 1 (3 de você). Pode você falar na sexta?	
5			
6			

EDP da parceria Taís e Steve (P - I)

Excerto 105

1	Juliet	Hey Ju!	20 Nov. 2007
2		Tudo bem? Hope you are doing good...	
3		I have some bad news, I have to work tomorrow... so I wont be able to the the tandem.... Im sorry, its just that I havent worked as much as I should have, since Ive been sick... (...) tyl, Ju	
4			
5			
6			
7		P.S. Again, Im still so sorry!	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P - I)

Excerto 106

1	Julia	Hi Tatiana, I know this is short notice but I work a bit earlier today and I won't be able to chat with you today. I was wondering if we could on Thursday? Once again I apologize!	30 Set. 2008
2		thank you!	
3			
4			
5			
6	Tatiana	Hi, Julia, it's okay, I understand. We can talk on Thursday, at 5.00 my time, all right? So, see you on Thursday. Bye, bye!!! =)	30 Set. 2008
7			
8			

EDP da parceria Tatiana e Julia (P - I)

No caso de Tatiana e Julia, o aviso do cancelamento da parceria se deu em cima da hora, mas seguido do pedido de desculpas da estrangeira: “*Once again I apologize!*” (linhas 3 e 4) e com a compreensão da brasileira: “*...it’s okay, I understand.*” (linha 6).

Nos excertos nos quais há uma solicitação de cancelamento de interação em teletandem por motivos de aulas e trabalho há, também, uma abertura para a negociação de uma sessão de reposição. Isso acontece com Taís e seu parceiro Steve (excerto 104) e com Julia e sua parceira Tatiana (excerto 106). Somente Juliet não faz comentários sobre uma nova sessão.

3.3.1.2.5 “Estou de férias”- Férias ou feriados

Considerando-se a não equivalência de semestres letivos em relação ao Brasil e demais continentes, é importante que, antes das férias haja um acordo entre os aprendizes acerca dos procedimentos para manutenção da parceria.

Juliet, no excerto 107, desmarca uma sessão de teletandem por causa da Páscoa. A estudante diz que terá três dias de recesso e que vai ficar com sua família mas quer retomar as atividades com sua parceira na semana seguinte.

Excerto 107

1	Juliet	Hey Ju	20 Mar. 2008
2		Im sorry I wont be able to attend our session tomorrow :(.	
3		Its Spring Break here, for 3 more days! And I am going	
4		to be with my family. Happy Easter! And we should def	
5		start the sessions next week!	
6		tchau!	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P - I)

O excerto 108 ilustra a não interrupção do teletandem mesmo estando a parceira brasileira- Luciana- em férias (linha 4). Possivelmente, o acordo firmado entre as alunas foi para prosseguir com a prática e, neste registro, nota-se, mais uma vez, a preferência de Luciana em agendar a próxima interação por e-mail e não no final da conversa pelo *ooVoo*.

Excerto 108

1	Luciana	e ai marcamos outra conversa por e-mail	1:23
2	Luciana	tudo bem	1:23
3	Mia	exatamente	1:23
4	Luciana	estou de ferias	1:23
5	Mia	perfeito	1:23
6	Luciana	quando quiser	1:23
7	Luciana	é só me mandar e-mail	1:23
8	Mia	sempre durante os fins de semana	1:23
9	Luciana	sim	1:23
10	Mia	ta bom	1:23

Registro escrito do ooVoo da interação de 13/10/2008 de Luciana e Mia (P- I)

Uma questão que preocupa os alunos neste período de férias é o local onde irão dar continuidade ao seu processo de aprendizagem em teletandem. Os brasileiros, em sua maioria, fazem as sessões nos Laboratórios de Teletandem instalados em dois campi da UNESP: Assis e São José do Rio Preto. Nas férias, a universidade entra em recesso e, um dos laboratório é fechado. Os pares que optam pela continuidade, mesmo em período não letivo, ficam desalojados para as interações, em termos tecnológicos. Grande parte desses alunos não possuem um computador bem equipado em casa e, quando recorrem à *lan houses* ou *cyber cafés*, também não encontram uma estrutura tecnológica eficiente e apropriada ao teletandem.

No relato de Tatiana consta essa dificuldade que concerne à infra-estrutura tecnológica para a prática de teletandem nas férias:

Excerto 109

1	Tatiana	(...) a última vez que gravei uma interação acho que foi	20 Jan. 2009
2		na segunda semana de dezembro (...) Depois só voltamos	
3		a conversar em janeiro. O único problema é que estamos	
4		conversando apenas por escrito, não consegui encontrar	
5		uma lan house bem equipada. Mas ainda estou	
6		procurando. (...)	

Relato escrito de Tatiana da parceria Tatiana e Julia (P – I)

No excerto 110, notam-se os acordos que Tatiana estabeleceu com Julia para o período de férias.

Excerto 110

1	Tatiana	Hey, Ju, it's okay, I understand. It's better we meet in	17 Dez. 2008
2		January, next week I'm gonna travel, so I also won't be	
3		able to talk too. So, see you the first Wednesday of	
4		January, at the same time.(...)	

EDP da parceria Tatiana e Julia (P - I)

Da parceria Juliana/Juliet, a conversa informal com Juliana, no excerto 111, revela, à pesquisadora, seus sentimentos em relação à parceria e as negociações entre ela e a parceira, preparando-se para o período de férias.

Excerto 111

1	Juliana	(...) e o que eu achei mais legal que, assim, que eu vi	28 Mar. 2009
2		no ano passado que ela ia querer fazer nas férias e vai	
3		me trocar, vai me abandonar, porque eu não tinha	
4		como fazer e eu conversei com ela assim. Aí eu falei	
5		‘Ju, você está livre pra você escolher, tem muita gente	
6		na fila de espera, aí se você quiser ou, sei lá, ficar com	
7		dois parceiros ou pegar alguém durante as férias e	
8		depois voltar comigo, porque é no mínimo três meses’	
9		e três meses era o mínimo que eu ia ficar fora. ‘Então	
10		vamos fazer o seguinte? Você descansa, eu descanso,	
11		em março a gente conversa, em março a gente volta.’	

12			
13	Pesquisadora	E ela voltou?	28 Mar. 2009
14	Juliana	Voltou (...)	28 Mar. 2009

Conversa informal em áudio com Juliana, da parceria Juliana e Juliet (P – I)

Juliana temia perder a parceira devido aos seus três meses de férias. Todavia, expôs isso à parceira e, acordaram a volta no final do período. E, de fato, voltaram. Muitas parcerias não sobrevivem ao período de férias ou recesso, devo ressaltar. Daí minha surpresa com a resposta afirmativa de Juliana, quando perguntei a ela se Juliet havia retornado às interações após as férias. Embora Juliana tenha aconselhado Juliet a interagir com um outro parceiro neste período de sua ausência, Juliet não o fez, mas ficou à espera da parceira.

Em relação ao ritmo da aprendizagem, Vassallo e Telles (2009) reconhecem que, no tandem, é “bem flexível e aberto à negociação entre os pares” (p. 26). Assim, ainda que as parceiras fiquem um período sem se falar, cabe a elas esta negociação.

No excerto 112, constam os e-mails de Juliana e Juliet para este acordo de férias tão bem sucedido:

Excerto 112

1	Juliana	(...) Well Jullie, I'm writing this email because I'm on	30 Jun. 2008
2		my winter break now and it'll last until August 4th. I'm	
3		going to the farm today to stay with my parents and as	
4		you know I won't be able to be online while I am there...	
5		so, once more, I'd like to apologize for this condition =/	
6		If it's not a problem for you, we may restart our practice	
7		after this break, or if you want to keep on practising	
8		with another partner, please feel comfortable. You told	
9		me something about problems with the sessions' time,	
10		didn't you? Well, if you find a better time after talking	
11		to your boss, we may talk about it when we meet again,	
12		there's no problem for me if we need to change it, I just	
13		have to check how my schedule is gonna be next	
14		semester at work. I really hope everything's ok with you	
15		and your family and I really wish you a wonderful	
16		ending of summer vacation =)	
17		if there's something you wanna tell me, any complaints,	

18		please let me know, ok?	
19		I guess this is it...	
20		I'll write you again whenever my parents take me to the	
21		nearest city so I can go to a cybercafé.	
22		See you, little Ju! =**	
23		Ju	
24	Juliet	(...) Ju! That sounds great starting in August... Since	30 Jun. 2008
25		when you started up classes was when I was having my	
26		break.. And by the time we resume, we can talk about a	
27		time that can work well for both of us! :)	
28		We will talk more when you get back!! (...)	
29	Juliana	(...) so I'm happy we're gonna try to meet again in	20 Jul. 2008
30		August... (...)	
31		I hope we can find a good time for both of us! =)	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P - I)

Juliana justifica seu afastamento e a não realização das sessões nas férias pela falta de estrutura tecnológica na casa de seus pais: *"I'm going to the farm today to stay with my parents and as you know I won't be able to be online while I am there...so, once more, I'd like to apologize for this condition =/"* (linhas 2 a 5). Nas linhas 20 e 21, complementa: *"I'll write you again whenever my parents take me to the nearest city so I can go to a cybercafé."*, o que reflete sua grande responsabilidade com o compromisso de teletandem agendado com a parceira. Juliet, por sua vez, concorda com a volta (linha 24) e já espera uma negociação com Juliana acerca de melhores horários para as sessões (linhas 26 e 27).

Nos Estados Unidos, também, a maioria dos alunos utiliza os laboratórios das universidades e, nos recessos, quando geralmente retornam às casas de seus pais, não contam com um aparato tecnológico eficiente e compatível para as interações.

No excerto 113, Julia negocia uma nova data para o teletandem, devido ao feriado de Ação de Graças nos Estados Unidos e afirma que o *ooVoo* não funciona em sua casa.

Excerto 113

1	Julia	hey so it looks like i don't have school today since	26 Nov. 2008
2		tomorrow is thanksgiving. i was wondering if we can	

3		actually talk next week since my oovoo does not work at	
4		home	
5	Tatiana	Hey, Ju, okay, we can talk next week. But, please, tell me	26 Nov. 2008
6		the day until this Friday, because I have to use the lab,	
7		and for the next two weeks, the lab will be opened only	
8		when the person make an appointment. And I have	
9		classes til this Friday, so, I must make.	
10		;) Até mais!	

EDP da parceria Tatiana e Julia (P - I)

No excerto anteriormente exposto, percebe-se que Tatiana demonstra preocupação e pede rapidez na negociação da nova data, considerando-se que precisa fazer reserva no laboratório que só abrirá diante de reservas efetuadas com antecedência por duas semanas, procedimento característico de períodos de recesso ou férias na universidade.

3.3.1.2.6 “I can’t do teletandem”- Sem motivos explícitos

As parcerias de teletandem acabam estabelecendo relações de amizade, e o envolvimento dos pares vai além de formas e normas, e começam a atingir sentimentos. Da mesma maneira, a reciprocidade é tamanha que quase pode ser equiparada à cumplicidade, em alguns casos. Todavia, é importante salientar que: “(...) o sucesso do tandem não pode ser avaliado somente pelo estabelecimento de um bom relacionamento com o parceiro, mas também pela concretização de objetivos lingüísticos e culturais” (Vassallo e Telles, 2009, p. 36).

Assim, independente de um bom relacionamento, o cancelamento de uma sessão de teletandem, como se vê no excerto 114, pode ser solicitado sem grandes explicações. Não se trata de um procedimento comum e recorrente nos dados, mas pode acontecer. De qualquer forma, espera-se que essa situação transcorra normalmente, sem causar transtornos à parceria ou interferir no compromisso já assumido.

Luciana, em sua mensagem à Ellen, somente afirma: “*I can't do teletandem in this time*” (linha 2), sem detalhes ou justificativas dos motivos que a impedem de se encontrar com a parceira para a interação em teletandem. Todavia, questiona Ellen acerca de dias e horas que a estrangeira teria disponíveis para as sessões (linha 3) para que ela tente conciliar com seus horários.

Excerto 114

1	Luciana	Hello Ellen,	05 Set. 2008
2		I can't do teletandem in this time.	
3		So, tell me which days and hours you can do this and I	
4		see what is best for me, ok?	
5		bye	
6		Lu	

EDP da parceria Luciana e Ellen (P – I)

Algumas questões são pessoais e não precisam/devam ser compartilhadas, como o motivo pelo qual Luciana cancela sua interação e tenta marcar outra. Todavia, alguma explicação, por mínima ou superficial que seja, poderia ser oferecida à parceria.

O teletandem não é um serviço profissional que se contrata ou se executa, há laços e relações de diversos tipos imbricados em uma parceria. Às vezes, por não fornecer uma simples pista ou explicação de um cancelamento, a outra parte envolvida na parceria pode achar que fez algo errado ou que não se portou da maneira adequada ou do modo como a outra pessoa gostaria. A partir de suposições (não condizentes com a realidade), situações prejudiciais podem ser desencadeadas em ambas as partes.

A comunicação, em suas variadas formas, é de suma importância neste contexto virtual de aprendizagem no qual as negociações se fazem muito presentes. O uso eficiente da língua(gem) se reafirma pela necessidade dos processos de negociação (KINGINGER, 1996) nas atividades telecolaborativas (WARE e KRAMSCH, 2005) em teletandem.

3.3.1.3 “Podemos fazer 45 minutos em cada língua?”- Duração da interação e divisão de línguas

Visto que, no teletandem, “todas as decisões concernentes às interações e ao processo de ensino-aprendizagem são negociadas e decididas pelos próprios parceiros” (Luz e Cavalari, 2009, p. 205), tais decisões perpassam por diversos aspectos. Os dados, desta seção, apontam os processos de negociação acerca da duração e da divisão das línguas em uma sessão de teletandem. Os pares buscam acordos entre si em relação ao tempo que irão disponibilizar para a prática quer sejam trinta minutos, uma hora ou mais e, também, escolhem a língua que inicialmente irão utilizar nas interações para depois inverterem.

Em relação à divisão de línguas, caso a opção dos pares seja realizar a sessão da LM e da LE no mesmo dia é importante observar, por exemplo, se iniciam com a língua estrangeira e, no próximo encontro, com a materna, para que haja um revezamento das línguas. Para Telles e Vassallo (2009), “(...) a ordem das línguas deveria ser alternada já que a primeira sessão sempre tende a ser mais produtiva que a segunda, já que os participantes estão mais dispostos” (p. 53). Esta é uma sugestão baseada no princípio da reciprocidade, para que ambos desfrutem e se beneficiem de seu momento de prática de LE (BRAMMERTS, 2003). É, também, possível que os pares agendem dois dias diferentes para a prática de teletandem, um dia para cada língua (TELLES e VASSALLO, 2009). No trecho seguinte, Taís e Steve comentam acerca desse assunto.

Excerto 115

1	Pesquisadora	Vocês fazem as duas línguas no mesmo dia?	02 Abr. 2008
2	Taís	Sim, na maioria das vezes.	02 Abr. 2008
3	Steve	Porque é mais fácil.	02 Abr. 2008
4	Taís	(...) a gente chega falando português, daí vai em	02 Abr. 2008
5		português mesmo, não tem problema. Daí depois faz	

6		em inglês.	
---	--	------------	--

Entrevista no ooVoo com Taís e Steve (P- I)

O estrangeiro prefere um só dia para fazer o teletandem nas línguas portuguesa e inglesa e segundo ele: “*Porque é mais fácil.*” (linha 3). É importante atentar para a sugestão de inversão das línguas, alternando-as no encontro seguinte, com vistas à maximização da aprendizagem. Uma segunda hora do encontro é sempre mais estafante e os parceiros já estão cansados para iniciarem uma nova conversação na outra língua. Contudo, Taís parece não seguir este procedimento de inversão das línguas a cada encontro, ao dizer: “*(...) a gente chega falando português, daí vai em português mesmo, não tem problema. Daí depois faz em inglês.*” (linhas 4 a 6).

Mia relata suas negociações com a parceira Luciana, como consta no excerto 116.

Excerto 116

1	Mia	We just agreed to the day and time that we were	28 Jan. 2009
2		going to speak to each other. Our Teletandem	
3		sessions consist of a 1.5 hour conversation where we	
4		speak English for half the time and Portuguese for the	
5		other half.	

Relato escrito de Mia da parceria Luciana e Mia (P- I)

No excerto 117, em entrevista, Juliet e Juliana comentam seus acordos. A estrangeira menciona a duração da sessão e divisão de línguas (linhas 1 e 2) e reconhece que seu nível de proficiência na LE é menor que o da parceira recebendo, assim, mais auxílio na sessão de português. Nota-se, aqui, o fornecimento de andaimes para o desenvolvimento do parceiro (VYGOSTKY, 1978; HARTMAN, 2002). A brasileira, por sua vez, discorre sobre o procedimento de inversão das línguas nas sessões e, confirma que a negociação é feita em inglês, língua na qual as duas se sentem mais à vontade (linhas 11 a 13).

Excerto 117

1	Juliet	We do one hour of Portuguese and one hour of	28 Mar. 2008
2		English. It depends 'cause I'm a beginner so Jullie	
3		really helps me out. I hope that soon we'll talk more	
4		Portuguese but for now I ask her for a lot of help in	
5		the Portuguese part.	
6	Juliana	We divide the sessions in the beginning. We try to	28 Mar. 2008
7		follow that pattern that if we started with English last	2008
8		week, we start with Portuguese this week. But this	
9		negotiation is done in English. We almost all the time	
10		talk in English and we decide ' Ok, it's Portuguese	
11		now'. English is the language of our negotiation	
12		because it's the language we both feel more	
13		comfortable with.	

Entrevista no ooVoo com Juliana e Juliet (P- I)

Situação semelhante ocorre com Maria e Susan, como mostram os excertos 118 e 119. Em conversas informais pelo *MSN*, em janeiro de 2006, Maria sinaliza a opção pela divisão das sessões que ocorrem em um mesmo dia (excerto 118, linha 1) e a questão da mistura de línguas, mais pela parceira, justificada pela pouca proficiência no português. É interessante o comentário de Maria quando diz “eu as vezes escrevo errado mas em inglês mesmo” (excerto 119, linha 3) pois demonstra seu esforço na utilização da LE.

Excerto 118

1	Maria	a gente faz 2 hrs num dia só	16:09:28
2	Maria	1 hr de cada lingua	16:09:32

Conversa informal pelo MSN com Maria da parceria Maria e Susan (P – I)

Excerto 119

1	Maria	pra falar a verdade axo q ela mistura mais q eu	16:26:33
2	Maria	ela tem mais dificuldade	16:26:38
3	Maria	eu as vezes falo e escrevo errado mas em inglês mesmo	16:26:46
4	Maria	quando é aula de ingles né	16:26:58

Conversa informal pelo MSN com Maria da parceria Maria e Susan (P – I)

Tanto a duração da interação quanto a divisão das línguas estão atreladas à autonomia atribuída aos pares de teletandem (SCHARLE e SZABÓ, 2000; BRAMMERTS, 2003; LUZ, 2009; VASSALLO e TELLES, 2009; TELLES e VASSALLO, 2009). Tratam-se de dois pontos que serão negociados segundo a maneira pela qual os pares entenderem que lhes é satisfatória e que atendem às suas necessidades e objetivos. Telles (2009c) reconhece que é atribuição de cada parceiro de teletandem “(...) determinar seus objetivos na LE, escolher o conteúdo disponível na web, experimentar e escolher trajetos e estratégias de aprendizagem e assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem” (p. 70). Assim, não cabe ao professor ou mediador fazer interferências nesses pontos, mas aos pares tomar as decisões, em conjunto, de forma que sejam igualmente beneficiados, visto que fazem parte deste “contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem”, como consta na definição de teletandem de Vassallo e Telles, 2006, p.83.

No excerto 120, verificam-se, novamente, os tópicos duração e divisão de línguas. Julia, depois de negociação com Tatiana, concorda com a realização do teletandem da seguinte forma: “...30 min in english and 30 min. in Portuguese...” (linhas 1 e 2).

Excerto 120

1	Julia	Hi, it's totally okay, and we can just do 30 min in english	03 Nov. 2008
2		and 30 min. in Portuguese, no big deal, I was really liking	
3		our conversation too. My day off this week is	
4		Wednesday...would that be okay? It would be 1 o'clock	
5		my time and six o'clock your time. Let me know!	
6		Thanks	

EDP da parceria Tatiana e Julia (P - I)

Para Tatiana e Julia a interação foi acordada de trinta minutos mas para Luciana e Ellen (no excerto 121) as parceiras optaram por quarenta e cinco minutos em cada língua: “então podemos fazer 45 minutos em cada língua, esta bom?” (linhas 3 e 4). Considerando-se

a autonomia para as negociações e tomadas de decisões que possuem os participantes no teletandem (TELLES, 2009c), o tempo da sessão pode variar, mas é importante que a interação ocorra na mesma proporção nas duas línguas, conforme princípio da reciprocidade (BRAMMERTS, 2003).

Excerto 121

1	Ellen	hi!!!	16 Jan. 2009
2		no problem at all! 10am. I have to leave by 11:30am,	
3		though.. entao podemos fazer 45 minutos em cada lingua,	
4		esta bom?	
5	Ellen		

EDP da parceria Luciana e Ellen (P - I)

No excerto 122, Luciana, no início da interação pelo *ooVoo*, busca entendimentos com a parceira no que diz respeito à duração do encontro: “*so we will talk during how many time?*” (linha 1). A brasileira propõe duas horas, uma para cada língua, mas Mia diz que não é possível porque não tem muita disponibilidade pois terá que trabalhar depois da sessão. Negociam e decidem conversar por uma hora e meia:

Excerto 122

1	Luciana	so we will talk during how many time?	15:30
2	Mia	i think that since i am not good, i might as well not talk at	15:30
3		all	
4	Luciana	two hours?	15:31
5	Luciana	one in english and one in portuguese?	15:31
6	Mia	can we talk for 1.5 hours? i have to go to work at 2	15:31
7	Luciana	ok	15:31
8	Luciana	not problem	15:31
9	Mia	great!	15:31

Registro escrito do ooVoo da interação de 18/10/2008 de Luciana e Mia (P- I)

No excerto de número 123 Martha comenta sobre sua última interação em teletandem com Priscila. Não menciona qual foi a duração mas demonstra ciência da divisão proporcional de tempo para as duas línguas: “*last time we tried to do half of the time in English and the other half in Portuguese...*” (linhas 1 e 2). Martha demonstra insegurança devido à sua baixa proficiência na Língua Portuguesa, mas diz que correu tudo bem.

Excerto 123

1	Martha	last time we tried to do half of the time in English and the	11 Out. 2008
2		other half in Portuguese but I was of nervous since I	
3		don't know a lot of Portuguese but we tried and it went	
4		well.	

Entrevista no ooVoo com Martha da parceria Priscila e Martha (P- I)

É importante que a duração e a divisão das sessões em teletandem sejam logo acertadas pela parceria para que o princípio da reciprocidade (BRAMMERTS, 2003) seja exercitado de forma responsável para aproveitar ao máximo a oportunidade de intercâmbio linguístico e intercultural (VASSALLO e TELLES, 2009) que lhes é proporcionada.

3.3.1.4 “Estou te mandando um texto”- Planejamento de temas nas interações

Diante da fala de Priscila, registrada no excerto 124, trago para este estudo, o seguinte questionamento: estabelecer ou não temas para as sessões de interação em teletandem?

Excerto 124

1	Priscila	(...) a gente conversava, uma fazia pergunta para a outra	05 Nov. 2008
2		mas, às vezes, ficava assim meio sem assunto né? Mas	
3		ela sempre procurava perguntar alguma coisa, mesmo	
4		que fosse meio boba, assim né? Eu também. Mas aí eu	

5		queria saber, assim, alguma ideia, será que é bom a gente	
6		especificar um tema para conversar, assim?	

Conversa informal em áudio com Priscila da parceria Priscila e Martha (P - I)

Priscila aponta a falta de assunto nas sessões com Martha e afirma que perguntas permeiam a parceria: “...uma fazia pergunta para a outra...” (linhas 1 e 2) e “Mas ela sempre procurava perguntar alguma coisa, mesmo que fosse meio boba...” (linhas 2 a 4). Assim, nas sessões percebem-se seguidas perguntas e respostas descontextualizadas, envolvendo diversos assuntos. Não se nota sequência nem aprofundamento nos assuntos levantados pelas perguntas, às vezes bobas, como ela própria afirma.

O quadro 13 traz algumas perguntas feitas, em sequência, pelas parceiras na interação de 08/10/2008, com duração de vinte e oito minutos e vinte e três segundos, no momento da língua inglesa e trinta e, quatro minutos e trinta e um segundos da língua portuguesa.

Momento da língua inglesa			Momento da língua portuguesa	
1	Priscila	What did you do in the last weekend?	Martha	Quando é sua mãe aniversário?
2	Martha	What did you do?	Martha	O que tem? (do you have?) um carro?
3	Martha	Did you have chocolate cake?	Martha	O que cores está sua mãe carro? What color is your mom's car?
4	Martha	When you visit, do you stay all weekend or just a day?	Martha	Quando você almoça?
5	Martha	A: What did you eat?	Martha	Você tem? Você tem uma bicicleta?
6	Priscila	Do you know 'fubá'?	Martha	O que tem...uma...mochila?
7	Priscila	Did he has a party?	Priscila	Como está o tempo aí?
8	Martha	Do you like to watch movies?	Martha	Como está seu gato?
9	Martha	What kind of movies do you like?	Martha	Que hora você janta?
10	Martha	Have you read the books? Harry Potter's books?	Priscila	What will you have for lunch today?
11	Martha	Do you have Star Wars movies?	Martha	Onde está sua mãe?
12	Martha	Do you like old movies? Black and white movies?	Priscila	Onde ela trabalha? What's her job?

13	Priscila	Did you do a picnic?	Martha	E você mãe? E sua mãe?
14	Priscila	What food do people take on picnic?	Martha	Quantos crianças o que você quer? Do you want? When you get older?
15	Martha	What did you do yesterday?	Martha	Do you want boys or girls?
16	Priscila	What's your favorite day of week?	Martha	Sua mãe fala inglês?
17	Martha	What do you do on Fridays?	Martha	O que você à praia?
18	Priscila	What do you most enjoy doing?	Martha	O que você chocolate?
19	Martha	Do you have like a best friend?	Martha	O que você gosta de fish? How do you say fish?
20	Priscila	Have you ever done anything risky, like climbing?	Priscila	Qual a fruta que você mais gosta?
21	Martha	What's your favorite vegetable?	Martha	Quantas pessoas moram em sua cidade?
22	Martha	What time did you go to bed?		
23	Martha	Oh, when's your birthday?		

Quadro 13: Principais perguntas na interação do ooVoo de 08/10/2008 de Priscila e Martha (P- I)

Nota-se que Martha fez mais perguntas que Priscila tanto no turno da língua materna quanto na língua estrangeira. A reciprocidade não se evidencia entre as parceiras. Ao retomar Brammerts (2003) que afirma que na parceria em tandem “Os dois se corrigem, sugerem formulações, alternativas, ajudam com o entendimento de textos, traduzem, explicam significados etc...” (p. 32)⁵⁷, percebe-se que as ações de Martha e Priscila parecem não se ajustar.

Martha, ainda que apresente falhas e pouca intimidade com a língua portuguesa, se arrisca em prol de seu objetivo no teletandem que é aprender a língua. Já Priscila não se arrisca no inglês e nem oferece andaimes (HARTMAN, 2002) para que a parceira atinja seu objetivo de forma mais eficiente e tranquila. Vassallo e Telles (2009) afirmam que: “Dentro dos limites de sua competência, o parceiro mais proficiente terá a responsabilidade (autonomia *com* o outro) de colaborar com o menos proficiente” (p. 35).

⁵⁷ No original: “Both correct each other, suggest alternative formulations, help with the understanding of texts, translate, explain meanings, etc (...)”

Não parece haver um apoio mútuo conforme sugerido por Brammerts (1996, 2003) nesta relação de Martha e Priscila. Os dados não apontam claramente o “(...) pedir e receber ajuda do parceiro” (Brammerts e Calvert, 2003, p. 46).⁵⁸

Acredito que falar um pouco da personalidade da parceria Priscila/Martha neste momento possa auxiliar na compreensão de algumas ações. Priscila é muito tímida e apresenta boa desenvoltura na língua inglesa. Martha também é tímida e apresenta pouca desenvoltura na língua portuguesa. Assim, as gravações das interações são extremamente entrecortadas pelo silêncio e o riso tímido das duas estudantes.

O espaço virtual tende a auxiliar o processo de aprendizagem por oferecer oportunidades focadas nas necessidades dos aprendizes, não como em sala de aula onde as oportunidades são as mesmas para todos alunos. Ao trabalhar com as tecnologias no ensino da escrita em língua inglesa (GARCIA, 2003), verifiquei que o computador e as possibilidades advindas das conexões à internet permitiram que a timidez de alguns alunos diminuísse de modo a aproveitarem mais o espaço cedido.

Ao analisar a entrevista com Martha pelo *ooVoo*, pela sua imagem e por suas atitudes diante da *webcam*, foi possível perceber grande timidez em suas poucas mas diretas palavras. Foi, todavia, bastante receptiva comigo, com o projeto e com a parceria, mostrando-se satisfeita. Quando perguntei se temas eram planejados para as sessões, sua resposta foi:

Excerto 125

1	Martha	I try to write down some questions that I can ask her	11 Out. 2008
2		before I meet with her and it seems that she does the	
3		same because I see her look down to read the question or	
4		something but other than that we don't really have much	
5		plan, it just kind, we go with the flow.	
6		we haven't really talked about it. If I ask her a question, it	
7		will kind of just go from there and it takes up all the time	
8		but we haven't really planned what we'll talk about.	

Entrevista no ooVoo com Martha da parceria Priscila e Martha (P- I)

⁵⁸ No original: “(...) ask for and perceive help from their partner”.

Este trecho da entrevista de Martha ilustra a falta de negociação, planejamento e sintonia entre as estudantes. Os procedimentos são individualmente decididos, postos em prática e, posteriormente, reproduzidos: “...*it seems she does the same because I see her look down to read the question or something...*”(linhas 2 a 4). A expressão “*it seems*” demonstra que o assunto não foi negociado pois Martha deduz o que Priscila faz ao ver suas atitudes pela *webcam* do computador: “...*I see her look down to read the question or something...*” (linhas 3 e 4). Priscila e Martha adotam estratégias sem negociar ou acordar sobre tal, como no caso das perguntas prontas. Elas não adotam temas, ou seja, assuntos que poderiam ser amplamente explorados, dos quais brotariam curiosidades e promoveriam troca e construção de conhecimento mas, também, não deslancham uma conversação livre.

A escolha de temas para nortear as sessões de teletandem pode ser útil, caso a parceria perceba a necessidade. No entanto, este procedimento não é obrigatório, mas auxiliar, pois os pares podem optar pela conversação livre ou adotar tópicos (TELLES e VASSALLO, 2009). É importante que os pares reflitam sobre esta escolha e, caso julguem-na necessária, o façam, não para engessar a interação, mas para traçar um guia. Esta foi minha sugestão à Priscila quando me questionou: “*Mas aí eu queria saber, assim, alguma idéia, será que é bom a gente especificar um tema para conversar, assim?*”(Excerto 124, linhas 4 a 6). A espontaneidade do teletandem e da conversa parece desaparecer quando perguntas avulsas são usadas para, simplesmente, gerar uma resposta, como se vê nesta parceria.

A conversa entre elas não flui, apenas passa por perguntas e frases isoladas a fim de interromper os longos e repetidos períodos de silêncio. O silêncio não pode ser considerado como um fator negativo na construção do conhecimento, mas, nesta parceria, minimizou a oportunidade e os benefícios do contexto teletandem. De acordo com Telles e Vassallo (2006), quando abordam o duplo enfoque no teletandem, o participante mais proficiente, 1, “(...) deve ser um bom ouvinte e responder o que o participante 2 diz a fim de manter o fluxo

da conversa” (p. 200).⁵⁹ Assim, a parceira proficiente poderia se incumbir do *fluxo da conversa* para que o espaço de aprendizagem na interação fosse maximizado, o que não se confirma nos dados de Priscila e Martha.

No caso seguinte, Maria apontou a falta de assunto no teletandem como um ponto negativo, reconhecendo que sugestões de assunto ou roteiro de atividades seriam bem-vindos (para procedimentos presentes na literatura da área ver JOHN e WHITE, 2003). É importante atentar para o fato de que esta decisão de adotar temas ou não, não deve surgir a partir de diretrizes ou imposições do contexto, mas emergir da relação entre os parceiros e suas necessidades. Maria e Susan, como consta no excerto 126, envolvem questões culturais de seus países para conduzir seu teletandem. Este procedimento é sugerido por Maria, com a aprovação de Susan e proposto para que a estrangeira também fizesse o mesmo.

Excerto 126

1	Maria	e semana que vem eu trago alguma coisa de interessante	19:52:38
2		pra falar pra voce um pouco mais sobre o Brasil,	
3	Susan	ok	19:52:47
4	Maria	se voce quiser pesquisar algo sobre os Estados Unidos eu	19:53:10
5		também vou gostar	
6	Susan	quiser?	19:53:41
7	Maria	want	19:53:48
8	Maria	quer?	19:53:48
9	Susan	ok	19:54:45

Registro escrito do MSN da interação de 04/11/2005 de Maria e Susan (P- I)

O excerto 127 ilustra a abordagem cultural que Maria selecionou para conduzir seu teletandem com Susan. A brasileira leva fotos de lugares turísticos do Brasil e, pautadas neste assunto, as parceiras conduzem a sessão em teletandem.

⁵⁹ No original: “Participant 1 should be a good listener and respond to what participant 2 says in order to keep the conversation going”.

Excerto 127

1	Maria	Try now	12:58:06
2	Susan	You have successfully received C:\Documents and Settings\...\My Documents\My Received Files\Rio de Janeiro 2.doc from	12:58:23
3			
4			
5	Maria	Can you see now?	12:58:53
6	Susan	SIM!	12:58:58
7	Susan	finally	12:59:01
8	Maria	rsrsrs finalmente	12:59:08
9	Maria	Este é o Cristo Redentor	12:59:34
10	Susan	meu pai tem fotos de isso	12:59:38
11	Maria	é um dos pontos turísticos mais belo do Rio	1:00:26
12	Susan	muita bonita	1:00:45
13	Maria	muito bonita	1:00:49
14	Susan	ah	1:00:53
15	Maria sends Rio 3.doc	1:01:52
16	Maria	Mais algumas do Rio	1:02:01
17	Susan	You have successfully received C:\Documents and Settings\.....\My Documents\My Received Files\Rio 3.doc from	1:02:52
18			
19			
20	Susan	tem uma praia?	1:03:27
21	Maria	sim...está vendo um morro lá trás em uma das fotos?	1:03:52
22	Maria	Its name is Pão de Açucar	1:07:24

Registro escrito do MSN da interação de 18/11/2005 de Maria e Susan(P- I)

No excerto 128, percebe-se a empolgação das parceiras em relação a mostrar e ver as fotos na interação.

Excerto 128

1	Maria	então...gostou das fotos?	2:12:58
2	Susan	sim, gostei todos fotos!	2:13:19
3	Maria	que bom que gostou de todas as fotos	2:13:29
4	Maria	então semana que vem a gente faz inglês,tudo bem?	2:13:56
5	Susan	sim, e me deixa das fotos dos estados unidos	2:14:24
6	Maria	semana que vem você vai mostrar as fotos dos estados unidos/ ?	2:14:49
7			
10	Susan	Sim, vou mostrar as fotos dos estados unidos	2:15:16
11	Maria	ok rsrs....vou adorar ver as fotos	2:15:21

Registro escrito do MSN da interação de 18/11/2005 de Maria e Susan(P- I)

Na interação seguinte, como mostra o excerto 129, Susan adota a mesma estratégia, levando fotos de seu país.

Excerto 129

1	Maria	Do you separatte the pictures?	12:12:01
2	Susan	what do you mean?	12:12:13
3	Maria	Wiil you show the state's pictures?	12:12:37
4	Susan	Yes	12:12:38
5	Maria	You can beggin	12:13:01
6	Susan(E-mail Address Not Verified) sends C:\Documents	12:13:26
7		and Settings\...\My Documents\My Pictures \Pictures of	
8		usa\0058-000059.jpg	
9	Susan	this is where the president lives	12:13:40
10	Susan	it's called the white house	12:13:48

Registro escrito do MSN da interação de 25/11/2005 de Maria e Susan(P- I)

Algumas expressões retiradas da fala de Maria, nesta mesma interação de 25/11/2005, que intercalavam as fotos e as explicações de Susan, confirmam sua motivação, como, por exemplo: “*Susie,,,,,,Continue to show me the pictures*” (12:25:04), “*Do you have more?*” (12:36:09), “*Can show me more*” (12:46:32), “*Show me more pictures*” (12:52:19), “*Can to show me more pictures*” (1:39:35), “*I loved the pictures*” (2:06:18).

Para Susan, as fotos trouxeram mais benefícios do que simplesmente um assunto para se abordar nas interações, permitiram que as parceiras aumentassem a produção oral.

Excerto 130

1	Susan	I think having the pictures did help quite a bit. It gave us	29 Jan. 2006
2		something to talk about, and if we weren't sure what to	
3		say, we could always just describe the picture. But, I do	
4		think it lead to more talking than just the subject of the	
5		photos.	

Relato escrito de Susan da parceria Maria e Susan (P- I)

Diante de suas necessidades, Livia e Emma estabelecem sua própria agenda, como mostra o excerto 131. A brasileira envia um texto sobre o teletandem e busca negociação com a parceira: “*Pensei que você poderia dar uma lida e amanhã nós conversamos sobre ele, o que acha?*” (linhas 4 a 5). Em outro momento, Livia apresenta sugestões para as próximas interações (linhas 13 a 20), mas deixa clara sua intenção em negociar, em decidir junto com a parceira: “*O que você acha? Ou já tinha pensado em outras coisas? Quero ver o que você prefere e acha melhor, certo?! ;) Fique a vontade para me pedir qualquer coisa!*”(linhas 20 a 23). Emma, no final, nas linhas 26 e 27 demonstra aprovação às sugestões da parceira.

Excerto 131

1	Livia	Oi Emma! Como vai?	Dez. 5, 2006
2		Estou te mandando um texto que eu separei sobre o	
3		Teletandem. Não é muito grande e tem algumas coisas	
4		interessantes sobre o projeto. Pensei que você poderia dar	
5		uma lida e amanhã nós conversamos sobre ele, o que	
6		acha? Aí fica mais fácil e nossa conversa fica mais	
7		direcionada. E podemos também ver alguns termos e	
8		expressões que você não conheça. Então você lê, anota as	
9		dúvidas sobre o projeto, eu tento respondê-las e tentamos	
10		também trabalhar com o vocabulário e a pronúncia. Só dê	
11		uma lida por cima e amanhã conversamos sobre ele.	
12		Ah, e quanto as nossa outras "aulas" de português pensei	
13		em te falar um pouco das variações linguísticas e dos	
14		dialetos daqui do Brasil, não sei se você conhece. Porque	
15		como você foi para o Sul, você deve ter estranhado o meu	
16		jeito de falar, não? É bem diferente. Estou procurando	
17		alguns sites aqui que tenha algum áudio gravado com a	
18		fala de cada região. Seria bem legal se eu achasse. O que	
19		você acha? Ou já tinha pensado em outras coisas? Quero	
20		ver o que você prefere e acha melhor, certo?! ;)	
21		Fique a vontade para me pedir qualquer coisa! (...)	
22	Emma	Oi Lí,	06 Dez. 2006
23		gostei muito das suas ideias sobre o tema da nossa aula!!	
24		(...)	

EDP da parceria Livia e Emma (P- A)

No excerto 132, Ellen comenta que a parceira brasileira sempre traz um tópico para ser discutido na interação em teletandem: “...every time she introduces an interesting topic to discuss.” (linhas 1 e 2). Comenta, ainda, que Luciana, antes da sessão enviou-lhe um documento que trata da literatura e que está muito interessada em abordar esse tema com a parceira.

Excerto 132

1	Ellen	(...) every time she introduces an interesting topic to	24 Mai. 2008
2		discuss. For example, next time we will be discussing	
3		literature - Brazilian and Russian (since I am from	
4		Russia). Prior to the meeting, she sent me a lengthy Word	
5		document with much background on Brazilian literature	
6		and poetry; I am very excited to discuss it with her.	

Relato escrito de Ellen da parceria Luciana e Ellen (P- I)

É interessante observar a riqueza da experiência intercultural vivenciada por Luciana e Ellen, como mostra o excerto 132. O teletandem permite esta oportunidade de contato cultural que é diferenciado dos ambientes tradicionais de ensino de LE. A este respeito, Garcia e Luvizari (2009) afirmam que se trata de um contato mais intenso e genuíno e justificam: “Mais genuíno, pois os aspectos culturais não são tópicos sobre os quais se fala abstratamente como em contextos tradicionais de ensino de línguas, mas as questões culturais são vividas pelos interagentes em suas ações, estratégias e objetivos para o processo” (p. 189).

Um posição diferente das descritas acima, consta no relato escrito de Taís, no excerto 133. Ela descreve uma conversa que flui e a espontaneidade característica do teletandem. A brasileira discorre acerca de sua parceria e dos assuntos abordados: “*Nossos assuntos são na maioria das vezes a diferença das culturas, comidas e maneiras de tratamento de ambos os países.*” (linhas 1 a 3). Diz que os assuntos não são previamente agendados mas “*surgem de*

modo que vamos contando um ao outro, o que fizemos na semana que passou, nossos costumes, etc.” (linhas 3 a 5).

Excerto 133

1	Taís	Nossos assuntos são na maioria das vezes a diferença das	05 Nov. 2007
2		culturas, comidas e maneiras de tratamento de ambos os	
3		países. Os assuntos surgem de modo que vamos contando	
4		um ao outro, o que fizemos na semana que passou,	
5		nossos costumes, etc. E assim, aprendemos coisas que às	
6		vezes não são dadas dentro da sala de aula. Exemplo: Um	
7		dia ficamos falando como os animais fazem, e	
8		percebemos certa diferença entre os sons. O “auau” do	
9		cachorro americano é diferente do brasileiro.	
10		Basicamente aprendemos novas palavras, novas	
11		expressões, contando o que fazemos diariamente.	

Relato escrito de Taís da parceria Taís e Steve (P - I)

Encontro semelhanças entre o relato de Taís, acima descrito, e uma conversa informal em áudio com Juliana (excerto 135).

Nos excertos 134 e 135, Juliana discorre sobre a não necessidade da adoção de temas em suas interações com Juliet. Afirma que já tentaram adotar temas para as sessões mas, devido ao bom fluxo da conversa, não precisam mais. Revela que já utilizou fotos e músicas e, se a parceira solicitar, ela pode pensar em outras atividades.

Excerto 134

1	Juliana	In the first some sessions, I don't remember how many,	28 Mar. 2008
2		we tried to choose something to talk about in the sessions	
3		but not every week because sometimes we say that the	
4		theme is used when the conversation doesn't go itself and	
5		it doesn't happen. Conversation GOES itself with us and	
6		we talk and talk and talk a lot. And I like it. I like it very	
7		much. But sometimes, for example, we try to make a kind	
8		of exercise like I send her a photograph of Kaká and she	
9		describes the clothes and the colors like she had learnt in	
10		class. She loves Kaká but he is married now (rss).	
11		Besides photographs, we exchange songs, too.	

Entrevista no ooVoo com Juliana e Juliet (P - I)

Excerto 135

1	Juliana	(...) a conversa deslancha, sabe? Às vezes, assim, a	28 Mar. 2008
2		gente pára, mas a gente pára, assim, pra organizar as	
3		ideias porque é tanta coisa prá falar. (...)	
4	Pesquisadora	você acha que daqui pra frente vocês vão precisar de	28 Mar. 2008
5		assunto?	
6	Juliana	Não. Pode ser assim, um dia, que nem, ela queria	28 Mar. 2008
7		saber que eu comentei sobre o Rio Grande do Sul, que	
8		é um estado meio.... diferente, assim, que teve uma	
9		época que queria a separação do Brasil, aí ela pediu	
10		"ah, quero saber sobre isso aí", mas só assim, quando	
11		ela pede pra saber de alguma coisa nossa, aí eu posso	
12		pesquisar.	

Conversa informal em áudio com Juliana da parceria Juliana e Juliet (P - I)

Verifica-se, assim, que a escolha de temas para esta parceria de Juliana e Juliet é dispensável pois segundo Juliana: “(...) *a conversa deslancha, sabe? Às vezes, assim, a gente pára, mas a gente pára, assim, pra organizar as idéias porque é tanta coisa prá falar. (...)*” (linhas 1 a 3).

A negociação pode ser percebida quando Juliana identifica a curiosidade da parceira acerca de questões do Brasil, como o estado do Rio Grande do Sul. Diante desta situação, houve um acordo e Juliana pesquisou sobre o assunto e levou para a sessão de teletandem para interagir com sua parceira acerca de um tema previamente negociado.

Observa-se, na fala de Juliana⁶⁰, que ela deixa que sua parceira escolha o tema ou a situação para comunicação a ser abordada no encontro seguinte, concedendo-lhe espaço para que a parceira manifeste seu desejo do que quer aprender sobre o Brasil e a língua.

A brasileira, neste momento, assume o papel de *helper*, ou ajudante e, como sugere Brammerts (2003), “Em seus papéis de ajudantes, bons parceiros de tandem reconhecem a

⁶⁰ Juliana atuou como monitora no Laboratório de Teletandem de Assis participando, assim, de reuniões e da rotina de trabalho deste laboratório. Assim, observa-se que, em sua parceria, ela é mais proficiente no que diz respeito ao teletandem.

autonomia de seu parceiro e se preparam para apoiá-lo (...)” (p. 33)⁶¹ e, também, de mediadora, no sentido vygostkiano, pois, como par mais experiente em sua língua e no teletandem oferece andaimes à Juliet.

Considerando-se alguns excertos aqui selecionados que falam sobre temas para as interações em teletandem, nota-se muita preocupação com ‘o que dizer’ e, dessa forma, objetivos e princípios do teletandem acabam sendo minimizados. Entendo que este não pode ser o cerne da interação pois, no teletandem, ‘o que dizer’ vem associado ao ‘como dizer’, o que diferencia o contexto de um simples bate-papo. É necessário que se foquem os objetivos traçados por cada parceiro para o teletandem e que estes caminhem rumo a eles.

3.3.1.5 “I’m new to ooVoo”- Uso do aplicativo

A negociação que diz respeito aos aplicativos sugeridos para a prática de teletandem (*WLW/ MSN, Skype* ou *ooVoo*) pode ficar sob responsabilidade dos parceiros. Eles podem buscar acordos em relação ao aplicativo de mensagens instantâneas que desejam utilizar. Esta negociação, na maioria das vezes, ocorre nos e-mails iniciais trocados entre os pares, todavia, podem, também, aparecer em contatos subsequentes como constam nos excertos 136 e 137.

Os comentários iniciais de Mia revelam que ela é iniciante no *ooVoo* e que não sabe trabalhar com o aplicativo ainda e Luciana, que já o utiliza, faz comparação com o *MSN* (linha 3):

Excerto 136

1	Mia	i'm new to ooVoo, so i don't know how to work with it yet	15:12
2	Luciana	ok	15:13
3	Luciana	it's like messenger	15:13

Registro escrito do ooVoo da interação de 18/10/2008 de Luciana e Mia (P- I)

⁶¹ No original: “In their role as helpers, good tandem partners recognize their partner’s autonomy and are prepared to support it (...)”.

No excerto 137, Luciana, antes da interação, enquanto espera por Mia, tenta negociar o uso do aplicativo: “...do you prefer do teletandem with Messenger or oovoo? i'm in both,,,ok?” (linhas 2 e 3).

Excerto 137

1	Luciana	Hey,,	14 Fev. 2009
2		do you prefer do teletandem with messenger or oovoo?	
3		i'm in both,,,ok?	
4		see you	

EDP da parceria Luciana e Mia (P - I)

A negociação concernente ao uso do aplicativo durante as interações não é um procedimento usual e recorrente nas parcerias, mas pode ocorrer, tendo-se em vista a liberdade e autonomia atribuída aos estudantes que é inerente ao contexto teletandem.

3.3.1.6 “A gente sempre dá 10 minutos de intervalo”- Intervalos

Quando os parceiros fazem o teletandem nas duas línguas em um único dia, podem optar pela realização de um breve momento de intervalo em uma sessão de teletandem, entre um turno e outro (TELLES e VASSALLO, 2009). Trata-se de um momento de descontração para se levantar da frente do computador, esticar o corpo e renovar energias para o próximo momento.

Taís, quando questionada a respeito das questões negociadas com o parceiro Steve, revela que o período de intervalo foi uma delas.

Excerto 138

1	Taís	(...) o tempo de intervalo. Que a gente sempre dá dez	02 Abr. 2008
2		minutos de intervalo.	

Entrevista no ooVoo com Taís e Steve (P- I)

Embora os dados coletados não tragam maiores informações a respeito deste tema ele é importante pois permite que os estudantes tomem fôlego para interagir, de forma recíproca com o parceiro, ressaltando a alternância das línguas entre uma sessão e outra como um procedimento a ser levado em consideração com vistas ao sucesso e equilíbrio nas práticas em teletandem.

3.3.1.7 “I like the way she corrects me”- Critérios de correção

Aos parceiros, também, cabem acordos concernentes ao momento e às formas que desejam a correção de sua produção linguística na língua estrangeira.

A correção tende a ocorrer no momento do erro ou no final da interação quando se faz o *feedback* ou reflexão compartilhada sobre a sessão (TELLES e VASSALLO, 2009). Os dados revelam, todavia, que a opção pela correção imediata é mais comum, pois os pares acreditam que a correção se torna mais produtiva se feita no momento no qual os erros ou as dúvidas surgem. Este é o caso de Taís que, na entrevista no *ooVoo*, menciona que os critérios de correção foram um assunto acordado com seu parceiro Steve.

Excerto 139

1	Pesquisadora	Outros tipos de negociação?	02 Abr. 2008
2	Taís	Quando a gente corrigia um ao outro.	02 Abr. 2008
3		(...) porque no teletandem, no projeto, assim, tava prá	
4		corrigir só no final, né? Então a gente decidiu que era	
5		melhor corrigir logo que a gente cometesse um erro.	
6	Pesquisadora	Você também prefere assim, Steve?	02 Abr. 2008
7	Steve	Sim, sim, muito. Porque quando eu estou falando,	02 Abr. 2008
8		durante a conversa. Se eu estou cometendo muitos	
9		erros.....quando eu.....yeah, when I make a mistake!	

Entrevista no ooVoo com Taís e Steve (P- I)

O primeiro acordo de Taís e Steve se dá em relação ao momento da correção, eles optam pela correção imediata. Taís afirma: “*Então a gente decidiu que era melhor corrigir logo que a gente cometesse um erro*” (linhas 4 e 5) e Steve reitera: “*...yeah, when I make a mistake!*” (linha 9).

O relato escrito de Taís, no excerto 140, confirma a negociação (“*...achamos melhor assim.*”) com Steve em relação ao momento da correção.

Excerto 140

1	Taís	Nossa relação é muito boa. No começo estabelecemos	05 Nov. 2007
2		que os erros iriam ser corrigidos após serem cometidos e	
3		não deixando para o final da sessão, achamos melhor	
4		assim.	

Relato escrito de Taís da parceria Taís e Steve (P - I)

Na parceria de Tatiana e Julia, também, nota-se a preferência pela correção imediata, como ilustra o excerto 141. Tatiana ainda justifica a adoção deste procedimento: “*Ah, é mais fácil porque depois se deixar, até o final, depois esquece.*” (linhas 2 a 4).

Excerto 141

1	Tatiana	É, eu falei para ela que ela poderia me corrigir na hora	05 Nov. 2007
2		que eu falasse e ela falou que por ela, também. Ah, é	
3		mais fácil porque depois se deixar, até o final, depois	
4		esquece.	

Conversa informal com Tatiana da parceria Tatiana e Julia (P - I)

Em relação à correção, Steve aponta as estratégias que utiliza com a parceira Taís. Declara que, quando Taís desconhece uma palavra em inglês, ele faz uma explicação em português e quando isso acontece com ele, no momento da língua portuguesa, Taís faz sua explicação em português e depois em inglês (linhas 1 a 6).

Excerto 142

1	Steve	If Taís's talking in English and there's a word in	02 Abr. 2008
2		English that she doesn't understand, then I explain	
3		that in Portuguese as best as I can and if there's a	
4		word I don't understand in English then Taís will	
5		explain it in English, if necessary. I like her to try in	
6		Portuguese first, but then she'll do it in English.	

Entrevista no ooVoo com Taís e Steve (P- I)

Das palavras de Steve (excerto 142) depreende-se que o princípio do uso separado de línguas nas interações em teletandem (VASSALLO e TELLES, 2009) é negligenciado.

O trabalho de Rossi dos Santos (2008), fruto do projeto TTB, apresenta, de forma bastante organizada, grupos taxonômicos acerca do processo de negociação e percepção de significado e tipos de *feedback*.

Na figura seguinte, o autor retrata um inventário de eventos relacionados a lacunas de produção ou insumo referente a dados relacionados a ajustes conversacionais utilizado em sua pesquisa. Como alguns desses eventos foram encontrados nos processos de negociação entre os pares de teletandem, recorreremos a um diálogo com Rossi dos Santos (op. cit.).

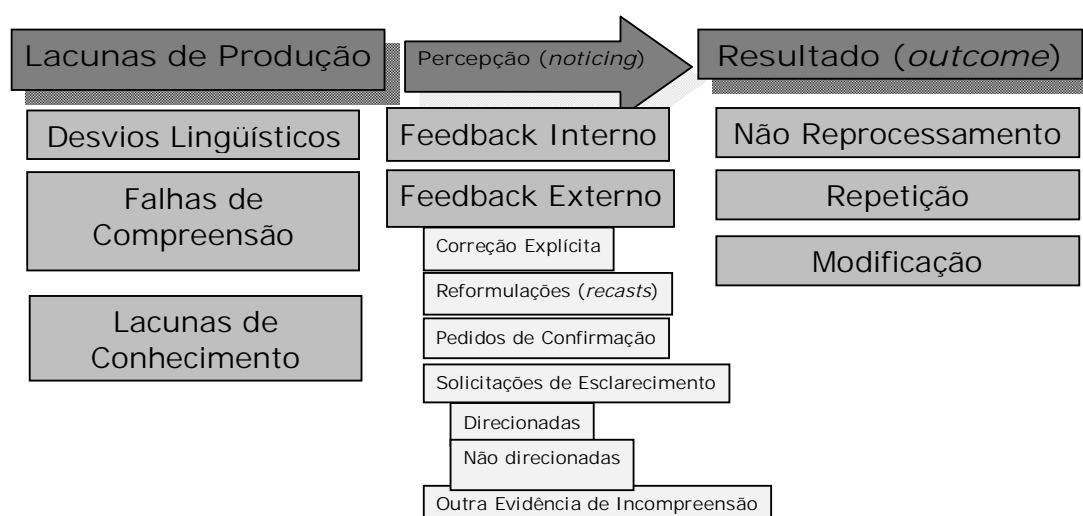


Figura 15: Movimentos interativos (Rossi dos Santos, 2008, p. 87)

Segundo ele:

(...) as lacunas de produção, que podem se materializar sob a forma de desvios lingüísticos (de forma), falhas de compreensão (de significado) ou de lacunas de conhecimento (formas não conhecidas pelo falante sem as quais ele não pode prosseguir em sua produção), podem ou não serem notadas por pelo menos um dos parceiros. Quando notadas, quer pelo falante ou por seu interlocutor, elas podem ser ignoradas ou tratadas. Quando esse tratamento é iniciado pelo próprio falante, temos um evento de feedback interno, de auto-correção ou de reformulação espontânea. Quando o tratamento da lacuna é iniciado pelo interlocutor (feedback externo), ele pode assumir a forma de correções explícitas (a forma adequada é fornecida sob a forma de um ajuste explícito), reformulações (a forma adequada é fornecida incorporada ao discurso e não a um ajuste explícito), de pedidos de confirmação, de solicitações de esclarecimento ou de outra evidência de incompreensibilidade, muitas vezes manifestada não verbalmente. As solicitações de esclarecimento, por sua vez, podem ser direcionadas ou não, ou seja, podem direcionar a reformulação do outro ou deixar espaço para que o outro faça uma revisão lingüística mais livre (...).A essas formas de feedback, o parceiro pode reagir não reprocessando (ignorando a evidência negativa), repetindo o mesmo enunciado ou reformulando-o quer em nível, fonológico, morfossintático ou semântico. (ROSSI DOS SANTOS, 2008, p. 88)

Assim, em relação ao auxílio à Taís, na hora da língua inglesa, Steve poderia oferecer suporte e ótimo *input* se prestasse seus esclarecimentos na língua em prática, ou seja, em inglês e não em português como afirmou na forma de correções explícitas, procedimento classificado por Rossi dos Santos (op. cit.) como simplificada, como afirma: “(...) a conversão de léxico entre as duas línguas constitui uma estratégia pessoal simplificada, rápida, mas que não impulsiona o falante a fazer uso dos seus recursos lingüísticos” (p. 98). Em relação à prática da língua portuguesa, Taís poderia oferecer o auxílio somente em português, considerando-se que é o momento de prática desta língua.

Quando os questioneei, na ocasião da entrevista, acerca da mistura de línguas quando interagem, as respostas foram:

Excerto 143

1	Taís	Hum hum.	02 Abr. 2008
2	Steve	We try not to, but sometimes we do it.	02 Abr. 2008

Entrevista no ooVoo com Taís e Steve (P- I)

Os dados das pesquisas já desenvolvidas mostram que a mistura de línguas é frequente (MESQUITA, 2008; ROSSI DOS SANTOS, 2008; CAVALARI, 2009). É importante, todavia, que os pares considerem este princípio do uso separado das línguas (TELLES e VASSALLO, 2006, 2009) e tenham claros e distintos em suas interações os momentos de prática da língua portuguesa e o da língua estrangeira.

O excerto 144, apresenta o relato de Ellen acerca dos critérios de correção que utiliza ao interagir com Luciana. Diz que Luciana decidiu que deveriam utilizar a escrita para a correção na conversa em vídeo: “...*she decided that we should use the text to correct each other during conversation...*” (linhas 1 a 3) e, em seguida, Ellen diz que gostou muito da ideia: “...*which I thought was a wonderful idea*” (linhas 3 e 4). Apesar de não perceber a negociação nesta atitude, acredito que irá trazer crescimento à parceria.

No final, quando Ellen afirma que a Luciana busca auxílio quando não tem certeza em relação à alguma forma (linhas 10 e 11), noto que a negociação está presente, de alguma forma, nesta parceria, o que lhes confere chances e ações para melhor trabalharem juntas.

Excerto 144

1	Ellen	Though we usually use video to communicate, she decided that we should use the text to correct each other during conversation, which I thought was a wonderful idea. Thus, as I speak and make mistakes, she writes them (and vice versa), and then if I have a question about what she just corrected me on, we talk about it. (...)Though she makes mistakes in her speech (as we all do), most of the time she is conscious of them and	24 Mai. 2008
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

10		will correct herself. When she is not sure about how	
11		to correct it, she always asks.	

Relato escrito de Ellen da parceria Luciana e Ellen (P- I)

No caso de Martha e Priscila, a estadunidense especifica, no excerto 145, as estratégias que as duas negociaram para a correção de erros: “*We agreed that if she..... I would correct her on her English if she needed correction and she would correct me on my Portuguese, just to help each other.*” (linhas 1 a 4). Priscila, também, me informa desta opção pela correção imediata.

Excerto 145

1	Martha	We agreed that if she..... I would correct her on her	11 Out. 2008
2		English if she needed correction or she said	
3		something wrong and she would correct me on my	
4		Portuguese, just to help each other. Like, if she	
5		pronounced the word wrong, “I like to swim”, If she	
6		said “I liki to swim”, I would say “No, it’s like”. And	
7		she would say “Oh, okay, like, I like to swim.” And	
8		the same would happen with my Portuguese.	
9	Pesquisadora	And that would happen at the moment of the	11 Out. 2008
10		mistake?	
11	Martha	Sure. Yes. Right away.	11 Out. 2008

Entrevista no ooVoo com Martha da parceria Priscila e Martha (P- I)

O mesmo ocorre com Juliana e Juliet como mostra o excerto 146, proveniente de uma entrevista com as parceiras.

Excerto 146

1	Juliana	I really like the way she corrects me because I need the	28 Mar. 2008
2		correction in the moment I make the mistake. I think it’s	
3		better for me, it’s a better way to correct and try to use	
4		the right form in the sentence again. I think it’s better like	
5		in the feedback, I prefer the correction in the moment of	
		the error, the mistake.	
6	Juliet	I prefer in the moment, because she does it too. She	28 Mar. 2008

7		corrects me 'cause then I will be using a wrong form, so	
8		I'd rather be corrected right then and there.	

Entrevista no ooVoo com Juliana e Juliet (P- I)

O excerto 147 traz um relato escrito no qual Susan comenta que ela e Maria, diante de dificuldades nas quais não conseguem se entender, tentam algumas opções.

Excerto 147

1	Susan	If we ever run into a bump because one cannot	11 Dez. 2005
2		understand the other, we usually are able to work it	
3		out if we try a few different options.	

Relato escrito de Susan da parceria Maria e Susan (P - I)

Susan não deixa claro quais são as opções que usam, todavia, em um trecho de suas interações pelo *MSN*, percebe-se um critério de correção adotado pelas parceiras. Diante de uma expressão errada de Maria, Susan indica-lhe formas corretas.

Este procedimento, segundo o estudo de Rossi dos Santos (2008), é um evento de *feedback* externo pois foi iniciado por Susan (a interlocutora) na forma de reformulações, ou seja, as formas mais adequadas (linhas 6- 7 e 11- 12) foram incorporadas ao discurso. A reação de Maria ao *feedback* de Susan se deu na forma de não processamento (linhas 1 e 2) e reformulação (linha 10).

Excerto 148

1	Maria	About reporter.....It's what we are thinking about our	1:36:34
2		classes	
3	Susan	oh ok	1:36:49
4	Susan	I understand	1:36:55
5	Maria	I rited mistaked?	1:37:35
6	Susan	you wrote a mistake?	1:37:47
7	Susan	or wrote it wrong?	1:37:52
8	Susan	You want me to correct the last thing you said?	1:38:03

9	Maria	yes	1:38:12
10	Maria	it wrong	1:38:15
11	Susan	The reports are supposed to be about what we think about	1:38:52
12		the class	
13	Susan	that's one way to say it	1:39:15
14	Maria	ok....	1:39:26

Registro escrito do MSN da interação de 25/11/2005 de Maria e Susan (P- I)

Os acordos e as negociações que envolvem critérios de correção devem ser, de fato, bastante pensados nas parcerias para que não haja constrangimentos no momento da correção. Conversar sobre este assunto, esporadicamente, nas interações seria interessante, no sentido de avaliar e refletir se as correções estão sendo feitas da maneira esperada, não sendo insuficientes nem demasiadas.

Neste excerto, 148, de Maria e Susan, foi possível verificar alguns eventos que dizem respeito aos termos linguísticos nas sessões de teletandem, segundo o inventário que propõe Rossi dos Santos (2008), como ilustra a figura 15.

3.3.1.8 “Do you know pomegranate?”- Significado

As sessões de interação em teletandem constituem um espaço profícuo para a negociação de significado. Os estudantes tentam transpor as dificuldades que dizem respeito à compreensão de vocábulos e expressões na LE com o auxílio do par mais proficiente. E, nessas tentativas, identifiquei a negociação de significado que assume formas diferentes segundo os acordos estabelecidos pelas parcerias.

Esta pesquisa dialoga muito com o estudo de Rossi dos Santos (2008) que faz importantes classificações que dizem respeito à negociação de significado, aos movimentos conversacionais e *feedback* no teletandem.

Em algumas situações, o par proficiente apenas fornece o significado e não negocia e nem oferece andaimos para que o outro construa conhecimento e faça relações com sua bagagem cultural. Não se vê processo, somente a entrega de um produto que é o significado.

O excerto 149. ilustra a não ocorrência de processos de negociação de significado em determinada interação de Luciana e Mia. Segundo Rossi dos Santos (op cit), esta é uma situação de lacuna de conhecimento⁶² na qual o *feedback* é externo, prontamente oferecido por Mia.

Excerto 149

1	Luciana	how can i say aquecendo in English?	15:54
2	Mia	getting warm or turning up the heat	15:55

Registro escrito do ooVoo da interação de 29/10/2008 de Luciana e Mia (P- I)

No teletandem de Juliana e Juliet este procedimento de simplesmente apontar uma tradução é bastante recorrente, como se vê em trechos variados das interações de 31/08, 14/09 e 21/09/2007, a seguir.

Excerto 150

1	Juliana	pra você também = igualmente	14:15:50
2	Juliana	door = porta	14:21:46
3	Juliana	A = the (article)	14:47:39
4	Juliana	so we say camisa pretA	14:48:33

Registro escrito do MSN da interação de 31/08/2007 de Juliana e Juliet (P- I)

Excerto 151

1	Juliana	e = and	13:47:41
2	Juliana	é = verb to be	13:47:49

Registro escrito do MSN da interação de 14/09/2007 de Juliana e Juliet (P- I)

⁶² Para Rossi dos Santos (2008), trata-se de uma “informação lingüística desconhecida sem a qual o aprendiz interrompe sua produção ou a compreensão” (p.93).

Excerto 152

1	Juliana	<i>what's your name = qual é o seu nome?</i>	13:39:03
2	Juliana	<i>what do you want to do this evening? = o que você quer</i>	13:39:35
3		<i>fazer esta noite?</i>	
4	Juliana	<i>what = o que</i>	13:39:52

Registro escrito do MSN da interação de 21/09/2007 de Juliana e Juliet (P- I)

Entendo que o fato de Juliana apenas apresentar a tradução da palavra que Juliet desconhece, além de envolver as duas línguas no momento de prática da língua portuguesa, possa ser justificado pela diferença inicial nos níveis de proficiência, Juliana com uma excelente desenvoltura no inglês e Juliet iniciante no português como reconhece: “*i am kinda not good at portuguese*”(registro escrito do MSN, interação com Juliana, 31/08/2007).

Seis meses depois das interações acima descritas, Juliana avalia alguns aspectos de sua parceria em teletandem com Juliet como mostra o excerto 153.

Excerto 153

1	Juliana	(...) quando ela nao sabia alguma palavra, ela tentava me	28 Mar. 2008
2		explicar o que era, só que quando ela via que ela não	
3		conseguia, ela digitava. (...) antigamente ela, prá	
4		começar, nem falava em português, sabe, mesmo na hora	
5		do português, ela falava em inglês, só perguntando as	
6		correções das coisas que ela tinha aprendido na aula,	
7		ficava muito restrito, sabe? E só isso. E agora não, ela já	
8		tá tentando falar coisas do dia-a-dia dela em português.	

Conversa informal em áudio com Juliana da parceria Juliana e Juliet (P - I)

Juliana reconhece as dificuldades iniciais com sua parceria causadas pela discrepância no nível linguístico: “*antigamente ela, prá começar, nem falava em português, sabe, mesmo na hora do português, ela falava em inglês, só perguntando as correções das coisas que ela tinha aprendido na aula, ficava muito restrito, sabe? E só isso.*” (linhas 3 a 7). Dessa forma, fica mais fácil compreender os motivos pelos quais Juliana somente apresentava a tradução

das palavras que Juliet desconhecia no português, sem, ao menos, tentar negociar o significado com sua parceira.

No excerto 154, Juliana reafirma a diferença nos níveis de proficiência e, conseqüentemente, a não observância ao pilar do teletandem que defende o uso separado de línguas, cada qual em seu momento.

Excerto 154

1	Juliana	O que eu senti, assim que quebrava um pouco no nosso	28 Mar. 2008
2		tandem era o uso separado das línguas porque o inglês	
3		prevalencia. Por que? Porque o nível dela de proficiência é	
4		o básico e o meu seria de um, de um intermediário até pro	
5		upper. Então, ficava muito mais cômodo pra ela, ouvir o	
6		inglês, né, porque ela não tinha muita bagagem de	
7		português prá ficar uma hora falando em português.	
8		(...) no começo o que ela sabia falar era 'bom dia, boa	
9		tarde, boa noite, meu nome é fulana de tal', só aquelas	
10		coisas que você aprende em aula de iniciante mesmo em	
11		escola de idiomas.	

Conversa informal em áudio com Juliana da parceria Juliana e Juliet (P - I)

Apesar da situação descrita pela brasileira, até com certo desconforto pelo uso misturado das línguas, a reciprocidade e a autonomia, além da motivação e das agendas compartilhadas para aprender, levaram esta parceria, como afirmam as participantes, ao sucesso e ao crescimento, não somente linguístico, mas também pessoal e profissional, considerando-se que Juliana é uma estudante do curso de Letras e professora em formação.

Embora Telles e Vassallo (2009) defendam o perfil de um participante de teletandem como um falante (razoavelmente) competente (e esse não parecia ser o caso de Juliet, como mostram os relatos de sua parceira), o interesse em aprender, também comentado pelos autores, foi determinante nesta parceria.

No próximo excerto, 155, Juliana, muito satisfeita, reconhece avanços no desempenho da parceira, comparando o início das interações e uma das últimas que fez, no dia da conversa

informal com a pesquisadora. A brasileira diz com euforia: “*mas ela já falou bem mais e eu senti ela falando mais*” (linhas 1 e 2) e “*...hoje ela falou assim, falou até bastante, comparando*” (linhas 12 e 13).

Excerto 155

1	Juliana	Hoje ainda foi um pouco misturado, mas ela já falou bem	28 Mar. 2008
2		mais e eu senti ela falando mais. Me deu confiança prá	
3		falar mais em português com ela também. Porque antes	
4		eu tinha muito medo de falar e ela não entender, sabe? Aí	
5		hoje eu falei, falei aí ela 'ahh', ela fazia aquela cara de	
6		quem tava entendendo, quando ela fazia que não tava	
7		entendendo, aí eu tentava explicar de novo né? Eu fico	
8		muito preocupada se ela tá entendendo o que eu tô	
9		falando ou não, sabe?	
10		Antes ela não arriscava falar sobre alguma coisa em	
11		português porque ela ficava "Oh, my Portuguese is too	
12		bad", "I can't, I can't, I can't" e hoje ela falou assim,	
13		falou até bastante, comparando.	

Conversa informal em áudio com Juliana da parceria Juliana e Juliet (P - I)

No caso de Priscila e Martha, a negociação de significado foi apática. Os novos vocábulos ou expressões eram, às vezes, repetidos e, em seguida, ignorados, sem explicações ou uma compreensão precisa dos significados. Os dados não evidenciam a “(...) combinação de aprendizagem explícita em enfoque na forma e comunicação significativa (...)” (O’Rourke, 2005, p. 434)⁶³. Nas tentativas de comunicação, Priscila e Martha navegam na descontextualização e superficialidade de assuntos. Segundo o material coletado desta parceria, não fica evidente uma preocupação com o enfoque na forma (LONG, 1988, 1991), presente na aprendizagem em tandem.

Telles e Vassallo (2006) tratam do duplo enfoque que deve fazer parte de uma sessão regular de teletandem. Isso significa “(...) desenvolver a habilidade de prestar atenção

⁶³ No original: “(...) a combination of explicit form-focused learning and meaningful communication (...)”.

simultânea para os dois níveis da conversação – o *nível de conteúdo/significado* (o *quê* o parceiro diz) e o *nível da forma* (como o parceiro diz)” (Vassallo e Telles, 2009, p. 35).

Dessa forma, os pares têm condições de “(...) ajudar um ao outro para melhorar as habilidades linguísticas” (Brammerts, 1996, p. 10)⁶⁴ e “(...) corrigir um ao outro e pedir e receber ajuda do parceiro” (Brammerts e Calvert, 2003, p. 43)⁶⁵. Todavia, estas ações não são encontradas nos dados desta parceria.

Destaco dois exemplos inseridos neste contexto. O primeiro diz respeito à sessão em inglês na qual Priscila afirma que comeu bolo de fubá. Martha, por sua vez, a questiona acerca do termo ‘fubá’(excerto 156). O procedimento da brasileira é ir ao dicionário para localizar a tradução da palavra. Depois de quarenta segundos de silêncio, revela que não encontrou a tradução.

Excerto 156

1	Martha	It's okay.	-
2	Priscila	It's a cool cake.	-
3	Martha	Okay..... I like cakes.	-

Interação no ooVoo de 08/10/2008 de Priscila e Martha (P- I)

Nesta situação, de acordo com Rossi dos Santos (2008), há uma lacuna de produção que é uma falha de compreensão de ordem semântica, no caso, ‘fubá’. A brasileira busca tratá-la, em forma de *feedback* interno. Quando vai para o dicionário, Priscila sugere a intenção de fazer a reformulação, usando o bilinguismo. Entretanto, não localiza o vocábulo no dicionário, sendo a lacuna de produção e o *feedback* ignorados e a conversa retomada por Martha.

⁶⁴ No original: “(...) to help one another improve their language skills (...)”.

⁶⁵ No original: ““(...) correct each other and ask for and perceive help from their partner”.

A brasileira inicia uma estratégia de desistência, não fornecendo nem elementos para caracterizar a palavra de desconhecimento de sua parceira. Poderia ter especificado, por exemplo, que o fubá é produzido a partir do milho ou algo semelhante. Todavia, não há iniciativa para a negociação de significado e, após, esta situação, a interação prossegue.

O segundo exemplo, na sessão do português, diz respeito ao fato no qual Martha fala sobre sua fruta preferida, a ‘pomegranate’, romã (excerto 157).

Excerto 157

1	Martha	Oh. Let´s see. Pomegranate. Do you know pomegranate?	-
2	Priscila	No.	-
3	Martha	Não? (Martha vai para o dicionário neste momento)	-
4	Martha	They don´t have it. It´s a fruta vermelha, a red fruit com	-
5		pequena seeds. You eat the seeds. They´re really sweet.	-
6	Priscila	Okay. (Risos)	-
7	Martha	You eat it com leite, with milk	-
8	Priscila	Okay.	-
9	Martha	It´s good	-
10	Priscila	(Risos) Eu não conheço.	-

Interação no ooVoo de 08/10/2008 de Priscila e Martha (P- I)

As palavras destacadas no corpo da conversa remetem às ações que ocorreram junto com as falas das parceiras e julgo importante considerá-las aqui.

Assim, como Juliet, Martha é pouco proficiente na língua portuguesa o que explica a mistura das línguas e a predominância do inglês na sessão do português. Nota-se o esforço de Martha, apresentando uma explicação da fruta – romã, misturando LM e LE. Priscila, com poucas palavras, concorda com a parceira e, por fim, afirma: “*Eu não conheço*” (linha 10).

Nesta interação, mostrada no excerto 157, fica evidente que as dificuldades de comunicação de Martha são grandes e há falta de apoio, dos andaimes (HARTMAN, 2002) pelo par mais proficiente que é Priscila. Rossi dos Santos (op cit) aponta algumas formas de tratamento para se lidar com a informação nova que seriam “a metalinguagem, o bilingüismo,

a o apoio escrito, soletração e envio de material digital” (p. 123). Contudo, a brasileira, como apontam os excertos, não oferece o *feedback*, ignorando-o.

As situações presentes nas interações de Priscila e Martha não se aprofundam, ficam em plano superficial. As parceiras não desempenham um trabalho de comunicação, negociação e suporte no tratamento do vocabulário o que poderia ser diferente considerando-se a relevância do vocabulário neste contexto de aprendizagem colaborativa de teletandem.

Os registros de gravação de interação pelo *ooVoo* retratam que, no momento destinado à prática do português, Martha toma notas de novas palavras e expressões (com certa dificuldade), sem que as veja por escrito mas, também, não solicita à brasileira que digite ou solete tampouco a parceira se propõe a tais ações.

Em certo momento, na língua portuguesa, diante da grande dificuldade para estruturar uma frase, Martha diz: “*I’m not very good*”. (interação no *ooVoo* de 08/10/2008 com Priscila) e Priscila apenas sorri neste momento. Em outros momentos, Priscila acrescenta um “*muito bom*” à produção linguística de Martha, mas isso não acontece com frequência e nem é inserido em um contexto de suporte à estrangeira.

A ausência de negociação na interação de Luciana e Mia foi apontada no excerto 149. Mas, nesta parceria, também, encontram-se momentos de negociação de significado como mostra o excerto 158 acerca da palavra ‘break’.

Mia vai além da dúvida de Luciana e oferece orientações à brasileira de outras expressões relacionadas à palavra desconhecida: “*winter break...*” (linha 5) e “*take a break...*” (linha 6). Observa-se que há envolvimento entre as parceiras, não é um simples perguntar por perguntar mas uma co-construção de conhecimento. Luciana faz uma comparação entre ‘break’ e ‘vacation’ (linha 7) e Mia mostra-se prestativa e continua auxiliando a parceira com explicações acerca de suas dúvidas (linhas 8 a 10).

Excerto 158

1	Luciana	break it's like (descanso)	12:33
2	Luciana	what is the translation?	12:33
3	Mia	break can mean descanso or ferias	12:33
4	Luciana	ow	12:33
5	Mia	winter break = ferias de inverno	12:33
6	Mia	take a break = tomar descanso	12:33
7	Luciana	so it's more common say break or vacations?	12:34
8	Mia	both are fine. usually u would use the singular form	12:34
9		(vacation) instead of vacations	
10	Mia	i personally say break	12:35
11	Luciana	ok	12:35

Registro escrito do ooVoo da interação de 20/12/2008 de Luciana e Mia (P- I)

Semelhantemente, Susan oferece uma explicação acerca do significado de ‘dormitory’ (linhas 6 a 8) à Maria, mediante um pedido de confirmação (linha 3), como consta no excerto 159.

Excerto 159

1	Susan	No, I live with one other girl	18:22:51
2	Susan	In a dormitory	18:22:57
3	Susan	do you know what that is?	18:23:01
4	Maria	more less	18:23:16
5	Maria	more or less	18:23:21
6	Susan	It's a big building with a lot of rooms. And there's one	18:24:13
7		bathroom, and we all share rooms with one other person.	
8	Susan	There's about 600 people in each building	18:24:31
9	Susan	they are all students	18:24:39

Registro escrito do MSN da interação de 04/11/2005 de Maria e Susan (P- I)

Neste mesmo excerto, 160. verifica-se, também, um *feedback* interno, iniciado pelo próprio interlocutor, que é Maria, nas linhas 4 e 5. A brasileira se auto-corrige, fazendo uma reformulação instantânea (ROSSI DOS SANTOS, op cit).

Os dois excertos seguintes (160 e 161), da parceria Luciana e Ellen, abordam expressões utilizadas na língua portuguesa que a americana desconhecia. Trata-se de negociação de significado envolvendo questões culturais.

No primeiro (160), Luciana explica à Ellen o significado da expressão ‘*semana do saco cheio*’: “*que quer dizer que não aguentamos mais tanto trabalho e queremos descanso*” (linhas 8 e 9).

Excerto 160

1	Luciana	então, como não temos feriado neste semestre, a minha sala fez a semana do saco cheio	-
2			
3	Ellen	saco cheio?	-
4	Luciana	isso é normal no Brasil, nesta época do ano, se não tiver feriado	-
5			
6	Ellen	sim	-
7	Luciana	é uma expressão	-
8	Luciana	que quer dizer que não aguentamos mais tanto trabalho e queremos descanso	-
9			
10	Luciana	estou de saco cheio desta coisa= não aguento mais isso	-
11	Ellen	e quer dizer uma semana sem aulas?	-
12	Luciana	weeks without classes	-
13	Ellen	ok	-

Registro escrito do ooVoo da interação de 11/10/2008 de Luciana e Ellen (P- I)

No excerto 161, Luciana apresenta uma explanação da expressão ‘*tudo acabou em pizza*’. A brasileira diz: “*nada foi resolvido e tudo ficou como estava*” (linha 3).

Excerto 161

1	Luciana	mas agora como sempre dizemos tudo acabou em pizza	-
2	Luciana	rsrsrs	-
3	Luciana	nada foi resolvido e tudo ficou como estava	-
4	Ellen	tudo acabou em pizza??	-
5	Ellen	que quer dizer isso?	-
6	Luciana	sim	-
7	Luciana	tudo acabou em festa	-
8	Luciana	para eles	-

9	Luciana	nada resolvido e disseram que estava tudo certo	-
10	Luciana	quando isso acontece	-
11	Luciana	usamos esta expressão	-
12	Luciana	entendeu?	-
13	Ellen	sim	-
14	Ellen	haha	-
15	Ellen	e engraçado	-

Registro escrito do ooVoo da interação de 15/11/2008 de Luciana e Ellen (P- I)

Nos excertos seguintes, 162 e 163, é possível verificar o modelo de negociação de significado proposto por Varonis e Gass (1985b) comentado no Capítulo 1 (Figura 4).

No caso de Luciana e Mia, existe um *trigger*, um vocábulo que desencadeia a incompreensão do ouvinte, que é ‘vestibular’ (linha 2), em seguida, o sinal do ouvinte que indica a não compreensão do termo (linha 3), o reparo, ou seja, o esclarecimento do falante sobre o insumo que não foi compreendido (linha 5) e, finalmente, a reação à resposta, a sinalização do ouvinte de que a dificuldade foi sanada (linha 7).

Excerto 162

1	Luciana	por causa do vestibular para entrar na minha universidade	16:00
2			
3	Mia	que significa vestibular	16:00
4	Luciana	fui obrigada a parar com o inglês	16:00
5	Luciana	prova que fazemos para entrar na universidade	16:00
6	Luciana	chama-se vestibular	16:00
7	Mia	ah, entendo	16:00

Registro escrito do ooVoo da interação de 18/10/2008 de Luciana e Mia (P- I)

Susan e Maria negociam o significado de ‘midterm’. Este é o vocábulo utilizado por Susan (linha 1) e desconhecido por Maria, o desencadeador do processo de negociação. Maria, por sua vez, sinaliza sua incompreensão (linha 2) e Susan faz uma tentativa de esclarecimento (linha 3) que é aceita por Maria (linha 4), indicando que a dificuldade não mais persiste.

Excerto 163

1	Susan	eu tenho um midterm na sexta feira por quimica!	06:28:12
2	Maria	midterm?	06:29:17
3	Susan	exame?	06:30:28
4	Maria	ah yesor "prova"	06:31:43
6	Susan	ok	06:32:28

Registro escrito do MSN da interação de 16/11/2005 de Maria e Susan (P- I)

É interessante destacar aqui a ligação entre vocabulário e gramática (LEWIS, 1993). Diferentemente de outros contextos formais de aprendizagem nos quais o tratamento do vocabulário e da gramática ocorrem em momentos distintos, o teletandem oferece um espaço de contextualização, por meio da comunicação autêntica (BRAMMERTS, 2003) rompendo com as práticas tradicionais ainda vistas em sala de aula, de transmitir e receber conhecimento. No teletandem, as maneiras escolhidas pelos pares para comunicação ('como') se atrelam aos significados co-construídos ('o quê') em uma relação equitativa, o que reafirma a ligação de Lewis (op cit).

Dessa forma, a parceria deveria conceber as ações no teletandem com bases consolidadas na prática, em um espaço para usar, para testar, errar e acertar. Muitas vezes o contato e o auxílio do par mais proficiente sana dúvidas trazidas há longo tempo e as dissipa dentro de uma aprendizagem contextualizada e motivadora, que associa uso e forma, vocabulário e gramática (LEWIS, op cit; QIN, 2005). O ir e vir nas palavras e nas explicações promove a vontade de explorar contextos e conteúdos e permite que os estudantes se engajem em práticas significativas para aprender.

No caso de Juliana e Juliet, diante de tudo que foi dito, a brasileira apenas mostrou-lhe a tradução de "*igualmente*" e, ao final da sessão, passados vários minutos Juliet pode empregar este vocábulo após Juliana lhe desejar uma boa semana. Houve uma contextualização, uma associação de teoria e prática que foi negociada pelas parceiras.

Considerando-se o tema desta tese, não abordo somente a negociação de significado. Rossi dos Santos (2008) trata, com muita organização, das interações no contexto teletandem e faz importantes considerações acerca da negociação de significado neste contexto de telecolaboração.

3.3.1.9 “So you have an assignment?”- Tarefas extra-interação

Alguns parceiros de teletandem, diante de negociação, trocam atividades extra-interação, como tarefas (TELLES e VASSALLO, 2009) a serem feitas e enviadas por e-mail para correção. O objetivo destas atividades é proporcionar uma prática e um contato complementar dos estudantes com a LE para fins de aprendizagem e fixação das estruturas e vocabulário vistos nas sessões de interação em teletandem.

No excerto 164, da parceria Taís e Steve, há a opção pela troca de tarefas. Os dados não revelam a maneira como foram acordadas a realização, correção, envio das atividades, mas nota-se que, para os pares, este é um compromisso assumido na parceria. Taís possivelmente já solicitou-lhe a tarefa em um momento anterior pois neste e-mail refere-se a um diálogo (linha 2). Steve desculpa-se por ainda não ter feito, mas diz que irá enviar-lhe naquele mesmo dia (linhas 13 e 14).

Excerto 164

1	Taís	Hi steve...I'm sorry but today I can't do teletandem (...)	06 set. 2007
2		Ok? Write me the dialogue ok? In a restaurant.	
3		We talk on Monday...as 17 in your country and as 7	
4		here..ok?	
5		Write me ok?	
6		Bom final de semana! Beijos! Até mais!	
7	Steve	Oi Taís,	09 Set. 2007
8		Não posso falar amanhã as 5-7(meu, 7-9 seu). Eu tenho	
9		uma aula ate as 6:30. Podemos falar amanhã as 6:30-	
10		8:30(meu, 8:30-10:30 seu). Ou se não podemos falar	

11		amanha então posso falar terça feira as 5-7(meu, 7-9	
12		seu).	
13		Vou enviarlhe o dialogo hoje a tarde o hoje a noite. Sinto,	
14		mas ainda não tenho feito.	

EDP da parceria Taís e Steve (P - I)

A postura de Juliana e Juliet em relação às tarefas parece ser bastante comprometida, responsável e animada no que diz respeito à negociação, execução e correção. O excerto 165 traz a negociação entre as parceiras em relação ao tema da tarefa. Juliana aponta sugestões e Juliet aprova “*ah this can be fun*” (linha 8) e propõe que aquela atividade seja para as duas fazerem. Juliana concorda e, assim, devem escrever sobre uma pessoa que gostam muito.

Excerto 165

1	Juliet	so you have an assignmet?	15:00:43
2	Juliana	well, I have a sugestion hehe	15:00:53
3	Juliana	what about talking about a person you really like?	15:01:12
4	Juliana	his/her physic characteristics	15:01:29
5	Juliana	Nationality	15:01:33
6	Juliet	lol	15:01:34
7	Juliana	just like we've done	15:01:39
8	Juliet	ah this can be fun	15:01:40
9	Juliana	?	15:01:40
10	Juliana	if you want to, of course	15:01:48
11	Juliana	or you can give me a sugestion too	15:01:55
12	Juliet	you can do the same as well!	15:02:20
13	Juliana	yes! Lol	15:03:05

Registro escrito do MSN da interação de 14/09/2007 de Juliana e Juliet (P- I)

Os próximos excertos (166- 167) mostram as tarefas de Juliana e Juliet, segundo acordado entre elas na interação.

Excerto 166

1	Juliana	Everybody has a kind of idol. It can be an artist, like a	19 Set. 2007
2		singer, an actor or actress for example. However, the	

3		person I respect and admire most isn't famous. She's a	
4		fifty-three-year-old woman. She's very wise and genial	
5		and I expect to be like her someday. I'm talking about my	
6		mother:	
7		My mother is a beautiful middle age lady. She has black	
8		curly hair (it's short, on the shoulder), black eyes and	
9		brown (?) skin. She is very short, a little more than five	
10		feet tall, and she's just a little fat. Her face is round shape	
11		and she always brings a wonderful big smile on it.	
12		Mrs. has little dimples on her cheeks, which make	
13		her even more beautiful when she smiles. I could tell you	
14		her dimples are what I like most on her face. Mom has	
15		also a snub (?) little nose.	
16		Well, these are my mother's physical (?) characteristics.	
17		She has a wonderful personality too, and I'm very proud	
18		for being her daughter and for looking like her in so	
19		many ways.	
20	Juliet	Meu amigo ...	22 Set. 2007
21		A pessoa que eu escolhi escrever sobre é um de meus	
22		melhores amigos, seu nome é Esteve em minha vida	
23		por dez anos. Nós encontramos primeiramente no jardim	
24		de infância. Mas reconectado quando nós estávamos na	
25		escola média, nós falamos no telefone muito. Crescemos	
26		à parte mas na faculdade tornamos amigos bons outra	
27		vez. Nós trabalhamos ainda no mesmo lugar, assim que	
28		conversamos todo los días. Ele é interessante e estou	
29		afortunado para ter um amigo tão bom.	
30		Ele é dos Estados Unidos, ele é americano. Ele é alto,	
31		jovem, moreno, inteligente e simpático. Ele também é	
32		um poeta e um cantante. Ele é divertindo e engraçado. Eu	
33		sou afortunada ter amigos bom, e ... é um de a mais	
34		melhor eu tenho.	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P – I)- segunda tarefa

A correção da segunda tarefa de Juliana foi feita por Juliet de forma organizada, como revelam e-mails e a própria correção. A estrangeira diz que sua correção está como a que Juliana fez em outra tarefa, diz que gostou muito do procedimento adotado pela parceira e, por isso, fez o mesmo.

Excerto 167

1	Juliet	[Everybody has a kind of idol. It can be an artist, like a singer, an actor or actress for example.] However, the person I respect and admire most isn't famous. [She's a fifty-three-year-old woman. She's very wise and genial and I expect to be like her someday. I'm talking about my mother].....	22 Set. 2007
2			
3			
4			
5			
6			
7		My mother is a beautiful middle age lady. She has black curly hair, (it's short, on the shoulder) , black eyes and brown (? its old) skin . She is very short, just a little more than five feet tall, and she's just a little fat. Her face is round shape and she always brings a wonderful big smile on it .	
8			
9			
10			
11			
12			
13		Mrs. has little dimples on her cheeks, which make her even more beautiful when she smiles. I could tell you her dimples are what I like most on her face. My Mom has also a snub (? small) little nose.	
14			
15			
16			
17		Well, these are my mother's physical (?) characteristics. She also has a wonderful personality. egg and I'm very proud for being her daughter and for looking like her in so many ways.	
18			
19			
20			
21			
22		Hey Ju! Last time I really like how you corrected my paper, so I'm going to try doing the same this time, first I have to say it's very nice that you wrote it about your mom! ☺	
23			
24			
25			
26		*First sentence you can use, <i>everyone</i> as well.	
27		*[] Can combine to be "Everybody has a idol, which can be a artist (like a singer, actor or actress)."	
28			
29		*With the second sentence to combine you can say, "She is a fifty three year old woman who is wise and genial"	
30			
31			
32		*you can say <i>writing</i> instead of talking	
33		*you can say "just above her shoulders."	
34		*you can say this in two way:	
35		1. "...wonderfully smiling"	
36		2. "...wears a wonderful smile on her face"	
37		<- I like this one!	
38		*It's ok, but you can say: "One of my favorite things about her face is her dimples"	
39			
40		*you can say "I hope to be like her in many ways" OR "I aspire to be like her in the future"	
41			
42			
43		Ok, Ju! I corrected it. Overall <i>its</i> really good, I just made it sound more like how we talk, you know what I mean? You are correct most of the time, and I just offerad some suggestions. Blue are corrections I thought or made.	
44			
45			
46			
47			
48		Have a great day! OR night! Good job! ☺	

[06] Comentário: Not very commonly used, maybe you can say "friendly"

[07] Comentário: You can also use a comma

[08] Comentário: Dark brown, wise describing eyes

[09] Comentário: You can say "She", because you already introduced her before, but that is just a suggestion...

[10] Comentário: small

[11] Comentário: "to be"

EDP da parceria Juliana e Juliet (P – I)- correção da segunda tarefa de Juliana

Nesta correção que Juliet faz da produção de Juliana, percebe-se que mais que correções. No *feedback* apresentado, a estrangeira aponta sugestões e explicações à parceira (ROSSI DOS SANTOS, 2008; BROCCO, 2009). Assim, noto que este espaço suplementar acordado pelas parceiras que é a realização de tarefas constitui-se em um rico momento para se refletir sobre a língua (ARGYRIS e SCHÖN, 1992; GHEDIN, 2002).

É importante, também, ressaltar, nas tarefas, a atenção dada às características linguísticas da produção escrita. Não se trata de escrever por escrever, mas as tarefas, mediante negociação das parceiras, assumem um importante papel na prática da língua estrangeira, associando uso e forma (LONG e ROBINSON, 2004; O'ROURKE, 2005).

Destaco nesta atividade, dois momentos cruciais, (1) a produção pela parceira menos proficiente e (2) a correção pela parceira mais proficiente. E, nos dois momentos, podem ser notados aspectos teóricos relevantes na aprendizagem, como a reflexão (SCHÖN, 1983) acerca da língua materna e da estrangeira, o papel do léxico (LEWIS, 1993), o enfoque na forma (LONG, 1988), atitudes autônomas (HOLEC, 1981), a transformação (MEZIROW, 1990), a colaboração (SALTIEL, 1998) e telecolaboração (WARE e KRAMSCH, 2005), o auxílio feito pelo par mais proficiente como andaimes (HARTMAN, 2002). Ou seja, as vertentes teóricas das práticas em teletandem, podem ser verificadas não somente no momento das interações em tempo real, mas também nas práticas individuais, como nesta de tarefas. Trata-se de um momento de individualidade que será retomado na correção e na interação onde será apresentado um *feedback* da produção escrita. É importante lembrar que esta produção é contextualizada na vivência das parceiras de teletandem. Não se trata de uma atividade de escrita descontextualizada com se vê em outros tantos ambientes de aprendizagem de línguas.

Estas tarefas constituem um excelente espaço para a aprendizagem para os momentos em que as parceiras não estão interagindo sincronicamente. Este é um momento que tem inspirado reflexão além do uso do conhecimento linguístico e cultural.

É interessante notar que os procedimentos que Juliet adotou na correção são provenientes da correção da primeira tarefa por Juliana:

Excerto 168

1	Juliana	Juliet...	
2		Assigment #1, Teletandem	
3			
4		Meu nome é Juliet.... Eu nascia (in Portuguese we say	[U1] Comentário: In Portuguese we say,
5		"Eu nasci em")....., México. A minha família não	[U2] Comentário: no.
6		permaneceu em (no) México, quando tinha dois anos de	
7		idade nós movemos aos Estados Unidos. Eu acredito	
8		que a família é a coisa a mais importante no mundo. Eu	
9		vivo com minha família, que inclui meus pais e meu	
10		irmão. Atualmente eu tenho 22 anos, Eu sou (m)	[U3] Comentário: You should use
11		estudante que estuda matemáticas, computadoras e	"uma", because you are referring to you,
12		tambem espanhol e em português. Eu estou interessado	who is a girl. "Estudante", in Portuguese is
13		em muitas coisas, eu amo aprender sobre culturas. Há	a word which doesn't have genre, so we
14		tanto mim quereria eu escrever, mas eu estou mal	must specify it with the article
15		começando aprender português.	[U4] Comentário: You just forgot the
16		Correction of the expressions in bold.	stress: "tambem"
17		Nós movemos aos Estados Unidos => the right way to	[U5] Comentário: "interessada",
18		say that in Portuguese would be Nós nos mudamos para	feminine word
19		os Estados Unidos	
20		Matemáticas, computadoras => in Portuguese, the	
21		subjects of the school are in the singular form, so you	
22		would say Matemática e computação (it's the word for	
23		the subject which studies the computers)	
24		Há tanto mim quereria eu escrever, mas eu estou	
25		mal começando aprender português => Há tanto que	
26		eu queria escrever, mas acabei de começar a aprender	
27		português. "I've just" in Portuguese we translate like	
28		this expression: "Eu acabei de", that means that you've	
29		just begun to learn the new language.	
30		Well, Juliet, your composition is great! The only thing I	
31		noticed which isn't very clear yet is the notion of	
32		"genre", but you are going to learn it during the classes	
33		and the sessions. It's a new thing, but you will get used	
34		to it, don't worry... ☺	
35		Very good!	

EDP da parceria Juliana e Juliet (P – I)- correção da primeira tarefa de Juliet

O trabalho de Juliana nas correções é exemplar e de muito capricho. Ela corrige e faz sugestões à Juliet. Apesar de a produção estar em português, Juliana considera a pouca proficiência da parceria, já comentada anteriormente, e faz suas anotações em inglês, certificando-se de que a Juliet, de fato, irá compreender.

Percebo que se as tarefas forem bem acordadas e levadas com responsabilidade, como nota-se em Juliana/Juliet, podem promover consolidação de conhecimento e crescimento linguístico nas parceiras.

4. Conclusão

A aprendizagem em teletandem proporciona espaços singulares para que os pares adquiram vivências linguísticas, pessoais, sociais. E, no que concerne aos acordos e negociações, é possível perceber que se constituem peça importante para o sucesso das práticas em teletandem. Apresento, agora, um quadro sinóptico dos temas constatados nas negociações entre os pares de teletandem, buscando relações com o ensino e a mediação no teletandem e, finalizo o capítulo, com as características destas negociações que ficam evidentes na comunicação síncrona e assíncrona.

Temas presentes nas negociações	Excerto	Página
1. Teletandem como prática não ocasional, mas constante Consciência da constância do teletandem	Excerto 1 Excerto 5	p. 116 p. 118
2. Abertura para negociação Ambos os parceiros mostram-se desejosos de negociar	Excerto 6 Excerto 10	p. 119 p. 122
3. Diferença de agenda Os parceiros possuem objetivos distintos	Excerto 29 Excerto 32	p. 134 p. 137
4. Sessão repositiva Ambos os parceiros mostram-se desejosos para agendar uma sessão de reposição de teletandem	Excerto 22 Excerto 23	p. 131 p. 131
5. Cancelamento com antecedência O cancelamento da sessão de teletandem é feita pelo par com antecedência	Excerto 8 Excerto 105	p. 120 p. 198
6. Paciência e interesse O parceiro demonstra paciência com o não comparecimento do par e interesse em prosseguir com a parceria	Excerto 9	p. 121
7. Tardio cancelamento da interação O parceiro se mostra constrangido em cancelar uma sessão de interação sem um aviso prévio	Excerto 12 Excerto 13	p. 123 p. 124
8. Problemas tecnológicos Algumas sessões não se realizam por problemas tecnológicos	Excerto 87 Excerto 88	p. 184 p. 185
9. Pedidos de desculpa O par se mostra constrangido por não ter cancelado uma sessão de interação com antecedência e pede várias desculpas	Excerto 11 Excerto 88 Excerto 92	p. 123 p. 185 p. 189
10. Solidariedade para com a desculpa do parceiro O parceiro vê com bons olhos e se solidariza com a desculpa do parceiro	Excerto 23 Excerto 98 Excerto 103	p. 131 p. 194 p. 197

11. Critérios de correção	Excerto 139	p. 225
Os parceiros escolhem como querem ser corrigidos	Excerto 140	p. 226
12. Uso da <i>webcam</i>	Excerto 24	p. 132
A necessidade de uso da <i>webcam</i> é reconhecida na parceria	Excerto 25	p. 133
13. Falta de equipamento necessário	Excerto 27	p. 134
Indisponibilidade de aparato tecnológico para o teletandem	Excerto 29	p. 134
14. Entusiasmo com o contato/ experiência	Excerto 30	p. 136
O contato com o parceiro ou a nova experiência em teletandem	Excerto 44	p. 150
promove entusiasmo	Excerto 45	p. 152
15. Negociação de horários	Excerto 84	p. 181
Existe flexibilidade na parceria na negociação de horários	Excerto 85	p. 182
	Excerto 104	p. 198
16. Objetividade e agilidade no contato inicial	Excerto 46	p. 153
O contato inicial é objetivo e ágil	Excerto 47	p. 153
	Excerto 50	p. 156
17. Aplicativo de mensagens instantâneas	Excerto 53	p. 159
Os pares podem escolher o aplicativo de mensagem instantânea	Excerto 54	p. 159
desejam utilizar no teletandem	Excerto 55	p. 159
18. Ansiedade	Excerto 57	p. 162
Os pares podem vivenciar a ansiedade promovida pela espera de	Excerto 58	p. 163
contato do par	Excerto 59	p. 164
19. Diferenças de horário/ preocupação com o fuso	Excerto 63	p. 167
As diferenças de horário e a preocupação com o fuso é registrada	Excerto 64	p. 167
nas parcerias	Excerto 66	p. 167
20. Confirmação de horários por e-mail	Excerto 73	p. 176
Alguns pares, rotineiramente, confirmam as sessões de teletandem	Excerto 76	p. 176
por e-mail entre uma interação e outra.	Excerto 81	p. 179
21. Desejo de comunicação com o parceiro	Excerto 57	p. 162
A vontade de se comunicar com o parceiro permeia as parcerias	Excerto 86	p. 182
22. Arranjos para férias	Excerto 108	p. 200
Os pares fazem acordos para o período de férias	Excerto 110	p. 201
23. Duração da interação	Excerto 118	p. 208
Os pares negociam a duração das sessões de teletandem	Excerto 122	p. 210
24. Divisão das línguas	Excerto 48	p. 154
Os pares demonstram ciência da divisão proporcional para a	Excerto 115	p. 206
prática nas duas línguas	Excerto 116	p. 207
25. Temas	Excerto 124	p. 211
Os pares escolhem temas para guiar a conversação em teletandem	Excerto 128	p. 217
26. Uso separado de línguas	Excerto 117	p. 208
Os pares demonstram ciência do uso separado de línguas que é	Excerto 119	p. 208
um princípio do teletandem	Excerto 143	p. 229
27. Estratégias de aprendizagem	Excerto 126	p. 216
Alguns pares adotam estratégias de aprendizagem para sua	Excerto 144	p. 229
experiência em teletandem	Excerto 147	p. 231
28. Não equivalência na proficiência linguística na LE	Excerto 117	p. 208
Alguns pares vivenciam a não equivalência nos níveis linguísticos	Excerto 123	p. 211
com seus parceiros	Excerto 155	p. 236

Quadro 14: Temas constatados nos processos de negociação

É interessante ressaltar que diferentes temas podem aparecer concomitantemente na comunicação entre os pares de teletandem. Nos e-mails trocados entre Hugo e Pedro, por exemplo, os temas tratados são problemas tecnológicos e pedidos de desculpa, como mostra o excerto 88. O trecho da entrevista entre Juliana e Juliet (excerto 117) aborda o uso separado de línguas e a não equivalência na proficiência linguística.

A partir dessas constatações no quadro 14, é possível pensar em algumas relações com o processo de ensino/aprendizagem de LEs e a mediação no teletandem.

A percepção da prática de teletandem como uma atividade constante permite que os pares se organizem diante das metas estabelecidas por eles próprios para que possam, constantemente, avaliar o processo no qual estão inseridos. Assim, desde que abertos à negociação, os pares podem buscar ajustes e mudanças que os beneficiem e permitam que as oportunidades de aprendizagem sejam desfrutadas de forma recíproca e eficaz. E, tais ajustes podem estar relacionados às questões de horário, correção, significado, divisão das línguas, intervalos, duração das sessões de interação, cancelamentos e/ou reposições, uso do aplicativo de mensagens instantâneas, tarefas, temas, estratégias de aprendizagem como revelam os temas nos processos de negociação.

A comunicação entre os praticantes de teletandem deve ocorrer por um canal de muita eficiência. A partir da análise dos dados desta pesquisa verifica-se que, ainda que haja imprevistos ou situações adversas, estas não afetam parcerias sólidas. Por sólidas me refiro às parcerias que, de forma clara e responsável, estabelecem seus objetivos de aprendizagem e compartilham o desejo da experiência intercultural na condução das práticas de teletandem com um parceiro.

O sucesso das parcerias de teletandem não pode ser garantido pois, como apontam os dados, há processos nos quais os objetivos pensados para o teletandem são alcançados de forma tranquila, outros nem tanto e outros que não se concretizam. Todavia, a partir do

momento que há a disposição dos pares para o ensino e aprendizagem, é interessante que se pensem em maneiras para a maximização deste processo. Assim, é importante abordar a mediação.

O mediador registra sua importância não somente para situações nas quais há conflitos a serem resolvidos mas como parte integrante de uma parceria de teletandem. Cabe à esta figura, além do auxílio nas situações descritas acima, o fomento à reflexão.

Considerando-se que, nesta pesquisa, os alunos brasileiros são professores em formação, esta vertente reflexiva é de suma relevância. A partir da reflexão (SCHÖN, 1983), pode-se pensar em uma série de outras ações que serão desencadeadas na formação deste professor como, por exemplo, a transformação (MEZIRROW, 1990, 1991, 1999, 2000). A aprendizagem transformativa é definida como “O processo de aprendizagem pela auto-reflexão crítica, que resulta na reformulação de uma perspectiva de significado que permite um entendimento mais inclusivo, discriminante e integrado de sua própria experiência” (Mezirow, 1990, xvi)⁶⁶. Dessa maneira, os futuros professores poderiam ser instigados a questionar as práticas vigentes para validar suas próprias pressuposições, como defende a teoria transformativa. E isso pode ocorrer a partir da presença da mediação no teletandem.

O exercício da autonomia, visto nas parcerias de teletandem, poderia ser intensificado. Assim, o mediador, como se possa pensar, não retira este espaço do praticante de teletandem mas instiga-o rumo às atitudes autônomas. Não se trata de providenciar respostas e caminhos mas sugerir e apontar opções para que os próprios pares, a partir de reflexão e análise, tomem suas decisões mediante negociações na parceria.

Em relação às negociações no teletandem, observa-se que não incidem exclusivamente na língua e, a partir dos dados coletados e da análise realizada, é possível afirmar que tais negociações, diante de um conteúdo, apresentam características singulares.

⁶⁶ No original: “The process of learning through critical self-reflection, which results in the reformulation of a meaning perspective to allow a more inclusive, discriminating, and integrative understanding of one’s experience”.

Conforme ilustra a figura 16, os processos de negociação se caracterizam por: (a) acordos, (b) encontros, (c) desencontros e (d) conflitos. As características são retratadas em uma figura circular porque podem ocorrer concomitantemente em uma mesma parceria.

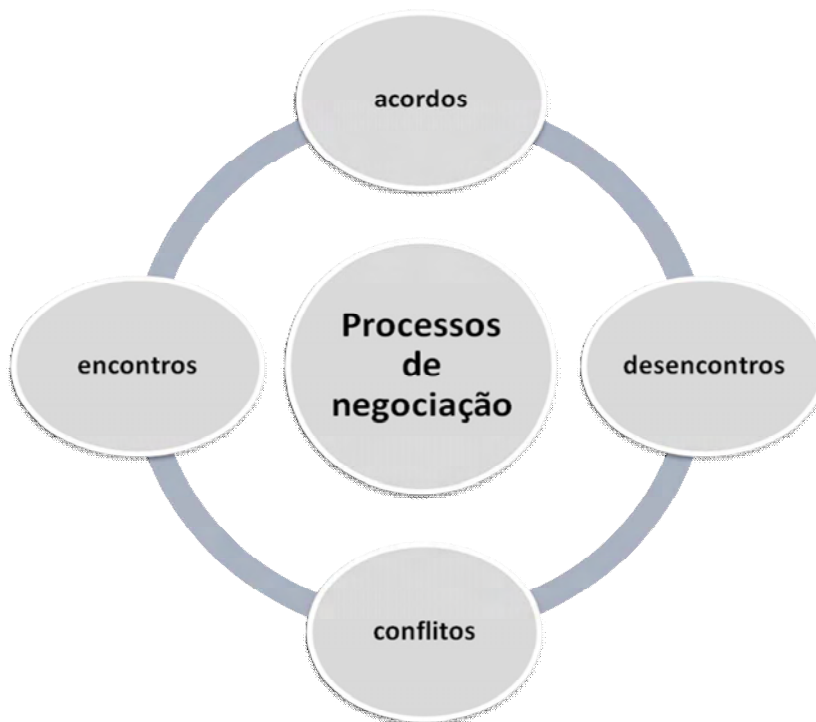


Figura 16: Características dos processos de negociação no teletandem

Os acordos permeiam os processos de negociação pois os parceiros tendem a buscar ajustes em suas ações para buscar o equilíbrio e a harmonia do ensino e da aprendizagem em tandem. Assim, envolvem uma série de ações, como uso do aplicativo (excertos 53 e 54), divisão das línguas (excertos 48 e 115), duração da interação (excertos 118 e 122), intervalos entre as sessões (excerto 138), escolha de temas (excertos 124 e 128), critérios de correção (excertos 139 e 140), tarefas extra-interação (excertos 165 e 166) e significado (excertos 149 e 150).

Os encontros podem ser, também, caracterizadores das negociações. Aqui, destaco as apresentações pessoais feitas na comunicação inicial entre os pares (excertos 44 e 47) e a comunicação visando a confirmação de sessões de interação (excertos 19 e 81).

Os desencontros, em contrapartida, fazem parte dos processos de negociação e ocorrem por variadas razões, como problema tecnológico (excertos 88 e 89), problema de saúde (excertos 96 e 97), esquecimento (excertos 101 e 102), imprevisto ou outro compromisso (excertos 103 e 105), férias ou feriado (excertos 108 e 110) e sem motivos explícitos (excerto 114).

Os processos de negociação, também, podem ser caracterizados por tratar de conflitos. Os casos retratados como conflitos, aqui, envolvem as diferenças de agendas entre os aprendizes (excertos 29 e 32), a falta de equipamento tecnológico necessário para o teletandem por parte de um dos parceiros (excertos 27 e 29).

A figura 17 resume as características dos processos de negociação tratadas aqui.

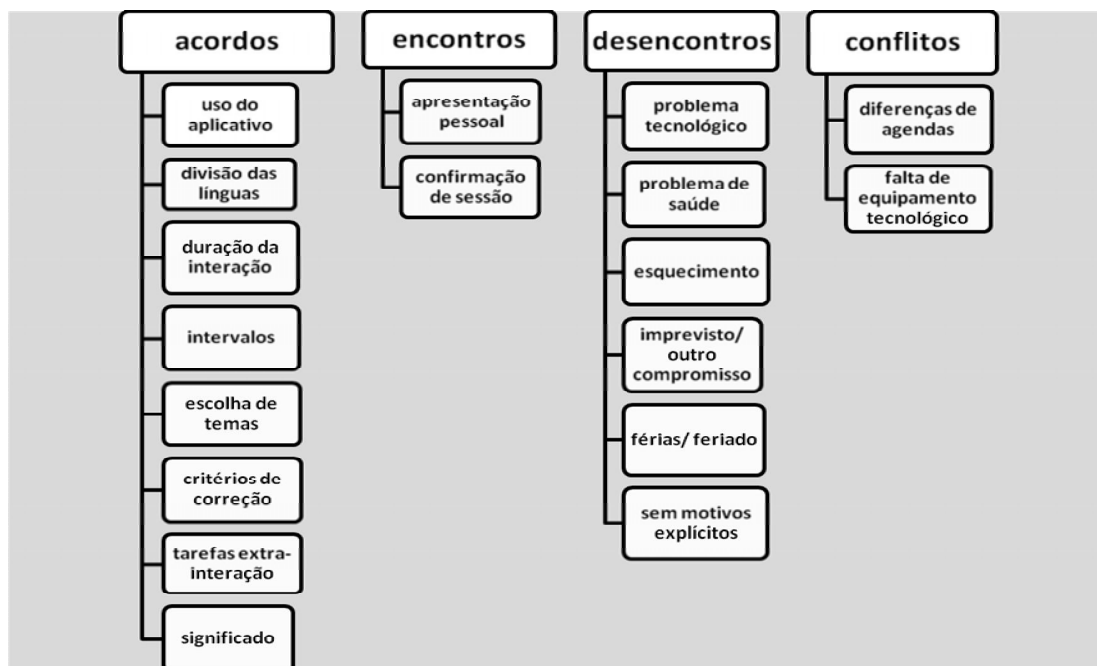


Figura 17: Síntese das características dos processos de negociação no teletandem

No que concerne às ações presentes nos acordos, é possível perceber que estão diretamente ligadas ao ensino. Neste contexto de telecolaboração que é o teletandem, os pares, ao tomarem decisões em conjunto, o fazem em prol de um melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem, visando potencializar as condições de comunicação autêntica proporcionadas pela experiência em tandem.

Os encontros implicam na construção de uma relação mais sólida entre os pares de teletandem. As apresentações pessoais, muitas vezes, denotam satisfação no contato intercultural e, como mostram os dados aqui analisados, podem ser mais extensas ou mais breves. De qualquer maneira, demonstram que as práticas de teletandem não precisam ser restritas à questões linguísticas pois permitem, também, a construção de laços de amizade. Tal fato pode ser constatado na comunicação para confirmação das sessões que se dá, em geral, com bastante frequência.

As práticas pedagógicas podem ser permeadas pelo elemento ‘prazer’, como se vê em excertos aqui analisados. E, dessa forma, a formação de professores pode ser enriquecida, permitindo que o ensinar/aprender ultrapasse questões de cunho linguístico e o conhecimento solidificado de forma reflexiva e transformativa para que os futuros professores possam desenvolver suas próprias práticas.

Os desencontros motivados, muitas vezes, minam as relações de ensino e aprendizagem atingindo as esferas pessoais e gerando dinâmicas de força entre os parceiros. A demanda pela aprendizagem de língua inglesa foi nítida nesta tese, ocasionando uma grande espera dos brasileiros pelos estrangeiros anglo-falantes interessados na aprendizagem da língua portuguesa, situação que apresenta cunho político e histórico. Os dados coletados para este estudo apontaram paciência e insistência dos brasileiros no gerenciamento dos desencontros no teletandem (excertos 9 e 15) e, para não perderem o parceiro, acabaram, algumas vezes, comprometendo seus objetivos de aprendizagem. Mudanças começaram a

ocorrer a partir da consolidação de fortes parcerias com universidades dos Estados Unidos em 2009 que passaram a enviar mais estudantes para a prática de teletandem.

Os processos de negociação se dão, também, a partir de conflitos. A diferença de agendas demonstra a falta de sintonia entre as parcerias e, também, acabou comprometendo o processo de ensino/aprendizagem de LEs. Espera-se que os pares tenham seus objetivos de aprendizagem bem delineados para que possam, em conjunto, tomar as decisões que os beneficiem mutuamente. Mas, diante da incompatibilidade de agendas, isso pode não ser possível e a parceria não sobreviver. A falta do aparato tecnológico necessário para as práticas em teletandem afetam as potencialidades da telecolaboração e, da mesma forma, trouxeram consequências negativas aos pares.

No que diz respeito aos dados analisados, aos temas e características presentes nos processos de negociação desta tese, a mediação poderia atuar em todos os momentos. Mas destaque, inicialmente, a partir do emparelhamento feito pela Equipe TTB, com ações focadas nos contatos iniciais entre os pares buscando agilidade e eficiência na comunicação. É importante ressaltar que os aprendizes, principalmente, os brasileiros não possuem grandes e recorrentes oportunidades para as práticas autônomas e este parece ser um momento primordial no qual podem encontrar dificuldades que comprometem a parceria.

Da mesma forma, penso que os estudantes estrangeiros poderiam contar com o suporte do mediador brasileiro. Assim, as ações aqui desenvolvidas poderiam ocorrer de forma virtual nos outros países. O teletandem, sob esta equidade de condições nos momentos iniciais, poderia apresentar frutos diferentes dos observados até então e se constituir um rico campo para a prática da mediação do teletandem e pesquisas futuras.

Concluo este capítulo e passo, neste momento, às considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa e buscando encaminhamentos, implicações e sugestões pedagógicas a partir deste estudo para a prática discente e docente no contexto teletandem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou os processos de negociação entre os pares de teletandem. Ao se engajar na prática telecolaborativa e, a partir dos princípios do tandem, os próprios aprendizes se tornam responsáveis pelo processo de aprendizagem.

No que concerne à negociação, há vários estudos acerca do tema no ensino e aprendizagem de LEs, contudo, a perspectiva mais recorrente é a do significado. Entretanto, esta pesquisa enfocou os processos de negociação no escopo da interação mais do que no do significado. Dessa forma, concebo estes processos que permeiam a interação e a comunicação em consonância com Kinginger (1996) e Putnam e Roloff (1992), como ajustes, remanejamentos na comunicação e nas ações na interação entre os pares, ou seja, são tentativas de se atingir um consenso na parceria, um entendimento recíproco por meio de conciliações e cessões.

Aqui apresento uma síntese dos resultados da pesquisa conduzida, retomando os objetivos e as perguntas de pesquisa às quais propus investigação e discutindo questões que considero relevantes, apontando para algumas implicações pedagógicas no exercício da mediação do teletandem realizada por professores de línguas estrangeiras, os quais, possivelmente, possam fazer uso deste contexto virtual e autônomo de aprendizagem de LE em suas classes. A partir dos dados coletados, busco algumas relações e implicações para as práticas pedagógicas de teletandem que envolvem os aprendizes, o processo de aprendizagem e o professor para atuar neste contexto. Concluo com as limitações desta pesquisa e direcionamentos para investigações futuras.

Síntese e discussão dos resultados

Assim, diante dos objetivos desta investigação, retomo as perguntas de pesquisa para fazer alguns apontamentos.

1. Que temas emergem dos acordos e das negociações entre os pares de teletandem?

A partir da investigação dos temas, a análise de dados se desdobrou em dois momentos que considero cruciais, (a) a comunicação assíncrona inicial, antes do início efetivo do teletandem e (b) a comunicação síncrona ou assíncrona que permeia as interações entre os pares.

Os temas que emergem dos e-mails iniciais na negociação entre os pares, em sua maioria, dizem respeito à:

- (a) disponibilidade de dias, horários e frequência
- (b) divisão das línguas
- (c) escolha do aplicativo de mensageria instantânea

Na comunicação que ocorre entre os pares após o início efetivo das práticas de teletandem, as negociações envolvem:

- (a) confirmação de sessão previamente agendada
- (b) reagendamento de sessão como consequência de um desacerto tecnológico, um problema de saúde, esquecimento, imprevisto ou outro compromisso, feriados ou férias ou sem motivos explícitos
- (c) duração da interação
- (d) divisão das línguas
- (e) escolha de temas
- (f) uso do aplicativo de mensageria instantânea
- (g) intervalo entre as sessões
- (h) critérios de correção
- (i) significado
- (j) tarefas extra-interação

As implicações pedagógicas e possíveis perspectivas de pesquisa diante de tais constatações serão apresentadas mais abaixo. Agora passo à segunda pergunta de pesquisa.

2. Que características apresentam os processos de negociação no teletandem?

Os conteúdos dos processos de negociação no contexto teletandem são de ordem linguística, interacional, social, cultural, tecnológica e pessoal, como refletem os temas comentados acima. Assim, conforme a análise realizada, as negociações são caracterizadas por acordos, encontros, desencontros e conflitos como ilustra a figura 16.

As ações que envolvem estas características são de suma importância pois, a partir da autonomia conferida aos pares para as ações e práticas pedagógicas, o processo de ensino e aprendizagem poderá ser promovido. Isso não se dá de forma automática, como algo consequente ou imediato pois envolve infinitos outros fatores mas, é importante considerar que, neste contexto, a autonomia irá envolver a seleção e decisão em conjunto de formas e maneiras para se atingir as metas propostas.

No tandem, esta autonomia implica a escolha e o gerenciamento das ações a partir de objetivos delimitados pelos próprios pares. São eles que irão decidir o que querem e selecionar as maneiras pelas quais irão atingir seu alvo. Os processos de negociação no contexto em (tele)tandem, abordam a discussão de tópicos nas sessões de interação, a apresentação de questões culturais de seus países, dicas linguísticas acerca de formalidades e informalidades, questionamentos sobre fuso horário, frequência das sessões, dias de encontro, escolha dos aplicativos tecnológicos, período de intervalo, divisão das línguas, critérios de correção, ou seja, a abordagem de vários assuntos que serão decididos pelos pares de forma autônoma visando ações que melhor se ajustem à parceria.

Através dos acordos e das negociações, os pares visam um consenso de práticas e pensamentos que se adequem e possam facilitar a construção de um ambiente de satisfação para a parceria. Não se trata de imposições mas de ações vistas em conjunto, pensando-se na harmonia e na relação entre os parceiros. Dessa forma, é constante a comunicação entre os pares e os dados mostram que eles se beneficiam deste canal, sendo de grande importância para a manutenção da parceria, não somente em termos pedagógicos, pois, ao observar as características destes processos, vê-se que perpassam pelo educacional, mas envolvem, também, a deflagração de experiências que podem provocar processos reflexivos e importantes para a formação social do indivíduo. Há, de fato, um relacionamento sendo construído, não somente em termos linguísticos mas, também, pessoais e sociais.

Algumas implicações desta investigação para os aprendizes, professores e processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Considerando-se a natureza das características dos processos de negociação no teletandem mencionadas acima, acredito que, para os aprendizes há muito que se beneficiar deste canal. Pela colaboração e necessidade de gerenciamento da aprendizagem e do processo com vistas ao sucesso, eles passam por uma série de experiências inovadoras e desafiadoras e que terão muito a acrescentar em sua formação, como indivíduo social, como aprendiz e futuro professor. Entendo que a aprendizagem vá muito além da língua ou de seu uso, mas se configura em crescimento e vivência.

Os processos de negociação se imbricam em relações com a autonomia e reciprocidade e não podem ser dissociáveis. Penso que a reflexão, outra vertente destas relações, também, seja de grande importância apesar de não constar de forma marcante nesta tese. De qualquer maneira, ao passar por estes processos, os aprendizes se tornam

protagonistas de suas histórias em LE e auxiliam os parceiros a passarem pela mesma experiência. É importante que, novamente, se registre que se trata de co-construção, ou seja, no desenvolvimento da autonomia no teletandem, os aprendizes contam com o suporte do par. E esse aspecto é de irrefutável importância pois o agir autônomo não é fomentado na maioria dos contextos formais de ensino/aprendizagem no Brasil e, estes aprendizes, ao se depararem com a autonomia do contexto, encontram dificuldades iniciais mas, a partir da colaboração, começam a exercitar a autonomia.

O processo de ensinar e de aprender precisam ser repensados. É preciso que se dissocie da tradicional visão de aprendizagem de línguas exclusivamente centrada no domínio de formas e normas. Diante do escopo desta pesquisa e do aprendiz do século XXI, é possível afirmar que somente as aulas frontais não mais atendem às necessidades e precisam ser revistas, repensadas e reestruturadas. As práticas de LEs precisam transcender as paredes da sala de aula. Conceitos como globalização, tecnologias e comunicação devem se constituir importantes viéses na aprendizagem de línguas autêntica, no contato com os povos e no intercâmbio cultural, tornando o aprendizado de línguas estrangeiras uma atividade significativa, com uma visão de instrumento de comunicação para a transformação social. É óbvio que a sala de aula não precisa ser abandonada. No entanto, ela pode ser complementada e enriquecida pela telecolaboração, pela autenticidade das oportunidades de comunicação entre os povos que se encontram disponíveis por meio dos recursos de comunicação síncrona e assíncrona online.

Os professores não saem de cena mas assumem novos papéis. A imposição de conteúdos, a transmissão unilateral de conhecimento não são ações apropriadas neste cenário que descrevo. O professor, para atuar neste contexto, pode assumir posições de facilitador, mediador de modo a produzir contextos nos quais o aluno exerça atividades que requeiram autonomia. Não se trata de apresentar soluções ou direções, mas sim sugestões, leques de

opções, diante de sua experiência e conhecimento, para que o aprendiz reflita, analise e escolha, de forma responsável, o caminho que desejar.

É de suma importância considerar que, no teletandem, há espaço para o aprendiz e para o professor. Não se busca o isolamento do professor mas um envolvimento diferenciado com o aprendiz e com o processo de ensino e aprendizagem de línguas. O professor é fundamental à medida que auxilia o aprendiz a conjecturar o novo espaço virtual, comunicativo e colaborativo de aprendizagem de LEs, rumo à uma construção e vivência da autonomia.

Entendo que a *autonomia distribuída* comentada por Paiva (2006, p. 116) seja bastante apropriada para este contexto que é o teletandem. Como afirma a autora, esta autonomia que engloba *o aprendiz e seu desejo de autonomia* é notável nos participantes de teletandem e, em especial, nos participantes desta pesquisa. Trata-se de aprendizes universitários de línguas estrangeiras, saturados das práticas tradicionais estruturalistas e sedentos de *boas oportunidades de aprendizagem* (Paiva, op cit), de uso da língua para além das estruturas aprendidas nas salas de aulas, de contato com os falantes nativos (ou proficientes) e suas respectivas culturas. É compreensível o desejo destes participantes por este novo contexto que propicia um intercâmbio linguístico e cultural sem os altos custos do deslocamento geográfico além da experiência com conceitos como autonomia, reciprocidade, reflexão que trazem benefícios linguísticos, culturais, sociais e até pessoais. E, dos professores, seria importante que reconhecessem as possibilidades que a internet oferece no sentido de agregar valores e inovação, para que professores iniciantes, por exemplo, possam, de maneira satisfatória, participar do mercado de trabalho e promover construção de conhecimento e utilização de tecnologia com vistas ao desenvolvimento humano e acadêmico dos aprendizes.

Diante da descentralização da internet, não poderia haver uma acomodação a ponto de ignorar os novos valores e possibilidades das tecnologias. A imposição de conteúdos cederia

lugar à co-construção, para que professores e alunos pudessem ter suas vozes ouvidas, suas necessidades e objetivos compartilhados, para que o processo seja válido e que promova contextos que favoreçam a transformação. Ware e Kramsch (2005) sustentam que há uma visível necessidade de se repensar o papel dos professores de línguas, especificamente nos contextos da tecnologia e da aprendizagem de línguas, mais que em qualquer outro domínio.

Dessa forma, para o professor, pensam-se em outros papéis. Ele não sai de cena, é uma parte importante no processo, mas não mais como protagonista. Ele adquire o papel de um co-participante no processo de aprendizagem, assim como os alunos. Neste contexto telecolaborativo, o professor pode atuar na área da mediação junto aos pares, participando da parceria, prestando auxílio e esclarecendo dúvidas em caso de necessidade, fornecendo sugestões para que os pares, em conjunto, tomem suas próprias decisões e, fomentando a reflexão nos pares.

Segundo os dados analisados nesta tese, os parceiros recorreram à figura da professora-pesquisadora que acabou, informalmente, desempenhando a função de mediadora, (de forma não sistemática) para algumas ações como sanar dúvidas de fuso horário (excerto 64), pedir sugestões de temas nas sessões com o parceiro (excerto 124) e comunicar faltas do parceiro (excertos 15 e 16).

Como nesta pesquisa não houve a atuação marcante da mediação, além de consultas à professora-pesquisadora, os dados revelam que a Coordenação do Projeto Teletandem Brasil foi contactada, várias vezes, não somente para a solicitação de parceria mas, também, para expor dúvidas (excerto 38) e apresentar um feedback do processo de teletandem (excerto 30), conforme sugestão do e-mail de emparelhamento (ver quadro 11).

Penso que se a mediação tivesse sido oferecida a estes aprendizes, a Coordenação ficaria responsável pelas questões de logística das parcerias como formação dos pares, envio do e-mail de emparelhamento, reposição de parcerias, não havendo necessidade de

envolvimento com questões de cunho pedagógico, que ficariam sob responsabilidade do mediador. Este poderia aprofundar seu trabalho junto aos pares, brasileiros e estrangeiros, propondo encontros presenciais ou virtuais, se necessário, discussões e buscando apontar opções diante de conflitos ou dificuldades enfrentadas pelos estudantes, de forma ágil (ver excerto 32).

Uma outra questão é a leitura que os aprendizes fazem do e-mail de emparelhamento que apresenta preciosas informações para as parcerias. Os dados revelam que esta, muitas vezes, é insatisfatória e, em outras, nem ocorre (excerto 42), com poucas exceções (excerto 43). O mediador poderia, com slides ou, até mesmo, curtos vídeos, destacar os pontos de maior relevância e agendar um encontro, presencial ou virtual, para se apresentar aos pares e oferecer este subsídio antes do início das parcerias.

Concordo com Telles (2009) quando afirma que:

O impacto dessas novas tecnologias impulsiona uma metamorfose da relação das pessoas com as línguas e as culturas dos povos que habitam o mundo, do ensino e da aprendizagem e da formação dos novos professores para as novas salas virtuais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras neste novo milênio. (p.4)

As inovações tecnológicas acentuaram a necessidade de novas posturas no processo de ensino e aprendizagem. Ao professor não mais cabe o papel de detentor e transmissor do conhecimento. O aluno, da mesma forma, não mais é aquele que recebe o que lhe é transmitido. O ensinar e o aprender começam a ser complementados (e não substituídos) pelo aparato tecnológico. É importante lembrar que os participantes brasileiros desta pesquisa são professores de línguas estrangeiras em formação e que suas experiências servirão de base para suas práticas pedagógicas. Assim, deveriam refletir e vivenciar essas novas posturas.

A partir da análise aqui realizada, fica claro que a atividade de mediação pode ser um dos novos papéis envolvendo professor e aprendiz sob um prisma diferente. A co-construção do conhecimento pode ocorrer, não somente, a partir da parceria, mas envolver o professor-mediador neste processo no contexto telecolaborativo do teletandem. Penso que a observação e investigação deste novo prisma é um campo promissor para estudos. O exercício da prática em Laboratórios de Teletandem também pode assumir novas configurações a partir das novas experiências proporcionadas pela telecolaboração e redefinição de papéis de aprendizes e professores.

O estudo de Shekary e Tahririan (2006), que aponta maneiras de se maximizar a eficácia da negociação on-line de significado, defende que os “professores reconsiderem a importância da inclusão de oportunidades para que aprendizes de L2 negociem significados em circunstâncias colaborativas, mesmo que para isso seja necessário abrir mão de um certo grau de controle acerca da língua usada e discutida em sala de aula” (p.584).⁶⁷

Esta pesquisa revela que estas oportunidades de negociação, não somente de significado, promovem crescimento para os pares, exercício da autonomia, reciprocidade e vivência de situações diferentes nas práticas pedagógicas corriqueiras de LEs, como, por exemplo, o gerenciamento de seu próprio processo de aprendizagem (escolha de horários, objetivos, aplicativos, estratégias).

O teletandem é concebido com o contexto que promove espaços singulares para que os aprendizes atinjam seus objetivos de aprendizagem e para os professores refletirem sobre suas práticas e complementá-las. Espaços estes extremamente profícuos para o desenvolvimento de posturas descentralizadoras e autônomas. Considero esta uma das características inovadoras do teletandem que revoluciona o cenário das práticas de LEs pois os contextos educacionais

⁶⁷ No original: “Teachers might, therefore, reconsider the importance of including opportunities for L2 learners to negotiate for meaning in collaborative circumstances, even if it entails the teacher’s giving up some degree of control over the language used and discussed in the L2 classroom”.

não atendem às necessidades dos aprendizes de comunicação autêntica, intercâmbio intercultural além de os privar de desfrutar da vivência autônoma. Urge oferecer oportunidades para a construção da autonomia, (auto)gerenciamento, senso de responsabilidade, ética perante o outro além, certamente, de aprendizagem real e significativa de LEs. Assim, defendo a ideia de que o contato e a inserção dos aprendizes de LEs e professores pré e em serviço deve ser incentivada pois a experiência em teletandem desencadeia processos formativos e reflexivos.

Mesmo estando ciente da exclusão digital que ainda se faz presente em nossa sociedade, os alunos universitários, independentemente de classe social ou de suas condições financeiras, já trazem às salas de aula certo conhecimento tecnológico que, muitas vezes, ultrapassa a habilidade dos educadores (ver Buzato, 2001). A partir dos dados aqui coletados, observa-se que os praticantes brasileiros passam a se lapidar e serem lapidados pelo contexto, pelos seus objetivos e pelos seus pares. Passam a presenciar a autonomia e a vivenciá-la em uma relação de colaboração.

Jonas, nos contatos iniciais com Sarah, envia e-mails bilíngues com a finalidade de facilitar a compreensão da parceira, que possuía baixa proficiência no português (excerto 71). Percebe-se, aqui, os primeiros passos rumo à prática da autonomia pois o aprendiz não recebeu orientações para este procedimento.

No caso de Maria e Susan, por exemplo, as parceiras, por conta própria, optaram por levar fotos de seus países às sessões de teletandem (excertos 126 a 130). Inicialmente esta estratégia foi adotada para lidar com a falta de assunto nas sessões mas, posteriormente, viram o quão produtiva era, não somente em termos linguísticos mas, também, culturais e continuaram utilizando fotos.

Verifica-se, nestes exemplos e nos demais analisados nesta tese, que a autonomia é gradativamente descoberta e posta em prática no contato com os pares e no decorrer das interações de teletandem.

Desafios e limitações

As potencialidades acerca da associação ‘novas tecnologias’ e ‘ensino de línguas estrangeiras’ são recorrentes na Linguística Aplicada (CHAPELLE, 1998; MORAN, 2001; CZIKO, 2004; CELANI e COLLINS, 2005; WARSCHAUER, 1996, 1997a, 1997b, 2001, 2004, 2005; PAIVA, 2001, 2001b; SOUZA, 2000, 2004, 2007; LEFFA, 2006; SOUZA e ALMEIDA, 2007). Todavia, os desafios e as limitações também devem ser abordados.

É necessário que tenhamos discernimento e conhecimento para lidar com questões, não somente teóricas, mas também, práticas que envolvam os computadores com conexões à internet e o ensino e aprendizagem de LEs.

Questões como o letramento e exclusão digitais não devem ser descartadas. Buzato (2001, p.29) define pessoas eletronicamente letradas as “que conseguem participar plenamente de práticas sociais nas quais o computador tem um papel significativo”. Uma atitude tecnofóbica gerada pela falta de familiaridade e conhecimentos tecnológicos ainda pode ser percebida em muitos educadores. O medo, a ansiedade e a insegurança ofuscam em tais a percepção das contribuições dos aparatos tecnológicos. Nos alunos que participaram deste estudo, acredito que tais sentimentos, se existem, logo são dissipados e a chance de trabalhar com a inovação supera quaisquer outras coisas. Na parceria Luciana e Mia, o aplicativo *ooVoo* era novo para a estrangeira, contudo, diante do apoio da parceira que já possuía o conhecimento tecnológico deste aplicativo, as sessões foram normalmente realizadas no contexto telecolaborativo de teletandem (excerto 136).

A exclusão digital tende a diminuir com a propagação da tecnologia e das práticas

(tele)colaborativas. Entretanto, no Brasil, as desigualdades, em todos os sentidos, ainda é recorrente, dificultando o acesso das pessoas à máquina.

Considerando-se o cenário desta pesquisa, o contexto teletandem, exploro seus aspectos e os frutos gerados, mencionando seus pontos positivos e, também, suas limitações. Inicialmente, para que a prática de teletandem ocorra, é necessário que os pares tenham acesso a computadores com boa conexão à internet e demais equipamentos como microfone e *webcam*. Sugere-se o uso de todo o equipamento para que a parceria possa, de fato, ser caracterizada como uma parceria de teletandem e não um *chat* ou um e-tandem por e-mail. É importante salientar, que antes da implantação dos laboratórios, os alunos faziam suas sessões de teletandem em casa (como as parcerias Maria e Susan, Livia e Emma, Taís e Steve, Lúcia e Sophie) ou em *lan houses*, sem uma infra-estrutura e o aparato tecnológico adequados, muitas vezes, desconfigurando o teletandem. Assim, a falta de um espaço tecnologicamente equipado foi um entrave para os parceiros brasileiros na fase inicial do TTB e, conseqüentemente, à coleta de dados de pesquisa. Segundo os dados obtidos para este estudo, nota-se que, com a aquisição de dois Laboratórios de Teletandem, com apoio de uma agência de fomento (FAPESP), na UNESP, Campus de Assis e São José do Rio Preto, essa questão foi resolvida.

Em Assis, os alunos, mediante sessões de orientação prática e teórica acerca do teletandem e dos aplicativos para sua prática, recebem autorização para frequentar o laboratório para suas interações com o parceiro estrangeiro. Dessa forma, tive um acesso mais sólido às questões de pesquisa e aos participantes, tendo a oportunidade de participar destas sessões de orientação e coletar notas de campo no Laboratório. É importante ressaltar a importância do trabalho desenvolvido que diz respeito à conexão e promoção do projeto TTB junto aos departamentos de Língua Portuguesa no Laboratório de Teletandem de Assis. Por diversas vezes, pude participar e, até, oferecer estas sessões de orientação aos professores e estudantes do exterior.

Uma questão mencionada por Cziko (2004), por algumas vezes, causou transtornos nas parcerias: dificuldades com a instalação de *hardware* ou *software*. Em relação ao primeiro, alguns impasses puderam ser observados, nesta investigação, no que diz respeito às configurações e ajustes de áudio e vídeo. Assim, é fundamental que os pares adquiram conhecimento e prática para lidar com estas instalações e imprevistos. Nas sessões de orientação prática, mencionadas no capítulo concernente à metodologia, este é um dos itens explorado no intuito de munir os estudantes brasileiros deste conhecimento técnico para que possam, de forma autônoma, solucionar problemas que possam surgir nas interações com os estrangeiros.

Em relação ao *software*, dificuldades puderam ser observadas, por meio deste estudo, com a utilização de aplicativos gratuitos de gravação de tela, incluindo áudio e vídeo. Este procedimento era solicitado para que os parceiros pudessem ter registro de suas interações e, também, para coleta de dados. Alguns programas de gravação foram testados mas não amplamente adotados pelos pares de teletandem pois acabavam interferindo no áudio com ruídos e microfonia e, dessa forma, gerando desconforto entre os estudantes.

Como já mencionado, o aplicativo de mensagens instantâneas *ooVoo* oferecia gratuitamente este recurso de gravação e foi amplamente utilizado pelos praticantes de teletandem, participantes desta pesquisa, dada sua agilidade e facilidade de manuseio. Sessões de interação e entrevistas puderam ser registradas a partir do referido recurso. Todavia, este recurso não pode mais ser utilizado quando seu acesso começou a ser cobrado. Apesar da tentativa de contatos com a Equipe *ooVoo* para exposição da intenção pedagógica do Laboratório de Teletandem e seus usuários, as gravações no *ooVoo* não puderam mais ser realizadas e foi necessário procurar outros aplicativos de gravações/ captura de tela gratuitos, como o *Jing* e a própria preparação, com auxílio financeiro da reitoria da UNESP, do novo *software*, agora utilizado nos Laboratórios de Teletandem – o *TAW Soft*

(www.talkandwrite.com) que traz todos os recursos em um só aplicativo, inclusive a gravação da tela.

As diferenças de fuso horário e não compatibilidade de períodos letivos, algumas vezes, atrapalharam as parcerias de teletandem enfocadas neste estudo. O gerenciamento em tais situações é fundamental e os parceiros têm autonomia para negociar as diferenças. Não é aconselhável simplesmente interromper o teletandem e deixar o parceiro esperando a volta às aulas para a retomada das interações, sem quaisquer esclarecimentos a respeito do período em que um dos estudantes estará afastado. Sugere-se que haja um comunicado e, em seguida, um entendimento de ambas as partes em relação ao período de férias, como apontam os excertos 108, 110, 111 e 112, analisados nesta tese. O mesmo deveria ocorrer com os feriados em que a maioria dos estudantes deixa a universidade, temporariamente, e volta à sua cidade de origem (ver excerto 107).

Como mostra esta pesquisa, este é um momento muito profícuo para este gerenciamento que irá ocorrer na forma de acordos e negociações, onde cada parceiro aponta suas questões e, em conjunto, buscam um consenso para a situação/ problema.

Assim, em termos de pesquisa, tendo-se em vista a fase de implementação do projeto Teletandem Brasil, há diferenças entre dados coletados no estágio inicial do projeto (2005-2007) e dados coletados de 2008 a 2009. Os primeiros passos sempre são mais desafiadores e, ao testar ideias e equipamento, notam-se dificuldades. Com o passar do tempo, os erros tendem a ser evitados e não mais repetidos e as coisas tendem a engrenar com mais facilidade.

Não posso deixar de mencionar as diferenças de agendas entre os parceiros de teletandem. Muitas vezes, com propósitos demasiadamente diferentes, situações conflitantes surgiram. Por exemplo, alguns parceiros faziam teletandem com a finalidade de cumprir créditos para determinada disciplina em que estavam inscritos (casos principalmente encontrados entre parceiros estrangeiros) e não pelo prazer de aprender por meio de um

teletandem com o parceiro estrangeiro.

Observou-se que a cordialidade, clareza e precisão no envio dos e-mails, principalmente iniciais, são qualidades fundamentais da comunicação inicial para agilizar o início das parcerias, evitando ansiedades e demora desnecessárias. Os dados deste estudo evidenciam que, em muitas parcerias, o insucesso gerado pela reticente comunicação, deixando dúvidas e lacunas na compreensão da mensagem, acabou por provocar delongas no início das interações (excertos 49, 61) ou desencontros.

Nos e-mails trocados após o início da parceria, também, os dados deste estudo revelam algumas questões que acabaram por comprometer, de alguma forma, as parcerias de teletandem, como e-mails de cancelamento e reagendamento de sessão enviados tardiamente e não a tempo hábil para que o outro recebesse a informação.

Dois outros aspectos limitadores dizem respeito à falta de dados que esclarecessem a negociação dos pares em relação aos intervalos entre as línguas quando as duas sessões ocorrem no mesmo dia e à realização das tarefas extra-interação.

Uma outra lacuna desta investigação foi a ausência de um mediador para as parcerias de teletandem. Como mostra a figura 5 (seção 1.5.4), a reflexão é uma das vertentes teóricas desta pesquisa. No entanto, com a ausência da mediação, os processos reflexivos não foram fomentados e esta vertente não se consolidou de maneira efetiva.

No que concerne à figura do mediador, entendo que possa haver acordos entre os pares acerca da necessidade de recorrência eventual a este auxílio ou da permanência constante desta figura para acompanhar o desenvolvimento do teletandem. Mas penso que a presença do mediador em si, associada às ações de sessões de reflexão e confecção de diários reflexivos junto aos parceiros seja de essencial importância. Acredito que a mediação não deva ser imposta às parcerias, mas deva ser constantemente disponibilizada e ter sua importância enfatizada. A partir daí, a mediação pode ser negociada pelos pares que irão, pelo exercício da

autonomia, tomar a decisão de modo que sejam mutuamente beneficiados.

Considerações finais e encaminhamentos

Passo agora para algumas considerações mais específicas a partir das constatações feitas nos processos de negociação no teletandem registradas no Capítulo 3 (quadro 14).

Destaco, entre elas, a pouca habilidade demonstrada pelos aprendizes para fazerem os contatos iniciais com seus respectivos parceiros. Os processos de acordos e negociação entre os pares muitas vezes dão voltas e voltas desnecessárias antes de iniciar o teletandem. Aqui, cabe dizer que, a partir dos dados, tais processos não garantem o início das interações em teletandem. Ou seja, algumas parcerias passam por longos processos de negociação inicial mas, infelizmente, não conseguem efetivar o teletandem e os parceiros desistem antes mesmo de iniciarem as interações.

Os dados revelam a total ausência de objetividade nos primeiros e-mails trocados, característica que acarreta um longo período de tentativas de negociações, além do alto número de mensagens trocadas, algumas vezes desnecessariamente. Digo “algumas vezes”, porque este período pode ser de opção dos aprendizes como um *icebreaker*, um quebra-gelo, antes do agendamento das sessões de interação em teletandem e, segundo a autonomia concedida aos pares, esse critério não pode ser julgado.

É importante ressaltar que as práticas pedagógicas deste século XXI foram marcadas pelo tradicionalismo e que as inovações começam a fazer parte do cenário educacional a partir das oportunidades promissoras geradas pelas TICs. Assim, é relevante o papel do professor na mediação destes aprendizes de modo que se desprendam das práticas pedagógicas do passado e caminhem para a autonomia, reflexão, reciprocidade na aprendizagem significativa e autêntica.

Dessa forma, é bastante compreensível que os aprendizes apresentem dificuldades ao se engajar em um ambiente onde a autonomia é um conceito a ser, de fato, vivenciado. Esses aprendizes, possivelmente, nunca tenham experimentado a responsabilidade, a reflexão e o gerenciamento autônomo de seus processos de aprendizagem. Estas dificuldades que se comprovam nos dados desta pesquisa denotam que os aprendizes não foram educados para a autonomia, daí alguns entraves ao exercitar práticas autônomas, tais como contatar o parceiro, planejar suas sessões de teletandem, buscar ajustes e remanejamentos nas interações.

Como um encaminhamento futuro desta investigação consta a constituição de um grupo de orientadores no Laboratório de Teletandem de Assis para serem informados acerca dos processos de negociação entre os pares de teletandem para, sob minha supervisão, ministrarem sessões de orientação aos estudantes brasileiros e estrangeiros interessados nas práticas de teletandem. Estas sessões poderão ser dadas, de forma presencial, no referido Laboratório e, de forma virtual, aos professores e estudantes do exterior e têm por objetivo primordial agilizar o início das parcerias de modo a evitar transtornos e insucessos.

Neste contexto, prevê-se a produção de material pedagógico, em slides no computador e em vídeo e os resultados desta tese poderão suprir embasamento teórico e prático para a produção de tal material, visto que ela elenca vários aspectos relevantes no que tange às negociações iniciais, processuais e mediação dos pares. Esses slides trarão algumas informações acerca do contexto teletandem e suas vertentes teóricas e questões de ordem tecnológica como os aplicativos de mensageria instantânea, seus recursos e possibilidades visando facilitar os processos de negociação e contribuir com o ensino/ aprendizagem de LEs. O vídeo pretende ser bastante ilustrativo e de curta duração, de modo que possa atingir seu objetivo no que diz respeito à sugestões para as etapas iniciais de comunicação vivenciadas pelas parcerias de teletandem. Este vídeo será disponibilizado online, no site do Projeto Teletandem Brasil.

É importante ressaltar que tanto as sessões de orientação quanto o material pedagógico devem ser desenvolvidos não somente em português mas, também, em inglês e, se necessário, nas demais línguas (francês, alemão, italiano e espanhol, etc.).

Em um momento posterior, nova investigação pode ser desenvolvida nesta área e abordar as implicações/ impactos sobre os processos de negociação em parcerias que receberam as instruções com o referido material pedagógico e em outras que não receberam.

Concluo, assim, com a compreensão de que esta pesquisa abordou um aspecto das parcerias de teletandem que envolve os processos de negociação desencadeados pela interação. Entretanto, investigações ainda se fazem necessárias para que as parcerias possam ser auxiliadas de modo a desfrutar totalmente das potencialidades e maximizar o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras via teletandem. Reconhece-se, também, que, neste contexto inovador em cenário brasileiro, são necessários mais estudos que dêem conta de elucidar, de forma mais completa, os processos de mediação no Brasil e nos países parceiros, os processos interacionais, as estratégias utilizadas pelos aprendizes para atingir seus objetivos de aprendizagem, o uso dos aplicativos (o que os aprendizes utilizam e como o fazem), entre outros. Trata-se de um caminho desafiador, mas muito intrigante e instigante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAIR, W. L. & BRETT, J. M. Culture and Negotiation Processes. In: GELFAND, M. J. & BRETT, J. M. *The Handbook of Negotiation and Culture*. Stanford: Stanford University Press, 2004, p.158- 176.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, 2000, p. 23-42.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.) e outros. *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1996, p. 89-122.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2000.

ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. A. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, 1992.

BACALÁ, V. L. A. Leitura em meio eletrônico: resistir ou aderir – uma questão de identificação. *Letras & Letras, Revista do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia*, v.19, n.1, 2003, p. 21-35.

BEDRAN, P. F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem*. São José do Rio Preto: 2008. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. IBILCE-UNESP.

BELZ, J. A., & THORNE, S. L. Introduction: Internet-mediated intercultural foreign language education and the intercultural speaker. In: BELZ, J. A. & THORNE, S. L. (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp.iix-xxv). Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006.

BENEDETTI, A. M. O primeiro ano de projeto Teletandem Brasil. *Teletandem News* Ano I, n.3, p.2. dez, 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_3.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2010.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (orgs.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p. 18-34.

BRAGA, D. B. e COSTA, L .A. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 36, 2000, p. 61-79.

BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BRAMMERTS, H. *Language Learning in Tandem. Definition, Tandem principles, Tandem Organizers, Bibliography*. 1995. Disponível em: <<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxeng11.html>> Acesso em: 01 mar. 2006.

_____. Autonomous language learning in tandem. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p.27-36.

_____. Oficina Tandem Counselling ministrada no Laboratório de Teletandem. UNESP, Campus de Assis. 2008.

BRAMMERTS, H. & CALVERT, M. Learning by communicating in tandem. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: *Academy Electronic Publications*, 2003, p.45-60.

BOGDAN, R. D.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BURNS, A. *Collaborative Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BYERS, P. Communication: Cooperation or Negotiation? *Theory into Practice*, v. 24, n.1, 1985, p. 71-76.

BUZATO, M. E. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2001.

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem via chat*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SPATI.pdf>>. Acesso em: 22 julh. 2009.

CELANI, M. A. & COLLINS, H. Critical Thinking in Reflective Sessions and in Online Interactions. *AILA Review*, 18, 2005, p. 41-57.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.

CHAPELLE, C. Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning & Technology*, 2 (1), 1998, p. 22-34. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html>>. Acesso em: 22 abr. 2009.

CONSOLO, D. A. Aprendendo sobre a interação em contextos virtuais e repercussões na formação de professores de línguas. *Teletandem News* Ano I, n.3, p.3. dez, 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2009.

CRISTÓVÃO, V. L. L., DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L. & SANTOS, S. A. M. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem & Ensino*, v.9, n. 1, 2006, p. 41-76.

CZIKO, G. A. Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *Computer-Assisted Language Instruction Consortium Journal*, 22(1), 2004, p. 25-39.

- DE SOUZA, L. F. Sessão de Orientação Prática. Material didático. 2008.
- DELLILE, K. H. & CHICHORRO FERREIRA, A. (eds.) *Aprendizagem autónoma de línguas en Tandem* (Textos pedagógicos e didáticos. 12). Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.
- DENZIN N. K. and LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: SAGE, 1998.
- DICKINSON, L. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DILTHEY, W. *The Hermeneutics of the Human Sciences*. In: MUELLER-VOLLMER, K. *The Hermeneutics Reader*. New York: Continuum. 1994, p. 148-164.
- DOUGHTY, C. & PICA, T. 'Information-gap' tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly* 20/2, 1986, p. 305-326.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- ELLIS, R., BASTURKMEN, H. & LOEWEN, S. Doing focus-on-form. *System*, 30, 2002, p. 419-432.
- ELLIS, R. Theoretical perspectives on interaction in language learning. In: ELLIS, R. (Ed.), *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Londres: Macmillan, 1986.
- FETTERMAN, D. M. *Ethnography: Step-by-Step*. Applied Social Research Methods Series, v.17. Sage Publications, 1998.
- FOSTER, P. A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 9/1, 1998, p. 1-23.
- FOSTER, P. & OTHA, A. S. Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, 26/3, 2005, p. 402-430.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, D. N. M. *O uso da escrita em língua estrangeira (inglês) por meio dos diários dialogados eletrônicos*. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Assis, 2003.
- GARCIA, D. N. M. e LUVIZARI, L. H. *Aprendizagem de línguas em tandem como espaço para o desenvolvimento de habilidades de negociação e competência intercultural na formação de professores de línguas*. In: TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 185-197.

- GASS, S. M. & VARONIS, E. M. Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In: GASS, S. & MADDEN, C. (Eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 1985, p. 149-161.
- GASS, S. M & SELINKER, L. *Second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.
- GELFAND, M. J. & BRETT, J. M. *The Handbook of Negotiation and Culture*. Stanford: Stanford University Press, 2004.
- GERALDINI, A. F. S. *Docência no contexto digital: ações e reflexões*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP (Lael), 2003.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.
- GIMENEZ, T. A formação de professores de inglês: desafios da próxima década. In: *Third Southern EFL Teachers' Association Conference*, Florianópolis, 2000.
- GOMES DE SOUZA, M. Sessão de Orientação Teórica. Material didático. 2008.
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. Competing paradigms in qualitative research. In DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (Eds.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.
- GRONDIN, J. *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. Translated by Joel Weinsheimer. New Haven: Yale University Press, 1994.
- HARTMAN, H. Scaffolding & Cooperative Learning. *Human Learning and Instruction*. New York: City College of City University of New York, 2002, p. 23-69.
- HEIDE, A. & STILBORNE, L. *Guia do professor para a Internet: completo e fácil*. Trad. Edson Furmankiewz, 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HERMANN, N. *Hermenêutica e Educação*. Rio e Janeiro, DP&A Editora, 2002.
- HERRING, S. C. Computer-mediated communication on the Internet. *Annual Review of Information Science and Technology*, 36, 2002, p. 109-168. <<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/arist.2002.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2009.
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JOHN, E. S. & WHITE, L. Nothing to say? Suggestions for tandem learning. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications. 2003, p. 61-70.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: Desafios e perspectivas*. Ed. Unesp, 2003, p. 91-107.

KERKA, S. Developing Collaborative Partnerships. Columbus: *ERIC Clearinghouse on Adult Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment*, Ohio State University, 1997.

KERN, R. & WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M. & KERN, R. (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000.

KFOURI-KANEOUYA, M.C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. São José do Rio Preto: 2009. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, IBILCE.

KINGINGER, C. Toward a Reflective Practice of TA Education. In: KRAMSCH, C.(Ed.), *Redrawing the Boundaries of Language Study*. Annual Volume of the American Association of University Supervisors and Coordinators. Boston: Heinle & Heinle, 1996, p. 123–142.

KITADE, K. The negotiation model in asynchronous computer-mediated communication. *Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO) Journal*, 23(2), 2006, p. 319-348.

LAFFORD, P. A. & LAFFORD, B. A. CMC Technologies for Teaching Foreign Languages: What's on the Horizon? *CALICO Journal*, 22 (3), 2005, p. 679-709.

LALLY, C.G. Emerging Technologies, Re-emerging Techniques. *The French Review*, v. 74, n.1, October 2000, p. 72-80.

LEE, K. English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning. *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, n.12, December 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>>. Acesso em: 28 abr. 2009.

LEE, L. Focus-on-Form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology*., vol. 12, number 3, October 2008, p.53-72. Disponível em: <<<http://llt.msu.edu/vol12num3/lee/>>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEWIS, M. *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, United Kingdom: Language Teaching Publications, 1993.

LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.

LIMA, M. S. L. & GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 163-186.

LITTLE, D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In: PEMBERTON, R. & LI, E.S.L. & OR, W.W.F. & PIERSON, H.D. (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996, p. 193-209.

- LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. In *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*. LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, University of Southampton. 2003. Disponível em: < <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#ref12> > Acesso em: 11 jun. 2009.
- LITTLE, D., *et al.* Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project. *CLCS Occasional Paper* No. 55. Trinity College Dublin, 1999.
- LITTLE, D. & DAM, L. *Learner Autonomy: What and Why?* 1998. Disponível em: <<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/oct/littledam.html>> Acesso em: 20 ago. 2008.
- LITTLE, D. & BRAMMERTS, H. A guide to language learning in tandem via the Internet. *CLCS Occasional Paper* No. 46. Trinity College Dublin, 1996.
- LITTLE, D. & USHIODA, E. Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail. *ReCALL*, 10(1), 1998, p. 95-101.
- LITTLEWOOD, W. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, 24:4, 1996, p. 427-435.
- LONG, M. H. Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 1983a, p. 177-193.
- LONG, M. H. *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. Paper presented at the European-North-American Symposium on Needed research in Foreign Language Education, Bellagio, Italy: Rockefeller Centre, 1988.
- LONG, M. H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: DEBOT, K., GINSBERG, R., and KRAMSCH, C. (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 39-52.
- LONG, M. H. and ROBINSON, P. In press. Focus on form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.
- LONG, M. H. and RICHARDS, J. C. In press. Focus on form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p.15-41.
- LUZ, E. B. P. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. São José do Rio Preto: 2009. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos, IBILCE-UNESP.
- LUZÓN MARCO, M. J. Using the internet to develop writing skills in ESP. *the ESPEcialist*, São Paulo. v.23, n.1, 2002, p. 53- 74.
- LYSTER, R. Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37, 2002, p. 237-253.
- LYSTER, R., & RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1997, p. 37-66.

MACKEY, A., GASS, S. & MCDONOUGH, K. How Do Learners Perceive Interactional Feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), 2000, p. 471-497.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTEUCCI, R. & PANICHI, L. *On the road from spontaneity to autonomy. The Tandem experience in Pisa*. In: EVANGELISTI & ARGONDIZZO (eds.), 2002, p. 301-312.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. São José do Rio Preto: 2007. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos, IBILCE-UNESP.

MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distancia: um estudo de caso*. São José do Rio Preto: 2008. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos, IBILCE-UNESP.

MEZIROW, J. et al. *Fostering Critical Reflexion in Adulthood*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 1990.

MEZIROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 1991.

_____. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. Transformation Theory- postmodern issues. *Proceedings of the 40th Annual Education Research Conference*, Illinois: Northern Illinois University. Disponível: <<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99mezirow.htm>>. Acesso em 10 jan. 2009.

MORAN, J. M; MASETTO, M & BEHRENS, M. *Ensino e Educação de qualidade. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 8^a Ed., São Paulo: Papirus, 2004. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/qual.htm>> Acesso em: 10 out. 2006.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Texto publicado nos anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, In: ROMANOWSKI, J. P. et al (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação*. vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, p. 245-253. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>> Acesso em 07 jan. 2009.

MORAN, J. M. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias*. [ca. 2001]. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2003.

MOREIRA, F. H. S. *Yes, nós temos computador- ideologia e formação de professores na era da informação*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43(1), 2004, p.127-137.

MOURA, R. *Aprendizagem Transformativa: uma abordagem ao conceito*. 2000 Disponível: <<http://members.tripod.com/rmoura/transformativa.htm>> . Acesso em: 13 out. 2008.

NUNAN, D. (ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1992.

O'DOWD, R. & RITTER, M. Understanding and Working with Failed Communication in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, 23 (3), 2006, p. 623-642.

OLIVER, R. The Patterns of Negotiation for Meaning in Child Interactions. *The Modern Language Journal*, v. 86, n. 1, 2002, p. 97-111.

O'ROURKE, B. Form-focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO Journal*, 22 (3), 2005, p. 433-466. Disponível em: <http://www.personal.psu.edu/slt13/589_s2007/04_O'Rourke.pdf> Acesso em abril de 2008.

OTTO, E. Language learning strategies in tandem. How to learn efficiently. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p.45-60.

PAIVA, V. L. M. O. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: CONGRESSO DE ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 3. 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2001a. p.129-145. Disponível em:< <http://www.veramenezes.com/virtual.htm>> Acesso em: jun. 2009.

_____. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001b, p. 93-113. Disponível em:< <http://www.veramenezes.com/www.htm>> Acesso em: jun. 2009.

_____. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópio*. São Leopoldo.v. 3, n.1, jan/abr. 2005, p.5-12. Disponível em:< <http://www.veramenezes.com/cmc.htm>> Acesso em: jun. 2009.

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino* v.9, n.1, jan/julho, 2006. p.77-127.

PAIVA, V. L. M. & RODRIGUES JUNIOR, A. S. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I.L. e MELLO, R. (Orgs). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p.171-189.

PANICHI, L. *Language awareness in the Tandem classroom*. Atti del Seminario CLI, Università degli Studi di Pisa, Pisa, Italy, 13-15 February, 2002.

PEDERSON, K. M. Research on CALL. In: SMITH, W. F. (Ed.), *Modern media in foreign language education: Theory and implementation*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1987, p. 99-132.

PENNAM, C. *Evaluating tandem interactions*. 2006. Disponível em: <<http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=411>> Acesso em ago. 2008.

PIAGET, J. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PICA, T. Questions From the Language Classroom: Research Perspectives. *Tesol Quarterly* v. 28, n. 1, 1994, p. 49-79.

_____. Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language Learning* 44:3, 1994a, p. 493-527.

- _____. Do Second Language Learners Need Negotiation? *IRAL* 34.1, 1996, p. 1-17.
- PUTNAM, L. L. & ROLOFF, M. E. (Eds.) *Communication and Negotiation*. Newbury Park, CA: Sage Vol.20, Sage Annual Review Series, p. 1-14, 1992. Disponível em: <<http://www.mhhe.com/socscience/worldlanguages/instructor/ch01.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2008.
- QIN, G. *The Lexical Approach and Its Implications for EFL Teaching in China*. *Sino-US English Teaching*. v.2, n.7(Serial n.19), jul. 2005, p. 9-13.
- RICOEUR, P. *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Ed., trans. THOMPSON, J.B. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- ROSSI DOS SANTOS, G. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em:<<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/DissertacaoGersonRossi.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2009.
- RUI, M. *An Investigation of Strategies for Building a Successful Partnership in Online Language Exchange*. 2005. Disponível em: <<http://www.msu.edu/user/ruimin/cep901rdp.html>> Acesso em: 19 set. 2005.
- SALABERRY, M. R. The theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer mediated communication. *CALICO Journal*, 14(1), 1996, p. 5-34.
- _____. The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective. *The Modern Language Journal*, v. 85, n.1, 2001, p. 39-56.
- SALOMÃO, A. C. B. Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.
- SALOMÃO, A. C. B. *et al*, *A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios*. In: TELLES, J. A (Org.) *Teletandem: um context virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p.75-92.
- SALTIEL, I. M. Defining collaborative partnerships. In: SALTIEL, I. M.; SGROI, A. & BROCKETT, R. (Eds.) *The Power and Potential of Collaborative Learning Partnerships*; San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1998, p. 5-11.
- SCHARLE, A. & SZABÓ, A. *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury, 1983.
- SCHWIENHORST, K. Matching pedagogy and technology- Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. *Language Teaching On-Line*, 1998. Disponível em: <

<http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien/Publications/ECReportprint.htm>> Acesso em: 16 abr. 2006.

SCHWIENHORST, K. & BORGIA, A. Monitoring Bilingualism: Pedagogical Implications of the Bilingual Tandem Analyser. *CALICO Journal*, 23 (2), 2006, p. 349-362.

SGROI, A. & SALTIEL, I. M. Human Connections. In SALTIEL, I.M.; SGROI, A. & BROCKETT, R. (Eds.) *The Power and Potential of Collaborative Learning Partnerships*; San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1998, p. 87-93.

SHEKARY, M. & TAHRIRIAN, M. H. Negotiation of meaning and noticing in text-based online chat. *Modern Language Learning*, 90, iv, 2006, p. 557-573.

SILVA, A.C. *O desenvolvimento intra-interlingüístico intandem à distância (português e espanhol)*. São José do Rio Preto: 2008. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. IBILCE-UNESP.

SMITH, B. Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model. *The Modern Language Journal*, 87, n.1, 2003, p. 38-57.

SMITH, B. The Relationship Between Scrolling, Negotiation, and Self-Initiated Self-Repair in an SCMC Environment. *CALICO Journal*, 26(2), 2009, p. 231-245.

SOUZA, R. A. *O chat em língua inglesa: interações nas fronteiras da oralidade e da escrita*. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

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

_____. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, 2003b. p.73-96.

_____. Aprendizagem em Regime Tandem: Uma Alternativa no Ensino de Línguas Estrangeiras OnLine. In: *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. ARAÚJO, J.C. (Org.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 205- 220.

SOUZA, R. A. & ALMEIDA, D. C. O computador tutor e o computador ferramenta no ensino de línguas – reflexões a partir de dois estudos de caso. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, 2007. p.15-45.

SPANGLE, M. L. & ISENHART, M. W. *Negotiation: Communication for Diverse Settings*. Ca: Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

STAHL, G. Supporting Knowledge Negotiation in Virtual Classrooms. 2002. Disponível em: <<http://13d.cs.colorado.edu/calendar/ay2001-2002/attachments/GerryonNegotiation.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

STAHL, G., KOSCHMANN, T., & SUTHERS, D. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In: SAWYER, R. K. (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*. 2006, p. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Disponível em: <http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/cscl/CSCL_English.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2009.

STICKER, U. Student-centred counseling for tandem advising. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p.115-122.

SCHWANDT, T. A. Constructivist, Interpretativist Approaches to Human Inquiry. In: DENZIN N. K. and LINCOLN, Y. S. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Ca: Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

TELLES, J. A. *Pesquisa Educacional com Base nas Artes e Reflexão Compartilhada: Por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores*. Tese de Livre-Docência. UNESP – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. 2005.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2007.

TELLES, J. A. 2007. Comunicação pessoal.

TELLES, J. A. Teletandem: A tecnologia orientando a metamorfose da educação de línguas estrangeiras. Trabalho apresentado na Conferencia Internacional de Educación A Distancia= Instituto Tecnológico de Monterrey, México, 2007a. Disponível em: <(http://www.tecdigital.net/UV/pdf/4/JOAO%20TELLES.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2008.

TELLES, J. A. Do we really need a webcam?- The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions. Paper presented at the iLearning Forum 2009a. Paris, Palais des Congrès, janeiro de 2009. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELLESwebcam.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

TELLES, J. A. Projeto temático: Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos. Relatório científico de coordenador do projeto relativo ao período 30/04/2008-29/04/2009. 2009b. Disponível em: <<http://teletandembrasil.org/site/docs/RELATORIOGERALTELLES2.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2009.

TELLES, J. A. *Teletandem: metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras*. In: TELLES, J. A (Org.) *Teletandem: um context virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009c, p. 63-74.

TELLES, J. A. Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa. In: TELLES, J. A (Org.) *Teletandem: um context virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009d, p. 17-18.

TELLES, J. A. & VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, v.27, n.2, 2006, p.189-212.

- TELLES, J.A & VASSALLO, M. L. *Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores*. In: TELLES, J. A (Org.) *Teletandem: um context virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 43- 61.
- TERZIAN, G. M. *Negociação em chats educacionais*. Dissertação de mestrado. PUC- LAEL, 2004.
- THOMÉ-WILLIAMS, A. C. *Inovar. Interagir. Compartilhar...Aprender*. *Teletandem News*. Ano I, n.1, maio/2006, p.5
- THORNE, S. L., & BLACK, R. *Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 2007, p. 133-160.
- THORNE, S. L., & PAYNE, J. S. *Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education*. *CALICO Journal*, 22(3), 2005, p. 371-397.
- THORNE, S. L. *Mediating Technologies and Second Language Learning*. In LEU, D., COIRO, J., LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies*, 2008, p. 417-449.
- VAN MANEN, M. *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: Althouse Press, 1990.
- VALADARES, J. M. *O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo*. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002 , p. 187-200.
- VAN DEN BRANDEN, K. *Effects of Negotiation on Language Learner's Output*. *Language Learning*, 47:4, 1997, p. 589-636.
- _____. *Does Negotiation of Meaning Promote Reading Comprehension? A Study of Multilingual Primary School Classes*. *Reading Research Quarterly*, v. 35, n. 3, 2000, p. 426-443.
- VARONIS, E. M. & GASS, S. *Non-native/Non-native conversations: A model for Negotiation of Meaning*. *Applied Linguistics*, 6, 1985b, p.71-90.
- VASSALLO, M. L. *Pequeno dicionário de tandem*. In: *Teletandem News Boletim mensal do Grupo de Pesquisas TELETANDEM BRASIL- Línguas estrangeiras para todos*. No. 2, setembro/2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf>. Acesso em: 01 out. 2006.
- VASSALLO, M. L. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. São José do Rio Preto: 2010. Tese de doutorado em Estudos Lingüísticos, Universidade Estadual Paulista, IBILCE.
- VASSALLO, M. L. & TELLES, J. A. *Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives*. *The ESPECIALIST*, v.27, n.1, 2006, p. 83-118.
- VASSALLO, M. L. & TELLES, J.A. *Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa*. In: TELLES, J. A (Org.) *Teletandem: um*

context virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 21-42.

VILLEGAS, J. H. Web and Technology Enhanced Language Learning (WELL and TELL) for Flexibility in EFL classroom. *EC- CALL Journal*, n. 1, 2007. Disponível em: <http://convena.upb.edu.co/cdelenguas/EC_CALL/WELLTELL.html>. Acesso em: 14 mai. 2010.

VYGOSTKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALLACE, M. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WANG, Y. Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning. *ReCall*, 18 (1), 2006, p. 122-146.

WARE, P. D. & KRAMSCH, C. Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89, ii, 2005, p.190- 205.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: An introduction. In: FOTOS, S. (Ed.) *Multimedia language teaching*. Tokyo, Japan: Logos International. 1996, p. 3-20.

WARSCHAUER, M. A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. In: MURPHY-JUDY, K. & SANDERS, R. (Eds.), *NEXUS: The convergence of language teaching and research using technology*. Durham, North Carolina: Computer Assisted Language Instruction Consortium. 1997a.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81, 1997b, p. 470-481.

WARSCHAUER, M. Online communication. In: CARTER, R. & NUNAN, D. (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001, p. 207-212.

WARSCHAUER, M. Technological change and the future of CALL. In: FOTOS, S. & BROWN, C. (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2004, p. 15-25.

WARSCHAUER, M. Sociocultural perspectives on CALL. In: EGBERT, J. and PETRIE, G. M. (Eds.) *CALL Research Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum. 2005, p. 41-51.

WARSCHAUER, M. & KERN, R. (Eds.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press Applied Linguistics Series. 2000.

WEINGART, L. R. & OLEKALNS, M. Communication Processes in Negotiation: Frequencies, Sequences, and Phases. In: GELFAND, M. J. & BRETT, J. M. *The Handbook of Negotiation and Culture*. Standford: Standford University Press, 2004, p. 143-157.