

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

CAMILA MARIA DA COSTA KAMI

**A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA VIA TELETANDEM**

São José do Rio Preto
2011

CAMILA MARIA DA COSTA KAMI

**A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA VIA TELETANDEM**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada)

Orientadora: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

São José do Rio Preto
2011

Kami, Camila Maria da Costa.

A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem /
Camila Maria da Costa Kami. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2011.
238 f.; il.; 30 cm.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

Co-orientador: Maria Helena Vieira Abrahão

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biotecnologia, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Aprendizagem – Motivação. 3. Línguas –
Estudo e ensino. 4. Ensino a distância. 5. Teletandem. I. Benedetti, Ana
Mariza. II. Vieira-Abrahão, Maria Helena. III. Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Biotecnologia, Letras e Ciências Exatas. IV. Título.

CDU – 81'33

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti - Orientadora
Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Sílvia Matravolgyi Damião
Instituto Tecnológico da Aeronáutica

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto

SUPLENTES

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo
Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya
Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar sempre ao meu lado me dando forças para enfrentar as adversidades da vida.

Aos meus pais, Aparecida Lourdes e Koitiro, que sempre incentivaram meus estudos e me apoiaram nessa empreitada.

Ao meu irmão Guilherme que me auxiliou com questões relacionadas à tecnologia.

À Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti pela orientação segura e eficaz e por ter proporcionado momentos de reflexão, os quais foram fundamentais para o amadurecimento do trabalho.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão pela colaboração com o presente estudo, principalmente, na ocasião em que foi minha co-orientadora.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro, o qual possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari por ter permitido que eu realizasse o Estágio de Docência em sua aula de língua inglesa, pela ajuda fornecida para o cumprimento do estágio e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya pela leitura criteriosa e pelas contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Sílvia Matravolgyi Damiano pelas contribuições na ocasião da Sessão de Debates do II Seminário de Estudos Linguísticos (SELIN).

À Profa. Dra. Lucinéa Marcelino Villela por ter me despertado para a pesquisa nas ocasiões em que foi minha orientadora de Iniciação Científica.

À Fátima de Gênova Daniel, Patrícia Viana Belam e Valéria Biondo, minhas professoras na graduação, que sempre estiveram presentes na minha caminhada acadêmica e contribuíram com a minha experiência profissional.

Às participantes desta pesquisa cujas contribuições foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

À Ana Cristina Biondo Salomão e à Emeli Borges Pereira Luz pela companhia durante as viagens e amizade.

A todos os colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e aos funcionários da Seção de Pós-Graduação.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| Relevância do tema e justificativa..... | 14 |
| Objetivos e perguntas de pesquisa..... | 19 |
| Organização da dissertação..... | 20 |
| | |
| CAPÍTULO I – ARCABOUÇO TEÓRICO..... | 22 |
| 1.1 Do tandem ao e-tandem | 23 |
| 1.2 Os princípios do teletandem: reciprocidade e autonomia..... | 25 |
| 1.2.1 O Projeto Teletandem Brasil | 31 |
| 1.2.2 A mediação no contexto de aprendizagem via teletandem | 33 |
| 1.3 A motivação na psicologia e para aprender L2 ou LE..... | 35 |
| 1.3.1 Da motivação integrativa e instrumental ao Eu Ideal da L2..... | 49 |
| 1.3.2 Estudos sobre motivação e ensino permeado pelas NTICs..... | 55 |
| 1.4 Conceitos de cultura | 63 |
| | |
| CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO..... | 69 |
| 2.1 Natureza da pesquisa..... | 70 |
| 2.2 O contexto da pesquisa..... | 72 |
| 2.3 Os participantes da pesquisa..... | 73 |
| 2.3.1 Os interagentes da parceria espanhol-português..... | 74 |
| 2.3.2 Os interagentes da parceria inglês-português..... | 75 |
| 2.3.3 A Mediadora..... | 76 |
| 2.3.4 A Pesquisadora..... | 77 |
| 2.4 Instrumento usados na geração dos dados..... | 78 |

| | |
|--|-----|
| 2.5 Procedimentos de geração dos dados..... | 80 |
| 2.6 Procedimentos de análise dos dados..... | 86 |
| | |
| CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 87 |
| 3.1 Expectativas e Metas..... | 88 |
| 3.2 Eu Ideal da L2..... | 97 |
| 3.3 Autonomia e Reciprocidade..... | 110 |
| 3.4 O ensino e o aprendizado de língua-cultura..... | 130 |
| 3.5 A influência da mediadora na motivação do aprendiz..... | 137 |
| 3.6 Oscilações da motivação das interagentes brasileiras..... | 139 |
| | |
| CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 166 |
| 4.1 Síntese e discussão dos resultados | 167 |
| 4.2 Limitações do estudo e encaminhamentos | 180 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 182 |
| | |
| Anexo 1: Quadros de ocorrências nas interações da parceria inglês-português..... | 187 |
| Anexo 2: Quadros de ocorrências nas interações da parceria espanhol português..... | 189 |
| Anexo 3: Exemplo de interação da parceria espanhol-português..... | 193 |
| Anexo 4: Exemplo de interação da parceria inglês-português..... | 202 |
| Anexo 5: Questionário aplicado às interagentes brasileiras..... | 228 |
| Anexo 6: Roteiro da entrevista da parceria espanhol-português..... | 229 |
| Anexo 7: Roteiro da entrevista da parceria inglês-português..... | 231 |
| Anexo 8: Exemplo de sessão de mediação..... | 233 |
| Anexo 9: Exemplo de diário da mediadora..... | 236 |

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: O modelo do processo da motivação de L2..... | 47 |
| Quadro 1: Instrumentos utilizados para geração dos dados da parceria inglês-português..... | 78 |
| Quadro 2: Instrumentos utilizados para geração dos dados da parceria espanhol-português...78 | |
| Quadro 3: Temas abordados nas interações da parceria inglês-português..... | 82 |
| Quadro 4: Temas abordados nas interações da parceria inglês-português..... | 83 |
| Quadro 5: Temas abordados nas interações da parceria espanhol-português..... | 84 |
| Quadro 6: Temas abordados nas interações da parceria espanhol-português..... | 85 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA: Analysis of variance

ARCS: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação – construto de Keller (1983)

ARG: Alternate reality game

L-alvo: língua-alvo

LE: língua estrangeira

LI: língua inglesa

L2: segunda língua

NTICs: novas tecnologias da informação e comunicação

SMS: Short Message Service

UE: União Européia

WebMAC: *Website Motivational Checklist*

CÓDIGOS DAS TRANSCRIÇÕES

Códigos das transcrições baseados em SALOMÃO (2008), SILVA (2008), LUZ (2009) e MENDES (2009).

| | |
|----------------|---|
| ((incomp)) | Trecho incompreensível |
| uh, Hmm, ah, é | Hesitações |
| Uh-huh | Concordância |
| hum? hem? | Falta de compreensão |
| hum, ah | Compreensão |
| ... | Pausa longa |
| , | Pausa breve |
| . | Pausa final |
| [| Sobreposição de vozes |
| [] | Dedução de trecho incompreensível |
| (()) | Comentários da pesquisadora |
| : | Prolongamento de vogal |
| (...) | Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto |
| [...] | Supressão |
| ? | Pergunta |
| <i>Itálico</i> | Quando se utiliza uma língua diferente da escolhida para a interação. |

RESUMO

Sabe-se que no processo de ensino e aprendizagem de línguas, um aluno motivado estará mais propenso a assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado, agindo de forma autônoma e usufruindo dos recursos tecnológicos para aprimorá-lo. O *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* se apresenta como um contexto novo para o estudo da motivação e da autonomia de aprendizes ao interagirem por meio de ferramentas de mensagem instantânea (*Windows Live Messenger, Skype, Oovoo*). Nesse contexto, cada membro do par interagente aprende a língua do outro e ensina a própria, posicionando-se ora como aprendiz, ora como ensinante. A autonomia no Teletandem é construída de forma colaborativa pelos interagentes, onde cada um assume a responsabilidade pelo próprio aprendizado e, ao mesmo tempo, por meio da interação produzem o conhecimento a partir das necessidades individuais e da constante negociação. Dessa forma, a escolha por um dado assunto ou determinada estratégia de ensino-aprendizagem pode repercutir na motivação de cada um dos membros da parceria. O presente trabalho tem como objetivo: i) verificar as motivações iniciais das brasileiras em relação ao aprendizado da língua estrangeira em teletandem e ii) analisar como elas se sustentam, ou não, ao longo do processo interativo, tendo em vista fatores pessoais, socioculturais e contextuais. O presente trabalho qualitativo de natureza etnográfica focou as interagentes brasileiras de duas parcerias de teletandem, uma de inglês-português e outra de espanhol-português. Compreendemos as motivações iniciais como as razões que levaram as interagentes brasileiras a interagirem via teletandem, bem como suas expectativas em relação ao aprendizado da língua estrangeira. Yasmim buscou o teletandem porque estava tendo dificuldades com a compreensão e produção oral, por essa razão, ela esperava, principalmente, desenvolver essas habilidades e aprender vocabulário e aspectos culturais da cultura norte-americana. Débora, por sua vez, procurou o projeto teletandem porque desejava desenvolver um Estágio Básico. As expectativas de Débora consistiam em aprender vocabulário, aspectos culturais sobre o México e a variante mexicana. As razões que levaram as interagentes a buscar o projeto teletandem e as expectativas com relação ao aprendizado da língua estrangeira deram origem às metas. A meta principal de Yasmim era aprimorar a compreensão e produção oral e, a de Débora, era desenvolver o Estágio Básico. Com relação ao alcance das metas, Yasmim, por meio da colaboração de seu parceiro, atingiu seu objetivo. Por sua vez, Débora atingiu a meta de finalizar o Estágio Básico, apesar da falta de reciprocidade de seu parceiro em alguns momentos, que não era pontual para iniciar as interações e fornecia um *input* de má qualidade, com erros de ortografia, acentuação e gramática. A falta de reciprocidade na parceria de espanhol-português repercutiu de forma negativa na motivação de Débora, que no final do processo de ensino e aprendizagem, encontra-se cansada, desanimada e bastante desmotivada. Em contrapartida, a motivação de Yasmim se manteve até o momento que o parceiro deixa de comparecer às interações e responder aos seus e-mails.

Palavras-chave: Motivação; Autonomia; Reciprocidade; Teletandem.

ABSTRACT

It is known that in the language learning and teaching process, a motivated student will take more responsibility for their own learning, being autonomous and using the technological resources in order to improve their knowledge. *The Project Teletandem Brasil: Foreign languages for all* is considered a new context to study the learner's autonomy and motivation, who interact through instant message tools (*Windows Live Messenger, Skype, Oovoo*). In this context, each teletandem partner learns the other's language and teaches his own language, being learner at a moment and teacher in the next one. The autonomy in the Teletandem is constructed in a collaborative way by the teletandem partners, each one takes responsibility for their own learning and, at the same time, through interaction they construct the knowledge from the individual needs and the constant negotiation. Therefore, the choice for a given subject or a learning-teaching strategy may reflect in the teletandem partner's motivation. The current work aims: i) verify the Brazilian teletandem partner's initial motivations in relation to the foreign language learning and ii) analyze if it is maintained or not during the interactional process, considering personal, sociocultural and contextual factors. The current qualitative work, of ethnographic nature, focused on Brazilian learners from two teletandem partnerships, English-Portuguese and Spanish-Portuguese. We understand initial motivations as reasons that conducted the Brazilian teletandem partners to interact in teletandem, as well as their expectancy in relation to the foreign language learning. Yasmim looked for teletandem since she was facing difficulties in listening and speaking, so, she expected, specially, to develop these abilities and learn vocabulary and American cultural aspects. Débora was interested in the teletandem project since she wanted to develop Estágio Básico (a research project carried out in under graduation). She desired to learn vocabulary, cultural aspects about Mexico and the Mexican variant. The reasons to look for the teletandem project and the expectancies in relation to the foreign language learning originate the goals. Yasmim's main goal was to improve the listening and speaking skills and, Débora wanted to carry out her research project. Yasmim achieved her goals due to her partner's collaboration. Débora achieved her goal of concluding the research project, despite of the lack of reciprocity from her partner, who used to be late to start the interactions and provided a poor quality input, which contained spelling and grammatical errors. The lack of reciprocity in the Spanish-Portuguese partnership reflected in a negative way in Débora's motivation, who was tired and demotivated in the end of the process. On the other hand, Yasmim keep herself motivated until the moment her partner stopped interacting and did not reply her emails.

Keywords: Motivation; Autonomy; Reciprocity; Teletandem.

INTRODUÇÃO

Relevância do tema e justificativa

As novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs)¹, bem como os seus suportes, a Internet, as conexões de banda larga, a web 2.0, ampliaram as possibilidades para o ensino e aprendizagem de línguas, pois os aprendizes podem entrar em contato com a língua-alvo (doravante, L-alvo), como também a sua cultura e comunidade por meio de ferramentas síncronas e assíncronas. Além disso, eles encontram uma infinidade de informações na rede acerca da língua estrangeira (doravante, LE) e podem até mesmo trabalhar de forma colaborativa com pessoas que estejam em outros países.

Essas novas possibilidades que se abrem para o ensino e aprendizagem de LE vêm acompanhadas de novos desafios para o aluno e para o professor. O aluno necessita desenvolver novas habilidades como, por exemplo, selecionar e organizar o conhecimento disponibilizado na Internet e desenvolver outras estratégias de aprendizado para que se beneficie desse processo de aprendizagem em ambientes virtuais. É pertinente que o professor utilize as NTICs de maneira significativa, como por exemplo, a elaboração de atividades que permitam o exercício da autonomia, aspecto indispensável para que o aprendiz obtenha sucesso nesse contexto de aprendizagem on-line. A autonomia é importante na medida em que um aluno autônomo responsabiliza-se pelo próprio aprendizado, além de ser frequentemente mais motivado.

Apesar de reconhecermos que grande parte dos alunos utiliza a Internet para atividades sociais e recreativas, é preciso lembrar que as habilidades necessárias para tais atividades nem sempre são aquelas desejáveis em contextos virtuais de aprendizagem de LEs, os quais podem exigir o uso de um registro formal, competência intercultural e um

¹ Segundo Kenski (2003, p.23), “As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade”.

conhecimento mais aprofundado da L-alvo (O'DOWD, 2007). Além disso, segundo o mesmo autor, o aprendiz estará mais propenso a aceitar as atividades on-line ou usar determinada ferramenta de comunicação se as julgar relevantes e apropriadas para as suas práticas de aprendizado.

O teletandem se insere nesse contexto tecnológico, onde pares interagentes de países diferentes trabalham de forma colaborativa para aprender a língua do outro por meio de ferramentas de comunicação síncrona. A prática de tandem já existia em países europeus desde o final dos anos sessenta (VASSALLO; TELLES, 2009). Em razão da proximidade entre os países europeus, que permitia a livre circulação de pessoas de diferentes nacionalidades, o tandem realizado inicialmente foi face a face. O termo “tandem face a face” só precisou ser utilizado após a criação do tandem por meio eletrônico segundo Brammerts e Calvert (2003). O tandem face a face era predominantemente oral, contudo, havia espaço para a compreensão escrita e anotações, por exemplo, quando os interagentes discutiam a produção uns dos outros. Com o tempo e o advento da Internet, o e-tandem passou a existir e a forma mais praticada foi via e-mail, o que permitia desenvolver as habilidades de compreensão e produção escrita.

O teletandem originou-se por meio de estudos e pesquisas realizadas para a formulação do projeto temático Teletandem Brasil, apoiado pela FAPESP (processo n.º 2006/03204-2), e desenvolvido nos *campi* da UNESP – São José do Rio Preto e Assis. O coordenador do projeto foi o educador João Antônio Telles. O teletandem agregou o uso da *webcam* e de ferramentas de comunicação síncrona como o *Windows Live Messenger*, *OoVoo*² e *Skype*, possibilitando não apenas o desenvolvimento da escrita e leitura, mas também o da compreensão e produção oral.

² A ferramenta de comunicação síncrona *OoVoo* permite a videoconferência com até seis pessoas. Os recursos oferecidos são: chamadas de vídeo e áudio, gravação e envio de mensagens de vídeos, gravação de chamadas de vídeo ou chamadas em conferência de áudio, bate-papo, incorporação de sala de bate-papo de vídeo em um website e envio de arquivos. Esta ferramenta é disponibilizada no site: <http://www.oovoo.com/home.aspx>.

Ensinar e aprender em teletandem requer o exercício da autonomia, visto que os interagentes possuem a liberdade para decidir *o quê, onde, quando, como e por quanto tempo* estudar (BRAMMERTS, 2003). Dizemos que a autonomia é coconstruída nesse contexto virtual de ensino e aprendizagem (LUZ, 2009), uma vez que o falante mais proficiente se compromete com o aprendiz do menos proficiente, o qual, por sua vez, se responsabiliza por seu próprio aprendizado, e as decisões acerca desse processo de ensino e aprendizagem são tomadas em conjunto. Além disso, o interagente brasileiro pode contar com a ajuda de um mediador, o qual irá orientá-lo para que ele se beneficie ao máximo das sessões de teletandem.

A motivação é fundamental no contexto de ensino e aprendizagem via teletandem, pois se espera que um aluno motivado e autônomo tenha condições de interagir por um longo período de tempo. Defendemos que a motivação impulsiona o discente a participar do teletandem e faz com que ele permaneça nessa prática.

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem em teletandem podem surgir obstáculos, como dificuldades de conciliação de horários entre os parceiros, necessidades e interesses distintos, as quais podem acarretar o colapso de uma parceria, por isso, a motivação é fundamental na medida em que um aluno motivado e autônomo pode ser capaz de transpor esses obstáculos.

Brammerts e Calvert (2003, p.45) tecem comentários a respeito da possibilidade de aumento dos níveis da motivação em processos de aprendizagem em tandem por diversas razões, as quais enumeram:

[...] a comunicação é de um para um com um falante nativo; a escolha de um tópico é determinada por cada parceiro; o aprendizado tem uma aplicação prática e não existe a

pressão externa para determinar o conteúdo ou método de aprendizado e, finalmente, os benefícios de qualquer aprendizado podem ser imediatamente vivenciados.³

Inúmeros fatores podem motivar o aprendiz, dentre eles, o falante nativo⁴, a possibilidade de escolha de temas para as interações e a flexibilidade do contexto teletandem. Os participantes, por meio da interação, produzem o conhecimento a partir das necessidades individuais e da constante negociação. Por isso, a escolha por um dado tema pode interferir na motivação do par interagente.

A motivação desempenha papel relevante no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Um aprendiz motivado estará mais propenso a assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado (autonomia) (USHIODA, 1996 apud DÖRNYEI, 2001). No caso da aprendizagem em teletandem, espera-se que ele também se comprometa com a aprendizagem do outro (reciprocidade). Quando o princípio da reciprocidade não é atendido, o interagente pode ficar desmotivado, pois espera do seu parceiro a mesma dedicação e comprometimento. Faz-se necessário investigar a dinamicidade da motivação a fim de se desvendar seus altos e baixos e, principalmente, os fatores que mais contribuem para que o aprendiz se mantenha motivado.

Telles e Vassallo (2009, p.57) mencionam os objetivos do projeto Teletandem Brasil, a saber:

- a) Verificar a compatibilidade dos aplicativos de mensageria instantânea (com recursos de videoconferência) como instrumentos pedagógicos para o tandem à distância em língua estrangeira;
- b) Verificar as características da interação linguística, cultural e pedagógica entre os parceiros de teletandem;
- c) Verificar o papel do professor-mediador dentro do contexto do tandem a distância em língua estrangeira.

³ [...] the communication is one-to-one with a genuine native speaker; the choice of topic is determined by each partner; the learning has practical application and there is no pressure from outside to determine the content or method of learning and, finally, the benefits of any learning can be immediately experienced.

As traduções são de minha autoria.

⁴ Cumpre lembrar sobre a possibilidade de interagir via teletandem com falantes competentes da L-alvo a ser estudada.

O presente trabalho se insere no segundo objetivo de pesquisa do projeto, uma vez que estudamos a interação com o propósito de identificar os fatores que motivam os aprendizes, bem como os altos e baixos da motivação das interagentes.

A produção científica durante os quatro anos do Projeto Teletandem Brasil foi intensa e abordou temas como crenças (BEDRAN, 2008; MESQUITA, 2008; MENDES, 2009), desenvolvimento intra-interlinguístico (SILVA, 2008), mediação (SALOMÃO, 2008), características da interação (SANTOS, 2008), autonomia (LUZ, 2009), autoavaliação (CAVALARI, 2009), comunicação intercultural (MARTINS MOITEIRO, 2009), o ensino do português como LE (BROCCO, 2009), formação de professores pré-serviço (KANEIYA, 2008; CANDIDO, 2010) e continuada (FUNO, 2011), acordo e negociação entre os pares (GARCIA, 2010) e relações de poder (VASSALLO, 2010)⁵. Porém, a motivação ainda não foi abordada, apesar de ter sua importância reconhecida. Segundo Vassalo e Telles (2009, p.25):

Acreditamos que os parceiros de tandem devam assumir uma quantidade razoável de responsabilidades em seus próprios processos de aprendizagem da língua estrangeira. Ainda não temos dados concretos para saber se tal fato contribui ou não para o aumento da motivação e da criatividade do aprendiz.

O estudo da motivação nesse contexto de ensino e aprendizagem virtual, o teletandem, pode contribuir com a nossa compreensão acerca dos fatores que motivam o aprendiz e permitir a observação das oscilações da motivação dos interagentes em razão desses fatores, os quais descrevemos em seguida.

⁵ Os trabalhos mencionados consistem em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Esses estudos e outras publicações podem ser acessados no site: <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>.

Objetivos e Perguntas de pesquisa

Ao estudar a motivação nesse contexto virtual de ensino e aprendizagem, percebemos que diversos fatores; pessoais, socioculturais e contextuais, influenciaram a motivação das interagentes brasileiras. Dentre os fatores pessoais encontram-se as expectativas e as metas, o Eu Ideal da L2 e a autonomia do aprendiz. Os fatores socioculturais abordam o ensino e o aprendizado de língua-cultura. Por sua vez, os fatores contextuais abrangem a influência da mediadora na motivação do aprendiz e a reciprocidade. Dessa forma, o objetivo principal deste estudo foi identificar os fatores que motivam o aprendiz e verificar de que forma estes contribuem para a sustentação da motivação nesse processo.

Como objetivos específicos, verificamos as motivações iniciais das interagentes brasileiras, em relação ao aprendizado da LE via teletandem, e posteriormente, analisamos como elas se sustentaram, ou não, ao longo do processo interativo, tendo em vista os fatores pessoais, socioculturais e contextuais.

Com o intuito de operacionalizar tais objetivos, as seguintes perguntas de pesquisa foram propostas:

- 1) Quais as motivações iniciais das interagentes brasileiras em relação ao aprendizado da língua estrangeira via Teletandem?
- 2) Há oscilações na motivação das interagentes brasileiras ao longo do processo interativo? Como elas repercutem na relação da parceria?

Organização da dissertação

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos precedidos por esta Introdução, a saber: Arcabouço Teórico; Metodologia da Investigação; Análise e Discussão dos Dados e Considerações Finais.

No **Arcabouço Teórico**, discorremos sobre a origem do teletandem e os princípios de reciprocidade e autonomia do tandem, que foram incorporados ao teletandem. Apresentamos de que forma esses princípios podem ser compreendidos e, conseqüentemente, observados. Além disso, estabelecemos uma relação entre reciprocidade e colaboração. Ainda a respeito do teletandem, explicamos sobre a divisão das sessões e a mediação. Em seguida, abordamos algumas teorias sobre motivação sob a perspectiva da psicologia, bem como sua aplicação aos estudos de LE e segunda língua (doravante, L2). Dando continuidade a este capítulo, discutimos sobre a teoria dos **eus possíveis** e o constructo **Eu Ideal da L2**, como também sua relação com a motivação integrativa e instrumental. Para concluir a seção sobre motivação, apresentamos quatro estudos sobre motivação e o uso das NTICs. Finalizando o capítulo, trazemos conceitos de cultura e discorremos sobre a relação língua-cultura.

No capítulo **Metodologia da Investigação**, caracterizamos a pesquisa, descrevemos o contexto e fornecemos informações acerca dos participantes, da mediadora (parceria espanhol-português) e da pesquisadora. Além disso, explicamos o processo de geração de dados e apresentamos quadros das interações das parcerias espanhol-português e inglês-português. Os quadros resumem os temas abordados pelos participantes em cada encontro. Uma explicação com relação aos procedimentos de análise também é fornecida.

O capítulo **Análise e Discussão dos Dados** é destinado a apresentar a análise dos dados coletados realizada com relação à repercussão dos fatores pessoais, socioculturais e contextuais na motivação das interagentes brasileiras. O capítulo é subdividido nas seguintes

seções: Expectativas e Metas; Eu Ideal da L2; Autonomia e Reciprocidade; O ensino e o aprendizado de língua-cultura; A influência da mediadora na motivação do aprendiz e Oscilações da motivação das interagentes brasileiras. Neste capítulo também respondemos às perguntas de pesquisa: (1) Quais as motivações iniciais das interagentes brasileiras em relação ao aprendizado da língua estrangeira via Teletandem?; (2) Há oscilações na motivação das interagentes brasileiras ao longo do processo interativo? Como elas repercutem na relação da parceria?

Finalmente, o capítulo **Considerações Finais** retoma as perguntas de pesquisa e resume os fatores principais que contribuíram para a motivação das interagentes brasileiras. Além disso, mencionamos as limitações do estudo e encaminhamentos.

CAPÍTULO I
ARCABOUÇO TEÓRICO

Este capítulo teórico é composto por três seções que contemplam o teletandem, a motivação e a cultura. Iniciaremos nossa discussão acerca do teletandem, explicando sua origem no tandem. Veremos as diferentes modalidades do tandem, bem como sua aplicação no aprendizado de línguas. Em seguida, iremos tecer comentários a respeito da transição do tandem face a face ao e-tandem. Discorreremos sobre o **Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos**. Por fim, comentaremos sobre as características do teletandem, bem como as sessões de interação e a mediação.

Na segunda seção, iremos abordar a motivação segundo a perspectiva da psicologia, como também sua aplicação nos estudos de LE e L2. Em seguida, apresentaremos o construto do Eu Ideal da L2, discorrendo sobre a relação entre este e as motivações, integrativa e instrumental. Finalmente, faremos um relato sobre quatro estudos que abordaram a motivação e sua relação com o uso das NTICs. Para finalizar o capítulo, traremos conceitos de cultura a partir de diferentes perspectivas e comentaremos sobre a relação língua-cultura.

1.1 Do tandem ao e-tandem

O tandem consiste em sessões bilíngues, onde falantes de diferentes línguas estão interessados em aprender a LE na qual o outro é proficiente. Esses falantes não necessitam ser nativos, nem professores com licenciatura (VASSALLO; TELLES, 2009).

Conforme Vassallo e Telles (op. cit.), o tandem foi engendrado na Alemanha no final dos anos 60 e, em seguida, disseminou-se na Espanha e em outros países. O tandem era sinônimo de parcerias entre aprendizes que estudavam juntos em um mesmo lugar até 1993. Com o surgimento do e-tandem, o qual se tornou possível em razão das NTICs e da Internet, houve a necessidade de cunhar a terminologia tandem face a face, diferenciando-o do tandem via mídia eletrônica (BRAMMERTS; CALVERT, 2003).

O tandem face a face é predominantemente oral, porém, não se exclui a possibilidade de se trabalhar com textos e fazer anotações. A prática de tandem, até o fim dos anos 80, era trabalhada em cursos intensivos que duravam algumas semanas. Nesses cursos o tandem ocupava menos da metade da carga horária e era muito controlado. Universidades e instituições de ensino de línguas, onde existem um grande número de estrangeiros e diferentes LEs são trabalhadas, reconheceram o valor do tandem (BRAMMERTS; CALVERT, 2003). Atualmente, esta modalidade de ensino e aprendizagem virtual pode ser uma alternativa para o aprendizado de línguas ou um complemento das aulas em institutos particulares de línguas, universidades e escolas. Temos o tandem institucional, quando este é realizado dentro de uma escola ou universidade, e o tandem independente, que consiste em um acordo mútuo entre indivíduos (VASSALLO; TELLES, 2009).

De acordo com Brammerts e Calvert (op. cit.), o rápido desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação (Internet) e a redução do custo das mídias tradicionais (telefone e fax) criaram condições para que aprendizes de línguas ao redor do mundo colaborassem com parceiros, os quais são falantes da L-alvo que eles estudam. A partir de 2000, o termo e-tandem tornou-se mais comum, podendo ser praticado por meio de ferramentas síncronas (MOOs⁶, vídeo conferência, telefone) e assíncronas (e-mail). Entretanto, em razão da acessibilidade e praticidade, o e-mail foi a forma mais utilizada.

As ferramentas assíncronas, o e-mail, por exemplo, não permitem que o falante proficiente ajude o seu parceiro de tandem imediatamente por meio de formulações e esclarecimentos de sentido. Por outro lado, as mensagens ficam disponíveis, possibilitando a releitura e a utilização das mesmas de diversas maneiras. Contudo, não podemos

⁶ É um sistema de acesso multiusuário, programável, interativo, para criação de ambientes em realidade virtual baseada em texto, visando jogos, conferências, bate-papo on-line e outras atividades que requerem comunicação em tempo real. Definição baseada nas informações da página: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moo>. Acesso em 15 jun. 2011.

desconsiderar a demanda de tempo para corrigi-las e a tentação em apontar todos os erros (BRAMMERTS; CALVERT, 2003).

Brammerts e Calvert (op. cit.) ainda comentam sobre a comunicação por meio de uma ferramenta síncrona como a videoconferência, a qual se assemelha ao tandem face a face na medida em que permite que os parceiros de tandem vejam as tarefas, notas, figuras e *web sites* e produzam textos juntos. Por sua vez, ferramentas síncronas como o chat possibilitam o diálogo cooperativo, entretanto, limita-se à produção escrita.

Com relação ao conteúdo abordado nas sessões de tandem, este se adéqua às necessidades individuais de cada aprendiz da parceria. Este é o caso do tandem independente, onde pode ocorrer conversação livre, realização de projetos colaborativos ou compartilhamento de exercícios de gramática, dentre outras possibilidades. Por sua vez, no tandem institucional, o conteúdo é mais controlado, sendo as atividades estabelecidas pelos professores.

Nesta seção, discutimos o surgimento do tandem, bem como suas modalidades e as diferentes possibilidades que o e-tandem oferece ao aprendizado de línguas. A seguir, abordaremos os princípios do tandem, reciprocidade e autonomia, os quais foram incorporados ao teletandem.

1.2 Os princípios do teletandem: reciprocidade e autonomia

De acordo com Vassallo e Telles (2009), a sistematização dos princípios do tandem ocorreu nos anos 90 com a criação da Rede Internacional de tandem e o desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto. Os mesmos autores explicitam os três princípios, os quais foram incorporados pelo teletandem: i) separação das línguas; ii) reciprocidade e iii) autonomia.

Brammerts (2003), ao abordar a aprendizagem em tandem, discute sobre os princípios de reciprocidade e autonomia, uma vez que cita a divisão do tempo entre as línguas ao discorrer sobre reciprocidade. Por sua vez, Souza (2007), assim como Vassallo e Telles (2009), também destaca a importância de se considerar a separação das línguas e dividir o tempo de interação entre as mesmas de maneira igualitária. Souza (2007) classifica os princípios como: i) princípio da reciprocidade; ii) princípio do bilinguismo e iii) princípio da autonomia do aprendiz.

Neste trabalho, focalizaremos os princípios de autonomia e reciprocidade, uma vez que aventamos a hipótese de eles contribuírem para o aumento da motivação do aprendiz em contexto de ensino e aprendizado via teletandem. Primeiramente, porque um aprendiz autônomo é geralmente mais motivado. A reciprocidade repercute de forma positiva na motivação, uma vez que pressupõe o comprometimento dos parceiros de teletandem com o aprendizado do outro, colaborando com o seu parceiro para que este consiga atingir sua meta de aprendizagem.

No contexto de ensino e aprendizagem em teletandem, o aluno pode exercer sua autonomia na medida em que assume a responsabilidade pelo seu aprendizado, estabelecendo metas, organizando o conhecimento adquirido e avaliando o seu desempenho, para assim, formular novas metas. Por outro lado, esse aprendiz não se encontra sozinho nesse processo, por isso, precisa estar aberto a negociações e contribuir com o aprendizado do outro, uma vez que ambos necessitam se beneficiar da parceria estabelecida. É nesse sentido que se estabelece a relação entre autonomia e reciprocidade. A respeito dessa relação, Benedetti (2010, p.39) argumenta: “[...] autonomia e reciprocidade adquirem um caráter inextricável, funcionando como peças imbricadas de um processo extremamente complexo”.

Segundo Panichi (2002), espera-se que o aprendiz de tandem seja ativo e autônomo e perceba o parceiro como uma fonte de informações e um guia. Por sua vez, o parceiro de tandem deve colaborar com o aprendiz, facilitando seu processo de aprendizagem.

Defendemos que os princípios de autonomia e reciprocidade se relacionam com a motivação. Primeiramente, porque um indivíduo autônomo é geralmente mais motivado, como afirma Ushioda (1996a apud DÖRNYEI, 2001, p.59): “aprendizes de línguas autônomos são por definição aprendizes motivados”⁷. Estes assumem uma maior responsabilidade pelo próprio aprendizado e não esperam que as soluções para suas dificuldades de aprendizagem sejam fornecidas pelo outro, eles buscam oportunidades para aprender e recursos para aprimorar o aprendizado. Em segundo lugar, a reciprocidade é importante na medida em que se espera que ambos os interagentes (brasileiro e estrangeiro) se beneficiem na mesma medida da parceria estabelecida, o que repercutirá de forma positiva em sua motivação.

A respeito da reciprocidade, Brammerts (2003, p.29) argumenta:

O aprendizado da língua em *tandem* ocorre em uma parceria de aprendizagem, para a qual cada parceiro traz determinadas habilidades e competências, as quais o parceiro deseja adquirir, e na qual ambos parceiros fornecem suporte um ao outro em seu aprendizado. A interdependência mútua entre os parceiros demanda o mesmo compromisso de forma que ambos se beneficiem, tanto quanto possível, do trabalho em conjunto.⁸

Souza (2007) compreende o princípio da reciprocidade da mesma forma que Brammerts (op. cit.), salientando que cada aprendiz deve beneficiar-se igualmente da parceria, oferecendo e recebendo ajuda, envolvendo-se e comprometendo-se com o processo e as necessidades do outro.

⁷ Autonomous language learners are by definition motivated learners.

⁸ Language learning in tandem occurs in a learning partnership, to which each partner brings certain skills and abilities which the other partner seeks to acquire, and in which both partners support each other in their learning. The mutual interdependence between the two partners demands equal commitment in such a way that both benefit as much as possible from their working together.

Conforme Brammerts (2003), os parceiros de tandem se corrigem, sugerem alternativas, auxiliam com a compreensão de textos, traduzem, explicam significados, respeitando as preferências do outro. Bons parceiros de tandem reconhecem a autonomia do outro e estão preparados para encorajá-la.

O princípio de reciprocidade ainda pressupõe tempo de interação dividido de forma equitativa e equilibrada entre as línguas (BRAMMERTS, 2002 apud VASSALLO; TELLES, 2009) e troca livre e mútua de conhecimentos acerca das línguas e das culturas objeto de aprendizagem (BRAMMERTS; CALVERT, 2003 apud VASSALLO; TELLES, op. cit.).

Um fator importante para a manutenção da reciprocidade é a colaboração. Segundo Salomão; da Silva e Daniel (2009, p.85): “trabalhar colaborativamente implica comprometer-se na tarefa de aprendizagem e, concomitantemente, comprometer-se com o outro de maneira mútua e recíproca”. A respeito da relação entre reciprocidade e colaboração, Cavalari (2009) explica que o conceito de colaboração é subjacente ao princípio de reciprocidade, mas também é importante ressaltar a ação individual e autônoma ao definir as metas de aprendizagem.

A relação entre colaboração e metas é evidente na medida em que determinada meta é alcançada se o parceiro colaborar com a aprendizagem do outro. Uma meta supostamente inatingível torna-se atingível em razão do comprometimento do parceiro, ou seja, da colaboração (SALTIEL, 1998 apud CAVALARI, op. cit.).

De acordo com Figueiredo (2006), a aprendizagem colaborativa fundamenta-se na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky e seus companheiros. Segundo esta teoria, o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. A respeito da aprendizagem colaborativa, Figueiredo (op. cit., p.12) argumenta:

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam

aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (Dillenbourg, 1999), cuja ênfase recai na coconstrução do conhecimento dentro e a partir dessas interações.

O contexto teletandem permite que o aprendiz trabalhe de forma autônoma. Segundo Vassallo e Telles (2006, p.19): “ No contexto do Tandem, a autonomia não existe *sem* o outro mas, *com* o outro, isto é, em *co-laboração*”⁹. O princípio da autonomia supõe:

- liberdade dos parceiros para decidir *o quê, quando, onde e como* estudar e *por quanto tempo* vão fazê-lo (BRAMMERTS, 2002 apud VASSALLO; TELLES, 2009);
- aparente controle dos níveis de responsabilidade e poder que o falante proficiente pode ter sobre o processo de aprendizagem do parceiro (VASSALLO; TELLES, op. cit.);
- responsabilidade dos parceiros pelos próprios processos de aprendizagem da língua estrangeira (VASSALLO; TELLES, op. cit.).

A responsabilidade pelo próprio aprendizado como fator essencial à autonomia já era reconhecida em Holec (1981) e continua sendo abordada por outros autores. Segundo Blin (1999, p.134 apud PARREIRAS, 2001, p.198): “os aprendizes dão o primeiro passo em direção à autonomia quando eles aceitam conscientemente a responsabilidade por sua própria aprendizagem”.

Conforme Little (2003), os aprendizes de tandem são autônomos na medida em que são responsáveis pelo gerenciamento do próprio aprendizado e a parceria é recíproca, quando está baseada em compromisso mútuo. Para Lewis (2003), ser autônomo implica aprender a

⁹ In the context of Tandem, autonomy is not conceived *without* the other but, *with* the other; that is in *co-laboration*.

analisar as necessidades individuais, estabelecer metas, monitorar o progresso, gerenciar o tempo, e no caso da aprendizagem via tandem – trabalhar em parceria.

O conceito de autonomia psicológica de Benson (1997) também pressupõe a responsabilidade pelo próprio aprendizado, definindo autonomia enquanto capacidade, um conjunto de atitudes e habilidades, a qual permite que os aprendizes se responsabilizem pelo seu aprendizado. Segundo Luz (2010, p.49), “essa capacidade subjacente ao indivíduo pode ser desenvolvida ou suprimida por fatores internos ou externos, caracterizando-se como uma versão construtivista, onde o aprendiz, ao interagir socialmente, constrói significados individuais da realidade que o cerca”.

Para Luz (2009, p.51), “autonomia envolve características pessoais do indivíduo, mas também abrange contextos sociais, culturais, institucionais e governamentais em que as pessoas estão inseridas. Para ser autônomo é necessário ser dependente de outros indivíduos e configurações da sociedade”.

O aprendiz no contexto teletandem responsabiliza-se pelo seu aprendizado e também controla o seu processo de ensino e aprendizagem, uma vez que seleciona o horário, o conteúdo das interações e estratégias para aprender e ensinar. Contudo, essa responsabilidade é compartilhada com seu par interagente e é nesse sentido que se estabelece uma relação intrínseca entre autonomia e reciprocidade, uma vez que o horário de interação e o conteúdo da mesma devem ser adequados e relevantes a ambos os interagentes.

Uma vez que a autonomia é coconstruída em contexto de aprendizagem em teletandem, os interagentes devem estar cientes de que a maioria das escolhas são realizadas em conjunto e repercutem no aprendizado de ambos os interagentes da parceria. A partir dessa experiência, os alunos podem ser tornar mais responsáveis pelo próprio aprendizado (LUZ, 2009).

Luz (2009) argumenta que o aprendiz caminha em direção à autonomia se ele estiver aberto a novas propostas, for consciente de seu papel e estiver disposto a empenhar-se em um trabalho conjunto. A autonomia também pode ser coconstruída juntamente com o mediador (Cf. seção 1.2.2), o qual auxilia o interagente brasileiro em seu processo de ensino e aprendizagem, levando-o a refletir sobre esse processo e oferecendo ajuda quando necessário.

Benedetti (2010, p.34) sugere ações que demonstram o exercício da autonomia em contexto teletandem, as quais nos orientaram ao analisarmos a autonomia das interagentes brasileiras.

[...] exploração do par mais competente para solucionar dúvidas na L-alvo; pedido de ajuda ao parceiro quanto ao conteúdo ainda não adquirido; avaliação da própria competência linguística; definição de metas de aprendizagem e iniciativa na obtenção de feedback de língua.

A autonomia e a reciprocidade são fundamentais à motivação, uma vez que um aprendiz autônomo é frequentemente mais motivado, sendo capaz de assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado. A reciprocidade é importante na medida em que ambos parceiros de teletandem devem se beneficiar da parceria estabelecida, colaborando com o outro para que ele consiga atingir suas metas, o que repercute de forma positiva em sua motivação.

1.2.1 O Projeto Teletandem Brasil

De acordo com Vassallo e Telles (2009), o tandem foi pouco difundido no Brasil, enquanto era realizado face a face, em razão da dificuldade de se encontrar falantes proficientes de LEs no território brasileiro e dos altos custos para viajar para o exterior.

Entretanto, na Europa, as viagens internacionais são mais fáceis e baratas em razão da proximidade entre os países, facilitando a prática de tandem.

A difusão da Internet durante os anos 90 possibilitou a comunicação entre as pessoas ao redor mundo, o que permitiu a prática do e-tandem (Cf. seção 1.1). Vassallo e Telles (2009) comentam que a prática do e-tandem no Brasil é recente (OLIVEIRA, 2003; BRAGA, 2004; SOUZA, 2006; MARQUES; ZAHUMENSKY, 2005 apud VASSALLO; TELLES, 2009) e, anteriormente ao teletandem, restringia-se à produção escrita e leitura.

As ferramentas das NTICs, o *Windows Live Messenger*, o *Skype* e o *Oovoo*, possibilitam o uso da escrita, voz e imagens, o que permitiu a criação de uma terceira forma de tandem – o teletandem:

um novo contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, o qual traz as imagens por webcam como a característica mais inovadora para unir-se aos trabalhos dos aprendizes com a conversação, a leitura e a produção escrita (VASSALLO; TELLES, op. cit., p.41).

Os créditos da idealização do teletandem são conferidos ao pesquisador e educador João Antônio Telles. Ele foi o coordenador do projeto temático – Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos – o qual foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP, processo n.º 2006/03204-2).

A prática de teletandem, primeiramente, foi restringida aos graduandos matriculados em dois *campi* de uma universidade estadual do interior paulista. Estes se inscreviam no projeto por meio do site <http://www.teletandembrasil.org/home.asp> e os contatos dos interagentes estrangeiros eram enviados via e-mail. Os interagentes estrangeiros estudavam o português e estavam vinculados a uma instituição no exterior. Além da possibilidade de conseguir um parceiro pelo site, parcerias podem ser estabelecidas pelo próprio professor de LE. Nesse caso, nem sempre os interagentes estrangeiros estudam o português e estão matriculados em uma instituição de ensino. Em um segundo momento, a prática de

teletandem se estendeu a um grupo de professores de espanhol de um instituto de idiomas, da rede pública, de duas cidades do interior paulista.

O teletandem consiste em uma modalidade de e-tandem independente, visto que não está vinculado à grade curricular dos cursos de graduação. Além disso, este é caracterizado por uma conversação livre, na qual os temas e os horários das interações são negociados entre os parceiros a partir de suas necessidades individuais. Os participantes do projeto teletandem podem interagir de casa ou dos Laboratórios Teletandem, localizados nos campi das referidas universidades. Os interagentes podem contar com a ajuda de um mediador, pesquisador do projeto teletandem, mestrando ou doutorando, o qual irá auxiliá-los no que se refere a questões pedagógicas e tecnológicas.

Recomenda-se que as sessões de teletandem tenham a duração de duas horas, reservando uma hora para cada língua no mesmo dia ou em dias distintos. Além disso, trinta minutos são destinados à conversação, vinte minutos são utilizados com o *feedback* e dez minutos são reservados à reflexão (TELLES; VASSALLO, 2009).

Nesta seção, discorreremos sobre a origem do teletandem, bem como as características das sessões e a forma como este foi implementado. A seguir, explicitamos o funcionamento da sessão de mediação.

1.2.2 A mediação no contexto de aprendizagem via teletandem

As mediações podem ocorrer via ferramentas de comunicação síncrona, assíncrona (e-mail) ou presencialmente, sendo requerida pelo interagente brasileiro ou agendada pelo próprio mediador (LUZ, 2009). A mediação é realizada por um mestrando ou doutorando de um dos *campi* de uma universidade estadual do interior paulista, onde o Projeto Teletandem é

desenvolvido. Na medida do possível, um mediador é destinado a acompanhar uma parceria com o intuito de auxiliar, especialmente, o interagente brasileiro no que se refere a questões tecnológicas e pedagógicas.

Salomão (2008) sugere observar a mediação a partir de duas perspectivas: a do macroprocesso e a do microprocesso. A partir da perspectiva do macroprocesso, é possível acompanhar a dinâmica estabelecida entre a mediação e as interações, um ciclo que se inicia com a interação, seguida de sessões de visionamento e confecções de diários pelo mediador e pelo interagente, momentos onde pontos a serem discutidos nas sessões de mediação são levantados. Após as mediações, novos diários são confeccionados e volta-se à interação. Segundo a perspectiva do microprocesso, observam-se os diferentes tipos de supervisão e estratégias pedagógicas utilizadas durante a mediação.

O mediador levanta questionamentos com o propósito de fazer com que o interagente reflita sobre sua prática nesse contexto de ensino e aprendizagem via teletandem, assumindo uma postura não-diretiva. Entretanto, em alguns momentos, faz-se necessário o fornecimento de alternativas, o que não prejudica a postura não-diretiva do mediador, visto que ele não impõe uma solução única para resolver um dado problema (SALOMÃO, op. cit.). Ele sugere caminhos para que o interagente aprenda a L-alvo e ajude o parceiro a aprender o português, como corrigir os erros, por exemplo. Tais caminhos podem ser adotados ou não pelo interagente.

O mediador também pode contribuir com a motivação do interagente. Em seu estudo, Salomão (op. cit.) observou que a mediadora ressaltava os pontos positivos das interações antes de iniciar a sessão de mediação, fato que foi considerado, pela pesquisadora, como uma estratégia para motivar o interagente. Na visão da mediadora desse estudo, é importante apresentar os pontos positivos com o intuito de gerar motivação, para depois, questionar o interagente a respeito dos pontos problemáticos e, então, discuti-los.

Salomão (2008) comenta ações da mediadora que propiciaram um clima descontraído para as interações, a saber: elogiar o interagente, reconhecer seu esforço e tecer comentários sobre seu desempenho. Consideramos tais ações como outras estratégias utilizadas para motivar o interagente.

Antes de iniciarmos a seção sobre motivação, cumpre lembrar que, até o presente momento, discorreremos sobre o tandem, bem como a origem do e-tandem e teletandem. Discutimos sobre os princípios de autonomia e reciprocidade e explicitamos o funcionamento das sessões de teletandem e das mediações. A seguir, iniciaremos uma discussão sobre a motivação na área da psicologia, como também no processo de ensino e aprendizagem de L2 e LE.

1.3 A motivação na psicologia e para aprender L2 ou LE

Iniciaremos nossa discussão acerca da motivação apresentando algumas definições trazidas pelos dicionários e alguns construtos teóricos no escopo da psicologia. Selecionamos tais construtos em razão de terem sido utilizados para o estudo da motivação no processo de ensino e aprendizagem de L2 e LE. Mostramos como a motivação pode ser abordada segundo diferentes perspectivas.

No **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [entre 2001 e 2009]¹⁰, encontramos a seguinte definição para a palavra **motivação** no âmbito da psicologia: “conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual”. O dicionário **Michaelis** (2009), por sua vez, define motivação como uma “espécie de energia psicológica ou tensão que põe em movimento o organismo humano, determinando um dado comportamento”.

¹⁰ Os dicionários consultados são disponibilizados no site da UOL: <http://biblioteca.uol.com.br/>.

Por meio dessas definições, é possível afirmar que a motivação pode ser evidenciada a partir de um comportamento, o que a torna observável (RIBAS, 2008). Além disso, podemos dizer que ela é responsável por conduzir um indivíduo à realização de uma dada tarefa, uma vez que pode ser considerada uma espécie de energia, a qual faz com que ele persista em uma atividade apesar das adversidades que podem surgir ao longo do caminho. Ribas (op. cit., p.53) conceitua motivação como “um impulso, força, desejo ou estímulo, que varia de indivíduo para indivíduo e que o conduz à ação, fazendo-o se esforçar e persistir numa tarefa”.

A motivação consiste em um fenômeno complexo e multifacetado, sendo influenciada por uma infinidade de fatores. Dessa forma, é necessário priorizar alguns elementos influenciadores da motivação em um dado contexto. Baseando-se em Dörnyei (2001) e Dörnyei e Ushioda (2011), concluímos que a motivação pode ser abordada por uma perspectiva cognitivista, social ou sociocultural. A partir de uma perspectiva cognitivista, são enfatizados os processos mentais, como por exemplo, as expectativas do aluno em relação ao processo de aprendizagem da LE; a influência das experiências anteriores no seu aprendizado; a percepção de suas habilidades, as quais determinarão as escolhas por determinadas atividades em detrimento de outras. O estabelecimento de metas para a aquisição de L2 ou LE também pode ser pesquisado dentro de uma perspectiva cognitivista.

Também é possível estudar a motivação a partir de uma perspectiva social e cultural. Diante de uma perspectiva social, considera-se a influência dos pais, dos professores, do grupo e da escola na motivação do aluno. Hickey (2003), Hickey e Granade (2004), McCaslin (2004) e Turner (2001) (apud DÖRNYEI; USHIODA, op. cit.) abordam a motivação sob um ponto de vista sociocultural, a consideram um processo sociohistórico, o qual emerge das interações entre participantes, contexto e atividade sociocultural.

Dörnyei (2000), afirma que as teorias sobre motivação, no geral, buscam elucidar três aspectos do comportamento humano: a **escolha** por uma dada ação, a **persistência** e o **esforço** despendidos. Por isso, a motivação é a razão das pessoas decidirem fazer algo, por quanto tempo elas estarão dispostas a sustentar tal atividade e quanto lutarão para alcançar suas metas.

Com base em Stipek (1998), Dörnyei (2000, 2001, 2005) e Dörnyei e Ushioda (2011), trazemos teorias da psicologia que abordaram a motivação, bem como a relação de algumas delas com o aprendizado de L2 e LE. Segundo Dörnyei (2001, p.10-11):

A motivação não é mais vista como um reflexo de forças internas tais como instintos, necessidades, estados emocionais e energia psíquica; também não é considerada estritamente em termos de comportamento como uma função de estímulo e reforço. Ao contrário, as abordagens cognitivas atuais focalizam os pensamentos dos indivíduos, as crenças e os processos interpretativos que são transformados em ações.¹¹

Para compreendermos a mudança do foco nas pesquisas sobre motivação, iniciamos nossa discussão com Stipek (op. cit.) que comenta sobre a teoria do reforço. Em seguida, baseando-nos em Dörnyei (2001, 2005) e Dörnyei e Ushioda (2011), apresentamos alguns construtos no âmbito da psicologia e do ensino e aprendizado de L2 e LE. Finalmente, avançamos para uma concepção de motivação como processo (DÖRNYEI, 2000, 2001; DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Stipek (op. cit.) revisita as teorias da psicologia com o propósito de explicar comportamentos em contextos de realização. Dörnyei (2001) apresenta teorias da psicologia que abordaram a motivação de uma perspectiva cognitivista e social, bem como a relação das

¹¹ Motivation is no longer seen as a reflection of certain inner forces such as instincts, drives, emotional states, and psychical energy; nor is it viewed in strictly behavioural terms as a function of stimuli and reinforcement. Rather, current cognitive approaches place the focus on the individual's thoughts, beliefs, and interpretational processes that are transformed into action.

mesmas com o ensino e o aprendizado de L2 e LE. Dörnyei (2005) propõe uma cronologia para os estudos sobre motivação no escopo do ensino e aprendizado de L2 e LE.

De acordo com Stipek (1998), as teorias psicológicas utilizadas para explicar o comportamento em contextos de realização mudaram de foco, do comportamento observável para as variáveis psicológicas. A teoria do reforço, a qual predominou na literatura educacional nos anos 60, aborda a motivação em termos de comportamentos observáveis. Segundo essa teoria, os indivíduos exibem determinados comportamentos em razão de terem sido recompensados pelos mesmos no passado. A recompensa é considerada como um reforço. De acordo com esse pensamento teórico, a motivação não é vista como uma qualidade da pessoa, mas ela é considerada um conjunto de comportamentos resultantes de recompensa ou punição.

Na década de 60, teóricos que estudavam a motivação segundo a teoria do reforço, mostraram-se insatisfeitos e começaram a observar as variáveis psicológicas, as quais não eram diagnosticadas por meio do comportamento. Dessa forma, houve uma mudança de foco para a motivação cognitiva, na qual os pesquisadores almejam o acesso às crenças dos aprendizes sobre as consequências do comportamento e as causas dos resultados de desempenho (STIPEK, op. cit.).

No âmbito da psicologia, duas tradições de pesquisa são apontadas por Dörnyei (2001): a psicologia motivacional (*motivational psychology*) e a psicologia social (*social psychology*). A primeira relaciona o comportamento a razões provenientes dos processos mentais e, a segunda analisa tal comportamento dentro de um contexto social e interpessoal.

Dentro da psicologia motivacional encontram-se os trabalhos desenvolvidos sob a ótica cognitivista. Dörnyei (op. cit.) ressalta que muitos trabalhos foram realizados considerando expectativas e valores, como a teoria da motivação de realização de Atkinson e Raynor (1974 apud DÖRNYEI, 2001). Tal teoria tornou-se um modelo abrangente e manteve-

se dominante por décadas. Alguns componentes dessa teoria, como a necessidade para a realização e o medo de fracasso, ainda têm sido contemplados em vários modelos contemporâneos. O comportamento de realização, segundo Atkinson e Raynor (op. cit.), é determinado por expectativas de sucesso e valores que o indivíduo atribui ao fato de ter realizado uma dada tarefa.

Stipek (1998) discute sobre essa teoria dentro do contexto de realização. Segundo a autora, Atkinson (1964 apud STIPEK, op. cit.) descreveu o comportamento de realização como um conflito entre uma tendência em realizar ou evitar tarefas. Essas tendências opostas podem ser fortalecidas ou enfraquecidas em razão de diferenças individuais, no que se refere a valores e expectativas sobre a probabilidade de realização de um dado objetivo. Atkinson (op. cit.) acreditava que o motivo inconsciente para o sucesso ou a necessidade de realização fornecia aos indivíduos a direção para o cumprimento de tarefas.

Vários estudos contemplaram a expectativa de sucesso, privilegiando diferentes fatores. Dörnyei (2001, p.21) resume tais estudos em:

- processamento das experiências de um indivíduo (**teoria da atribuição**),
- julgamento do indivíduo em relação às suas habilidades e competência (**teoria da autoeficácia**),
- tentativa em manter a autoestima do indivíduo (**teoria do autovalor**)¹².

Os processos de atribuição possuem um papel relevante na formação das expectativas das pessoas e esse modelo de pesquisa predominou nos anos 80. Para Dörnyei (op. cit.), um nome relacionado a essa tendência de pesquisa é Bernard Weiner (1992 apud DÖRNYEI, op. cit.) cujo trabalho fundamenta-se na hipótese de que as pessoas tentam compreender os fatores determinantes de seu sucesso e fracasso, e os diferentes tipos de atribuições afetam o comportamento diferentemente. Os teóricos que trabalharam com a teoria da atribuição se

¹² processing one's past experiences (*attribution theory*),
judging one's own abilities and competence (*self-efficacy theory*),
attempting to maintain one's self-esteem (*self-worth theory*).

preocupavam com as causas de eventos ocorridos, ao contrário daqueles que se ocupavam com as expectativas em relação a eventos futuros. Dentre as atribuições mais comuns para os resultados do desempenho, destacam-se a habilidade e o esforço (STIPEK, 1998).

Para a teoria da autoeficácia (BANDURA, 1993 apud DÖRNYEI, 2001), as pessoas julgam suas capacidades em realizar determinadas tarefas e os seus sentidos de eficácia determinarão a escolha por uma dada atividade. Um indivíduo com um baixo senso de autoeficácia considera atividades difíceis como ameaças pessoais, dessa forma, não se consideram capazes e abandonam tais atividades. Por outro lado, um senso elevado de autoeficácia contribui com bons resultados de desempenho, uma vez que o indivíduo enfrenta situações ameaçadoras com confiança, conseguindo focar na atividade e esforçando-se para evitar um fracasso (DÖRNYEI, op. cit.).

Segundo a teoria do autovalor de Covington (1992 apud DÖRNYEI, op. cit., p.23), “as pessoas são altamente motivadas a manter um senso fundamental de valor pessoal e merecimento, principalmente diante de competição, fracasso e feedback negativo”¹³. Um exemplo de autovalor nos é dado por Dörnyei (op. cit.): quando um aluno não se prepara o suficiente para uma prova, ele poderá atribuir um eventual fracasso à falta de estudo e não à falta de competência.

Conforme Dörnyei (op. cit.), muitos conceitos do paradigma expectativa-valor foram incorporados aos estudos sobre motivação na aquisição da L2. O autor cita a teoria da motivação de Gardner (1985 apud DÖRNYEI, op. cit.), que contempla o Valor Intrínseco (*intrinsic value*) e o Valor de Utilidade Extrínseca (*extrinsic utility value*). O Valor Intrínseco é medido pelo desejo de aprender a segunda língua e as atitudes em relação ao aprendizado da mesma. O Valor de Utilidade Extrínseca é mensurado pelas escalas de orientação integrativa e instrumental (Cf. seção 1.3.1 para uma discussão sobre motivação integrativa e instrumental).

¹³ [...] people are highly motivated to maintain a fundamental sense of personal value and worth, especially in the face of competition, failure and negative feedback.

Conceitos como autoconfiança, atribuições e autodeterminação também foram agregados às teorias sobre motivação no escopo da L2. O conceito de autoconfiança foi introduzido na literatura em L2 pela primeira vez por Clément et al. (1977 apud DÖRNYEI, 2001, p.56) “para descrever um processo de mediação poderoso em cenários multiétnicos que afetam a motivação da pessoa para aprender e usar a língua da comunidade-alvo”¹⁴. O conceito de autoconfiança em Clément (op. cit.) é socialmente definido, diferenciando-se da natureza cognitiva que o termo assumiu na tradição da psicologia motivacional.

Dörnyei (2001) destaca dois estudos que contemplaram os processos de atribuição dos aprendizes de L2: o de Williams e Burden (1999 apud DÖRNYEI, op. cit.) e o de Ushioda (1996b, 1998 apud DÖRNYEI, op. cit.). Williams e Burden (op. cit.) ocuparam-se com os aspectos do desenvolvimento das atribuições do aprendiz nos estudos de L2. O estudo revelou diferenças significativas entre os diferentes grupos de idade estudados no que se refere à construção do sucesso pelo aprendiz e à variação das atribuições fornecidas para o sucesso e o fracasso.

Ushioda (1996b, 1998 apud DÖRNYEI, op. cit.) conduziu um estudo com aprendizes irlandeses de francês e descobriu que manter um autoconceito positivo e acreditar em seu potencial ao passar por experiências negativas resultaram em dois padrões: a atribuição dos resultados positivos na L2 à habilidade ou outros fatores internos, tal como o esforço; a atribuição dos resultados negativos na L2 ou falta de sucesso a deficiências que podem ser superadas, como por exemplo, a falta de esforço.

Conforme Dörnyei (op. cit.), a teoria da autodeterminação foi bem explorada nos estudos realizados por Kim Noels e suas colegas. Noels et al. (2000 apud DÖRNYEI, op. cit.) desenvolveram um instrumento para avaliar as orientações dos aprendizes de L2 a partir de

¹⁴ [...] to describe a powerful mediating process in multiethnic settings that affects a person's motivation to learn and use the language of the other community.

uma perspectiva de autodeterminação, por exemplo, um questionário que mensura vários tipos de orientações intrínsecas e extrínsecas na L2.

Ainda dentro da perspectiva cognitivista, encontram-se as teorias das metas, as quais são subdivididas por Dörnyei (2001.) em: **teoria do estabelecimento de metas** (*goal-setting theory*) e **teoria de orientação por metas** (*goal-orientation theory*). Dörnyei e Ushioda (2011) complementam as teorias das metas, incluindo **o conteúdo das metas e multiplicidade** (*goal content and multiplicity*).

Segundo Locke e Latham (1990 apud DÖRNYEI, 2001), **o estabelecimento de metas** é importante na medida em que a ação humana é impulsionada por propósitos e para que uma ação aconteça faz-se necessário o estabelecimento de metas e a persistência nas mesmas. Conforme Dörnyei e Ushioda (op. cit.), a teoria de Locke e Latham foi desenvolvida no contexto organizacional e de trabalho, entretanto, esta também foi usada para estudar os contextos educacionais.

Dörnyei e Ushioda (op. cit.) argumentam que no caso de atividades que duram um longo período de tempo, como o aprendizado de uma língua, onde a meta de longo prazo consiste no domínio da L2, o estabelecimento de metas de curto prazo, como por exemplo, fazer provas e ter bom rendimento, pode exercer uma poderosa função motivadora, uma vez que demonstram progresso, fornecem incentivos imediatos e *feedback*.

Locke (1996 apud DÖRNYEI; USHIODA, op. cit.) resume as descobertas dos trabalhos que focaram a teoria do estabelecimento de metas da seguinte maneira: i. as metas mais difíceis ocasionam melhores resultados; ii. as metas específicas e explícitas regulam o desempenho; iii. as metas específicas e difíceis conduzem a um desempenho alto; iv. o compromisso com as metas é maior quando estas são específicas e difíceis; v. o alto comprometimento com as metas acontece quando o indivíduo se convence de que a meta é importante ou atingível. Da teoria de Locke (op. cit.), consideramos relevantes para o

presente trabalho, a especificidade das metas, as quais podem regular o desempenho e ocasionar compromisso. Outro ponto a ser considerado é que o comprometimento ocorre quando os indivíduos acreditam que a meta é importante e atingível.

A teoria de **orientação por metas** foi desenvolvida especificamente para explicar o aprendizado e o comportamento das crianças na escola. Existem dois tipos de metas, a de aprendizado e a de desempenho. A meta de aprendizado fundamenta-se na hipótese de que o esforço conduz ao sucesso, são enfatizados o aprimoramento e o crescimento pessoal. Em contrapartida, a meta de desempenho considera o aprendizado como um caminho para alcançar um objetivo e o reconhecimento dos outros (DÖRNYEI, 2001).

Dörnyei e Ushioda (2011) discutem que as teorias do **estabelecimento de metas** e da **orientação por metas** enfatizam o desempenho individual e a realização, no entanto, os aprendizes podem ser motivados por metas que não estejam focadas no desempenho, realização ou competência, o que é tratado na teoria do **conteúdo da meta e multiplicidade**. Os autores citam os trabalhos de Ford (1992) e Wentzel (2000, 2007). Esses trabalhos buscam conhecer o conteúdo das metas, explorando as representações cognitivas dos alunos do que eles estão tentando alcançar, por exemplo, aprender, fazer amigos, ser solidários com os colegas, agradecer o professor, evitar punições ou adequar-se às regras da classe. O trabalho de Wentzel (op. cit.) demonstra que as conquistas acadêmicas são influenciadas por metas sociais e acadêmicas.

Outros conceitos relevantes abordados sob a ótica cognitivista são a motivação intrínseca e extrínseca. Segundo Stipek (1998), os estudiosos que abordaram a motivação intrínseca estavam interessados no emocional assim como nos aspectos cognitivos da motivação, embora enfatizassem emoções diferentes. Os pesquisadores analisaram os fatores que encorajavam ou inibiam os desejos intrínsecos dos indivíduos ao engajaram-se em atividades intelectuais. Em alguns estudos, a motivação extrínseca era vista como um fator

negativo à motivação intrínseca. Deci e Ryan (1985 apud DÖRNYEI, 2001) substituíram a dicotomia intrínseco/extrínseco por um modelo denominado **Teoria da autodeterminação** (*self-determination theory*). De acordo com essa teoria, existem vários tipos de regulações, as quais podem ser colocadas em um *continuum* entre autodeterminado (intrínseco) e controlado (extrínseco), dependendo do nível de interiorização da regulação, ou seja, se houve uma transferência da mesma de fora para dentro do indivíduo.

Até esse momento, revisitamos algumas teorias da psicologia motivacional, terminologia sugerida por Dörnyei (2001), com o objetivo de conhecer os objetos de estudo da motivação segundo a perspectiva cognitivista. Além disso, verificamos alguns desdobramentos dessas teorias nos estudos da L2.

Para Dörnyei (op. cit.), nas últimas décadas, ocorreu uma mudança na psicologia motivacional. Enfatizou-se o estudo da motivação que emerge de um contexto social. Portanto, os estudos contemporâneos e construtos psicológicos, como identidade, autoestima ou autoeficácia abandonaram a generalidade ambiental e passaram a incluir os fatores contextuais como variáveis independentes nos paradigmas de pesquisa.

Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que o contexto social não deve ser considerado apenas outra variável que influencia a motivação individual. A tendência é estudar a motivação **no** contexto, como um fenômeno social e individual, sendo possível integrar motivação e contexto de uma forma dinâmica.

Dörnyei (2005, p.66) apresenta as três fases das pesquisas sobre motivação em L2 e LE:

- (a) **O período da psicologia social** (1959-1990) – caracterizado pelo trabalho de Gardner, seus alunos e colegas no Canadá.
- (b) **O período cognitivo** (durantes os anos 90) – marcado por trabalhos baseados nas teorias cognitivas dentro da psicologia social.
- (c) **O período do processo** (os últimos cinco anos ¹⁵) – caracterizado por um interesse sobre a mudança motivacional, iniciado pelo trabalho de Dörnyei, Ushioda e seus companheiros na Europa.¹⁶

¹⁵ Período compreendido entre 2000 e 2005, quando o livro foi publicado.

O trabalho de Gardner e Lambert (1972 apud Dörnyei; Ushioda, 2011), realizado nos contextos bilíngues do Canadá, originou a pesquisa sobre motivação em L2. Eles consideravam as L2s como fatores mediadores entre diferentes comunidades etnolinguísticas e a motivação para aprender a língua da outra comunidade como um fator responsável por aumentar ou impedir a comunicação intercultural e afiliação. Esta teoria defende que as atitudes em relação à L2 e à sua comunidade influenciam o comportamento de aprendizado da L2. O modelo Socioeducacional de Gardner (1985 apud OXFORD, 1999) será explicitado na próxima seção.

Dörnyei (2005) menciona que o período cognitivo focalizou importantes aspectos da motivação como habilidades, possibilidades, potenciais, limitações e desempenho dos indivíduos, aspectos das tarefas a serem realizadas e objetivos alcançados. Segundo Dörnyei (2004 apud DÖRNYEI, op. cit., p.74), foi durante esse período que “uma quantidade crescente de pesquisas examinaram o impacto motivacional dos principais componentes da situação de aprendizado em sala de aula, como o professor, o currículo e o grupo”¹⁷.

Conforme Dörnyei (op. cit.), a abordagem cognitiva logo percebeu a importância de se considerar o caráter dinâmico e a variação temporal da motivação. Um modelo do processo da motivação deveria dar conta tanto da geração quanto do desenvolvimento da motivação (DÖRNYEI, 2000).

Dörnyei (2000, p.524) sustenta que a dimensão temporal é relevante à motivação uma vez que:

- A motivação para se fazer algo se desenvolve gradualmente, por meio de um complexo processo mental, o qual envolve planejamento inicial e

¹⁶ (a) *The social psychological period* (1959-1990) – characterized by the work of Gardner and his students and associates in Canada.

(b) *The cognitive-situated period* (during the 1990s) – characterized by work drawing on cognitive theories in educational psychology.

(c) *The process-oriented period* (the past five years) – characterized by an interest in motivational change, initiated by the work of Dörnyei, Ushioda, and their colleagues in Europe.

¹⁷ [...] a growing amount of research examined the motivational impact of the main components of the classroom learning situation, such as the teacher, the curriculum, and the learner group.

estabelecimento de metas, formação da intenção e geração da tarefa e, finalmente, a implementação da ação e controle.

- Em atividades prolongadas, como o domínio de uma dada matéria, a motivação não permanece constante, mas é caracterizada por reavaliações regulares e equilíbrio das várias influências externas e internas, as quais o indivíduo é exposto, resultando em um padrão instável de esforço e compromisso¹⁸

O modelo do processo da motivação de L2 foi proposto por Dörnyei e Ottó (1998 apud DÖRNYEI, 2005) e reformulado por Dörnyei (2000, 2001 apud DÖRNYEI, op. cit.), A respeito deste modelo, Dörnyei (op. cit., p.84) faz algumas considerações:

Este modelo e suas elaborações (Dörnyei, 2000, 2001) dividem o processo motivacional em vários segmentos temporais discretos, organizados ao longo da progressão que descreve como os *anseios* e *desejos* iniciais são primeiramente transformados em *metas* e, então, operacionalizados em *intenções*, e como essas intenções são interpretadas, conduzindo (esperançosamente) ao cumprimento do objetivo e concluídas pela avaliação final do processo.¹⁹

O modelo proposto pelo autor supracitado consiste de três fases, as quais resumimos. Primeiramente, a motivação precisa ser gerada, essa fase foi denominada **motivação da escolha** (*choice motivation*) em razão de conduzir à seleção do objetivo ou tarefa. Na segunda fase, a motivação gerada necessita ser mantida e protegida, esta foi referida como **motivação de execução** (*executive motivation*). A terceira e última fase consiste na **retrospecção motivacional** (*motivational retrospection*), que se caracteriza por uma avaliação retrospectiva

¹⁸ [...] the 'time' dimension is relevant to motivation in at least two crucial areas:

1. Motivation to do something usually evolves gradually, through a complex mental process that involves initial planning and goal setting, intention formation and task generation, and finally action implementation and control.
2. In sustained, long-term activities, such as the mastering of a school subject, motivation does not remain constant but is characterised by regular (re)appraisal and balancing of the various internal and external influences that the individual is exposed to, resulting in a somewhat fluctuating pattern of effort and commitment.

¹⁹ This model and its further elaboration (Dörnyei, 2000, 2001) broke down the motivational process into several discrete temporal segments, organized along the progression that describes how initial *wishes* and *desires* are first transformed into *goals* and then into operationalized *intentions*, and how these intentions are *enacted*, leading (hopefully) to the accomplishment of the goal and concluded by the final evaluation of the process.

feita pelo aprendiz acerca do processo. A seguir, o modelo do processo da motivação de L2 pode ser visualizado.

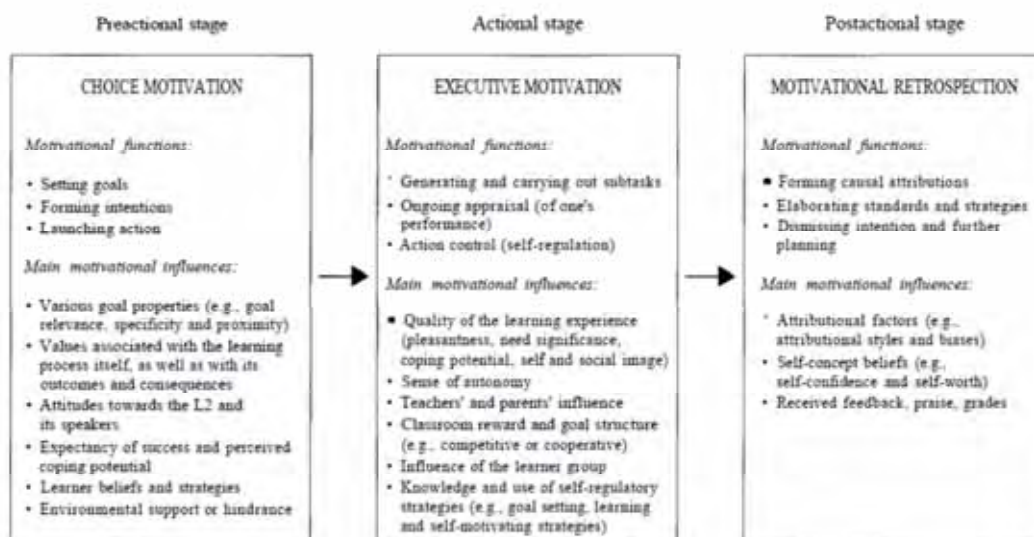


Figura 1: O modelo do processo da motivação de L2 (DÖRNYEI, 2005, p.85).

O modelo do processo da motivação, em cada uma das três fases descritas anteriormente, detalha as principais influências motivacionais, incluindo, dentre outros fatores, as atitudes com relação à L2 e seus falantes, as teorias da expectativa de sucesso, da atribuição e do autovalor. Dessa forma, este modelo dialoga com o Eu Ideal da L2 e a teoria dos eus possíveis (Cf. seção 1.3.1), além de trazer também conceitos que haviam sido explorados sob a perspectiva cognitivista, como por exemplo, a expectativa de sucesso, a atribuição e o autovalor.

O modelo do processo da motivação é relevante para este trabalho, visto que explica a origem das metas e considera a questão temporal na motivação, o que permite observar a oscilação da mesma. Não consideramos as mesmas influências motivacionais do modelo, uma vez que estudamos um contexto de aprendizagem e ensino virtual, autônomo e colaborativo, o qual não pressupõe, por exemplo, a influência dos pais.

Compreendemos a motivação como um processo sujeito a oscilações e influenciado por fatores pessoais, socioculturais e contextuais. Além disso, reconhecemos a importância do estabelecimento de metas específicas (Locke 1996 apud DÖRNYEI; USHIODA, 2011), as quais irão guiar e regular o comportamento dos aprendizes.

Cumpramos ressaltar que o conceito de expectativa adotado para este trabalho difere do termo presente na teoria de Atkinson e Raynor (1974 apud DÖRNYEI; USHIODA, op. cit.), na qual os comportamentos de realização eram determinados por expectativas de sucesso e valores de incentivo de tarefas bem sucedidas. Com base em Ribas (2008, p.115) que define expectativa como “julgamentos, antecipações, previsões, ideias que os alunos formam sobre o que ocorrerá num determinado contexto futuramente”, entendemos expectativas como o que as interagentes buscavam aprender e as habilidades que desejavam aprimorar em contexto de ensino e aprendizagem via teletandem.

Nesta seção, apresentamos brevemente a motivação segundo diferentes perspectivas. Enfatizamos o estudo da motivação de acordo com a ótica cognitiva, uma vez que muitos construtos teóricos dessa tendência de pesquisa foram agregados ao estudo da motivação em L2 e LE. Apresentamos o modelo do processo da motivação de Dörnyei (2000, 2001 apud DÖRNYEI, 2005), o qual integra diferentes construtos teóricos que eram estudados separadamente: as atitudes em relação à L2 e seus falantes, as teorias da expectativa de sucesso, da atribuição e do autovalor. A seguir, retomaremos o Modelo Socioeducacional de Gardner (1985 apud OXFORD, 1999) com o intuito de discutirmos a motivação integrativa e instrumental, as quais se tornaram relevantes construtos teóricos. A partir dessa discussão, mostramos a relevância do Eu Ideal da L2 para compreender as atitudes positivas em relação aos falantes da L2, bem como a questão da instrumentalidade, ou seja, uma dimensão prática associada aos benefícios concretos que a proficiência em uma língua pode trazer, como por exemplo, oportunidades na profissão e aumento de salário (DÖRNYEI, 2005).

1.3.1 Da motivação integrativa e instrumental ao Eu Ideal da L2

Nesta seção, propomos a discussão da motivação integrativa e instrumental presentes na literatura, em razão de considerarmos o interesse pela língua-cultura estrangeira, a simpatia pelos membros da comunidade-alvo e o desejo de aprender a língua por razões profissionais, fatores importantes que influenciam a motivação do aprendiz.

Nos dias atuais, a integração, compreendida como um interesse pela língua-cultura ou comunidade da L-alvo, pode ocorrer mais facilmente em razão das novas tecnologias da informação e comunicação, as quais ampliaram as oportunidades de contato com a LE e a comunidade-alvo.

Dörnyei (1990 apud SHAW, 2007, p.58) apresenta a sua interpretação da motivação integrativa:

[...] o subsistema da motivação integrativa é determinado por atitudes mais gerais e crenças, envolvendo um interesse em línguas estrangeiras e pessoas, os valores culturais e intelectuais que a L-alvo comunica, assim como os novos estímulos que alguém recebe por meio do aprendizado e/ou usando a L-alvo.²⁰

Ao pensarmos em motivação, não podemos desconsiderar as contribuições que Gardner (1985 apud OXFORD, 1999) e seus colegas trouxeram para os estudos sobre motivação no aprendizado de L2, ao elaborar o Modelo Socioeducacional (OXFORD, op. cit.). Dois construtos relevantes originaram-se da teoria proposta por Gardner (op. cit.): a motivação integrativa e a instrumental. A primeira pode ser resumida como o interesse pela língua-cultura, bem como a comunidade da L-alvo. Em última análise, o desejo de integrar-se a esta comunidade. A segunda configura-se na vontade de aprender a língua em razão dos benefícios que a proficiência pode trazer, como por exemplo, maiores oportunidades de emprego e aumento de salário.

²⁰ [...] “Integrative Motivational Subsystem” (1990, 60) is determined by more general attitudes and beliefs, involving an interest in foreign languages and people, the cultural and intellectual values the target language conveys, as well as the new stimuli one receives through learning and/or using the target language.

De acordo com Dörnyei (2005), a motivação instrumental não se constitui a parte central da teoria de Gardner; contudo, tal conceito encontra-se na bateria de testes sobre motivação e foi muito discutido pelos pesquisadores que abordaram a motivação no âmbito de ensino e aprendizagem de L2. Essa bateria é constituída por diferentes tipos de testes. Um deles apresenta afirmações concernentes às atitudes em relação aos falantes da L2, ao interesse em LE; às atitudes em relação ao aprendizado da L2; à orientação integrativa e instrumental; à ansiedade na aula de L2 e ao encorajamento dos pais. Em cada uma das seções, uma alternativa deve ser selecionada. Outro formato utilizado é o teste de múltipla escolha, o qual aborda os mesmos tópicos do teste descrito anteriormente. Um outro teste tem por objetivo avaliar o curso e o professor. Nesse teste, adjetivos opostos são dispostos nas extremidades de uma escala composta por sete espaços, onde o aluno posiciona um “X” conforme sua opinião com relação aos adjetivos utilizados para descrever o curso e o professor.

Oxford (1999) explicita os níveis do construto da motivação para o aprendizado de línguas dentro da psicologia social. De acordo com ela, no primeiro nível encontramos a **orientação integrativa**, a qual pode ser compreendida como um conjunto de razões para estudar a língua, mais especificamente, o desejo por uma integração cultural ou linguística. No segundo nível, encontram-se a **integração** e as **atitudes com relação à situação de aprendizado da segunda língua**. A integração refere-se à orientação integrativa mais o interesse pela LE e as atitudes em relação à comunidade-alvo. As atitudes com relação à situação de aprendizado da L2 compreendem a avaliação do professor e do curso. Finalmente, no terceiro nível encontram-se o esforço, o desejo de aprender a língua e as atitudes com relação ao aprendizado da mesma.

O mesmo modelo é apresentado por Dörnyei (op. cit., p.68) de uma forma mais simplificada:

- *Integração*, que compreende a orientação integrativa, interesse em línguas estrangeiras e atitudes em relação à comunidade da L2 [...].
- *Atitudes com relação à situação de aprendizado*, que compreende as atitudes com relação ao professor de línguas e ao curso de L2.
- *Motivação*, isto é, esforço, desejo e atitudes com relação ao aprendizado.²¹

Tal modelo fora apresentado de modo simplificado por Gardner (1985 apud OXFORD, 1999), que afirmou que a motivação é composta de quatro elementos: objetivo, o desejo em alcançar tal objetivo, atitudes positivas com relação ao aprendizado da língua e comportamento que exhibe esforço.

Segundo Oxford (op. cit.), Gardner e seus companheiros foram criticados por separarem a motivação integrativa da instrumental. Dörnyei (2005) ressalta a dificuldade da terminologia acerca da motivação integrativa, uma vez que o termo integração aparece em três níveis diferentes de abstração: orientação integrativa, integração e motivação integrativa. Entretanto, segundo o mesmo autor (2010), a motivação integrativa tornou-se popular e um conceito muito estudado em pesquisas de L2, somente no início da década de 90 um grande número de pesquisadores consideraram o termo amplo.

Conforme Dörnyei (2010), em um contexto multicultural como Montreal, onde Gardner desenvolveu sua teoria, fazia sentido falar em integração, porém, em situações de aprendizado onde a LE é ensinada como uma disciplina, sem contato direto com os falantes da comunidade-alvo, a motivação integrativa perde relevância. Dörnyei (1990 apud OXFORD, op. cit.) sugere que a motivação instrumental pode ser mais relevante que a integrativa para os aprendizes de LE. Ele acredita que as razões integrativas para um aprendiz de LE são menos específicas em relação à cultura-alvo e determinadas mais pelas atitudes e crenças sobre a LE e as culturas em geral.

²¹ *Integrativeness*, which subsumes integrative orientation, interest in foreign languages, and attitudes toward the L2 community [...]

Attitudes toward the learning situation, which comprises attitudes toward the language teacher and the L2 course.

Motivation, that is, effort, desire, and attitude toward learning.

Apesar de Dörnyei (1990, 2010) sugerir que a integração não é o principal fator que motiva o aprendiz, em seus estudos realizados em contextos de aprendizado de LE, ele observou que tal fator mostrou-se relevante. Dörnyei (2005) propõe ampliar o termo integração, ultrapassando o seu sentido literal. Dessa forma, o autor apresenta o construto **Eu Ideal da L2** (*Ideal L2 Self*) para compreender o papel da integração na motivação dos aprendizes de LE.

Dörnyei (2005) acredita que os **eus possíveis** (*possible selves*) constituem um mecanismo poderoso e versátil, capaz de representar as ideias dos indivíduos do que eles podem, gostariam e têm receio de se tornar; nesse último caso, os **eus possíveis** são negativos, possuindo um efeito regulador. Segundo o mesmo autor, os **eus possíveis** constituem representações de um **eu** no futuro, abrangendo pensamentos, imagens, sentidos e, muitas vezes, são as manifestações dos objetivos e aspirações. Conforme Oyserman e James (2008, p.2), “os eus possíveis são visões de um eu em um estado futuro; como guias, os eus possíveis podem orientar escolhas atuais e comportamento”²².

Segundo Dörnyei (2005), ao olhar a integração sob a perspectiva dos **eus possíveis**, tal conceito pode ser compreendido como parte de um **eu ideal** (*ideal self*). De acordo com o autor, “Se o **eu ideal** (grifo nosso) for associado com o domínio da L2, ou seja, se a pessoa que gostaríamos de nos tornar é proficiente na L2, podemos ter uma disposição integrativa” (p.102).²³ Tal interpretação é coerente com as atitudes em relação aos membros da comunidade da L2, descrita por Gardner, uma vez que os falantes de L2 são os que mais se aproximam do falante idealizado da L2, ou seja, quanto mais positiva a atitude com relação aos falantes da L2, o eu idealizado da L2 se torna mais atraente.

²² Possible selves are visions of the self in a future state; like guideposts, possible selves can orient current choices and behavior.

²³ [...] If one's ideal self is associated with the mastery of an L2, that is, if the person that we would like to become is proficient in the L2, we can be described as having an integrative disposition.

A teoria dos **eus possíveis** também esclarece a relação entre os motivos integrativos e instrumentais. Uma vez que o **eu ideal** constitui uma representação cognitiva de todos os incentivos relacionados com o domínio da L2, este também se relaciona com a competência profissional.

Conforme Dörnyei (2005, p.104), “a instrumentalidade e as atitudes em relação aos falantes da L2 constituem dois aspectos complementares do **Eu Ideal da L2** (grifo nosso)”²⁴. O autor sugere substituir o conceito integração pelo construto do Eu Ideal da L2, por acreditar que a interpretação do termo integração, proposto por Gardner, não era tão abrangente.

Para que o Eu Ideal da L2 alcance a fluência na língua, é necessário que metas sejam traçadas. Além disso, os **eus possíveis** podem ser positivos ou negativos, nesse último caso, este possui um efeito regulador. Oyserman et al (2004, p.133) afirmam que os “eus possíveis acadêmicos irão guiar o comportamento e produzir uma regulação pretendida durante o tempo apenas se estes forem detalhados e possuírem estratégias para alcançar a meta”²⁵.

O estabelecimento de metas repercute na motivação, visto que um aprendiz, ao traçar metas específicas, pode manter-se motivado diante das adversidades. De certa forma, as metas estão presentes na teoria dos **eus possíveis**, no modelo Socioeducacional de Gardner (1985) e na teoria das metas. De acordo com Dörnyei (2001), o papel das metas difere-se nas várias abordagens psicológicas, na teoria das metas, por exemplo, as metas constituem o foco da motivação, ao passo que na teoria da autodeterminação, estas não aparecem no centro do conceito da motivação.

Os **eus possíveis** devem conter metas e estratégias para alcançá-las para que possam guiar e regular o comportamento do indivíduo. No modelo Socioeducacional de Gardner, as metas são denominadas **orientação**, segundo Dörnyei e Ushioda (2011). O papel da

²⁴ [...] instrumentality and the attitudes toward the L2 speakers constitute two complementary aspects of the ideal language self [...].

²⁵ [...] academic possible selves will guide behavior and produce the intended regulatory consequence over time only when they are detailed and contain strategies for carrying out the goal.

orientação é estimular a motivação e direcioná-la ao estabelecimento de objetivos. Nesse caso, a orientação não faz parte da motivação, mas funciona como um antecedente motivacional. No entanto, as orientações, integrativa e instrumental, tornaram-se conceitos amplamente conhecidos da teoria de Gardner.

O construto Eu Ideal da L2, apresentado por Dörnyei (2005), o qual está fundamentado na teoria dos **eus possíveis**, será utilizado neste trabalho com o propósito de explicar a empatia das interagentes brasileiras com seus respectivos parceiros e também a relevância das metas para o processo de ensino e aprendizagem via teletandem.

A instrumentalidade e a integração são consideradas aspectos do Eu Ideal da L2 conforme Dörnyei (op. cit.). Neste trabalho, compreendemos a integração como o interesse pela língua-cultura estrangeira e comunidade-alvo, fatores pessoais. Por sua vez, a ideia de instrumentalidade, ou seja, os benefícios oriundos da proficiência em L2, também são considerados fatores pessoais. Detalharemos tais fatores na próxima seção.

Assim como Dörnyei (op. cit.), consideramos que a motivação é essencial para que o aprendiz inicie o aprendizado da LE e também é a responsável por sustentar esse longo processo. Dessa forma, compreendemos a motivação como um processo que se inicia em razão de determinadas razões e expectativas, as quais geram as metas, que por sua vez, repercutirão na motivação do aprendiz, uma vez que estas direcionam e regulam o comportamento de aprendizado. Enquanto processo, a motivação pode oscilar, sendo influenciada por fatores pessoais, socioculturais e contextuais, por isso, vemos a importância do esforço e persistência para a sustentação da motivação.

1.3.2 Estudos sobre motivação e ensino permeado pelas NTICs

Nesta seção, trazemos dois estudos sobre motivação e o uso das NTICs no ensino de língua inglesa (doravante, LI) no Brasil e outros dois estudos, um sobre o aprendizado de LE por meio do uso de um jogo de realidade alternada ²⁶, conduzido na Europa, e outro sobre o uso do SMS e da Internet em um curso de informática de um colegial técnico na China.

Com relação aos estudos brasileiros, Costa (2006) contempla a influência dos fatores externos, a abordagem do professor, as atividades propostas, na motivação do aprendiz. Além disso, existe uma iniciativa de introduzir o *chat* como um fator motivador no que se refere ao ensino de línguas. Ferreira (2004) desenvolveu uma pesquisa na qual os alunos avaliaram os aspectos motivacionais dos *websites* de três cursos de LI para três públicos distintos: adultos, professores e universitários.

O estudo de Costa (op. cit.) trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e buscou caracterizar a motivação dos aprendizes em três momentos: durante as aulas de LI com a professora participante, durante as aulas ministradas pela professora pesquisadora e no laboratório de informática. Portanto, o trabalho apresenta duas fases: a de diagnóstico e a de intervenção pedagógica. Durante a fase de diagnóstico, observou-se o interesse e a participação dos alunos com relação às atividades propostas na aula de LI em uma sétima série de uma escola pública. Na fase de intervenção, ocorreu uma preparação para que esses alunos pudessem interagir com falantes da LI por meio do *chat*, a qual se deu por meio de atividades lúdicas e dinâmicas com o intuito de motivá-los. Em uma sala de 31 alunos, foram selecionados dois, um menino e uma menina, para interagirem em *chat*.

²⁶ Um jogo de realidade alternada (ARG) é um tipo de jogo eletrônico que combina situações do jogo com a realidade, utilizando mídias do mundo real com o intuito de promover uma experiência interativa aos jogadores. Esse tipo de jogo envolve os jogadores nas histórias e os encoraja a explorar a narrativa, a resolver os desafios e a interagir com as personagens. Definição baseada nas informações da página: http://pt.wikipedia.org/wiki/Alternate_reality_game. Acesso em 31 ago. 2011.

Durante as aulas de LI, ministradas pela professora participante, os alunos exibiram uma baixa motivação para aprender a L-alvo, o que pode ser um reflexo de sua abordagem, das atividades propostas, as quais priorizavam o estudo da gramática, e da baixa expectativa da professora com relação ao aprendizado dos alunos. Outros fatores, como baixo salário, carga horária, condições de trabalho oferecidas pela escola pública, desmotivavam a professora participante e isso acabava se refletindo na motivação dos alunos. Na fase de intervenção, quando os alunos trabalharam com atividades dinâmicas, com foco na língua em uso, e receberam orientações para interagirem por meio do *chat*, eles encontraram-se mais motivados, o que também foi constatado pela professora participante. No laboratório de informática, houve momentos de alta e baixa motivação. Os momentos de alta motivação foram evidenciados quando os alunos manifestaram o desejo em aumentar o número de aulas, conseguiram sustentar a interação em LI e encontraram condições técnicas favoráveis para interagirem por meio do *chat*. Os momentos de baixa motivação consistiram em momentos nos quais os alunos não compreenderam a mensagem em LI e quando não houve condições técnicas favoráveis para a interação por meio do *chat*.

Ferreira (2004) conduziu um trabalho no qual, alunos avaliaram o *website* dos seus respectivos cursos no que se refere a aspectos motivacionais. O estudo abrangeu 49 alunos de três cursos distintos: **Surfing & Learning**, **Leitura Instrumental para Professores** e **Read in Web**. O objetivo do **Surfing & Learning** foi instruir adultos que usavam a Internet e necessitavam de um conhecimento básico da LI para se comunicarem com outros usuários por meio de ferramentas síncronas e assíncronas. Por sua vez, o curso **Leitura Instrumental para Professores** promoveu o aperfeiçoamento de professores de LI da rede pública do estado de São Paulo. O curso **Read in Web** destinou-se a ajudar os alunos da Unicamp a aprimorarem a leitura de textos em LI. Nesse estudo, utilizou-se a lista *WebMAC (Website Motivational Checklist)*, versões 3.1 e 4.0, a qual foi desenvolvida por Small e Arnone (1998,

2000 apud FERREIRA, 2004) com a finalidade de avaliar a qualidade motivacional de *websites*. O instrumento mencionado é composto por afirmações concernentes aos seguintes fatores, os quais se diferem um pouco na versão 4.0: **Envolvente e estimulante, Útil e confiável, Organizado e fácil de usar e Satisfatório e eficaz**. A lista *WebMAC* foi elaborada segundo o paradigma expectativa e valor. Os escores dos dois primeiros fatores relacionam-se com o **Valor** e os outros resultados, com a **Expectativa de sucesso**. Small e Arnone (1998, 2000 apud FERREIRA, 2004) acreditam que a qualidade de um *website* pode ser mensurada segundo o paradigma expectativa-valor, visto que um usuário é motivado a permanecer em um *site* se este tiver valor e o usuário possuir expectativas de ser bem-sucedido nesse ambiente. Alguns resultados puderam ser comparados à quantidade de acessos à página do curso, ao número de e-mail abertos e enviados e à participação nos fóruns assíncronos, possibilitando o estabelecimento de uma relação preliminar entre participação, desempenho, interação e avaliação motivacional. A *WebMAC* serviu para medir a percepção do usuário com relação à interface do curso no que se refere aos quesitos estimulante e envolvente e à relevância, importância e organização do conteúdo. Além disso, a *WebMAC* trouxe elementos para a melhoria da qualidade motivacional dos cursos.

No que se refere à relação entre motivação e instrução por meio da *web*, podemos citar dois constructos relevantes: o modelo ARCS de Keller (1983 apud DUSCHASTEL, 1997) e o de Malone (1981 apud DUSCHASTEL, op. cit.). A sigla ARCS significa Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação e esses são os fatores considerados na motivação para aprender. Malone (op. cit.) estudou a razão dos jogos de computadores serem cativantes e, em seguida, verificou como esses fatores poderiam ser usados para tornar o aprendizado, por meio do computador, mais prazeroso. O modelo de Malone (op. cit.) contempla três fatores: desafio, fantasia e curiosidade. Tais fatores combinados criam uma instrução intrinsecamente motivadora.

Duchastel (1997) discorre sobre o potencial da Web para a instrução, o seu impacto motivacional e o desafio de prender a atenção dos alunos diante de um ambiente tão atrativo como este, repleto de informações e estratégias de *design* multimídia. A questão crucial é justamente essa riqueza da *web*, o que gera uma grande possibilidade para o aluno se distrair e perder o foco de seus estudos.

Connolly, Stansfield e Hainey (2011) apresentam os resultados do projeto *ARGuing for Multilingual Motivation in Web 2.0* (Argumentando para uma Motivação Multilíngue na Web 2.0), o qual se insere no projeto *Comenius* da UE, que foi implementado de 2007 a 2009 e investigou o uso de ARG (um jogo de realidade alternada) para motivar alunos do ensino fundamental, entre quatorze e dezesseis anos, a aprender uma LE. O objetivo do projeto consistiu em desenvolver um ARG que permitisse que grupos de alunos de diferentes países da Europa trabalhassem colaborativamente ao responder a questionamentos, que poderiam ser enigmas, tarefas e *quizzes*. Os questionamentos poderiam ainda abranger questões de múltipla escolha, tradução de línguas, *upload* de arquivos e compartilhamento de conteúdo na Internet.

Os personagens do ARG planejavam construir uma Torre de Babel contemporânea juntamente com os jogadores. Durante o jogo, eles descobrem como construir a base dessa torre, a qual está fundamentada nos princípios e valores da Europa, incluindo democracia, tolerância e respeito, liberdade e estabelecimento de regras e acesso à educação. O ARG promovia o plurilinguismo, os alunos, conduzidos a um mundo futuro, deveriam salvar línguas que estavam ameaçadas e isso só seria possível se colaborassem um com os outros e com os personagens do jogo, reunindo pessoas de diferentes partes da Europa para aprender mais sobre as histórias, tradições e dia a dia do outro.

A torre foi desenvolvida em uma *wiki*, onde os alunos colocariam seu próprio bloco que poderia ser narrativas, vídeos, questionamentos, *blogs*, e-mails ou textos. A inserção

desse bloco só era permitida se o aluno tivesse respondido corretamente aos questionamentos colocados ao longo do ARG, que foi disponibilizado na plataforma *Moodle*.

Com o intuito de avaliar a relevância desse projeto para a motivação do aprendiz de uma LE, o estudo contemplou três fases: pré-teste, intervenção com o uso do ARG e o pós-teste. As fases de pré e pós-teste foram realizadas por meio da aplicação de um questionário. No pós-teste, este foi aplicado após o período de 10 dias. Dentre a fundamentação teórica desse estudo, destacamos os trabalhos de Malone e Lepper (1987 apud CONNOLLY; STANSFIELD; HAINEY, 2011) sobre motivação intrínseca e Davies, Kriznova e Weiss (2006 apud CONNOLLY; STANSFIELD; HAINEY, op. cit.), os últimos sugerem alguns passos para que o ARG possa promover desafio, fantasia e curiosidade.

O principal estudo piloto ocorreu em abril de 2009, o qual envolveu 328 alunos de 28 escolas de 17 países europeus, abrangendo as seguintes línguas: inglês, alemão, francês, russo, espanhol, italiano e búlgaro. Com relação à motivação, o questionário aplicado na fase de pré-teste perguntava aos alunos quais motivações eles consideravam importantes nos jogos on-line, e no pós-teste, os alunos foram indagados sobre as motivações que acharam relevantes no ARG Torre de Babel. É importante ressaltar que a motivação nesse estudo está compreendida como razões para jogar o ARG, como por exemplo, Controle, Curiosidade, Fantasia, Prazer dentre outros.

Com relação aos resultados, houve um decréscimo significativo no item Fantasia, sugerindo que o ARG Torre de Babel deveria ser aprimorado. O item Reconhecimento obteve uma diferença significativa, uma vez que a média do pré-teste foi inferior ao do pós-teste, indicando que o ARG fornece aos alunos mais reconhecimento do que esperavam inicialmente de jogos on-line no geral. No que se refere aos aspectos técnicos do ARG, observou-se que a história ou os personagens não foram ao encontro das expectativas dos alunos. Apesar dos pesquisadores reconhecerem a necessidade de rever e aprimorar alguns

itens do ARG, eles mencionam que a maioria dos alunos, que respondeu ao questionário da fase de pós-teste, afirmou que jogaria o ARG por um período de tempo prolongado e o faria como parte de um curso de LE. Além disso, a maioria dos aprendizes considerou o jogo envolvente, o que os motivou a aprender e usar LEs.

Rau, Gao e Wu (2008) realizaram um estudo no qual eles utilizaram o celular (SMS) e a internet (e-mail e fórum on-line) com o propósito de relacioná-los à motivação, pressão e desempenho. Dois experimentos foram conduzidos no curso de informática ministrado no último ano do colegial técnico Tao-Yuan na China. O construto teórico, no que se refere à motivação, adotado nesse estudo foi o da motivação intrínseca e extrínseca (DECI; RYAN, 1985; PINTRICH; SCHUNK, 1996; PINTRICH, 1999 apud RAU; GAO; WU, 2008).

A variável independente para o primeiro experimento consistiu no uso do meio de comunicação individual no processo instrucional. O material das aulas e o encorajamento dos professores foram difundidos por meio do SMS, e-mail, fórum on-line ou em aula presencial. As variáveis dependentes foram pressão, motivação e desempenho de aprendizado dos alunos. Esse primeiro experimento contou com a participação de 176 alunos, os quais foram agrupados em quatro grupos, a saber: Grupo do SMS, Grupo do e-mail, Grupo do fórum on-line e Grupo de controle. Neste último grupo, as instruções das atividades a serem desenvolvidas eram fornecidas em sala de aula. Esse experimento durou três semanas e foi selecionado o sétimo capítulo do curso de informática.

Nas duas primeiras semanas do primeiro experimento, duas mensagens foram enviadas aos alunos nos grupos experimentais. Três dias após a aula, os alunos receberam uma cópia do material (exercícios, anotações das aulas) por meio de SMS, e-mail ou fórum on-line. Um lembrete do *quiz* semanal, contendo encorajamento do professor, foi enviado pelos diferentes meios aos alunos dos grupos experimentais um dia antes. Os alunos do grupo de controle receberam as mesmas informações em sala de aula. Todos os alunos responderam

a um questionário, o qual mensurava a motivação para o aprendizado e pressão, antes e após o experimento.

As variáveis independentes para o segundo experimento consistiram em combinações de ferramentas de comunicação *wireless* e de Internet, a saber: SMS + e-mail; SMS + fórum on-line. Dessa forma, três grupos foram formados, sendo que um deles era o de controle. Esse segundo estudo contou com a participação de 45 alunos e teve a duração de quatro semanas. Para essa etapa, foi selecionado o nono capítulo do curso de informática. O e-mail e o fórum on-line foram utilizados para difundir as anotações das aulas. O SMS, por sua vez, foi usado para lembrar os alunos de checar o material distribuído e da proximidade do *quiz*. Os aprendizes responderam dois *quizzes* por semana e um questionário, o qual mensurava a motivação para a aprendizagem e pressão percebida, antes e após o experimento.

O primeiro experimento comprovou que o uso de ferramentas de comunicação móvel e da Internet no processo instrucional não aumenta a pressão no aprendiz. Nenhuma melhora na motivação foi relatada, mas o fato de receber um SMS do professor fez com que os alunos se sentissem amparados e se envolvessem com o professor e com as atividades de sala de aula, fato que não foi observado nos outros grupos. Não houve uma melhora no desempenho de aprendizado, os autores atribuem esse fato ao curto período de tempo em que o estudo foi conduzido.

Uma análise de variância (ANOVA)²⁷ sugeriu uma diferença significativa na motivação extrínseca, mas não houve divergências significativas na pressão, motivação intrínseca e global. Enquanto o e-mail e o fórum on-line são utilizados para a difusão do material escolar, o SMS aproxima o professor e os alunos, motivando-os a prestar mais atenção em seus e-mails e no fórum on-line. O resultado demonstra que os alunos do colegial

²⁷ A análise de variância é um teste estatístico utilizado para verificar a existência de uma diferença significativa entre as médias e se os fatores exercem influência em alguma variável dependente. Definição baseada nas informações da página: <http://www.somatematica.com.br/estat/ap35.php>. Acesso em 31 ago. 2011.

em Taiwan preocupam-se com o desempenho de aprendizagem e os resultados dos exames, sendo mais motivados extrinsecamente do que intrinsecamente.

O estudo demonstra que a tecnologia de comunicação móvel pode aproximar o professor dos alunos sem ocasionar o aumento de pressão nos mesmos. Quando a ferramenta de comunicação móvel é combinada com as ferramentas da Internet, os alunos são motivados extrinsecamente. Segundo Rau, Gao e Wu (2008), estudos anteriores também revelaram que os chineses são mais extrinsecamente motivados e a motivação extrínseca correlaciona-se à intrínseca influenciando o aprendizado de maneira positiva.

O intuito desta seção foi apresentar trabalhos realizados sobre motivação e o uso das NTICs no aprendizado de línguas e no contexto educacional. Como pudemos perceber, a motivação foi abordada pelos construtos da motivação intrínseca e extrínseca e da expectativa e valor, os quais foram revisados no Arcabouço Teórico (Cf. Seção 1.3). O presente trabalho dialoga com o construto da motivação intrínseca e extrínseca na medida em que abordamos fatores pessoais, socioculturais e contextuais que influenciam a motivação do aprendiz.

Ao finalizar a seção sobre motivação, retomamos os conceitos fundamentais a este trabalho. Entendemos a motivação como um processo (DÖRNYEI, 2000, 2001, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2011) impulsionado por motivações iniciais, razões e expectativas, as quais geram as metas, que por sua vez, direcionam e regulam o desempenho de aprendizado, repercutindo na motivação do aprendiz. O conceito de metas é baseado em Locke (1996 apud DÖRNYEI; USHIODA, 2011), principalmente, no que se refere à especificidade das mesmas. A respeito do direcionamento do comportamento e da regulação proporcionados pelas metas, nos baseamos em Oyserman et al. (2004) e Oyserman e James (2008). Os autores trabalham com a teoria dos eus possíveis, na qual o construto do Eu Ideal da L2 de Dörnyei (2005, 2010) se baseou. A teoria dos eus possíveis é importante a este

trabalho uma vez que explica a projeção de um eu no futuro, sendo capaz de guiar e regular o comportamento de aprendizado.

Enquanto processo, a motivação pode oscilar, sendo influenciada por fatores pessoais, socioculturais e contextuais. Identificamos os fatores pessoais como as expectativas e metas, o Eu Ideal da L2 e a autonomia do aprendiz. Os fatores socioculturais abordam o ensino e o aprendizado de língua-cultura. Dentre os fatores contextuais encontram-se a reciprocidade e a influência da mediadora na motivação do aprendiz. Utilizamos o construto Eu Ideal da L2 (DÖRNYEI, 2005, 2010) para explicar as atitudes positivas dos aprendizes em relação à comunidade-alvo e também para compreender o papel da motivação instrumental, ou seja, aprender uma língua visando os benefícios que a fluência da mesma pode trazer.

1.4 Conceitos de Cultura

Língua e cultura estão interligadas, o exemplo dado por Yuen (2011, p.02) elucidada essa relação: “Para compreendermos uma palavra ou expressão, por exemplo ‘MacJob’, que significa um trabalho mal remunerado, é necessário algum conhecimento sobre a cultura de onde a língua é usada, nesse caso, na indústria Americana de *fast food*”²⁸.

Apesar de muitos professores e estudantes de LEs reconhecerem essa relação entre língua e cultura, na prática, os professores encontram dificuldade para explorar essa relação em sala de aula e os alunos, por sua vez, não reconhecem o ensino de cultura nas aulas de LE, talvez, porque ainda a compreendem como hábitos, costumes e tradições de um povo. No

²⁸ To understand a word or expression, for example ‘McJob’, which means a low-paid job, one also acquires some knowledge about the culture of where the language is used, in this case the American fast food industry.

entanto, o termo cultura pode ser definido a partir de diferentes perspectivas, como nos mostra Kramersch (2006).

Conforme Kramersch (op. cit.), no estudo de línguas, a cultura pode ser entendida a partir de duas perspectivas: a modernista e a pós-modernista. A primeira abrange conceitos de cultura como humanística, sociolinguística e intercultural. A segunda aborda cultura enquanto discurso, identidade e poder.

Kramersch (op. cit.) afirma que para a maioria dos professores de línguas ao redor do mundo, a cultura é associada ao contexto onde a língua é vivida e falada pelos nativos, que por sua vez, são considerados uma comunidade nacional mais ou menos homogênea com suas instituições, costumes e modos de vida. Enquanto humanística, cultura torna-se sinônimo de conhecimento geral de literatura e artes, também conhecida como Cultura (grafada em caixa alta). Para a autora (op. cit.), o ensino da história, das instituições, da literatura e das artes do país-alvo fixa a L-alvo na continuidade de uma comunidade nacional, que atribui sentido e valor a essa língua.

A cultura compreendida como produto da civilização, nesse caso grafada com “C” maiúsculo, também é discutida em Brody (2003, p.39 apud YUEN, 2011, p.01). Esse tipo de Cultura abrange: “as instituições formais (social, política e econômica), os grandes nomes da história e os produtos de literatura, artes e ciências, que tradicionalmente eram atribuídos à categoria da cultura de elite”²⁹ (NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT, 1996, p.44 apud YUEN, op. cit., p.01).

O conceito de cultura por uma perspectiva sociolinguística, com foco na comunicação e interação em contextos sociais, tem sido o mais relevante desde os anos 80, o qual ficou

²⁹ the formal institutions (social, political, and economic), the great figures of history, and those products of literature, fine arts, and the sciences that were traditionally assigned to the category of elite culture.

conhecido como cultura com “c” minúsculo. Este abrange a maneira como os nativos se comportam, alimentam-se, comunicam-se e vivem, assim como seus costumes, crenças e valores. Dentro dessa perspectiva, o que se tem ensinado sobre cultura consiste em comportamentos típicos, às vezes estereotipados, alimentação, celebrações e costumes do grupo dominante ou do grupo de falantes nativos (KRAMSCH, 2006).

Segundo Gimenez (2008), a cultura trabalhada em muitos contextos de ensino de LI é vista como algo monolítico, como se fosse possível definir a cultura de um povo de uma única forma, portanto, de modo estereotipado.

Com relação à cultura com “c”, encontramos definição semelhante no trabalho de Yuen (2011): “o dia a dia estudado pelos sociólogos e antropólogos: moradia, vestuário, alimentação, ferramentas, transporte e todos os padrões de comportamento que os membros de uma cultura consideram necessários e apropriados”³⁰ (NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT, 1996, p.44 apud YUEN, op. cit., p.01).

Ainda dentro da perspectiva modernista, proposta por Kramsch (op. cit.), a pedagogia intercultural considera as diversas representações culturais, interpretações, expectativas, memórias e identificações dos alunos, que se tornam temas e são explorados em narrativas pessoais, produções escritas multilíngues e discutidos abertamente em classe.

A respeito do ensino intercultural, Gimenez (op. cit., p.05) resume seus objetivos:

Os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura. Nesta, haveria, portanto, um acréscimo às abordagens tradicional e de cultura como prática social, para além da comparação. Não bastaria, nesse caso, comparar cafés da manhã dos americanos e dos brasileiros, até porque isto envolveria uma generalização e estereótipos de grupos sociais. Nem todo americano come cornflakes, assim como nem todo brasileiro come pão com manteiga.

³⁰ daily living studied by the sociologist and the anthropologist: housing, clothing, food, tools, transportation, and all the patterns of behaviour that members of the culture regard as necessary and appropriate.

Outras classificações de cultura enquadram-se no que Kramersch (2006) denominou cultura sob uma perspectiva humanística e sociolinguística. Bennett, Bennett e Allen (2003 apud YUEN, 2011) classificam cultura como objetiva e subjetiva. A cultura objetiva abrange instituições, artefatos, comportamento diário. A visão de mundo mantida pelos membros de um grupo ou sociedade, como valores e crenças, é compreendida como cultura subjetiva. Segundo a classificação de Kramersch (op. cit.), as instituições e os artefatos estariam de acordo com uma visão humanística de cultura, e o comportamento diário apontaria para uma visão sociolinguística. A cultura subjetiva descrita por Bennett, Bennett e Allen (op. cit.) estaria de acordo com a visão de cultura a partir da sociolinguística (KRAMSCH, op. cit.).

Os Padrões Nacionais no Projeto de Educação da Língua Estrangeira (NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT, 1996 apud YUEN, op. cit.) classificam a cultura como: produto (Cultura), práticas (cultura) e perspectivas (cultura subjetiva). A Cultura enquanto produto é condizente com a visão humanística, as práticas e as perspectivas seriam englobadas na perspectiva sociolinguística, categorias estabelecidas por Kramersch (op. cit.). Moran (2001, p.25 apud YUEN, op. cit.) ainda acrescenta “pessoas” como outro fator a ser considerado, uma vez que a cultura pode ser representada por pessoas que se tornaram ícones.

Kramersch (op. cit.) relata que cultura no sentido territorial e hierárquico, segundo uma conceituação pós-modernista, tem sido uma vantagem à mobilidade individual, ao empreendedorismo e à mudança associados ao domínio do inglês como L2 ou língua internacional. Dentro dessa perspectiva, temos cultura enquanto **discurso, identidade e poder.**

Na cultura como **discurso**, cada declaração é construída em relações assimétricas de poder entre os parceiros, a cultura na forma de língua é a história materializada e esse sentido de história é constantemente renegociado por meio da língua. Ao abordar cultura em termos

de **identidade**, considera-se um membro em uma comunidade de discurso que compartilha espaço social, história e ideias, mas, nesse caso enfatiza-se o indivíduo e não o coletivo. Quando a identidade é priorizada no ensino de línguas, o aprendiz é desassociado da história coletiva do grupo, tornando-se o dono de seu destino. Segundo uma visão pós-modernista, as diferentes culturas possuiriam o mesmo valor, todavia, estas são objetos de conflitos morais e ideológicos, o que denota a presença do **poder** na definição de cultura (KRAMSCH, 2006).

Como pudemos observar, é possível definirmos cultura a partir de diferentes perspectivas. Sob a perspectiva humanística, esta é considerada como produto da literatura e das artes. Quando pensamos em costumes, tradições, crenças e valores, estamos conceituando cultura sob a ótica da sociolinguística. Ainda de acordo com a classificação modernista sugerida por Kramsch (op. cit.), podemos entender cultura como interculturalidade, onde as diferenças culturais dos aprendizes são exploradas no processo de aprendizado da LE.

Conforme a perspectiva pós-modernista, proposta por Kramsch (op. cit.), o sentido de cultura torna-se ainda mais amplo, abrangendo o discurso, as relações de poder entre os parceiros de países distintos e a identidade dos falantes de uma dada língua.

Neste trabalho, buscamos trabalhar a relação entre língua-cultura nas interações de teletandem. O sentido de cultura explorado neste trabalho está de acordo com a sociolinguística (KRAMSCH, 2006), a visão de cultura enquanto tradições, costumes, valores e crenças. Esse conceito foi enfatizado em razão de esse sentido de cultura ser compartilhado pelas interagentes brasileiras. Dessa forma, o que elas esperavam aprender sobre cultura estava de acordo com esse conceito, o que repercutiu de forma positiva na motivação das interagentes.

Iniciamos este capítulo teórico discorrendo sobre a origem do teletandem, bem como as características das sessões e da mediação. Em seguida, abordamos a motivação sob a perspectiva da psicologia e no ensino e aprendizado de L2 e LE, apresentando os conceitos

relevantes a este trabalho. Concluimos apontando os diversos conceitos de cultura. No próximo capítulo, abordaremos as questões metodológicas deste estudo.

CAPÍTULO II
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, mencionaremos a natureza da pesquisa, apresentando o contexto e os participantes. Além disso, forneceremos informações acerca da mediadora e da pesquisadora. Também iremos discorrer sobre os procedimentos de geração de dados, bem como os instrumentos utilizados para gerá-los. Finalmente, explicitaremos os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, uma vez que confere visibilidade às diferentes perspectivas da pesquisadora, das interagentes brasileiras e da mediadora da parceria espanhol-português. Conforme André (2000), os participantes atribuem significados variados às suas experiências e vivências e o papel do etnógrafo consiste em revelá-los ao leitor.

Segundo Bogdan e Biklen (1992) um dos pontos que caracteriza uma pesquisa como qualitativa se relaciona com a natureza dos dados, que devem ser ricos em descrições de pessoas, lugares e conversas e não são possíveis de serem analisados a partir de procedimentos estatísticos. A pesquisa qualitativa visa investigar assuntos em sua complexidade, no contexto.

Para considerar um trabalho do tipo etnográfico, faz-se necessário que este utilize técnicas associadas à etnografia, a saber: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos (ANDRÉ, op. cit.).

Uma vez que este estudo abordou um ambiente virtual de aprendizagem, as interações realizadas por ferramentas síncronas foram gravadas pelas interagentes brasileiras e disponibilizadas à pesquisadora (Maiores detalhes são descritos na seção 2.5). Por meio dessas interações, observamos o dia a dia dos interagentes, bem como ocorrências durante as

sessões de teletandem (Cf. Quadro das ocorrências das interações p.187-192), a relação estabelecida entre ambos, os temas abordados e os caminhos utilizados para ajudar o outro a aprender a L-alvo. Dessa forma, é possível obter detalhes das interações, os quais seriam captados por meio de uma observação.

A entrevista, neste estudo, foi realizada ao final do processo de ensino e aprendizagem via teletandem com o propósito de confirmar ou refutar as asserções levantadas durante a análise das sessões de teletandem.

André (2000) aponta características dos trabalhos do tipo etnográfico realizados na área da educação: i) o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; ii) ênfase no processo; iii) a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; iv) envolve um trabalho de campo; v) a presença de descrição e indução e vi) a busca por formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem.

Segundo André (op. cit.), o trabalho de campo pressupõe a aproximação de pessoas e o estabelecimento de um contato direto e prolongado. Nesse caso, houve uma aproximação entre as participantes e a pesquisadora. Os contatos eram estabelecidos via e-mail ou pessoalmente.

Apesar de termos selecionado duas interagentes brasileiras como participantes, esta pesquisa não se configura estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1992), o estudo de caso consiste em um exame detalhado de um contexto, ou um único sujeito, um único acervo de documentos ou um evento em particular.

Nessa pesquisa, uma interagente brasileira comunicou-se com um mexicano e a outra com um estadunidense, dessa forma, temos dois contextos socioculturais distintos. Além disso, não podemos posicionar as participantes brasileiras dentro de um grupo, uma vez que não interagiam entre si.

2.2 O contexto da pesquisa

O contexto estudado é o de ensino e aprendizagem de línguas via teletandem, no qual pares de interagentes trabalham de forma colaborativa para aprender a língua do outro e ajudá-lo a aprender sua língua materna. Este se apresenta como um contexto virtual de comunicação síncrona, autônomo, recíproco e colaborativo.

Os parceiros de teletandem interagem por meio de uma ferramenta de comunicação síncrona, utilizando o recurso de videoconferência, possibilitando a prática da compreensão e produção oral e escrita. Nesse estudo, apenas a parceria de inglês-português realizou o teletandem prototípico, pois utilizou todos os recursos que caracterizam uma sessão de teletandem, o uso da *webcam* e do microfone, os quais possibilitam interagir por videoconferência. No caso da parceria espanhol-português, não foi possível a utilização dos recursos de áudio e vídeo na maioria das interações, em razão do parceiro estrangeiro não poder utilizar *webcam* no ambiente de trabalho; entretanto, quatro interações (24/09; 01/10; 08/10 e 22/10) se configuraram como um teletandem prototípico, mas não puderam ser gravadas em virtude de problemas com o programa de gravação.

Neste estudo focamos duas parcerias, uma de inglês-português e outra de espanhol-português. Yasmim, interagente da parceria inglês-português, interagiu do Laboratório Teletandem ³¹, localizado em uma universidade estadual do interior paulista. Débora, da parceria espanhol-português, interagiu duas vezes na semana. Em um dos dias, ela interagiu do laboratório e, no outro, de sua casa. A descrição dos participantes da pesquisa é fornecida nas seções 2.3.1 e 2.3.2.

A mediação ocorreu apenas na parceria de espanhol-português (Cf. seção 2.5 para compreender a razão de não haver mediação na parceria de inglês-português). Amanda, a

³¹ Há laboratórios Teletandem nos dois *campi* de uma universidade estadual do interior paulista, onde o projeto é desenvolvido. Os laboratórios são equipados com computadores conectados à internet. Cada computador possui uma *webcam* e fones de ouvido com microfone.

mediadora, sugeriu alternativas para o ensino do português, uma vez que Débora estava tendo dificuldades em razão do parceiro ser aprendiz iniciante da língua portuguesa.

Antes do início das interações, as interagentes brasileiras participaram de reuniões, nas quais obtiveram informações acerca das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas dentro do Projeto Teletandem e diretrizes para as sessões. Além disso, foram informadas sobre a gravação das interações e geração de dados. Na próxima seção, discorreremos sobre os participantes da pesquisa, a mediadora e a pesquisadora.

2.3 Os participantes da pesquisa

Para esta pesquisa foram selecionadas duas duplas de interagentes, uma de espanhol-português e outra de inglês-português. Foi possível acompanhar a motivação das interagentes brasileiras por um período de cinco meses, no caso da parceria de inglês-português, e seis meses, no caso da parceria de espanhol-português. Portanto, o foco do presente trabalho se centra unicamente na motivação das alunas brasileiras. Cumpre ressaltar que os interagentes da parceria inglês-português interagiram de março a agosto, no entanto, apenas seis interações foram gravadas.

As participantes da pesquisa eram discentes do curso de Licenciatura em Letras, regularmente matriculadas na mesma universidade estadual do interior paulista. Ambas estavam envolvidas com pesquisa durante o período em que interagiram. Nas duas parcerias, os interagentes estrangeiros usavam o ambiente de trabalho como lugar no qual realizavam as interações. A seguir, são fornecidos mais detalhes acerca dos interagentes brasileiros e estrangeiros, da pesquisadora e da mediadora.

Os nomes dados aos interagentes são fictícios e têm o propósito de proteger suas identidades.

2.3.1 Os interagentes da parceria espanhol-português

Débora, interagente brasileira, encontrava-se no segundo ano do Curso de Licenciatura em Letras quando participou do Projeto Teletandem. Nessa época, ela tinha 21 anos. Ela optou pela língua espanhola nas sessões de teletandem em razão de ser a mesma da licenciatura. A interagente brasileira estava desenvolvendo um projeto de Estágio Básico, no qual ela utilizaria as próprias interações como dados. Em razão disso, precisava interagir, pelo menos, até o final de novembro. O Estágio Básico era um pré-requisito para a Iniciação Científica, a qual Débora almejava desenvolver.

O questionário, destinado a identificar as motivações iniciais das interagentes, foi respondido em 14/07/2009. Até esse momento, Débora não havia tido nenhuma experiência com o ensino de línguas. Ela havia cursado a língua espanhola por um período de um ano em uma escola de idiomas antes de iniciar a faculdade. A interagente mencionou que se interessa pela língua espanhola e que pretende lecioná-la futuramente.

Javier, parceiro de Débora, é graduado em Engenharia da Computação. Quando eles iniciaram as interações via teletandem, ele era aprendiz iniciante da língua portuguesa. Javier ficou sabendo do Projeto Teletandem através de sua tia, segunda interagente de Débora. É possível afirmar que Javier se interessou pelo projeto em razão de ter a oportunidade de conhecer uma brasileira, fato que pode ser comprovado a partir da sua atitude em pedir fotos de Débora na segunda interação. Ele continua a pedir fotos em outras interações, informação que pode ser constatada por meio dos quadros de ocorrências nas interações da parceria espanhol-português (Cf. p.189-192). Maiores detalhes sobre a formação dessa parceria são fornecidos na seção 3.6. Na ocasião, ele tinha 28 anos e morava na Cidade do México.

As interações dessa parceria ocorriam duas vezes por semana, as terças e quintas-feiras. Em um dos dias, Débora interagia de casa e, no outro, ela interagia do Laboratório do

Teletandem. Apenas quando interagia do laboratório, a interagente podia usar os recursos de áudio e vídeo; contudo, no horário em que Débora podia interagir, seu parceiro encontrava-se no trabalho, por isso, interagiram por meio de videoconferência apenas quatro vezes. Nessas ocasiões, Javier foi a uma *LAN house*.

2.3.2 Os interagentes da parceria inglês-português

Essa parceria foi estabelecida por meio do *site* do Projeto Teletandem, onde a interagente brasileira se inscreveu e recebeu o contato do parceiro via e-mail.

Yasmim, interagente brasileira, estava no quarto ano do Curso Licenciatura em Letras quando participou do Projeto Teletandem, nesse período ela tinha 22 anos. Ela optou por interagir em LI em razão de ser a língua selecionada no seu curso e em razão de almejar lecioná-la.

Em questionário respondido em 01/12/09, a interagente brasileira mencionou que sempre estudou em escola da rede pública e nunca havia cursado inglês em escola de idiomas. Apesar da dificuldade, Yasmim sempre gostou da LI e a escolheu com o intuito de ter a oportunidade de aprimorá-la e poder ensiná-la futuramente. Ela relatou que desde que ingressou na faculdade, vinha estudando a LI com afinco.

No período em que estava interagindo via teletandem, Yasmim também era bolsista de um projeto de poesia semanal em duas escolas da rede pública. Ela trabalhava os poemas de forma lúdica com os adolescentes. Além disso, ela desenvolvia uma Iniciação Científica, também relacionada à poesia.

A interagente brasileira sempre interagia do Laboratório Teletandem uma vez por semana e as interações variavam de uma hora à uma hora e meia. Yasmim sempre controlava o tempo, dividindo-o de forma equilibrada entre as línguas. Apenas na última interação não

houve a separação de línguas, em razão de Yasmim estar treinando a apresentação de um seminário que faria em sua aula de inglês. No entanto, ela disse ao parceiro que ele poderia falar em português para praticar, já que ela estava apresentando seu seminário em inglês.

William, estadunidense e parceiro de Yasmim, mora no estado da Virgínia e trabalha em um laboratório de línguas de uma universidade. Ele é casado com uma brasileira e, segundo Yasmim, aparentava ter trinta e poucos anos. Ela nunca perguntou a idade do parceiro.

O interagente estadunidense compreende e fala o português muito bem. Além disso, ele é interessado no aprendizado de línguas. William já havia estudado francês, grego, latim, alemão, espanhol e italiano. Na interação de 26/04, ele disse que gosta de ler em outras línguas para praticá-las. Ele também exibe um grande interesse por literatura. William morou um ano na França, onde ensinou inglês para as crianças francesas. Dessa forma, ele já havia tido uma experiência com o ensino da língua antes de iniciar as interações via teletandem.

2.3.3 A mediadora

A interagente brasileira da parceria espanhol-português foi auxiliada por uma mediadora, a quem foi dado o nome de Amanda. Ela é graduada em Letras, com licenciatura em português e espanhol e mestre em Estudos Linguísticos por uma universidade estadual do interior paulista.

A primeira experiência com o ensino da língua espanhola ocorreu no segundo ano do curso de Licenciatura em Letras em um projeto voluntário em escolas públicas. Amanda lecionou a língua espanhola durante um ano em uma universidade particular. Ela também teve a experiência de lecionar o espanhol para o ensino médio de uma escola particular.

Amanda sempre se interessou pelo idioma e chegou a realizar um Estágio Básico de leitura de revistas em espanhol e coleta de léxico desconhecido, o que culminou em um glossário como relatório. Ela também realizou um estágio de leituras na área de Linguística Aplicada no terceiro ano da graduação. Todas essas leituras eram de textos em espanhol e, na época, ela já lecionava em escolas de idiomas. No quarto ano de faculdade, Amanda fez uma Iniciação Científica em Linguística Aplicada sobre intervenção no processo de aprendizagem de espanhol.

No momento da geração dos dados, Amanda era doutoranda da mesma universidade em que as duas interagentes estudavam. Além disso, era pesquisadora do Projeto Teletandem e monitora do Laboratório do Teletandem.

2.3.4 A pesquisadora

A pesquisadora é bacharel em Tradutor por uma universidade particular do interior paulista e especialista em língua inglesa por outra universidade particular, também do interior paulista. Ela leciona a língua inglesa há dez anos e, durante esse período, trabalhou em uma universidade particular durante quatro anos, ministrando o inglês de nível básico e para fins específicos nos cursos de Secretariado Bilíngue, Sistemas de Informação e Administração. Além disso, ela trabalhou com práticas de tradução jornalística, técnica, científica e de legendagem. A pesquisadora também teve experiência com o ensino da língua inglesa em escola de idiomas, ministrando aulas até o nível avançado e de exames preparatórios de proficiência. Na graduação desenvolveu duas Iniciações Científicas sobre a tradução de peças publicitárias.

2.4 Instrumentos usados na geração dos dados

Para a geração de dados foram usados os seguintes instrumentos, aplicados às participantes brasileiras, nos quadros a seguir:

| Parceria de inglês-português | |
|--|--|
| Data | Instrumento |
| 01/12/09 | Questionário semiaberto |
| 26/04/10 07/05/10 21/06/10 05/07/10 12/07/10 20/08/10 | Registros das interações |
| 02/12/10 | Entrevista semiestruturada com a interagente |
| 17/11/10 | Relato sobre a experiência no Teletandem |
| 13/11/09 – 29/11/10 | E-mails enviados à pesquisadora |

Quadro 1: Instrumentos utilizados para a geração dos dados da parceria inglês-português.

| Parceria de espanhol-português | |
|--|---|
| Data | Instrumento |
| 14/07/09 | Questionário semiaberto |
| 26/05/09 – 04/12/09 | Registros das interações |
| 25/06/09 06/08/09 01/10/09 29/10/09 | Registros das sessões de mediação |
| 26/05/09 – 12/11/09 | Diário da interagente |
| 25/06/09 06/08/09 01/10/09 29/10/09 | Diário da mediadora |
| 29/06/10 | Entrevista semiestruturada com a interagente |
| 20/12/09 | Relatório do Estágio Básico |
| 16/07/09 – 04/12/09 | E-mails enviados à pesquisadora e à mediadora |

Quadro 2: Instrumentos utilizados para a geração dos dados da parceria espanhol-português.

O questionário semiaberto foi aplicado às interagentes brasileiras via correio eletrônico após nove interações, no caso da parceria de espanhol, e antes do início das sessões de teletandem da parceria de inglês. O objetivo deste instrumento foi levantar as razões que levaram as interagentes a participar do processo de ensino e aprendizagem via teletandem, bem como suas expectativas com relação ao aprendizado da LE.

Por meio dos registros das interações é possível observar a divisão do tempo entre as línguas, o envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem e com as necessidades do outro (reciprocidade) a partir das ações realizadas por ambos os interagentes e a autonomia dos mesmos para a tomada de decisões acerca do processo.

Os registros das sessões de mediação são importantes na medida em que se torna possível observar se a mediadora contribui para a sustentação da motivação dos interagentes quando estes encontram dificuldades de ordem pedagógica, tecnológica e cultural dentre outras. Além disso, as impressões da mediadora podem confirmar asserções levantadas durante a análise dos dados.

No diário, Débora, da parceria espanhol-português, registrou suas impressões sobre a interação e o conteúdo abordado. No relatório do Estágio Básico, ela fornece detalhes sobre as parcerias anteriores e as interações e fala sobre sua experiência com o projeto.

Por sua vez, os diários elaborados pela mediadora (parceria de espanhol-português) sobre a mediação possibilitam a verificação de suas impressões com relação à interagente brasileira no que se refere ao comprometimento da mesma com o seu processo de ensino e aprendizagem e o do parceiro.

Da parceria inglês-português, temos o relato sobre a experiência com o ensino e aprendizagem no Teletandem, no qual Yasmim fornece informações acerca das interações, relata sobre sua parceria anterior, fala sobre sua relação com o parceiro e avalia sua aprendizagem da LE.

A entrevista semiestruturada com ambas as interagentes brasileiras foi realizada quando as interações se encerraram e após uma breve análise dos dados com o intuito de confirmar e esclarecer asserções levantadas durante o processo de análise das interações. As entrevistas duraram aproximadamente uma hora e meia e foram realizadas no *campus* da universidade onde as interagentes estudam.

Nos e-mails trocados entre Débora, a mediadora e a pesquisadora, ela comentou sobre alguns imprevistos que fizeram com que mudassem o dia das interações e a dificuldade em gravar os dados de áudio e vídeo.

Os e-mails trocados entre Yasmim e a pesquisadora abordaram as tentativas de contato da interagente com o seu parceiro, que deixou de comparecer às interações, mas não chegou a comunicar o encerramento da parceria.

2.5 Procedimentos de geração dos dados

As sessões de teletandem da parceria de espanhol-português aconteceram de 26/05/09 a 04/12/09, aproximadamente seis meses. A comunicação ocorreu via *chat* em razão do interagente mexicano não estar autorizado a utilizar recursos de imagem e som em seu ambiente de trabalho. Além disso, o horário em que Javier estava no trabalho era compatível com a disponibilidade de Débora. Eles puderam utilizar *webcam* em quatro ocasiões, quando o mexicano interagiu de uma *LAN house*; contudo, não foi possível gravar tais interações em razão de problemas com o programa de gravação.

As interações da parceira de inglês-português tiveram início no fim de março e se encerraram em 20/08/10, totalizando cinco meses de interações. Os primeiros meses não foram gravados a pedido da interagente brasileira, que gostaria de se familiarizar com o

ambiente e seu parceiro antes do início das gravações. A primeira gravação ocorreu 26/04/10. Eles interagiram por meio de videoconferência, mas apenas a voz foi gravada.

A interagente brasileira da parceria inglês-português não foi mediada, pois a mediadora que lhe fora designada afastou-se da instituição por problemas de saúde. Até criar-se um vínculo de confiança com outra mediadora, não houve tempo para realizar tal mediação. Entretanto, visto que o interagente estadunidense compreendia e se expressava muito bem em português, a aluna brasileira não se deparou com dificuldades que comprometessem o bom andamento das interações. A ausência de mediação não trará prejuízos ao corpus de inglês-português em razão de a mesma se configurar como dado secundário, que apenas poderia confirmar ou não as asserções levantadas durante a análise do corpus.

A parceria de espanhol-português utilizou o *Windows Live Messenger* e a de inglês-português, o *Skype*. Os registros das interações da parceria de espanhol-português foram salvos pela interagente brasileira e enviados à pesquisadora por meio de correio eletrônico. A interagente brasileira da parceria de inglês-português gravou apenas a voz das sessões de videoconferência por meio do *Callgraph*³² e armazenou tais dados em um dos computadores do laboratório Teletandem. Em seguida, tais dados foram coletados pela pesquisadora e salvos em *pen drive*.

Nos quadros apresentados nas próximas páginas, encontram-se as datas das interações das parcerias de inglês-português e espanhol-português, bem como os temas abordados nas sessões de teletandem.

³² O *Callgraph* grava as conversas de áudio pelo *Skype* e as salva no formato MP3. Definição baseada nas informações da página: <http://www.baixaki.com.br/download/call-graph.htm>. Acesso em 02 set. 2011.

| Temas | | |
|----------|--|---|
| Data | Inglês | Português |
| 26/04/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Formulário: em que situações são necessários. - <i>Delay</i> - Formulário: <i>fill in vs fill out</i> - Fim de semana: William visitou os pais, leu <i>The Metamorphoses of Apuleius</i>. - Estória de <i>Cupid and Psyche</i>. - Alice no País das Maravilhas – filme. | <ul style="list-style-type: none"> - Aviso das gravações. - Negociação de horário. - Fim de semana de Yasmim: palestra sobre poesia. - Regências de português e inglês de Yasmim. - Projeto de poesia de Yasmim. - Ela conta a estória de João e Maria. - Experiências de sala de aula de Yasmim. - Ela fala sobre um seminário. - William fala sobre seu interesse em diferentes línguas. - Família de Yasmim. - Negociação de horário. |
| 07/05/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Viagem de Yasmim a São Paulo. - <i>The Smile</i> – poema de William Blake - Prática de pronúncia. - <i>American plays</i>. - Negociação de horário. | <ul style="list-style-type: none"> - No meio do caminho de Carlos Drummond de Andrade. - Ausência (poema enviado por William). - As palavras sempre ficam (poema de autor desconhecido). - Provas de Yasmim. - <i>Phrasal verbs</i>. - Inglês formal. - <i>The Smile</i> – poema de William Blake. |
| 21/06/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Gripe de Yasmim. - Férias de William – Atlantic Beach, North Carolina. - Férias de Yasmim. - Período de férias. - Carnaval. - Mardi Grass. - Experiência de William com o francês. | <ul style="list-style-type: none"> - Copa do Mundo. - Rivalidade entre Inglaterra e EUA. - Rivalidade entre Brasil e Argentina. - Negociação de horários. |
| 05/07/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Seminário: <i>Dating Customs</i>. - Férias. - Filme sobre <i>dating customs</i>. - <i>Online dating</i> no Brasil e nos EUA. - Falsos cognatos. - Pronúncia do <i>th</i>. - Palavras homófonas e heterográficas. - Avaliação da interação. - Saúde de Yasmim. - Negociação de horários. | <ul style="list-style-type: none"> - Copa do Mundo. - Último jogo do Brasil. - Animação do brasileiro em relação aos jogos. - O Futebol e os americanos. - Derrota do Brasil e da Argentina na Copa. - Seminário sobre o livro <i>Winnie the Pooh</i>. - Seminário: <i>Dating Customs</i>. |

Quadro 3: Temas abordados nas interações da parceria inglês-português.

| Temas | | |
|----------|---|---|
| Data | Inglês | Português |
| 12/07/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Comportamento dos americanos adeptos do <i>Rap e Hip Hop</i>. - A importância do carro na cultura americana. - Equivalentes para caipira em inglês. - Festa Junina: traje, santos, música, quadrilha, decoração, bebidas, comidas típicas, brincadeiras. - <i>Ball – high school</i>. - <i>Sadie Hawkin's Dance</i>. - Negociação de horário. | <ul style="list-style-type: none"> - Final da Copa do Mundo. - Semelhança do alemão com o holandês. - Dificuldade em aprender Alemão. - Palavras semelhantes em espanhol e português. - Questionário sobre <i>dating customs</i>. - Seminário: <i>Dating customs</i>. - Casamento Grego (<i>My Big Fat Greek Wedding</i>) - filme - Espanglês (<i>Spanglish</i>) – filme. - Casamento com estrangeiros nos EUA. - Preconceito. - Sistema de cotas em universidades do Brasil - Preconceito contra negros nos EUA. - Viver de aparência. - Moradia dos menos favorecidos nos EUA (centro da cidade e campo) - <i>Rap e Hip Hop</i>. |
| 20/08/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Seminário: <i>Dating Customs</i>. - Países selecionados para o seminário: Brasil, EUA, Afeganistão, Espanha, México, Iran, Países Asiáticos, Grécia. - Definição de <i>dating</i>. - História de <i>dating</i>. - Aspectos culturais de <i>dating</i>. - Comparação entre Brasil e EUA. - <i>Dating</i> na Espanha, México, Iran, Afeganistão e em países asiáticos. - <i>Valentine's Day</i>: como é celebrado nos EUA. - Negociação de horário para a próxima interação. - Avaliação da interação. | |

Quadro 4: Temas abordados nas interações da parceria inglês-português.

| Data | Língua | Tema |
|-------------|---------------|---|
| 26/05/09 | Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> - Explicação sobre o funcionamento das interações. - Solicitação de correção. - Duração das interações. - Expectativas de Débora em relação a lecionar o espanhol. - Desejo de Débora em conhecer o México ou algum país da América do Sul. - Informações pessoais de Débora e Javier. (família, universidade) - Processo para colação de grau no México. - Negociação de horário. |
| 28/05/09 | Português | <ul style="list-style-type: none"> - Time de futebol de Javier está na final. - Expectativa de Javier em relação ao aprendizado do português. - Cumprimentos em português - Teletandem. - A existência do “ç” e a ausência de “ñ” no português. |
| 02/06/09 | Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> - Diários de interação. - Religião. - Avaliação. - Time de futebol de Javier. - Música: grupo <i>La Maldita Vencidad</i>, Roberto Carlos. - Negociação de horário. |
| 05/06/09 | Português | <ul style="list-style-type: none"> - Música do México. - Pronomes pessoais. - Países estrangeiros que Javier conheceu. - Localização da cidade de Débora. - Samba, Axé. |
| 09/06/09 | Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> - Cômico Tin Tan. |
| 12/06/09 | Português | <ul style="list-style-type: none"> - Frases em português – apresentação. |
| 16/06/09 | Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> - Tin Tan – cômico mexicano. - Vestuário. - Negociação de horário. |
| 30/06/09 | Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> - Vestimenta do Tin Tan – cômico mexicano. - <i>La Maldita Vencidad</i>. - Negociação de temas. - Negociação de horário. |
| 13/07/09 | Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> - Mediadora. - Negociação de temas. - História do México: os astecas; a chegada dos espanhóis; a imposição do catolicismo. - Confirmação de horário. |
| 17/07/09 | Português | <ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto. - Negociação de horário. - Dias da semana. |
| 21/07/09 | Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da História do México: Independência do México; Revolução Mexicana. - Negociação de horário. |
| 27/07/09 | Português | <ul style="list-style-type: none"> - Cores. - Tonalidades. - Estampas. - Negociação de horário. - Moeda do Brasil. |
| 28/07/09 | Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> - Geografia do México: Fronteiras; Vegetação; Estados e Capitais. - Confirmação de horário. |
| 04/08/09 | Português | Corpo Humano. |
| 04/08/09 | Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> - Geografia do México – continuação: Estados e Capitais. - Rio de Janeiro. - Confirmação de horário. |

Quadro 5: Temas abordados nas interações da parceria espanhol-português.

| Data | Língua | Tema |
|-------------|---------------|---|
| 06/08/09 | Português | - Profissões. |
| 10/08/09 | Espanhol | - Correção. - Negociação de temas. - Meios de transporte. - Confirmação de horário. |
| 14/08/09 | Português | - Formação de frases em Português. - Confirmação de horário. |
| 01/09/09 | Espanhol | - Amiga de Javier virá ao Brasil. - Negociação de horário. |
| 03/09/09 | Português | - Cumprimentos. - Como iniciar uma conversa. - Confirmação de horário. |
| 08/09/09 | Espanhol | - Forma de tratamento informal. - Copacabana. - Confirmação de horário. |
| 10/09/09 | Português | - Pratos típicos do Brasil. |
| 19/09/09 | Espanhol | - Seminário que Débora irá participar. - Negociação de horário. |
| 22/09/09 | Espanhol | - Pratos típicos do México. - Confirmação de horário. |
| 24/09/09 | Português | Refeições no Brasil. |
| 29/09/09 | Espanhol | - Negociação de horário. - Negociação de tema para próxima interação em videoconferência: Saudações em Espanhol e Português. |
| 01/10/09 | Português | - Interação em videoconferência não foi gravada. |
| 06/10/09 | Espanhol | - Avaliação. - Confirmação de horário. |
| 08/10/09 | Português | - Cumprimentos. - Meses . |
| 13/10/09 | Espanhol | - Feriados no Brasil. - Finados. - Carnaval. |
| 22/10/09 | Espanhol | - Mudanças de horário no Brasil e no México: Problemas para os interagentes. - Negociação de horário. - Videoconferência. |
| 27/10/09 | Espanhol | - Corpo humano. |
| 29/10/09 | Português | - Bebidas do Brasil. - Resultados das provas de Débora. - Seminário que Débora irá participar. |
| 03/11/09 | Espanhol | - Finados. - Aniversário do namorado de Débora. - Natal. |
| 05/11/09 | Português | - Clima. - Gêneros musicais no Brasil. - Confirmação de horário. |
| 12/11/09 | Português | - Seminário que Débora participou. - Aprendizado de Javier. |
| 17/11/09 | Espanhol | - As interações. - Veracruz. - Confirmação de horário. |
| 19/11/09 | Português | - Aprendizado de Javier. |
| 01/12/09 | Espanhol | - Encerramento das interações. - Imperativo. |
| 04/12/09 | Espanhol | - Não comparecimento à interação. - Fim das interações. - Diários. - Despedida. |

Quadro 6: Temas abordados nas interações da parceria espanhol-português.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

A partir de uma leitura minuciosa dos dados das parcerias de inglês-português e espanhol-português, selecionamos fatores que influenciaram a motivação das interagentes, os quais foram recorrentes em mais de um instrumento de pesquisa. Diante disso, definimos as categorias a serem analisadas, a saber: as expectativas e metas, o Eu Ideal da L2, a autonomia, o ensino e o aprendizado de língua-cultura, a reciprocidade e a influência da mediadora na motivação do aprendiz.

As motivações iniciais, ou seja, as razões para iniciar o processo de ensino e aprendizagem via teletandem e as expectativas em relação ao aprendizado da LE, foram levantadas por meio da leitura dos questionários aplicados às interagentes brasileiras.

Os dados primários são os registros das interações, o questionário semiaberto e a entrevista semiestruturada, os quais foram triangulados. A triangulação dos dados, segundo Souza (2006, p.178), “é caracterizada pelo exame comparativo de análises de construtos e eventos a partir dos dados oriundos de diversas fontes”. O fato de existir mais de uma fonte de dados é uma maneira de aumentar a confiabilidade da pesquisa (WALLACE, 1998).

Para confirmar as asserções levantadas a partir dos dados primários, foram utilizados como dados secundários: as sessões de mediação e os diários da mediadora e de Débora (parceira espanhol-português), o relato de Yasmim sobre a experiência em Teletandem, o relatório de Estágio Básico de Débora e os e-mails de Débora e Yasmim à pesquisadora.

Nesta seção, identificamos os participantes da pesquisa, especificamos os procedimentos de geração de dados, bem como os instrumentos usados para a geração dos mesmos. Trazemos quadros que resumem os temas abordados nas interações de ambas as parcerias e, finalmente, explicitamos os procedimentos de análise dos dados. No próximo capítulo, realizaremos as análises conforme as categorias definidas para este trabalho.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção serão analisadas duas parcerias, uma de espanhol-português e outra de inglês-português. Os participantes da primeira parceria foram identificados como Débora e Javier e os da segunda parceria como Yasmim e William. Para uma maior descrição dos participantes, consultar a seção 2.3.

As análises foram subdivididas em: **fatores pessoais, socioculturais e contextuais**. Dentro dos **fatores pessoais**, identificamos as **expectativas**, as **metas**, o **Eu Ideal da L2** e a **autonomia** do aprendiz. Os **fatores socioculturais** abrangem o **ensino** e o **aprendizado de língua-cultura**. Como **fatores contextuais**, reconhecemos a **reciprocidade** e a **influência da mediadora na motivação do aprendiz**. A autonomia e a reciprocidade encontram-se na mesma seção em razão da relação intrínseca entre as mesmas.

3.1 Expectativas e Metas

A presente pesquisa focou as interagentes brasileiras, ambas discentes do curso de Licenciatura em Letras de uma mesma universidade estadual do interior paulista. Além disso, há algumas semelhanças entre os perfis das aprendizes, como por exemplo, elas interessavam-se por pesquisas e manifestavam o desejo de aprimorar as línguas que estudavam na faculdade para atuarem como futuras professoras de LE.

Nessa seção, respondemos a primeira pergunta de pesquisa: **Quais as motivações iniciais das interagentes brasileiras em relação ao aprendizado da língua estrangeira via Teletandem?** Compreendemos as **motivações iniciais** como as razões que levaram as aprendizes a iniciarem as interações via teletandem, bem como suas expectativas em relação ao aprendizado da LE.

As expectativas em relação ao aprendizado da LE e as razões que fizeram com que as aprendizes iniciassem o processo de interação via teletandem foram levantadas por meio de

um questionário aplicado antes do início das interações, no caso da parceria de inglês-português e, após nove interações da parceria de espanhol-português. Cumpre ressaltar que, apesar do questionário ter sido aplicado no momento em que as interações da parceria de espanhol-português estavam em andamento, os interagentes ainda estavam se conhecendo e negociando como ocorreriam as interações, por exemplo, o estabelecimento de temas para as sessões de teletandem. Portanto, a aplicação do questionário ocorreu em um momento em que as interagentes brasileiras exibiam uma motivação alta para ensinar e aprender via teletandem. Na ocasião da aplicação do questionário, Débora encontrava-se no segundo ano do Curso de Licenciatura em Letras e Yasmim no terceiro.

As razões que levaram Yasmim a se engajar no Projeto Teletandem são o aprimoramento das habilidades da LI (linhas 3 e 4) e o aprendizado de vocabulário e aspectos culturais (linhas 4 e 5), como podemos observar no trecho a seguir:

Excerto 1

1 A vontade de melhorar minhas habilidades na língua estrangeira. Sinto que tenho
2 dificuldades com a língua e por isso quero desenvolver minhas habilidades na língua,
3 aperfeiçoar. Acredito que interagir em Teletandem poderá me ajudar muito a melhorar o
4 *listening, speaking, reading and writing*. Além disso, aprenderei mais vocabulário e
5 também sobre aspectos culturais do país. Acredito que o Teletandem é uma ótima
6 oportunidade para praticar e desenvolver as habilidades na língua.

(Pergunta n. 5 do questionário aplicado à Yasmim da parceria inglês-português, 01/12/09)

No excerto 2, Yasmim menciona que decidiu interagir em teletandem a partir de uma sugestão do professor de inglês (linhas 7 e 8). Ela tinha muita dificuldade de compreensão oral, o que a prejudicava nas provas (linhas 2, 3 e 4), e não conseguia interagir nas aulas de LI (linhas 1 e 2). Além disso, ela se questionava como poderia ser professora de LI se tinha tanta dificuldade com a produção oral (linhas 5 e 6).

Excerto 2

1 Bom, eu decidi no terceiro ano, fim do terceiro ano porque, eu tava co:m, muita dificuldade,
 2 principalmente em, no *speaking*, interagir, em sala de aula. E o *listening* também, pra mim
 3 era muito complicado, eu tinha muita dificuldade pra entender, na, durante as provas, e as
 4 minhas notas não estavam boas. Eu queria melhorar, né, porque, pensei o ano que vem é o
 5 quarto ano, e eu preciso melhorar esse meu inglês, como que eu vou ser uma professora? de
 6 inglês? se eu tenho tanta dificuldade pra falar, em inglês. Assim, eu sabia mais a parte
 7 escrita, mas interagir eu era completamente travada. Aí o professor, sugeriu, por que você
 8 não faz teletandem? talvez pode te ajudar, o professor, né, de inglês. Aí eu peguei e falei
 9 assim, Ah, acho que vou tentar, né. Me inscrevi na página do teletandem, e dentro de um
 10 mês, eu consegui um interagente.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Ao responder o questionário, Débora mencionou que buscou o Projeto Teletandem em razão do projeto de Estágio Básico que almejava desenvolver, como pode ser observado abaixo:

Excerto 3

Para ser sincera foi a proposta de Estágio da professora A. M. que me fez procurar o Projeto.

(Pergunta n. 5 do questionário aplicado à Débora da parceria espanhol-português, 14/07/09)

Tanto as razões para buscar o Projeto Teletandem quanto as expectativas em relação ao aprendizado da LE impulsionaram o início do processo de ensino e aprendizagem via teletandem. Compreendemos expectativas como o que as interagentes buscavam aprender e as habilidades que desejavam desenvolver nesse contexto de ensino e aprendizagem virtual.

Com relação às expectativas do aprendizado da LE, Yasmim desejava, principalmente, aprimorar a compreensão e a produção oral e aprender vocabulário e aspectos culturais, o que pode ser depreendido do excerto a seguir:

Excerto 4

Espero melhorar minhas habilidades de *speaking* and *listening* principalmente. Quero conseguir me expressar melhor na língua estrangeira e poder entender a língua durante a

comunicação. Além disso, espero expandir meu vocabulário e aprender mais sobre a cultura inglesa.

(Pergunta n. 6 do questionário aplicado à Yasmim da parceria inglês-português, 01/12/09)

As expectativas de Débora com relação ao aprendizado da língua espanhola em teletandem consistiam no aprendizado de vocabulário, dos aspectos culturais do México e da variante mexicana, conforme pode ser observado no excerto 5.

Excerto 5

Pretendo aprender palavras novas, algo sobre a cultura e tudo o que ele quer me ensinar, pois meu interagente é mexicano e na faculdade aprendemos mais sobre a Espanha, então creio que tenho diferentes coisas para aprender com ele sobre o Espanhol Mexicano.

(Pergunta n. 6 do questionário aplicado à Débora da parceria espanhol-português, 14/07/09)

Por meio do modelo do processo da motivação de Dörnyei (2000, 2001 apud DÖRNYEI, 2005), compreendemos que as vontades e os desejos iniciais são transformados em metas, que por sua vez, são convertidas em intenções, as quais irão conduzir ao cumprimento da meta, concluindo-se com a avaliação final do processo. O autor distingue meta de intenção, afirmando que esta última envolve compromisso. Não fazemos tal distinção, ao falarmos sobre metas pressupomos a ideia de comprometimento para que as mesmas sejam alcançadas. Com base nesse modelo, podemos dizer que as razões que levaram as interagentes a participar do Projeto Teletandem, bem como suas expectativas em relação ao aprendizado da LE deram origem as metas.

As metas de Yasmim consistiam no aprimoramento da compreensão e produção oral e aprendizado de vocabulário e aspectos da cultura norte-americana. As metas de Débora resumiam-se no aprendizado de vocabulário, dos aspectos culturais do México e da variante mexicana e no desenvolvimento do Estágio Básico. No decorrer das interações, torna-se evidente que a meta principal de Débora passa a ser o desenvolvimento do Estágio Básico em

razão da quebra de reciprocidade por parte do parceiro (Cf. seções 3.3 e 3.6). Essas podem ser consideradas como metas de curto prazo. Na seção 3.2, trazemos uma discussão acerca das metas de longo prazo.

Considerando os pontos levantados por Locke (1996 apud DÖRNYEI; USHIODA, 2011) a respeito do estabelecimento de metas, verificamos que tanto Yasmim quanto Débora consideraram a importância do Teletandem para o aprendizado de línguas. Além disso, as interagentes brasileiras acreditaram que tais metas seriam atingíveis, uma vez que estabeleceram objetivos específicos de aprendizagem. Segundo Locke (op. cit.), o comprometimento ocorre quando se acredita que determinada meta é importante e atingível.

A especificidade das metas regula o desempenho e acarreta um maior compromisso, conforme Locke (op. cit.). A especificidade das metas foi fundamental para regular o desempenho das interagentes, uma vez que estavam cientes de seus objetivos de aprendizagem e, por isso, tinham condições de pedir auxílio aos seus parceiros a fim de atingirem suas metas.

Ao final das interações via teletandem, durante a entrevista, perguntamos às interagentes se a experiência vivenciada correspondeu às suas expectativas e se haviam alcançado suas metas. Ao ser questionada a esse respeito, Yasmim menciona que teve uma grande melhora, agora consegue comunicar-se em LI, chegou até a apresentar seminários na L-alvo e suas notas melhoraram, informações que podem ser conferidas no excerto abaixo:

Excerto 6

Eu acredito que sim. Eu achei que eu melhorei muito, do ano passado pra cá. Agora eu consigo me comunicar na sala de aula, eu falo com o professor, eu apresentei seminários esse ano. O ano passado foi muito difícil apresentar seminário. Apresentei um, e fiquei muito assim, nervosa. Esse não, eu me soltei mais, eu consegui falar bem no seminário, tirar uma nota melhor, minhas provas melhoraram, eu achei. Meu desempenho na, aula melhorou.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

A principal meta de Yasmim era aprimorar a compreensão e a produção oral, o que foi alcançado graças ao comprometimento de William com seu aprendizado. Ele estava atento à pronúncia de Yasmim, corrigindo-a sempre que necessário (Cf. excerto 46, p.117). Dessa forma, a maneira como William a ajudou aprender a LI foi ao encontro de suas expectativas, repercutindo de forma positiva em sua motivação.

No excerto 7, podemos perceber que as interações em teletandem aumentaram a autoestima da interagente, que não se sentia capaz de se comunicar em sala de aula, ela ficava inibida diante de seus colegas que já haviam estudado a LI durante oito ou dez anos (linhas 3, 4, 5, 6 e 7). É interessante observar nas linhas 8, 9 e 10 como William a encoraja a comunicar-se na LI ao mencionar que ele a compreende.

Excerto 7

1 [...] Eu me senti, é, capaz de me comunicar em língua inglesa, porque antes eu tinha uma
2 autoestima muito baixa. Porque na sala a gente tem muitos níveis, tem as pessoas, os alunos
3 tem muitos níveis diferentes, e a maior parte da turma já tinha feito inglês durante oito anos,
4 dez anos, então tinha já um nível avançado, e eu, como nunca tinha feito aula particular,
5 vim da escola pública, eu tinha muito mais dificuldade. Então aí eu não tinha, aí eu tinha
6 muita vergonha também em, conversar durante as aulas, porque eu via meus amigos falando
7 tão bem, e eu tinha vergonha de falar. Aí depois, que eu comecei a interagir com ele, eu
8 percebi que eu fiquei mais segura. Porque ele falava: “Eu consigo te entender, não, você
9 fala até bem”. Eu falei: “Sério? Ah, que bom, você tá conseguindo me entender, então eu
10 não sou tão ruim assim”. Então, eu fui me soltando mais, fui ficando mais segura. E agora,
11 eu não tenho mais medo de ficar errando. Esse ano eu me arrisquei muito mais durante as
12 aulas, quando eu queria falar, eu falava.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Débora avaliou que seu aprendizado foi mais cultural e considerou uma experiência importante, a qual possibilitou o desenvolvimento de seu projeto de Estágio Básico e, além disso, contribuiu para a construção do conhecimento acerca da língua espanhola. No entanto, é possível perceber um certo descontentamento em relação ao aprendizado da gramática, o que fica claro na linha 3 do excerto 8.

Excerto 8

1 É então, acho que, como eu já disse também foi mais um aprendizado cultural, do que
 2 gramatical, assim em relação à língua espanhola, e:, acho que eu pude aprender, é, mais
 3 coisa sobre o México, né, nada muito, relevante em relação à gramática da língua espanhola.
 4 Foi importante, é, foi importante pro meu projeto de estágio e foi importante pra mim assim,
 5 porque, dependendo do que eu for fazer agora, vai ser, tipo essa foi minha base.

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/10)

Podemos dizer que as metas de Débora foram parcialmente atingidas, visto que ela aprendeu sobre aspectos culturais do México e conseguiu finalizar o Estágio Básico. Embora não tenha mencionado sobre o interesse com relação ao aprendizado da gramática quando o questionário foi aplicado, no excerto abaixo, Débora revela esse interesse (linha 3) e pede ao parceiro que selecione algum tópico gramatical para a próxima interação (linha 8).

Excerto 9

1 **Débora diz:**
 2 sí .. entonces es tu que debes escojer el tema que vamos hablar ..
 3 a mí me gustaría aprender algo de gramática, sí?
 4 [...]
 5 **Javier diz:**
 6 que te parece transporte
 7 **Débora diz:**
 8 por hoy puede ser, peroa para la proxima clase pudes me enseñar algo de gramática?
 9 **Javier diz:**
 10 Ok³³

(Interação da parceria espanhol-português, 10/08/09)

Na ocasião da entrevista, Débora relatou que compreendeu que seu parceiro não conseguia lhe explicar determinados aspectos gramaticais com clareza e não considerou isso como um aspecto negativo. Ela acredita que Javier fez o que estava ao seu alcance (linha 4 do

³³ As interações em *chat*, da parceria espanhol-português, foram mantidas em sua forma original, por isso, podem conter erros ortográficos, gramaticais e de digitação e ausência de acentuação. Apenas os nomes foram trocados com o intuito de preservar a identidade dos interagentes. Os registros das sessões de mediação e os respectivos diários, os diários de Débora, o relato de Yasmim e o relatório de Estágio Básico de Débora e os e-mails enviados à pesquisadora também foram mantidos em seu formato original.

excerto 10) e teria se frustrado se ele fosse um professor de línguas e não tivesse ensinado a gramática para ela (linhas 5, 6 e 7).

Excerto 10

1 É, eu tive sim, só como, eu já comentei em relação à gramática, que não tanto, mas, assim a
 2 partir do momento que eu comecei, que eu passei a conhecer o meu interagente também né,
 3 porque às vezes a gente espera tanto de uma pessoa, mas não conhece a pessoa, então como
 4 eu te falei, eu acho que dentro das possibilidades dele, ele fez o que ele pode, entendeu?
 5 Como eu já disse também, se fosse talvez uma pessoa que, um professor de línguas e não
 6 tivesse me ensinado, aí sim eu acho que eu teria ficado mais frustrada, mas como ele não
 7 era, não tinha o porque, entendeu?, de eu me sentir defasada assim, em relação à isso.

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/10)

Cumpramos ressaltar que mesmo diante da falta de comprometimento do parceiro com seu aprendizado em algumas ocasiões, assunto que será detalhado nas seções 3.3 e 3.6, Débora menciona que aprendeu com Javier e que ele se empenhava em ajudá-la. No entanto, ele fornecia um *input* de má qualidade em alguns momentos, o que não possibilitou que Débora aprimorasse o seu conhecimento acerca da gramática.

Javier considerou que a escrita de Débora foi aprimorada, o que pode ser observado no excerto 11. É importante esclarecer que a presente pesquisa não avaliou a produção linguística de Débora, de forma que não podemos afirmar que houve essa melhora relatada por Javier.

Excerto 11

Javier diz:
 muy bien eh felicidades por tu redaccion

Débora diz:
 porque?

Javier diz:
 ya mejoraste mucho en tu español
 en la redaccion del mismo

Débora diz:
 qué bueno!!!
 eso me deja muy feliz

:D
 es la intención de nuestras hablas sí

Javier diz:

te falta en verda muy pocquito

(Interação da parceria espanhol-português, 17/11/09)

Nesta seção, respondemos à primeira pergunta de pesquisa, apresentando as razões que fizeram com que as aprendizes decidissem interagir via teletandem, bem como suas expectativas com relação ao aprendizado da LE. Além disso, argumentamos que essas motivações iniciais deram origem às metas, que por sua vez, repercutiram na motivação das interagentes, uma vez que direcionaram o comportamento de aprendizado em direção ao cumprimento da meta.

A maneira como William ajudou Yasmim a aprender a LI foi ao encontro de suas expectativas, motivando-a e conduzindo-a ao cumprimento de sua meta principal, o aprimoramento da compreensão e produção oral. Em contrapartida, as metas de Débora foram parcialmente alcançadas, uma vez que ela conseguiu finalizar o Estágio Básico e aprendeu aspectos culturais acerca do México; no entanto, ela desejava aprender também sobre a gramática. Dessa forma, podemos afirmar que a maneira como Javier ajudou Débora a aprender o espanhol não foi ao encontro de suas expectativas e acabou desmotivando-a. Ao final das interações, ela não solicitava mais correção ao parceiro, deixou de selecionar temas para as interações, não atribuía mais tarefa à Javier. Ela, de fato, estava preocupada em finalizar o Estágio Básico, por isso, afirmamos que a meta de concluir o estágio tornou-se a principal, fazendo com que ela continuasse a interagir via teletandem, podemos dizer que esta meta regulou o comportamento de aprendizado de Débora.

Na próxima seção, discorreremos como o construto do Eu Ideal da L2 pode explicar as atitudes positivas das interagentes brasileiras em relação aos seus parceiros e as suas projeções enquanto professoras da LE, o que pode ser considerado uma meta de longo prazo.

3.2 Eu Ideal da L2

O conceito de Eu Ideal da L2 de Dörnyei (2005) pode ser utilizado para compreendermos fatores pessoais e socioculturais que influenciam a motivação do aprendiz. O Eu Ideal da L2 é descrito por Dörnyei (op. cit) abrangendo dois aspectos: a instrumentalidade e as atitudes em relação aos falantes da L2. O conceito de instrumentalidade foi utilizado na bateria de testes de Gardner (1985 apud DÖRNYEI, op. cit.) e pode ser compreendido como o aprendizado de uma língua em razão dos benefícios que a proficiência pode trazer. A integração, o outro aspecto constituinte do Eu Ideal da L2, pode ser descrita como as atitudes do aprendiz em relação à comunidade da L-alvo.

O termo integração faz parte do segundo nível do Modelo Socioeducacional de Gardner (1985 apud OXFORD, 1999) e abrange a orientação integrativa (o desejo por uma integração cultural ou linguística), o interesse pela LE e as atitudes em relação à comunidade-alvo.

Dörnyei (op. cit.) propõe o constructo Eu Ideal da L2 com o propósito de ampliar o termo integração, incluindo a ideia de instrumentalidade em um mesmo modelo. Podemos utilizar o Eu Ideal da L2 para compreendermos o interesse pela língua estrangeira, já que este faz parte da integração, a qual foi abordada pelo construto. Além disso, é possível entender as atitudes das interagentes brasileiras em relação aos seus parceiros e a projeção das mesmas como futuras professoras da LE que estudavam.

Compreendemos o interesse pela LE e o aprendizado da mesma visando os benefícios que a proficiência pode oferecer como fatores pessoais que contribuiriam com a motivação das interagentes. Identificamos como fatores socioculturais as atitudes em relação à comunidade da língua-alvo.

Em questionário respondido por Débora em 14/07/09, é evidente que as razões que a levaram a buscar o teletandem são, em grande medida, profissionais, o desejo de lecionar a língua espanhola (excerto 12) e realizar um Estágio Básico, pré-requisito para a Iniciação Científica na instituição onde estuda.

Excerto 12

[...] tenho me dedicado bastante porque pretendo, o mais breve possível, dar aulas de Espanhol.

(Pergunta n. 2 do questionário aplicado à Débora da parceria espanhol-português, 14/07/09)

A interagente brasileira optou pela língua espanhola nas sessões de teletandem em razão de estudá-la no curso de Licenciatura em Letras e desenvolver um Estágio Básico a ela vinculado.

O desejo de aprimorar a língua espanhola com o intuito de atuar como professora no futuro consiste em uma meta de longo prazo. Essa projeção de um *eu* no futuro pode ser abordada segundo a teoria dos *eus possíveis*, a qual foi explicitada anteriormente (Cf. seção 1.3.1). Esse motivo ainda é enfatizado em algumas interações e demonstrado a partir das atitudes da interagente brasileira, conforme pode ser observado no excerto seguinte:

Excerto 13

Débora diz:

- 1 o que más quiero es dar clases de español luego y creo que nuestro contacto
- 2 será muy bueno para mi

(Interação da parceria espanhol-português, 26/05/09)

Débora assume uma postura de professora e é reconhecida como tal pelo seu parceiro de teletandem, o que pode ser depreendido do próximo trecho:

Excerto 14

1 **Javier diz:**

2 y pues que le comento que bien que tengo una muy buena tutora nadamas que

3 falta un poco mas practica

(Interação da parceria espanhol-português de 13/07/10)

A interagente brasileira passou algumas tarefas e as cobrou (excertos 15 e 16), ela sugeriu ao parceiro caminhos para se aprender o português e também o incentivou, ou seja, ela estava motivada a ajudar o parceiro a aprender a LE.

Excerto 15

1 **Débora diz:**

2 fez a tarefa?

3 **Javier diz:**

4 sim

5 **Débora diz:**

6 pode mae enviar?

7 **Javier diz:**

8 quando

9 **Débora diz:**

10 agora!

11 para eu ver se você fez certo

(Interação da parceria espanhol-português, 17/07/09)

Excerto 16

Débora diz:

então .. você precisa fazer 2 coisas: 1º me mandar sua tarefa do Alfabeto no meu e-mail hoje.

2º escrever frases em português para semana que vem. CERTO?

Javier diz:

Certo

(Interação da parceria espanhol-português, 17/07/09)

O papel de professor no teletandem é exercido pelo interagente mais competente. Em razão de ser um falante nativo ou competente da L-alvo, o interagente comunica informações acerca da cultura, vocabulário, expressões idiomáticas e da estrutura da língua, por isso, as interações constituem um ambiente propício para o ensino e aprendizagem.

Outra característica do processo de ensino e aprendizagem em teletandem é que o assunto, ou conteúdo abordado, não deve ser imposto por nenhum dos interagentes, ao contrário, os temas para as sessões de teletandem são negociados a partir das preferências e necessidades de cada um dos participantes.

Yasmim decidiu participar do Projeto Teletandem em razão da sua dificuldade com a LI. Ela não compreendia os exercícios de compreensão oral, por isso, estava enfrentando dificuldades nas provas e não conseguia comunicar-se na LI (Cf. excerto 2, p.90). Além disso, ela sentia-se intimidada em falar diante de seus colegas, pois muitos deles já tinham frequentado uma escola de idiomas (Cf. excerto 7, p.93). Yasmim projetava-se como professora, ela se indagava como poderia ser professora de inglês se tinha tanta dificuldade com a produção oral (Cf. excerto 2, p.90). Essa projeção do **eu** como professora de inglês pode ser explicada por meio da teoria dos **eus possíveis**, a qual fundamenta o construto do Eu Ideal da L2 de Dörnyei (2005). Consideramos os **eus possíveis** como uma meta de longo prazo, visto que se trata da projeção de um **eu** no futuro.

A projeção de Yasmim como professora de inglês relaciona-se com o conceito de instrumentalidade de Gardner (1985 *apud* OXFORD, 1999), ou seja, a interagente brasileira deseja aprender a LI para ter oportunidades em sua profissão. Com relação à escolha da LI para a interação em teletandem, Yasmim comenta:

Excerto 17

Escolhi interagir em Inglês porque é a língua que eu escolhi para o meu curso e para dar aula futuramente. Acredito que interagir em Inglês por meio do Teletandem poderá me ajudar a melhorar meu Inglês.

(Pergunta n.3 do questionário aplicado à Yasmim da parceria inglês-português, 01/12/09)

Por várias vezes, durante as interações, Yasmim se projeta como professora. Na verdade, no período em que interagiu, ela encontrava-se no quarto ano e estava fazendo

estágios de regência e participava de um projeto de poesia. Ela comentou, durante a entrevista, que as interações em teletandem contribuiriam com as regências. Além disso, o fato de estar engajada em um projeto de poesia fez com que ela utilizasse algumas dessas poesias em suas interações, já que William tinha interesse nessa área. No excerto 18, a seguir, Yasmim imagina-se como professora. Ela está comentando com o parceiro sobre um curso que fez no fim de semana e mostrou-se animada, principalmente, ao relatar que iria trabalhar com poesia de forma semelhante ao que aprendeu no curso.

Excerto 18

Yasmim: Então sábado e domingo, eu fiquei, o tempo todo escutando, né, essa palestra, no caso, essas aulas... Porque ele trabalhou com a gente poesias, ele explicou sobre poesias e, a gente vai ter que explicar do jeito que ele explicou pra gente, para nossos alunos. Mas foi muito interessante (...)

William: Ok. Tá bom.

Yasmim: foi bem interessante, eu gostei bastante.

(interação da parceria inglês-português, 26/04/10)

Yasmim assume realmente a postura de professora quando menciona o que irá fazer para que os alunos passem a se interessar por poesia, o que pode ser observado no excerto a seguir:

Excerto 19

Yasmim: Eu e mais uma amiga, nós vamos, tentar motivar os alunos a gostar de poesia ... porque muitos alunos não gostam (...)

William: Legal.

Yasmim: não entendem (...)

William: Ótimo.

Yasmim: preferem narrativas, e a gente vai trabalhar com eles poesia. Então, a gente vai tentar fazer uma coisa, bem dinâmica. Vai ser legal. (...)

William: Está bom.

Yasmim: Eu tô dando aulas também nas escolas.

(Interação da parceria inglês-português, 26/04/10)

Percebe-se que tanto Yasmim quanto Débora exibiam um interesse pela LE selecionada para a interação em teletandem, uma vez que buscavam aprimorar o conhecimento sobre a mesma a fim de atuarem como professoras da LE no futuro. Dessa forma, é possível afirmar que a busca pelo aprendizado da L-alvo também fundamentou-se em motivos profissionais, o que configura motivação instrumental.

Com relação às atitudes perante aos falantes da comunidade-alvo, ambas interagentes criaram um vínculo de amizade, o que caracteriza como uma disposição integrativa. Uma razão para isso se deve ao fato da possibilidade de o **eu ideal** ser associado ao domínio da L2, consequentemente, ao falante nativo.

É visível a amizade que se estabeleceu em ambas as parcerias e, com o passar do tempo, os parceiros ficaram mais próximos, as interagentes brasileiras falavam sobre suas famílias e sobre seus afazeres da faculdade. Nos excertos 20 e 21, abaixo, Javier diz a Débora que são amigos e, por essa razão, não se incomoda em mudar o horário de interação. Por sua vez, Débora também fala que se preocupa com o parceiro e gostaria que ele se esforçasse para escrever em português para ter um melhor aproveitamento do aprendizado via teletandem.

Excerto 20

Débora diz:

muchas gracias por comprenderme
sí

Javier diz:

no te preocupes para eso somos los amigos

(Interação da parceria espanhol-português, 10/07/09)

Excerto 21

Débora diz:

sim ... o escrito gostaria que você praticasse mais, porque temos a oportunidade aqui

Javier diz:

ok

Débora diz:

o que acha:

?
 se não quiser pode me falar Javier
 soms amigos
 só quero o melhor para você

(Interação da parceria de espanhol-português, 12/11/09)

Durante a terceira mediação, Débora menciona a intimidade que tem com o seu parceiro (excerto 22), indício de quanto se tornaram próximos, o que favorece o processo de ensino e aprendizagem via teletandem.

Excerto 22

Débora diz:

Eu estou achando que tudo está bom sim, acho que estamos com uma sintonia e uma intimidade que nos favorece demais!

(Terceira mediação da parceria espanhol-português, período compreendido: 10/06 a 01/10/09)

Yasmim considera o parceiro como um amigo, a questão da amizade está vinculada à disposição do parceiro em ajudá-la, o que está evidente no excerto abaixo:

Excerto 23

Eu e meu interagente interagimos desde março de 2010 e nos tornamos amigos. Ele é paciente e se mostra sempre muito disposto em me ajudar a vencer minhas dificuldades na língua.

(Relato sobre a experiência em teletandem de Yasmim da parceria inglês-português, 17/11/10)

Yasmim, assim como Débora, relata sobre a intimidade que possui com o parceiro e isso faz com que não existam constrangimentos durante as correções, o que pode ser observado a partir de seu relato:

Excerto 24

Eu e meu interagente temos uma relação muito boa. Nós temos total liberdade de apontar os "errinhos" que cada um comete, porque achamos importante perceber onde estamos errando para nos corrigirmos e melhorarmos. Sabemos que todas as críticas feitas são construtivas.

(Relato sobre a experiência em teletandem de Yasmim da parceria inglês-português, 17/11/10)

Na interação de 26/04 (Cf. o quadro das ocorrências nas interações da parceria inglês-português, p.187), William pergunta sobre a mãe e o irmão de Yasmim, que estavam com dengue, o que podemos considerar um vínculo de amizade. No dia 21/06, Yasmim comenta com o parceiro que estava com gripe e, no fim da interação, William se lembra e estima as melhoras (linha 5 do excerto 25). Por sua vez, Yasmim diz que estava com saudades do parceiro (linha 4), provavelmente, eles ficaram algum tempo sem interagir.

Excerto 25

- 1 **William:** Então, uh, que tenha bom dia.
- 2 **Yasmim:** Você também (...)
- 3 **William:** Foi bom de falar com, com você.
- 4 **Yasmim:** Também, eu já tava com saudades, viu.
- 5 **William:** É, eu também ... Ok, então, espero que você se sinta melhor.
- 6 **Yasmim:** Obrigada.

(Interação da parceria inglês-português, 21/06/10)

Percebe-se o vínculo de amizade estabelecido e as atitudes positivas em ambas as parcerias, o que contribuiu para que as interagentes brasileiras se mantivessem motivadas, uma vez que percebiam a disposição do parceiro em ajudá-las. A relação de amizade permitiu a criação de um ambiente agradável e descontraído para a interação.

O Eu Ideal da L2 explica as atitudes positivas em relação à comunidade da L-alvo, uma vez que os aprendizes se identificam com os falantes da L-alvo na medida em que

buscam tornar-se proficientes assim como eles. Em ambas as parcerias, as interagentes demonstraram satisfação por estarem comunicando-se com um nativo.

Brammerts e Calvert (2003) consideram a comunicação com um falante nativo como um fator capaz de motivar o aprendiz em processos de aprendizagem em tandem. Em ambas as parcerias, as interagentes brasileiras demonstraram satisfação por estarem se comunicando com um nativo.

Javier, da parceria espanhol-português, cometeu alguns erros ortográficos e gramaticais em algumas ocasiões e a própria interagente brasileira o corrigiu, o que pode ser observado nas linhas 2 e 6 do trecho abaixo:

Excerto 26

- 1 **Javier diz:**
- 2 Segas
- 3 lo q te depilas y delinias
- 4 cierto o no
- 5 **Débora diz:**
- 6 não ... isso é SOBRANCELHAS --> las cejas
- [...]

(Interação da parceria espanhol-português, 04/08/09)

Débora diz não ter se incomodado com esse fato, uma vez que seu parceiro sendo nativo, mesmo cometendo alguns erros, saberia o espanhol mais do que ela. No excerto 27, ela questiona sobre a acentuação da palavra “época” (linha 6) e pede ao parceiro que acentue corretamente as palavras (linha 12). Uma vez que não tivemos contato com a escrita de Javier em outro meio diferente do *chat*, não é possível afirmarmos que os erros aconteceram em razão da informalidade do meio no qual eles interagiram. Débora, durante a entrevista, relatou que percebeu os erros do parceiro, contudo, ela não sabia se era erro de digitação ou não. Além disso, ela afirmou que Javier utilizava linguagem de Internet, sem nenhuma preocupação gramatical. O fato de Javier não se preocupar com a qualidade do *input*

fornecido configura como um momento de baixa reciprocidade, repercutindo de forma negativa na motivação de Débora.

Excerto 27

1 **Javier diz:**

2 empezemos por mencionar que mexico se divide su historia en epocas.

3 1.- epoca prehispanica

4 si tienes duda me preguntas eh

5 **Débora diz:**

6 la palabra EPOCAS no lleva tilde?

7 sí va!

8 **Javier diz:**

9 tilde es asentuacion

10 si es eso si en la letra e

11 **Débora diz:**

12 sí es eso! ah si pudieras escribir las palabras con asentuación correcta yo le se´re muy grata

13 bueno ... puede continuar!

(Interação da parceria espanhol-português, 13/07/09)

É importante ressaltar que no excerto 27, na linha 9, Javier escreve a palavra *acentuación* de maneira equivocada e Débora copia o *input* do parceiro. Apesar de reconhecer os erros do parceiro em alguns momentos, ela manifesta sua apreciação pelo fato de estar aprendendo a língua espanhola com um nativo, o que pode ser notado no excerto abaixo:

Excerto 28

Débora diz:

ahhh

todo lo que aprendí contigo y la satisfació que es aprender español con un nativo, sí

(Interação da parceria espanhol-português, 19/09/09)

Em seu relatório de Estágio Básico, Débora também discorre sobre sua satisfação em ter tido a oportunidade de interagir com um nativo, conforme pode ser observado abaixo:

Excerto 29

Ter a oportunidade de aprender uma língua estrangeira com um nativo da mesma e, além disso, com um nativo que se encontra no próprio país em que é falada tal língua, é o que qualquer estudante de língua estrangeira deseja e, no meu caso, não foi diferente.

(Relatório de Estágio Básico de Débora da parceria espanhol-português, 20/12/09)

Yasmim, interagente da parceria inglês-português, também apreciou o fato de poder interagir com um nativo. No próximo fragmento, é evidente a confiança que ela deposita no parceiro, visto que acredita que seu aprendizado poderá ser aprimorado em virtude de estar interagindo com um falante da LE. Além disso, na linha 2, Yasmim expressa o desejo em alcançar fluência na LI e supõe que poderá adquiri-la ao comunicar-se com William. A partir desta informação, recordamos do construto Eu Ideal da L2, uma vez que o aprendiz se identifica com o falante da comunidade-alvo porque gostaria de ser fluente na língua assim como ele.

Excerto 30

1 Queria melhorar meu desempenho nas aulas e nas provas, gostaria de conseguir falar com
2 certa fluência em Inglês e, por isso, pensei que se eu interagisse em Teletandem, com um
3 nativo dos EUA, eu poderia melhorar.

(Relato sobre a experiência em teletandem de Yasmim da parceria inglês-português, 17/11/10)

Yasmim estava preparando um seminário sobre *Dating Customs*, o qual teria que apresentar na aula de LI. William sugere que ela entreviste pessoas e Yasmim decide elaborar um questionário (linhas 4 e 5 do excerto 31) e enviá-lo ao parceiro. É possível depreender do próximo fragmento que Yasmim confia no parceiro, por isso, diz que irá apresentar o seminário a ele para que avalie as informações sobre seu país (linhas 9 e 10).

Excerto 31

- 1 **Yasmim:** Ah, ok. When I, finish my, seminar about dating customs, I will present for you.
- 2 ((risos)) Ok?
- 3 **William:** Good, good.
- 4 **Yasmim:** So, I will, I think that your suggestion is very good for me. I will prepare a
- 5 questionnaire for you.
- 6 **William:** Uh-huh
- 7 **Yasmim:** Ok?
- 8 **William:** Ok.
- 9 **Yasmim:** So, you tell me if is true, or false, what I, found in the Internet, about your
- 10 country.
- 11 **William:** Ok.
- 12 **Yasmim:** You tell me.
- 13 **William:** Sure.
- 14 **Yasmim:** And I will tell for you, I will tell for you, é, how is in Brazil. ((risos))
- 15 **William:** Ok, good. ((risos))

(Interação da parceria inglês-português, 05/07/10)

Yasmim cobra o questionário respondido do parceiro e ele se compromete a ajudá-la. No próximo excerto, é visível a segurança que ela sente em relação ao interagente estadunidense, uma vez que afirma que as respostas do questionário a ajudarão com a apresentação do seminário. Ela considera William como uma fonte tão segura que, dificilmente, o professor iria contestar.

Excerto 32

- 1 **Yasmim:** Por isso que eu te mandei o questionário. Se você não conseguir responder tudo, tenta responder só um pouco pelo menos, que vai me ajudar.
- 2 **William:** Tá bom, eu posso, responder.
- 3 **Yasmim:** Hum?
- 4 **William:** *Yeah*, eu posso responder, não tem problema.
- 5 **Yasmim:** Eu te agradeço. ((risos))
- 6 **William:** É.
- 7 **Yasmim:** Porque, aí, eu posso falar para o professor na hora do seminário com mais,
- 8 certeza do que tô falando, né.
- 9 **William:** É.

(Interação da parceria inglês-português, 12/07/10)

Foi possível constatar a repercussão da comunicação com um nativo na motivação das interagentes brasileiras. Débora, da parceria espanhol-português, acreditava que, apesar do *input* comprometido de Javier em algumas ocasiões, ele conhecia mais a língua espanhola do que ela. Yasmim, por sua vez, depositava confiança no parceiro e, por várias vezes, solicitou ajuda com suas regências e seminários.

É possível abordar a integração nesse contexto virtual de ensino e aprendizagem de LEs em termos de interesse pela cultura e pelos países onde se fala a L-alvo, o que também está de acordo com o construto do Eu Ideal da L2 e configura-se como um fator pessoal que afeta a motivação do aprendiz.

Débora manifesta seu interesse em conhecer o México ou qualquer outro país da América do Sul, o que está evidente no próximo excerto:

Excerto 33

Débora diz:

Quier mucho un dí ir al Mexico o a alguo pais de America del Sur

Javier diz:

pues cuando quieras eres bien venida

(Interação da parceria espanhol-português, 26/05/09)

No trecho 34, a seguir, a interagente brasileira reforça seu desejo em conhecer o México, na verdade, ela justifica que como se interessa pelo aprendizado de LEs, não apenas o espanhol, ela gostaria de conhecer vários países.

Excerto 34

Eu acho bacana assim, eu acho legal, ele me falava de uns lugares que ele já tinha visitado, também. Eu tenho muita vontade de conhecer o México. ((comentários da entrevistadora)) Na verdade, eu sempre tive vontade de conhecer tudo assim, né. [...] Como eu sou muito

interessada, tenho muita vontade de, gosto muito de língua estrangeira, é, essa coisa de, ai, de ir pro país, de conhecer, de tá lá me chama muita atenção, assim.

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/10)

O interesse de Yasmim pelos EUA pode ser depreendido pela sua curiosidade em relação aos aspectos culturais, o que pode se depreendido do próximo excerto:

Excerto 35

Eu pensei assim, principalmente em conhecer, a cultura, norte-americana. Porque a gente não tem muita aula, de cultura, né, aqui na faculdade. É mais voltado pra, gramática, ou literatura, mas eu queria saber aspectos culturais também, e isso me auxiliou bastante. Eu tinha muita sede, em saber sobre datas comemorativas.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

A presente seção destinou-se a descrever os fatores pessoais, os quais podem ser explicados por meio do modelo do Eu Ideal da L2. A partir deste construto, é possível abordar o interesse pela LE e pela comunidade da L-alvo, o vínculo de amizade estabelecido entre os parceiros e a projeção das interagentes brasileiras como professoras da LE. Além disso, verificamos a repercussão da comunicação com um nativo na motivação das interagentes brasileiras.

3.3 Autonomia e Reciprocidade

O teletandem, um contexto virtual e colaborativo de ensino e aprendizagem, permite que o aprendiz exercite a autonomia, a qual não é vista como um aprendizado isolado ou autoinstrucional, mas é coconstruída com o parceiro de teletandem (VASSALLO; TELLES, 2006; LUZ, 2009). O cerne da autonomia reside na responsabilidade pelo próprio aprendizado (HOLEC, 1981; LITTLE, 2003; VASSALLO; TELLES, 2009). O aprendiz é responsável

pelo seu aprendizado na medida em que estabelece metas (LEWIS, 2003), organiza o conhecimento coconstruído com o parceiro e avalia o seu desempenho para, dessa forma, estabelecer novas metas de aprendizagem. Em contrapartida, esse interagente não está sozinho nesse processo, ele precisa estar disposto a negociar, colaborar e contribuir com o aprendizado do parceiro (PANICHI, 2002; BRAMMERTS, 2003; SOUZA, 2007; VASSALLO; TELLES, 2009). Dessa forma, autonomia e reciprocidade caminham juntas.

Conforme Benedetti (2010), o exercício da autonomia pode ser constatado por meio de algumas ações, a saber: exploração do par mais competente a fim de solucionar dúvidas na L-alvo; solicitação de ajuda ao parceiro com relação a um conteúdo não abordado; avaliação da própria competência linguística; definição de metas de aprendizagem e iniciativa na obtenção de *feedback* de língua. Partimos das ações supracitadas para realizarmos nossa análise acerca da autonomia nesse contexto virtual de ensino e aprendizagem.

Yasmim sempre solicitava ao parceiro o equivalente em inglês para as palavras em português e em razão de ele compreender o português muito bem, William conseguia fornecer os equivalentes, conforme pode ser observado nas linhas 1 e 4 do excerto a seguir:

Excerto 36

- 1 **Yasmim:** How can I say in English? In Portuguese is *estreia*.
- 2 **William:** *estreia*?
- 3 **Yasmim:** *Estreou, sexta-feira no Brasil.*
- 4 **William:** *estreia ... like comes out? like, uh, in the theaters?*
- 5 **Yasmim:** in the movie, in the cine.
- 6 **William:** Ok. It's in the theaters. Ok.

(Interação da parceria inglês-português, 26/04/10)

Débora solicitava ajuda ao parceiro quando não compreendia alguma palavra, expressão ou estrutura gramatical. O tema da interação ilustrada no fragmento 37, a seguir, é a diferença entre a conjugação verbal com *usted* (uso mais formal) *versus* a conjugação verbal

segundo *tú* (uso mais informal). Javier, por várias vezes, sugere que a parceira use o *tú*, já que está falando com ele, Débora não necessita utilizar um tratamento formal, o uso de *tú* indica familiaridade. Tal explicação pode ser observada nas linhas 16, 20, 21 e 22 do excerto 37. Cumpre ressaltar que, em muitas ocasiões, o *input* proporcionado pelo nativo não era adequado, o que não permitiu que Débora aprimorasse o conhecimento gramatical. O *input* oferecido continha erros ortográficos, gramaticais e de acentuação. Além disso, Javier não separava as palavras adequadamente ao digitar, o que pode ser constatado na linha 11.

Excerto 37

- 1 **Débora diz:**
- 2 no sé como se vetia. CÓMO?
- 3 digáme
- 4 **Javier diz:**
- 5 dime
- 6 no digame
- 7 **Débora diz:**
- 8 porque? cuándo uso DIGAME
- 9 ?
- 10 **Javier diz:**
- 11 para referiste auna person amayor o mas grande que tu
- 12 **Débora diz:**
- 13 con USTED?
- 14 **Javier diz:**
- 15 andale
- 16 sería usted digame como se vestia el señor tin tan
- 17 **Débora diz:**
- 18 ah sí
- 19 **Javier diz:**
- 20 para dirigirte a una persona mayor
- 21 dime como se vestia tin tan
- 22 para preguntarme ami

(Interação da parceria espanhol-português, 16/06/09)

A respeito da linguagem usada no *chat*, Fusca (2008 apud CAVALARI, 2009) relata a existência de um acordo tácito estabelecido entre os usuários desta ferramenta. Tal acordo promove o uso da escrita sem comprometimento com a norma culta da língua utilizada na interação. Segundo Cavalari (2009, p.157), percebe-se que no trabalho de O'Rourke (2005),

“o foco prioritário dos aprendizes é o significado, sugerindo que o foco na forma por meio da negociação seria uma possibilidade, mais do que uma pressão do ambiente”. Na parceria de espanhol-português, ficou evidente que Javier não se preocupava com a forma, oferecendo um *input* inadequado na maioria das vezes.

Com relação à correção na parceria espanhol-português, houve momentos em que ambos interagentes o fizeram. Nessas ocasiões podemos dizer que houve maior reciprocidade, como pode ser observado no próximo excerto. No entanto, a qualidade do *feedback* oferecido é questionável. Como pode ser visto na linha 2 do excerto 38, Débora havia conjugado o verbo *conocer* corretamente. Javier não escreve corretamente a conjugação do referido verbo (linha 4) e Débora utiliza a forma equivocada na linha 6.

Excerto 38

- 1 **Débora diz:**
- 2 el metro yo conozco pero el trole bus .. No
- 3 **Javier diz:**
- 4 el metro yo lo conosco
- 5 **Débora diz:**
- 6 Yo lo conosco

(Interação da parceria espanhol-português, 10/08/09)

No excerto seguinte, Débora corrige Javier, o que configura como um momento de reciprocidade.

Excerto 39

- 1 **Javier diz:**
- 2 hoje me gistaria ir dançar
- 3 **Débora diz:**
- 4 HOJE EU GOSTARIA DE IR DANÇAR
- 5 recuerdate de la letra Ç que yo le enseñé?
- 6 EU --> 1º persona del singular
- 7 entiendes?

(Interação da parceria espanhol-português, 12/06/09)

Débora gostaria de receber mais correção do que vinha recebendo e, por isso, lembrava seu interagente no decorrer das interações (linhas 3 e 4 do excerto 40). Porém, Javier nem sempre estava atento às correções, não utilizava pontuação, nem acentuação e o *input* proporcionado nem sempre era o adequado.

Excerto 40

1 **Débora diz:**

2 [...]

3 Javier a mí me gustaría que tu me corrigiste todas las veces que yo escribo algo errado

4 por favor, es muy importante para mí ...

(Interação da parceria espanhol-português, 10/08/09)

A ausência de pontuação e acentuação pode ser justificada pelo meio no qual interagem, o *chat*, o qual suscita uma interação mais informal, com o uso de abreviações, sem preocupação com a norma culta da língua, conforme discutido anteriormente. Na entrevista, ao ser questionada sobre o assunto, ela não considera a ausência de correções como algo negativo, já que acredita que isso se deve ao fato das interações fluírem e o interagente mexicano não se atentar a isso. A respeito das correções fornecidas pelo parceiro, Débora comenta:

Excerto 41

teve algumas interações que, eu acho que passava despercebido, ou que, não sei se eu posso falar, por conta de uma linguagem da internet, ele talvez deixou de me corrigir algumas vezes. ((comentários da entrevistadora)). E às vezes eu me esquecia, e às vezes eu também me esquecia, mas às vezes eu cobrava, dele. Eu falava: Tá certo isso ou me corrige quando eu tiver, que às vezes ele esquecia de me corrigir, mas eu gostava.

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/09)

Na ocasião da entrevista, Débora mencionou que o fator principal para que sua parceria obtivesse sucesso foi o compromisso do parceiro com o seu aprendizado. No entanto,

ao observar os dados, houve momentos de menor reciprocidade, uma vez que Javier oferece um *input* de má qualidade em algumas ocasiões e sempre se atrasa para eles iniciarem as interações. A respeito do compromisso que Débora acreditava que o interagente mexicano tinha com seu aprendizado, ela comenta:

Excerto 42

- 1 [...] Ele não deixava de fazer a parte dele, entendeu, então ele me ajudava mesmo, assim,
- 2 é lógico que às vezes, assim, eu pedia tipo alguma tarefa e ele não fazia e tal, mas eu falo
- 3 assim, a parte dele de me ensinar, sabe, o espanhol ele fazia, entendeu [...]

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/10)

Amanda, a mediadora da parceria espanhol-português, também comenta sobre o fato de Débora relatar o compromisso de Javier com o seu aprendizado e a ajuda oferecida por ele:

Excerto 43

- 1 [...] Ela me relatou principalmente sobre a ajuda que sente receber de seu parceiro e o
- 2 quanto isso a motiva a continuar interagindo [...]

(4.º diário da mediadora referente às interações de 06/10 a 29/10/09)

Em vários momentos, Yasmim pediu ajuda ao parceiro, o que demonstrou sua autonomia, e ele a auxiliou. William a ajudou com o conteúdo das aulas de regência, com o seminário sobre *Dating Customs* e a compreender os *phrasal verbs*, os quais seriam cobrados na prova de Yasmim. Durante a preparação do seminário, por exemplo, William sugere a Yasmim que entreviste alguém e ela aprecia a sugestão, prepara um questionário e envia ao parceiro. Ele responde o questionário e, ainda, procura vídeos que abordem *Dating Customs* (linhas 12 e 14 do excerto 44) a pedido da parceira, o que evidencia o comprometimento dele com o aprendizado da interagente brasileira, o que pode ter contribuído com a sustentação da

motivação de Yasmim. Além disso, William mostra-se disposto a contribuir com a parceira, ao dizer que buscará outros documentários (linha 13).

Excerto 44

- 1 **Yasmim:** Do you know, only movie, that, show, é, I don't know, dating, behavior about
 2 this? A couple? I don't know what present, what video, present. Do you know?
 3 **William:** There must be a movie like that. ((chat))
 4 [...]
 5 **William:** There are a lot of English documentaries on Youtube.com ((chat))
 6 **Yasmim:** Yeah.
 7 **William:** I'll look for one.
 8 **Yasmim:** I will, *procurar* How can I say *procurar em Inglês*?
 9 **William:** look for one, look for.
 10 **Yasmim:** I will look for one.
 11 [...]
 12 **William:** It was a documentary that I found on youtube.com ((chat))
 13 **William:** I'll look for more later. ((chat))
 14 **William:** It was about dating at a University.
 15 [...]

(Interação da parceria inglês-português, 05/07/10)

William mostra-se muito solícito, Yasmim apresenta o seminário sobre *Dating Customs* para ele, e o interagente estrangeiro faz algumas correções acerca da pronúncia e de informações sobre seu país. No excerto 45, abaixo, percebemos que ele ainda se coloca à disposição caso a parceira tenha alguma dúvida. Diante desse fato, torna-se evidente o compromisso de William com o aprendizado de Yasmim, contribuindo para a manutenção de sua motivação.

Excerto 45

- William:** Então, qual dia, você vai, apresentar?
Yasmim: terça-feira.
William: terça.
Yasmim: de manhã.
William: Ah tá.
Yasmim: É.

William: Então, se você tiver, uh, uma pergunta ((incomp)) me fala

Yasmim: Tá. Tá bom então. Obrigada, viu.

(Interação da parceria inglês-português, 20/08/10)

William fornece correção, principalmente com relação à pronúncia, a todo momento, colaborando para que Yasmim atingisse sua meta, a de aprimorar a compreensão e produção oral. No fragmento abaixo, ele explica à parceira como pronunciar as consoantes “d” e “t” de forma correta:

Excerto 46

William: strive ... By the way, uh, when you're reading, I wanna give you some advice. You probably know about this, but it's something you can practice. You know in Portuguese how to pronounce “d” like *adiante*, in English you have to be careful to not do that. Or the “t” like in *adiante*, /tch/, *adiante*.

Yasmim: In English no have the sound?

William: No. That's something in Brazilian accent. When we hear Brazilians speaking English, we hear a lot this kind of thing. It's different.

(Interação da parceria inglês-português, 07/05/10)

Por sua vez, Yasmim corrigiu o parceiro, especialmente, com relação ao uso de palavras inadequadas. Além disso, ela apresentou alguns aspectos culturais acerca do Brasil, como por exemplo, a festa junina. Por essa razão, podemos dizer que houve maior reciprocidade na parceria de inglês-português, uma vez que ambos os interagentes se beneficiaram da parceria estabelecida. Segundo Yasmim, William desejava aprender sobre os aspectos culturais do Brasil, como pode ser visto no excerto abaixo:

Excerto 47

No início mesmo ele queria aprender mais, ele falou pra mim, cultura mesmo, o aspecto cultural, e tudo que eu podia dar de informação para ele assim, de livros, de, de literatura, coisas assim, mas relacionado à cultura mesmo, não muito de gramática, nesse sentido.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Na interação do dia 12/07, Yasmim fala sobre a festa junina (excerto 48), fornecendo muitos detalhes. Ela fala sobre os trajes, os santos, a música, a quadrilha, a decoração da festa, as bebidas e comidas típicas e as brincadeiras. Yasmim chega até a cantar uma música tradicional dessa festa para William. O fato de ela abordar temas de interesse de William demonstra reciprocidade, que se tornou evidente nessa parceria, uma vez que ambos atenderam às expectativas do parceiro, comprometeram-se com o aprendizado do outro e se esforçaram, reconhecendo os interesses do parceiro.

Excerto 48

Yasmim: In June, in Brazil, *é*, We have, *é*, Junine, I don't know, party.

William: *festa junina?*

Yasmim: *Isso*, yes. ((risos)).

William: I've heard about that.

Yasmim: How can I say in English this?

William: Uh (...)

Yasmim: I don't know

William: We don't have that.

(Interação da parceria inglês-português, 12/07/10)

O compromisso de Yasmim com o aprendizado do parceiro fica evidente durante as correções fornecidas no decorrer das interações. A seguir, ela diz ao parceiro que não é educado dizer **bicha** ou **veado** para se referir aos homossexuais. Nesse dia, Yasmim apresentava o seminário sobre *Dating Customs*, por isso, estavam falando de relacionamentos:

Excerto 49

1 **William:** as bichas

2 **Yasmim:** Hum.

3 **William:** os veados.

4 **Yasmim:** homossexuais.

5 **William:** homossexuais.

6 **Yasmim:** ou, gays.

7 **William:** os gays, *yeah*.

- 8 **Yasmim:** É mais comum falar gay.
 9 **William:** É ruim de falar bicha?
 10 **Yasmim:** É meio (...)
 11 **William:** Não é ((incomp))
 12 **Yasmim:** Não é muito educado.
 13 **Yasmim:** *Is not polite*
 14 **William:** Ah, desculpa.
 15 **Yasmim:** and veado também *is not polite, is so* pejorativo.
 16 **William:** Desculpa.
 17 **Yasmim:** Não, tudo bem. ((risos))

(Interação da parceria inglês-português, 20/08/10)

A reciprocidade também é percebida pela atitude da parceira em assistir os jogos dos EUA durante a Copa para poder comentá-los nas interações, uma vez que William assistia aos jogos do Brasil:

Excerto 50

- Yasmim:** Você assistiu, o jogo do Brasil?
William: Assisti.
Yasmim: Eu também assisti o dos EUA.

(Interação da parceria de inglês-português, 05/07/10)

No trecho a seguir, é notável a autonomia de Yasmim ao solicitar ajuda ao parceiro com o conteúdo que iria trabalhar em sua regência, linhas 1, 3, 5 e 6 do excerto 51. O fato de aproveitar as interações para se preparar para os estágios de regência demonstra que Yasmim estava motivada. Conforme Panichi (2002) ao se referir sobre o aprendizado em tandem, espera-se que o aprendiz seja ativo e autônomo e perceba o parceiro como uma fonte de informações.

Excerto 51

- 1 **Yasmim:** Eu queria te falar que, quinta-feira, eu vou (...)
 2 **William:** é?
 3 **Yasmim:** dar uma aula, de inglês, para os alunos da, de onze anos, e, eu preciso (...)
 4 **William:** Tá bom.

- 5 **Yasmim:** conversar com você, em inglês sobre, formulários. É, a lição que eu vou ensinar
 6 para eles é como preencher um formulário. E (...)
 7 **William:** Tá bom. Qual formulário?
 8 **Yasmim:** É (...)
 9 **William:** E qual tipo de formulário?
 10 **Yasmim:** Então, é, vários tipos. É uma coisa bem ampla. Por exemplo, aqui no formulário
 11 eu tenho assim, ó, é, *first name, middle name, last name*.
 12 **William:** ((incomp))
 13 **Yasmim:** *address, city, state, zip code, country, email, age*.
 14 **William:** Ok.
 15 **Yasmim:** Então, eu queria, é ... *I want to know* ((risos)), é ... que tipo ... *I don't know ...*
 16 *what kind of situation, é, the people, é, fill the, form, formulário, I don't know how can I*
 17 *say formulário, forms?*
 18 **William:** ((incomp)) ((som distorcido, por isso, eles também digitam))

(Interação da parceria inglês português, 26/04/10)

Débora, por sua vez, também pede ajuda ao parceiro com o conteúdo ainda não aprendido (linhas 2 e 3 do excerto 52). Entretanto, Javier não fornece exemplos adequados do imperativo (linhas 5 e 7), uma vez que não utiliza o pronome corretamente. Débora o questiona e ele não admite ter se equivocado. Na entrevista, ao ser questionada sobre a correção do parceiro, Débora reconhece alguns erros dele; no entanto, em sua visão, ele não conseguia fornecer explicações acerca da gramática por não ter formação de professor de línguas. Ela gostaria de ter aprendido aspectos gramaticais; contudo, diz não ter se decepcionado, porque acredita que o parceiro fez o que estava ao seu alcance. No excerto seguinte, Débora revela saber não só a estrutura do imperativo, como também o uso adequado.

Excerto 52

- 1 **Débora diz:**
 2 tengo dificultades con el imperativo ... es muy complejo
 3 podrías darme unos ejercicios
 4 **Javier diz:**
 5 tu compra esa revista
 6 seria positivo
 7 tu no compres esa revista es mala
 8 seria negativo

9 Débora diz:

10 sí, pero sería COMPRÁTE ESA REVISTA, sí?

11 NO COMPRES ESA REVISTA

(Interação da parceria espanhol-português, 01/12/09)

Débora parece não se desmotivar com o *input* oferecido ou com a falta de correção porque, na verdade, a sua meta principal passou a ser a conclusão do Estágio Básico (Cf. seções 3.1 e 3.6).

O aprendiz também é autônomo na medida em que estabelece metas de aprendizagem, organiza o conhecimento coconstruído, avalia seu desempenho e solicita *feedback* ao parceiro. Com relação ao estabelecimento de metas, Yasmim desejava aprimorar, principalmente, sua compreensão e produção oral e também estava interessada em aprender aspectos culturais. Débora, por sua vez, queria desenvolver seu Estágio Básico e conhecimentos acerca da variante mexicana, cultura e aspectos gramaticais (Cf. seção 3.1 para obter detalhes sobre o estabelecimento de metas).

Ambas interagentes tinham como objetivo receber *feedback*. Débora solicita *feedback* ao parceiro com relação ao seu aprendizado da língua espanhola, linha 6 do excerto abaixo:

Excerto 53

1 Débora diz:

2 ah creo que nuestra conversa está buena hoy

3 Débora diz:

4 que piensas?

5 Débora diz:

6 como está mi español hoy?

7 Javier diz:

8 muy bien asi como tu

9 Débora diz:

10 brigada

(Interação da parceria espanhol-português, 02/06/09)

Débora se preocupa com o aprendizado do parceiro, o que demonstra um compromisso com o processo de aprendizagem dele. Dessa forma, ela também solicita confirmação explícita com respeito à aprendizagem de Javier, linha 4 do excerto seguinte:

Excerto 54

- 1 **Débora diz:**
 2 certo ...
 3 pode ser então!
 4 você acredita que aprendeu algo comigo?
 5 **Javier diz:**
 6 sim
 7 a leer y entenderlo
 8 escribir es mas difícil

(Interação da parceria espanhol-português, 12/11/09)

Yasmim apresentava muita dificuldade com relação à compreensão e produção oral. Percebemos que, ao longo das interações, ela menciona a necessidade de aprimorar a LI e William a encoraja, dizendo que a compreende e isso repercute em sua autoestima para comunicar-se na L-alvo, uma vez que se aproxima de seu **eu ideal**, ser proficiente na L-alvo, o que pode ser depreendido do excerto abaixo:

Excerto 55

- Yasmim:** I need to improve my English.
William: You do fine, I understand you very well. I like your accent. The Brazilian accent in English is very nice, it sounds good... I like this poem, it's nice. I've never read this poem before. I like Blake. I have read many of his poems, but not this one.

(Interação da parceria inglês-português, 07/05/10)

A autoestima de Yasmim com relação à produção oral era baixa. Na ocasião da entrevista, ela relatou que não conseguia se comunicar em LI porque a maioria de seus colegas já estudava inglês há muito tempo, e ela nunca havia frequentado uma escola de

idiomas. No fragmento seguinte, porém, percebe-se que Yasmim fica mais motivada ao saber que seu parceiro a compreende.

Excerto 56

William: You speak well, though. ((chat))

Yasmim: Me?

William: I can understand you very well. ((chat))

Yasmim: Thank you ... ((risos)) I try.

William: Yeah.

Yasmim: Thank you. I'm happy because of this, I'm very happy. ((risos))

(Interação da parceria inglês-português, 05/07/10)

Débora tem muita iniciativa, o que demonstra estar comprometida com o aprendizado de Javier e motivada a contribuir com o aprendizado dele. Essa postura da interagente brasileira é percebida no início do processo, quando ela atribui tarefas ao parceiro, como pode ser observado a seguir:

Excerto 57

1 **Débora diz:**

2 eu preparei um insumo para te mandar do alfabeto, só que gostaria que você me mostrasse

3 o que fez primeiro.

4 você pode me enviar agora a tarefa?

(Interação da parceria espanhol-português, 17/07/09)

A maneira como Débora ajudou o seu parceiro a aprender o português foi ao encontro das expectativas de Javier (linha 15 do excerto 58), que desejava iniciar o aprendizado da L-alvo pelo que considerava o básico, os pronomes, o alfabeto, por exemplo.

Excerto 58

1 **Javier diz:**

2 pues si

3 pero comprende que de tu idioma no se nada

4 y si quieres que esto funcione bien tienes q tener paciencia y enseñarme lo basico como si

5 fuer aun niño de primera

6 **Débora diz:**

7 SÍ QUERIDO!!! yo ya comprendi eso ... pero quiero que entendas que como es mayor voy

8 enseñrte el todo, como se fuera un niño, solo que voy hablando en portugués para tu ya

9 tener un contacto myor cfon la lengua y si no me entendes, preguntame puede ser así?

10 qué piensas?

11 **Javier diz:**

12 muy bien me parece perfecto

13 **Débora diz:**

14 CIERTO!

15 Vamos começar! As letras do alfabeto em Português

(Interação da parceria espanhol-português, 28/05/09)

Javier demonstra indícios de reciprocidade ao corrigir os diários semanais de Débora, no entanto, ela sempre cobra, do parceiro, a correção dos mesmos, como pode ser visto nos quadros das ocorrências nas interações da parceria espanhol-português nas p.189-192. Ele chegou a pedir uma tarefa a Débora, uma pesquisa sobre um comediante mexicano, o Tin Tan. Durante a interação, a interagente brasileira pede ao parceiro que fale sobre o comediante (linha 2 do excerto 59), mas ele não atende o seu pedido, incentivando a autonomia da brasileira, atitude que, de acordo com Brammerts (2003), está de acordo com o princípio de reciprocidade.

Excerto 59

1 **Débora diz:**

2 entonces, vale! dime cómo se vestia el señor tintan

3 sí sí

4 **Javier diz:**

5 era tu tarea

6 es que lo necesitas ver

(Interação da parceria espanhol-português, 16/06/09)

Outra evidência do princípio de reciprocidade e que contribui para que a motivação seja sustentada consiste na preocupação com as preferências e as necessidades do parceiro de teletandem. Essa preocupação de ambos torna-se clara a partir do momento em que decidem selecionar temas para as sessões de teletandem, os quais são negociados. Nos excertos abaixo, Débora e Javier negociam temas:

Excerto 60

1 **Débora diz:**

2 otra cosa ... quiero saber si en el jueves tu quieres que yo traiga algo especifico del Brasil
3 para tu?

4 **Débora diz:**

5 o no .. se quieres empezar por el alfabeto mismo ... qué prefieres?

(Interação da parceria espanhol-português, 02/06/09)

Excerto 61

1 **Javier diz:**

2 bueno

3 ok

4 que quieres aprender el dia de hoy

5 ya acabamos con geografia

6 a ver cuentos estados son en mexico

(Interação da parceria espanhol-português, 10/08/09)

A possibilidade de negociação de temas se deve ao espaço reservado à autonomia e reciprocidade dos parceiros de teletandem. O tema de cada interação é negociado entre os parceiros de forma a atender suas expectativas com relação ao aprendizado da LE. Dessa forma, uma escolha mal sucedida pode repercutir na motivação do par interagente.

Ao longo das interações da parceria espanhol-português, os temas deixam de ser negociados, uma vez que Javier deixa de sugeri-los, ele acaba utilizando os temas propostos por Débora, o que fica evidente nas interações em espanhol dos dias 22/09/09 e 27/10/09. Na interação do dia 22, Javier fala sobre pratos típicos do México e no dia 10/09/09, Débora

havia falado sobre os pratos típicos do Brasil. Na sessão de teletandem do dia 27, Javier fala sobre o corpo humano, assunto que já havia sido trabalhado na interação do dia 04/08/09 (Cf. quadros das ocorrências nas interações da parceria espanhol-português nas p.189-192). No entanto, no dia 27, Débora envia uma figura do corpo humano e eles acabam retomando o assunto, como pode ser constatado no excerto seguinte:

Excerto 62

- 1 **Débora diz:**
- 2 es más facil para que puedas comprender todo que le enseñé
- 3 A transferência de "partes_do_corpo.gif" está concluída.
- 4 [...]
- 5 **Javier diz:**
- 6 bueno q quieres q te platique
- 7 **Débora diz:**
- 8 lo que quieras, algo que quieras me enseñar
- 9 **Javier diz:**
- 10 sabes como se escriben las partes del cuerpo en español
- 11 o lo pongo
- 12 **Débora diz:**
- 13 puedes poner
- 14 **Javier diz:**
- 15 orelha = oreja
- 16 boca = boca
- 17 pescoço = cuello
- 18 braço = brazo
- 19 barriga = barriga, panza, estomago
- 20 bueno estomago = seria interno
- 21 joelho = rodilla

(Interação da parceria espanhol-português, 27/10/09)

Cumpramos ressaltar que Javier pergunta a parceira o que ela deseja aprender (linha 6 do excerto 62); entretanto, Débora não se manifesta e, até mesmo, concorda em estudar as partes do corpo humano em espanhol (linha 13). Conforme Little (2003) ao abordar o ensino e aprendizagem em tandem, os parceiros devem deixar claro quais são os seus objetivos de aprendizagem.

Na entrevista, Débora admite ter se desanimado com as interações, um dos motivos para isso, segundo ela, seria a falta de assunto dos parceiros, eles acabaram repetindo alguns

temas, como pode ser observado no excerto 62. Além disso, ela gostaria que Javier sugerisse os temas para as interações em espanhol, o que entra em desacordo com o princípio de reciprocidade, no qual os temas deveriam ser negociados a partir das necessidades individuais, o que permitiria um aumento da motivação do aprendiz, visto que ele estaria aprendendo algo de seu interesse.

Ainda na entrevista, Débora disse que seu aprendizado foi mais cultural (Cf. seção 3.1); entretanto, ela não especificou o que desejava aprender com o seu parceiro. Como nos lembra Locke (1996 apud DÖRNYEI; USHIODA, 2011), a especificidade das metas regula o desempenho e acarreta um maior compromisso. Ela apenas deixou claro seus objetivos de aprendizagem na interação do dia 30/06/09, na qual ela propõe ao parceiro o estabelecimento de temas. Nessa ocasião, ela menciona que deseja aprender algo sobre gramática, pratos típicos, músicas, pessoas e personalidades. Após esse dia, apenas na interação do dia 10/08/09, ela lembra o parceiro que gostaria de aprender algum aspecto gramatical, mas não especifica. Todavia, Javier não chegou a preparar tópicos gramaticais para as interações.

Yasmim comenta que eles não estabeleciam temas, apesar de terem tentado, acabavam desviando-se do assunto. Isso demonstra uma atitude autônoma da interagente brasileira. Contudo, assuntos não faltavam, por isso, não sentiam a necessidade de trabalhar com temas previamente estabelecidos, o que pode ser depreendido do excerto abaixo:

Excerto 63

A gente, normalmente não se planejava, porque teve uma vez que a gente tentou, é, estabelecer um tópico pra a interação, só que, toda vez que a gente tentava estabelecer um tópico, a gente desviava do tópico e ia pra outra, área, acabava conversando sobre outras coisas. Então, como a gente tinha muito, muito assunto, então, a gente não viu a necessidade mais de ficar planejando as aulas, porque nunca dava muito certo ficar planejando.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Ainda sobre o princípio da reciprocidade, mencionamos a negociação de horários, a qual tinha por objetivo beneficiar ambas as partes. No excerto abaixo, Yasmim e William combinam até que horas irão interagir:

Excerto 64

Yasmim: Agora é quatro e meia, vamos conversar até cinco e meia.

William: Ok. Então, quatro e meia ... Infelizmente, eu ... eu não vou, uh, é, falar até, essa hora (...)

Yasmim: Não? (...)

William: Eu tenho que acabar, *like* uh, cinco (...)

Yasmim: cinco?

William: cinco e quinze ... É, porque, eu tenho que, que, sair (...)

Yasmim: Tudo bem.

William: pra fazer coisas.

Yasmim: Não tem problema.

William: Ok, desculpa.

Yasmim: Não tem problema.

(Interação da parceria inglês-português, 26/04/10)

Por várias vezes, Débora e Javier negociaram o horário das interações, principalmente, porque existiram contratempos como as férias dela e o aumento de fuso horário entre o Brasil e o México. Ambos os parceiros mostraram-se compreensivos, adequando-se às necessidades do outro. A seguir, Débora preocupa-se com o parceiro e ressalta a importância de que o horário seja adequado para ambos (linha 9):

Excerto 65

1 **Débora diz:**

2 porque?

3 vas a estar en la ciesta?

4 **Javier diz:**

5 no importa

6 te lo debo

7 **Débora diz:**

8 no no ..

9 si no poder me digas, por favor ... quiero que estea beuno para mi y para ti

10 **Javier diz:**

11 si esta bien

12 **Débora diz:**

13 entonces nos vemos en el martes a las 14h de Mexico

14 **Javier diz:**

15 Va

(Interação da parceria espanhol-português, 20/06/09)

A autonomia de Yasmim foi evidenciada a partir de sua atitude em pedir ajuda ao parceiro com a preparação do seminário sobre *Dating Customs* e com os seus estágios de regência. A motivação de Yasmim é evidente uma vez que fez das interações um apoio às suas atividades acadêmicas. Ela também foi autônoma ao decidir interagir sem o estabelecimento de temas. Afirmamos que houve maior reciprocidade na parceria de inglês-português, visto que ambos os interagentes comprometeram-se com o aprendizado do outro. William colaborou com Yasmim, mostrando-se muito solícito quanto aos pedidos de ajuda de sua parceira e atento às correções com relação à pronúncia, colaborando para que ela atingisse sua meta, o aprimoramento da compreensão e produção oral. Yasmim, por sua vez, foi recíproca na medida em que abordou questões culturais do Brasil, as quais William desejava aprender.

Débora também solicitou ajuda ao parceiro com relação ao vocabulário desconhecido e estruturas gramaticais, contudo, o *input* oferecido nem sempre foi adequado, por essa razão Débora não pôde aprimorar o seu conhecimento acerca da gramática. Ela também mostrou-se autônoma nas ocasiões em que solicitou *feedback* e correção à Javier. Débora mostrou ter bastante iniciativa, uma vez que atribuiu tarefas ao interagente mexicano no início do processo de ensino e aprendizagem via teletandem. Além disso, a maneira como ela o ajudou a aprender o português foi ao encontro das expectativas de Javier, visto que ele desejava iniciar o aprendizado da L-alvo pelo o que considerava o básico, os pronomes, por exemplo. Podemos afirmar que houve momentos de maior e menor reciprocidade na parceria de espanhol-português. Ao considerarmos o *input* disponibilizado pelo parceiro, o qual continha erros gramaticais, ortográficos e de acentuação, e o atraso de Javier no início nas interações,

nos deparamos com momentos de menor reciprocidade. No entanto, houve momentos de maior reciprocidade na parceria de espanhol-português, quando Javier se esforça para adequar-se aos horários das interações segundo as necessidades de Débora e corrige os diários da parceira.

Nas três seções discutidas até esse momento, abordamos os fatores pessoais que motivaram as interagentes brasileiras: as expectativas e as metas; o interesse pela LE, as atitudes positivas em relação à comunidade da L-alvo, a projeção das interagentes como professoras da LE e a satisfação de aprender a L-alvo com um nativo, assuntos que foram explorados por meio do construto do Eu Ideal da L2 e a autonomia das interagentes brasileiras e a reciprocidade. Consideramos a reciprocidade tanto como um fator pessoal quanto contextual. Do ponto de vista das interagentes brasileiras, podemos considerar a reciprocidade como um fator contextual na medida em que requer o comprometimento dos parceiros estrangeiros com o aprendizado das alunas brasileiras. Por outro lado, ela também pode ser vista como um fator pessoal, uma vez que as interagentes brasileiras também se comprometem com o aprendizado dos interagentes estrangeiros. Na próxima seção, iremos versar sobre o ensino e o aprendizado de língua-cultura, fator denominado sociocultural, que também influenciou a motivação das interagentes.

3.4 O ensino e o aprendizado de língua-cultura

Nesta seção, abordamos o ensino e o aprendizado de língua-cultura a partir da perspectiva da sociolinguística segundo Kramsch (2006). Conforme Gimenez (2008), o aprendizado intercultural pressupõe a aprendizagem sobre cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura. Nos dados, percebemos que os interagentes,

em determinados momentos, compararam as culturas, o que pode ser o início de uma reflexão mais aprofundada sobre a mesma.

Durante a entrevista, perguntamos às interagentes de que forma compreendiam cultura. Débora a entende como o dia a dia e comportamentos de um dado povo, bem como o seu vestuário, alimentação, transporte, o que pode ser apreendido a partir de sua definição que está de acordo com o conceito de cultura a partir da sociolinguística (KRAMSCH, 2006):

Excerto 66

Então, por exemplo, é, eu vou dar com exemplos assim do que eu aprendi. O que eu aprendi em relação à história e geografia do México, os meios de transporte que eles utilizam lá. Na verdade, eu acho que, a minha aprendizagem foi mais, cultural assim, do que gramatical. Então, acho que tudo que ele me ensinou em relação à música, em relação, uh, às comidas, tudo foi, tudo isso pra mim é cultura, entendeu? são características típicas de um determinado país, que lá é diferente daqui, por exemplo, então eu passava as minhas e ele me passava as deles, as dele, e, então isso eu considero como cultura.

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/10)

É interessante ressaltar a visão monolítica de Débora acerca da cultura do México, o que pressupõe que todos nesse país escutam um determinado tipo de música ou se alimentam das mesmas coisas. Conforme nos lembra Gimenez (2008), a cultura trabalhada em muitos contextos de ensino de LI é considerada algo monolítico, como se existisse uma única maneira de definir a cultura de um povo.

Yasmim ao se referir sobre cultura menciona o *Halloween* e o *Valentine's Day*, o que também está de acordo com a perspectiva de cultura segundo a sociolinguística (KRAMSCH, 2006):

Excerto 67

Antes, eu não tinha o conhecimento, na verdade, nenhum. Porque, eu não sabia nada que acontecia lá praticamente. Eu sabia que existia o *Halloween*, mas não sabia muito como que era. Eu sabia que existia, só por nome, *Valentine's Day*, né. Mas eu não sabia, o que acontecia

lá, como que era. [...] Eu consegui entender melhor, aprender mesmo as festas, o que eles faziam durante essas festas, comemorativas. Antes eu não sabia absolutamente nada. [...]

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Entretanto, diferentemente de Débora, Yasmim menciona a relação entre língua e cultura, como pode ser observado no excerto abaixo:

Excerto 68

Bom, eu acredito assim que, a língua reflete a cultura de uma sociedade, não tem como dissociar língua de cultura. Eu acho que é muito, intrínseca essa relação. Se você entende a cultura de um país, se você aprende a língua, você também tá aprendendo a cultura daquele país. [...]

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Apesar de Yasmim reconhecer a relação língua-cultura, ela acaba mencionando que não aprendia muito sobre a cultura em suas aulas de LI durante a interação do dia 05/07/10, como pode ser constatado nas linhas 7, 8 e 9 do excerto seguinte:

Excerto 69

- 1 **William:** What class is this seminar for?
- 2 **Yasmim:** Hum? what? ... Hum! ok.
- 3 **William:** class, course.
- 4 **Yasmim:** It's about Language, English Language. This is the name, of, the, subject. English
- 5 Language. And I need to, é, the students need to present seminars about cultural aspects.
- 6 **William:** Cultural aspects, ok.
- 7 **Yasmim:** Yes, because normally We study the grammar, only the grammar, only the
- 8 language and We don't know about the, culture, and the culture is very important, because
- 9 the culture reflect the language.

(Interação da parceria inglês-português, 05/07/10)

A visão de Yasmim sobre o escasso ensino de cultura na aula de LI se justifica em razão de muitos de nós pensarmos o ensino de cultura como a construção do conhecimento acerca dos costumes de um determinado povo, como por exemplo, o ensino sobre datas

comemorativas. O professor de LI também enfrenta dificuldades para explorar essa relação entre língua e cultura. Uma evidência para isso é a estratégia de trabalhar os aspectos culturais em forma de seminários (linha 5 do excerto 69), o que acaba “separando” o ensino de cultura do ensino de língua. No entanto, é importante ressaltar que as expectativas das interagentes brasileiras com relação aos aspectos culturais se baseavam no conceito de cultura sob a perspectiva da sociolinguística (Kramsch, 2006), por isso, podemos considerar que o aprendizado cultural foi ao encontro de suas expectativas.

Em duas interações, a do dia 13/10/09 e a de 03/11/09, quando Débora e Javier, interagentes da parceria espanhol-português, falavam sobre feriados, eles compararam o Brasil com o México. Segundo Gimenez (2008), a comparação entre culturas é relevante, entretanto, é preciso explorar o sentido de cultura, compreender as diferenças entre as culturas. No excerto abaixo, eles comparam Finados, do Brasil, com o *Día de los Muertos* do México:

Excerto 70

Javier diz:

que bien
y como celebran a sus muertos

Débora diz:

ah es muy triste .. no hacemos nada, las personas que tienen alguien que murió, se va al cimiterio y pone flores, reza, solo eso

Javier diz:

mm muy diferente de mexico

Débora diz:

y en el haloween hacen fiestas, se visten de cosas feas, y las cosas que ya sabemos que se hacen en el haloween
cómo es en México?

Javier diz:

el 2 de noviembre aqui en el DF hay en la delagacion de milpa alta un pueblo que se llama mixqui
es muy padre las personas hacen unas super ofrendas en el panteon y toda las personas que quieren pueden pasar a ver las ofrendas
y hacen dulces de amaranto en forma de escaneos es algo muy padre

(Interação da parceria espanhol-português, 13/10/09)

No próximo excerto, Javier explica à parceira que, no México, os Reis Magos são mais importantes do que o Papai Noel, o que pode ser observado nas linhas 12 e 13. Podemos considerar que aqui, novamente, há uma comparação entre culturas.

Excerto 71

- 1 **Javier diz:**
- 2 papa noel = santa clos
- 3 y cuando llegas papai noel
- 4 **Débora diz:**
- 5 creo que en el final de eso mês él llega en los shopping center y en la ciudad ... pero los
- 6 niños creen que él viene en el día 24/12 por la noche
- 7 **Javier diz:**
- 8 aqui tambien pero los q rifan los reyes magos
- 9 **Débora diz:**
- 10 cómo?
- 11 **Javier diz:**
- 12 que no es muy apegado papa noel o santa aqui los buenos son los reyes magos q llegan el
- 13 6 de enero
- 14 **Débora diz:**
- 15 sí ... mi profesora ya he hablado sobre eso para nosotros

(Interação da parceria espanhol-português, 03/11/09)

Outro momento interessante da parceria espanhol-português foi quando Javier fala sobre suas crenças acerca do Catolicismo, o que pode ser observado nas linhas 4, 13 e 14 do excerto seguinte:

Excerto 72

- 1 **Débora diz:**
- 2 tu eres católico?
- 3 **Javier diz:**
- 4 no la religion es el negocio mas lucrativo del mundo
- 5 **Javier diz:**
- 6 y si hay un dios y hasta ahi
- 7 **Débora diz:**
- 8 cómo así? Porque dices eso?
- 9 **Javier diz:**
- 10 pero eso de ir a la iglesia como que no va pero en fin cadaquien es libre de creer en lo que
- 11 quiera
- 12 **Javier diz:**

13 y por eso me concidero ateo ademas no es una religion nativa es española inpuesta por los
14 conquistadores que mataron nuestra religion madre

(Interação da parceria de espanhol-português, 02/06/09)

Nos excertos 72 e 73 é possível explorar o sentido de cultura como discurso que é transmitido através das gerações, como por exemplo, a ideia de que os espanhóis impuseram o catolicismo.

A história do México foi tema de duas interações, e Javier, ao discorrer sobre o assunto, deixa transparecer o seu descontentamento com a forma como os espanhóis colonizaram o México (linhas 6 e 7) e a imposição do Catolicismo (linhas 17, 18, 22 e 23):

Excerto 73

1 **Javier diz:**

2 el rey del imperio azteca de nombre moctezuma los recibio de maravilla sin saber que los
3 conquistarian

4 y pues los españoles ya traian caballos y armas de fuego y de mas animales que eran
5 extraños para los aztecas

6 y no fue los caballos ni las armas lo que derroto a los aztecas fue el virus de la viruela que
7 traia un esclavo negro que traian los españoles

8 eso fue lo que derroto al gran imperio azteca

9 y ya uan vez conquistado empezo la otra conquista

10 sabes cual

11 **Débora diz:**

12 la del restante del Mexico??? de las otras civilizaciones?

13 **Javier diz:**

14 no

15 con la llegada de los españoles se acabaron las civilizaciones prehispanicas

16 en peso la conquista espiritual

17 que consistia en volver la religion azteca que era POLITEISTA a que solo creyeran en un
18 solo dios que este caso es la catolica

19 **Débora diz:**

20 sí

21 **Javier diz:**

22 y pues lolograron mataron las creencias de los aztecas para bautizarlos y todas esa cosas y
23 darles nombres católicos

(Interação da parceria espanhol-português, 13/07/09)

Com relação ao ensino e aprendizado de língua-cultura na parceria de inglês-português, na interação do dia 12/07, Yasmim conta ao parceiro sobre a festa junina, explica sobre a vestimenta, os santos, as músicas, a decoração, os pratos típicos e as brincadeiras. No fragmento a seguir, ela tenta descrever a vestimenta da festa junina e William a ajuda com o vocabulário.

Excerto 74

Yasmim: Yeah, the people, é, dress a, kind of, é, red neck dress, the women.

William: Yeah, red neck clothes.

Yasmim: clothes, yes.

William: clothes. ((corrige a pronúncia))

Yasmim: and the man, use ... how can I say? ...hum ..., hat.

William: they wear

Yasmim: wear hats.

William: hats.

Yasmim: But is a kind of hat, é hat...

William: ((incomp)) a straw hat, right?

Yasmim: de *palha* ((risos))

William: straw hat.

(Interação da parceria inglês-português, 12/07/10)

Na interação de 12/07/10, William e Yasmim falavam de casamento entre estrangeiros, e o parceiro estadunidense a questiona se existia preconceito em relação a isso. Yasmim responde que não há, visto que o Brasil é um país miscigenado. Cumpre ressaltar que esta é a visão de Yasmim.

Excerto 75

1 **Yasmim:** Aqui no Brasil não tem isso de preservar, porque o Brasil já é um país muito,

2 misto, tem muitas raças, muitas culturas, muitas culturas, então, não tem, nenhum tipo de

3 preconceito, nada, em relação à isso.

4 **William:** Nem, entre, as raças? Você não tens? vocês não ... *like*, uh, entre, uh, pessoas, uh,

5 brancas, pessoas, uh, pretas (...)

6 **Yasmim:** negras

7 **William:** ou, uh, mulatas?

8 **Yasmim:** Mulatas não. Assim, em alguma, algumas pessoas ainda têm preconceito com
9 negros, mas é bem menor.

(Interação da parceria de inglês-português, 12/07/10)

Podemos considerar os aspectos culturais como fator motivacional, uma vez que as interagentes brasileiras mencionaram no questionário o interesse pelo aprendizado da cultura do país da L-alvo, o que também denota uma disposição integrativa, segundo o conceito de Dörnyei (2005), o interesse pela L-alvo e por aspectos culturais que envolvem a língua e a comunidade-alvo. A disposição integrativa faz parte de um Eu Ideal da L2 segundo Dörnyei (op. cit.), o qual consiste em um *eu* que os aprendizes de L2 ou LE gostariam de se tornar, ou seja, um **eu** proficiente na L-alvo; logo, mais qualificado em termos profissionais.

3.5 A influência da mediadora na motivação do aprendiz

Comentaremos brevemente a influência da mediadora, Amanda, na motivação de Débora, interagente da parceria espanhol-português. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, a influência da mediadora na motivação do aprendiz apresenta-se como um fator contextual relevante e que pode ser explorado em estudos futuros.

No estudo de Salomão (2008), observamos algumas ações da mediadora que contribuíram para manter a motivação do aprendiz, a saber: mencionar os pontos positivos das interações antes de iniciar a sessão de mediação, elogiar o interagente, reconhecer seu esforço e tecer comentários sobre seu desempenho.

Foram realizadas quatro mediações com a interagente brasileira, Débora. A primeira mediação ocorreu por e-mail, a segunda e a terceira foram por meio do *Windows Live Messenger* e a última foi presencial, a qual não foi gravada em razão de problemas técnicos.

Amanda iniciava as sessões de mediação apontando os pontos positivos das interações, o que repercutia de forma positiva na motivação de Débora, como pode ser constatado a seguir:

Excerto 76

Amanda diz: também gostaria de te parabenizar por preparar a sua aula dá pra ver que vc se prepara muito bem para interagir

Débora diz: aii brigada .. mas eu ainda tô tentando .. auhauhauha

Amanda diz: sobretudo quando vc vai dar aula de português

Débora diz: não sei se estou fazendo certo sabe ..

Amanda diz: bom, agora eu gostaria de te perguntar algumas coisa, mas é para vc refletir, ok?

Débora diz: só sei que estou me empenhando .. buscando materiais que eu tenho sim ..

(Segunda mediação da parceria espanhol-português, período compreendido: 30/06/09 a 06/08/09)

Amanda sugere que Débora trabalhe com temas nas interações, isso pode ser verificado no próximo excerto:

Excerto 77

Tinha a intenção de fazê-la refletir sobre a necessidade de se conversar com temas e com insumo previamente dado, uma vez que o parceiro estrangeiro não tem conhecimentos básicos do idioma em questão.

(Diário da primeira mediação da parceria espanhol-português, período compreendido: 26/05/09 a 16/06/09)

Débora acata a sugestão e comenta com o parceiro sobre o estabelecimento de temas para as interações (linhas 2 e 3), o que pode ser visto no excerto 78. Podemos considerar que esse reflexo da mediação contribuiu para sustentar a motivação de Débora, uma vez que se não tivesse estabelecido temas para as interações, estas poderiam ter sido encerradas antes do prazo que ela havia determinado, já que ficou evidente a falta de assunto nas sessões de teletandem no momento em que os parceiros deixam de selecionar temas para as interações.

Excerto 78**1 Débora diz:**

2 entonces Juan... yo pensé que tal vez podríamos montar clases tematicas para que sempre

3 tengamos lo que hablar

4 por ejemplo: podemos hablar solo de musica un día, pero tenemos que preparar un

5 vocabulário y cosas interesantes sí?

6 Javier diz:

7 me parece muy bien como que queires saber

(Interação da parceria espanhol-português, 30/06/09)

Débora não relatou sobre a mediação em seu diário, dessa forma, não foi possível identificar outros efeitos da mediação em sua motivação. A seguir, na última seção deste capítulo, respondemos a segunda pergunta de pesquisa, identificando as oscilações da motivação das interagentes brasileiras.

3.6 Oscilações da motivação das interagentes brasileiras

Nesta seção, respondemos a segunda pergunta de pesquisa: Há oscilações na motivação das interagentes brasileiras ao longo do processo interativo? Como repercutem na relação da parceria?

Ambas as interagentes brasileiras já haviam tido a experiência com parcerias frustradas antes de iniciarem a interação com os interagentes estrangeiros, descritos nesse trabalho. Yasmim havia interagido uma vez e considerou a experiência positiva; contudo, a falta de disponibilidade do parceiro ocasionou o colapso da parceria. Débora já estava com seu terceiro parceiro. Elas não desanimaram diante do término das parcerias anteriores. Yasmim queria aprimorar a compreensão e produção oral da LI. Débora, por sua vez, precisava desenvolver o seu Estágio Básico.

Na ocasião da entrevista, perguntamos à Yasmim se ela não havia desanimado diante do término da primeira parceria. A interagente respondeu que estava muito interessada em interagir via teletandem, por isso, resolveu buscar outro parceiro, conforme aparece no excerto 79, a seguir:

Excerto 79

Não, porque eu queria muito, interagir em teletandem pra ver, como que, o teletandem iria me ajudar, a desenvolver as habilidades da língua. Então eu falei assim, ah, não deu certo com esse, vou tentar com outro, vamos ver o que acontece. Se talvez não tivesse dado certo o segundo, talvez, eu tinha desanimado. Mas deu muito certo. ((risos)) Então eu me animei de novo, né.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/2010)

Débora, por sua vez, já estava em sua terceira parceria. Primeiramente, ela teve uma parceira argentina, a qual cursava língua portuguesa na faculdade. Este pareamento foi feito pela orientadora do Estágio Básico, o qual Débora viria a desenvolver. As interagentes estabeleceram contato por e-mail e interagiram aproximadamente três vezes utilizando o *Windows Live Messenger*. No relatório final do estágio, Débora menciona que a parceira não pôde mais interagir por motivo de falta de tempo e lhe enviou um e-mail se desculpando. No mesmo relatório, Débora admite um certo desânimo com o término de sua parceria (linhas 1 e 2 do excerto 80), no entanto, a determinação em desenvolver seu projeto de estágio a fez persistir e buscar outro parceiro (linhas 2 e 3).

Excerto 80

1 Mesmo um pouco desanimada por não ter conseguido sucesso com a minha primeira
2 parceira/interagente, continuei esperando outra pessoa para que eu pudesse enfim interagir
3 de acordo com a proposta do projeto Teletandem, a de interagir virtualmente, porém em
4 tempo real. Não demorou muito para eu receber, também por email, o meu segundo contato,
5 era uma senhora mexicana de cinquenta anos de idade, o nome dela era E.E. Ela parecia

6 estar muito interessada no projeto e aparentava, também, estar disposta a me ajudar e ensinar
7 o que fosse necessário.

(Relatório do Estágio Básico de Débora da parceria espanhol-português, 20/12/09)

A segunda parceira de Débora foi uma senhora de cinquenta anos do México, a qual se mostrou muito simpática na opinião da interagente. Elas trocaram e-mails, mas não chegaram a interagir por ferramentas de mensagens síncronas, pois a interagente mexicana não possuía tais ferramentas instaladas em seu computador pessoal e, mesmo com o auxílio de Débora, não conseguiu instalá-las. A parceria não teve êxito em razão de a mexicana mudar de emprego e ficar impedida de interagir em virtude do horário de seu trabalho. Ela não sabia o português, mas estava interessada em aprender. Apesar do término da parceria, essa interagente mexicana mostrou-se atenciosa (linhas 1, 2 e 3 do excerto 81) e indicou o seu sobrinho (linhas 5 e 6), Javier, para que Débora estabelecesse uma parceria de teletandem.

Excerto 81

1 O que mais me surpreendeu na minha relação com E.E., diferente da minha primeira
2 experiência, foi que ela não parou de me enviar emails, o que me deixou muito feliz, pois eu
3 percebi que de fato ela estava interessada e envolvida com o ideal do projeto. A todo o
4 momento ela deixava bem claro que estava triste por não ter conseguido estabelecer uma
5 relação firme e duradoura comigo, e mais, quando eu menos esperava, ela me enviou um
6 email com um novo contato; o endereço de email de um sobrinho, também mexicano, de
7 vinte e oito anos, que iria substituí-la nas interações comigo.

(Relatório de Estágio Básico de Débora da parceria espanhol-português, 20/12/09)

Débora enviou um e-mail para Javier fornecendo informações acerca do Projeto Teletandem e, finalmente, a parceria foi estabelecida. Apesar de sua formação em Engenharia da Computação, Javier pareceu estar interessado em interagir via teletandem. No excerto seguinte, Débora faz um resumo sobre suas parcerias anteriores até chegar à atual:

Excerto 82

Eu já tive 2 parceiras antes deste que estou no momento. A primeira, interagimos só um pouco e ela desistiu do Projeto por falta de tempo. A segunda não conseguiu instalar as ferramentas e nós só nos falávamos por e-mail, até que ela mudou de emprego e não poderia interagir. Foi ela quem me passou o endereço do Javier com quem interajo agora, ele é sobrinho dela. Ela sempre me manda e-mail perguntando das novidades.

(Pergunta n. 8 do questionário aplicado à Débora da parceria espanhol-português, 14/07/09)

Durante a entrevista realizada em 29/06/2010, Débora relatou que se manteve motivada em razão do Estágio Básico que precisava desenvolver (linha 1 do excerto 83). Além disso, ela se interessava por LEs (linhas 2 e 3) e almejava lecionar a língua espanhola (linha 4). Outro fator importante que contribuiu para sua motivação foi o fato de não ter esperado muito tempo para conseguir outro interagente.

Excerto 83

1 Então, na verdade, é, eu tinha um projeto de estágio básico, que eu precisava desenvolver,
2 então acho, eu acho que mais do que isso, eu sou muito interessada assim, em língua
3 espanhola e em qualquer língua estrangeira, tanto é que eu faço inglês, fora da faculdade,
4 faço espanhol aqui e tô terminando o inglês. Assim, eu quero dar aula de língua estrangeira,
5 então assim, é uma coisa que eu gosto muito, entendeu? tipo, tem tudo a ver comigo, assim.
6 E que eu tava tomando gosto pela coisa, por mais que tivesse no começo, eu já tinha me
7 interessado [...]

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/10)

Tanto Débora quanto Yasmim não desistiram na primeira tentativa de estabelecer uma parceria de teletandem, o que comprova que eram determinadas e haviam estabelecidos metas, elementos indispensáveis para que um indivíduo se mantenha motivado, mesmo diante de dificuldades. A respeito das metas, Dörnyei e Ushioda (2011) comentam que estas impulsionam e direcionam a ação motivada.

No decorrer das interações de ambas as parcerias houve oscilação na motivação. A oscilação da motivação de Débora foi evidente em razão dos momentos de menor

reciprocidade, como por exemplo, os atrasos de Javier para iniciar as interações. É possível dizer que a motivação de Yasmim se manteve até o momento em que o parceiro deixou de responder aos seus e-mails e não agendou horário para uma próxima interação.

Podemos verificar que Yasmim mostrou-se bastante motivada durante as interações, uma vez que solucionava suas dúvidas com o parceiro e fez das interações um apoio às suas regências e às atividades relacionadas ao curso universitário, ou seja, demonstrou ser autônoma. Vários foram os indícios de sua motivação ao longo dos encontros virtuais, abaixo destacamos alguns deles:

- Quando ela irá dar uma regência de LI sobre o preenchimento de formulários e pergunta ao parceiro em que situações estes são usados (Cf. excerto 51, p.119).
- Ela solicita ajuda ao parceiro com a preparação de um seminário sobre *Dating Customs*. William sugere que Yasmim entreviste pessoas e ela decide elaborar um questionário para ele responder (Cf. excerto 31, p.108). Além disso, ela pede sugestão ao parceiro com relação a filmes que abordariam *dating customs* (Cf. excerto 44, p.116). Nessa interação do dia cinco de julho, ela avalia a interação como boa e menciona que aprendeu várias coisas, o que torna evidente sua motivação.
- Quando Yasmim apresenta o seminário ao parceiro e, após a apresentação, diz que se sente mais segura para apresentá-lo na aula de LI (linhas 6 e 7), o que pode ser conferido no excerto a seguir:

Excerto 84

1 **Yasmim:** *This is my presentation.*

2 **William:** *Good, it's interesting. (...)*

3 **Yasmim:** *Thank you so much... Thank you so much for you.* Muito obrigada por ter me escutado todo esse tempo.

5 **William:** De nada.

- 6 **Yasmim:** Mas foi bom pra mim, pelo menos eu pratiquei. Já estou me sentindo mais
 7 preparada, para apresentar o seminário a semana que vem pro professor.
 8 **William:** Tá, espero que, as minhas respostas ajudem.
 9 **Yasmim:** Com certeza, vão ajudar mu:ito.

(Interação da parceria inglês-português, 20/08/10)

O fato de Yasmim continuar motivada durante o processo de ensino e aprendizagem via teletandem fez com que ela se mantivesse comprometida com o aprendizado de William e se preocupasse em controlar o tempo das interações, possibilitando a prática de ambas as línguas.

A ocorrência de problemas técnicos, como a presença de eco e *delay*, conexão ruim e som distorcido, não desmotivou Yasmim, apesar das seis interações gravadas, cinco apresentarem algum dos problemas descritos (Cf. quadros das ocorrências nas interações da parceria inglês-português na p.187-188). No próximo excerto, os interagentes estão tendo problema com eco:

Excerto 85

Yasmim: Você tá me escutando bem?

William: Estou.

Yasmim: Porque eu estou escutando com eco.

William: Ah, eu, uh ... eu ouço eco ... da minha voz, da minha voz (...)

Yasmim: Eu tô escutando eco (...)

William: mas não, da sua.

Yasmim: da sua voz. Eu tô escutando (...)

William: da sua, não.

Yasmim: Tudo bem. Eu estou escutando da sua voz, eco. ((risos)) Mas tudo bem.

William: [tentar de]

Yasmim: vamos escrever.

(Interação da parceria de inglês-português, 05/07/10)

No excerto 86, ela diz que os problemas com conexão e som eram muito ruins; contudo, eles contornaram as dificuldades e recorriam ao *chat* nos momentos em que o uso de áudio não era possível.

Excerto 86

Ah: sim, muito problema com conexão. [...] O som era muito, tinha muita interferência, nossa, era muito ruim, na verdade. Então, a gente tentava, compensar escrevendo, pelo *chat*.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Na ocasião da entrevista, ao ser questionada sobre as dificuldades encontradas no processo, Yasmim relata a difícil tarefa de explicar ao parceiro situações específicas. No próximo excerto, ela cita o exemplo da festa junina:

Excerto 87

É, quando a gente ia falar sobre algum, algum exemplo muito específico do meu país ou do dele. Por exemplo, eu tive dificuldade quando eu fui comentar, eu tive dificuldade, de explicar pra ele como que era a festa junina aqui. Muita dificuldade, porque eu não sabia como que eu ia falar, assim, vestido caipira, festa caipira, essas coisas muito, relacionada, muito específica. [...]

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Yasmim não considerou o fato de o parceiro não comparecer em algumas interações e não avisar como um problema, o que poderia ser compreendido como um momento de menor reciprocidade. Ela apenas mencionou que ficava um pouco chateada porque, às vezes, deixava de fazer trabalhos da faculdade para poder interagir, o que pode ser verificado nas linhas 1 e 2 do excerto 88.

Excerto 88

1 Eu ficava assim, chateada porque assim, eu renunciava, muitas coisas da faculdade, eu
2 poderia tá fazendo trabalho, estudando pra alguma prova. Às vezes eu deixava de me reunir,
3 com algum grupo, de trabalho, pra interagir. Chegava lá, e não, e ele não comparecia. Eu
4 ficava chateada, mas eu também entendia. Eu falava assim: “Ah tudo bem”. Como ele era
5 uma pessoa muito bacana, então, não tinha como eu ficar, assim, zangada com ele. Porque
6 assim, por mais assim, ruim que é você ficar esperando uma pessoa, eu tentava entender,
7 sabe. Claro que não é, você não fica feliz, com essa situação. Mas, eu tentava entender, e
8 depois eu mandava e-mail, aí ele falava que teve problemas ou às vezes ele não conseguia
9 se conectar lá.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Yasmim interagiu do fim de março a meados de agosto; contudo, foram gravadas seis interações. No início as interações ocorriam toda semana, em alguns momentos os encontros on-line ocorreram a cada quinze dias em razão de William não poder interagir. No excerto 89, ela comenta sobre a frequência das interações e sobre alguns problemas de horário, os quais ocasionaram o cancelamento de alguns encontros virtuais.

Excerto 89

No início, foi uma vez por semana. [...] Eu queria interagir toda semana, mas às vezes, é, ele que não podia, então acabava ficando de quinze dias, né, algum... Então, horário, às vezes, a gente teve problemas com horário também. Ele trabalha num, laboratório lá de idiomas, então sempre tinha alguma, alguma reunião importante que ele não podia faltar, aí tinha que desmarcar a interação.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Durante a entrevista, perguntamos à Yasmim se ela havia se desanimado em algum momento. Ela mencionou que às vezes ela estava cansada, porém, quando começava a interagir, se animava, uma vez que achava o seu parceiro muito legal, o que se torna evidente no excerto 90, a seguir:

Excerto 90

Olha teve momentos de interagir que eu estava muito cansada, assim, mas não pela interação, por outras coisas da faculdade, mas aí quando eu ia começar a interagir eu me animava, porque ele é uma pessoa muito bacana.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Yasmim ficou desmotivada quando o interagente deixou de comparecer aos encontros virtuais e não respondeu mais aos seus e-mails. No excerto 91, a seguir, ela escreve para a pesquisadora, relatando o desaparecimento do parceiro e o possível término da parceria.

Excerto 91

Oii, C.!³⁴ Como está?

Estou te escrevendo para avisar que já faz uma semana que enviei outro email para meu parceiro de Teletandem e ele ainda não me respondeu . Mandei um email para saber se ele gostaria de continuar interagindo, para combinarmos um horário para interagir e tal, mas ele nem me retornou.

Infelizmente, acho que nossa parceria acabou, pois ele não responde mais meus emails.

Se eu tiver alguma outra novidade, eu te aviso.

Beijo,

Yasmim

(E-mail enviado à pesquisadora, 04/10/10)

Na entrevista, Yasmim mencionou que o último encontro foi agradável e eles marcaram uma próxima interação, mas ele não compareceu (linhas 1 e 2 do excerto 92). O não comparecimento de William pode ser considerado como um momento de menor reciprocidade na parceria, o que acabou desencadeando o colapso da mesma. Após esse fato, eles ainda agendaram outro encontro on-line, mas ele não apareceu novamente (linha 3). A partir daí, Yasmim enviou alguns e-mails e William respondeu que gostaria de continuar interagindo, mas estava sem tempo (linha 5).

Excerto 92

1 A gente teve uma interação super, agradável, tranquila, tava tudo bem, a gente até marcou a
2 próxima, o que aconteceu, eu compareci, e ele não. [...] Aí, ele mandou e-mail, depois de
3 uma hora. Aí a gente marcou outra, seguida, ele não compareceu de novo. Aí, eu falei
4 nossa, pela segunda vez ele não compareceu. [...] Aí eu mandava e-mails, ele pedia mil
5 desculpas no e-mail, falava que ele queria muito interagir, só que ele tava sem tempo. [...] A
6 última foi assim, eu pedi pra ele, me, marcar então, um horário que ele poderia interagir
7 comigo, eu fiquei esperando até hoje, ele marcar ((risos)).

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Após as tentativas de agendamento das sessões de teletandem e o envio de e-mails, Yasmim faz sua última tentativa. Ela envia mais um e-mail solicitando que o parceiro confirmasse o término da parceria (linhas 1, 2 e 3 do excerto 93). Porém, o interagente

³⁴ Inicial do nome da pesquisadora.

estadunidense nunca chegou a mencionar que gostaria de encerrar as interações em teletandem (linhas 4, 5 e 6).

Excerto 93

1 Aí depois teve uma outra vez, que eu mandei, outro e-mail, mesmo ele não tendo retornado
2 esse, eu mandei outro, pedindo assim, se você não quiser interagir mais, me avise, né, pra
3 eu, parar de interagir, né, pra saber se parou ou não. Se você não quer mais interagir, não
4 tem problema nenhum, eu coloquei. Mas, ele também não falou que ele queria parar. Então
5 assim, eu não tive retorno, nem de ele falar assim, eu não tenho mais tempo, então eu quero
6 parar de interagir, procura outro parceiro, ele não chegou a falar isso.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Durante a entrevista, Yasmim expressa seu desapontamento com o parceiro, em razão de ele não ter encerrado as interações formalmente e não ter se despedido, o que pode ser notado no excerto abaixo:

Excerto 94

Ah, eu fiquei meio, não sei, desapontada, com esse fim, porque eu não esperava que ia acabar assim. Eu fiquei um pouco desapontada porque, como a gente tinha muita amizade tudo, eu achava que ele podia ter falado pra mim, não quero mais, não vai dar mais, eu teria entendido completamente, perfeitamente. Só que ele não chegou a falar. [...] A última interação foi super legal, e depois eu não tive mais contato.

(Entrevista com Yasmim da parceria inglês-português, 02/12/10)

Apesar dos problemas de ordem técnica e alguns desencontros na parceria de inglês-português, a motivação de Yasmim se manteve até o momento que William deixa de comparecer às interações e responder aos seus e-mails. Por outro lado, a oscilação da motivação de Débora, da parceria espanhol-português, foi evidente.

No início do processo de ensino e aprendizagem via teletandem, a visão de Débora era a de que Javier estaria muito interessado em aprender o português e lhe ensinar o espanhol, o

que pode ser lido no excerto 95. É importante lembrar que, quando o questionário foi aplicado, eles haviam interagido nove vezes, Débora encontrava-se bastante motivada.

Excerto 95

[...] então ao mesmo tempo que ele tem muita de vontade de aprender Português (porque ele não sabe nada da língua), ele também tem muita vontade de ensinar e muita preocupação com minha aprendizagem, assim como eu com ele.

(Pergunta n. 9 do questionário, aplicado à Débora da parceria espanhol-português, 14/07/09)

Após o término das interações via teletandem, a visão de Débora com relação ao interesse de Javier pelo português havia se modificado, pois ela acredita que ele poderia ter aprendido mais, o que fica evidente nas linhas 1 e 2 do excerto 96, a seguir:

Excerto 96

- 1 [...] não que ele não se esforçasse, mas, por exemplo, acho que se ele tivesse vontade de
- 2 aprender a língua ele teria pedido para que eu continuasse, porque se você for ver ele não
- 3 aprendeu muita coisa, né, significativa assim, tipo não sei se hoje eu for falar com ele, ele
- 4 ainda consegue [...]

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/10)

Durante esse processo de ensino e aprendizagem via teletandem, houve algumas adversidades que, ao longo do tempo, parecem ter desmotivado Débora, apesar de ela não admitir isso em alguns momentos. Em sua opinião, o parceiro estava comprometido com o seu aprendizado, tanto que cita a reciprocidade, na ocasião da entrevista, como o principal fator que fez com que eles interagissem por aproximadamente seis meses. No entanto, a questão do compromisso do interagente mexicano com o aprendizado da brasileira pode ser relativizada se observamos algumas ocorrências, como por exemplo, o tempo que Débora esperava para iniciar as interações e o não comparecimento de Javier em algumas sessões de

teletandem, o que podemos denominar momentos de menor reciprocidade na parceria de espanhol-português.

Débora escrevia diários sobre as interações da semana, os quais consistiam em relatos breves e objetivos sobre o conteúdo abordado nas sessões de teletandem e algumas impressões acerca dos encontros virtuais e do parceiro. O diário da oitava semana compreende as interações dos dias 28/07 e 04/08. Nesse diário, Débora avalia os encontros virtuais como produtivos, como podemos observar na linha 5 do próximo excerto:

Excerto 97

1 En esa semana Javier empezó a hablar sobre la geografía del México. Yo tenía un mapa de
2 la Republica Mexicana y él iba hablando sobre la geografía, por ejemplo: los países que
3 tenían colinda con México y después él empezó a enseñarme todos los nombres de los
4 Estados Mexicanos sus capitales. Yo decidí hablar sobre las partes del cuerpo humano, los
5 órganos internos y externos. Nuestras hablas han sido muy productivas.

(Diário de Débora da oitava semana de interações)

No entanto, podemos considerar que a motivação de Débora começa a oscilar a partir desse período, uma vez que ela deixa de dizer que as interações estão sendo produtivas (Cf. quadros das ocorrências nas interações da parceria espanhol-português nas p.189-192). Ela havia atribuído duas tarefas ao parceiro durante as interações dos dias 13 e 17/07/09. Para a primeira tarefa, ela pediu que Javier escrevesse uma palavra para cada letra do alfabeto. Na segunda, ela solicitou que o parceiro elaborasse quatro frases em português sobre qualquer assunto. Na interação do dia 21/07/09, Débora ainda cobra as tarefas de Javier (linhas 3, 4 e 5 do excerto 98), a partir desse momento, ela deixa de pedi-las, o que pode ser identificado como um indício de diminuição de sua motivação como professora e como aprendiz, visto que Javier não fazia as tarefas.

Excerto 98

- 1 **Débora diz:**
 2 [...]
 3 Javier .. más una vez tengo que pedir: por favor me envié las cosas por mi correo
 4 electrónico.
 5 Espero aun mis diarios y su tarea del alfabeto sí?
 6 **Javier diz:**
 7 si mañana temprano
 8 los tienes
 9 te parece

(Interação da parceria espanhol-português, 21/07/09)

A partir do dia vinte e um de julho, Débora começa a encerrar as interações em razão de compromissos, como por exemplo, aula de inglês, o que pode ser concluído por meio do excerto seguinte:

Excerto 99

- Débora diz:**
 [...]
 Javier agora tenho aula de inglês preciso ir
 podemos continuar amanhã nossa conversa?
Javier diz:
 pues si pero continuamos despues
Débora diz:
 HASTA!!!!

(Interação da parceria inglês-português, 27/07/09)

Durante a entrevista, Débora explica que como Javier demorava para iniciar as interações (linha 5 do excerto 100), eles acabavam ultrapassando o tempo (linha 6), o que pode ter levado Débora a ter que encerrar as interações de forma brusca, às vezes.

Excerto 100

- 1 Teve um período, pode até ser que seja isso, que ele tava muito, com muito trabalho assim,
 2 então eu tava lá, ele tava no computador on-line, só que eu falava e ele não respondia,
 3 entendeu? E aí ele falava espera um pouquinho, eu falava tipo, vamos começar, já tava na
 4 hora. Aí era sempre o horário de ele tomar café. Aí, ele falava, espera um pouquinho que eu
 5 já volto. Aí, ele demorava muito pra voltar, tipo, já tinha passado o horário, mas tudo bem,

6 ele voltava, a gente interagia, até passava do horário que a gente tinha combinado. E aí é por
7 isso que eu falava isso, não atrasa da próxima vez, vamos tentar começar no horário, ou
8 então, a gente já pode começar? [...]

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/10)

A espera no início das interações ocorria em razão de, pelo menos uma vez na semana, a interação coincidir com o horário do café da tarde. Dessa forma, Débora esperava o parceiro retornar do café e, às vezes, ele demorava a voltar e, por isso, em alguns momentos ultrapassavam o horário determinado. Houve ocasiões nas quais Javier estava muito atarefado e, mesmo estando on-line, não respondia, por isso, Débora sempre perguntava se eles poderiam iniciar a interação.

Quando questionada a respeito do atraso do parceiro no início das interações, na ocasião da entrevista, Débora admitiu que ficou cansada, o que pode ser conferido no excerto seguinte:

Excerto 101

1 Cansa, né? ((risos)) ((comentários da pesquisadora)) Não, eu não desisti, você viu, até o
2 final. ((comentários da pesquisadora)) Que eu comecei a ficar irritada, eu acho. Nossa, mas
3 todo dia eu tenho que chegar aqui e esperar. Ah, então vamos combinar mais tarde, né? Mas
4 eu também não podia mais tarde, então eu precisava me virar naquele tempo. Então eu tinha
5 que ficar cobrando ele, entendeu?

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/10)

É interessante observar no excerto 101 que Débora enfatiza o fato de não ter desistido de interagir via teletandem, pelo contrário, ela relata na linha 4, do mesmo excerto, que precisava se virar naquele tempo, o que explica a aceitação da falta de compromisso de Javier com as interações.

Das 40 interações, 23 em espanhol e 17 em português, em 20 interações, ou seja, 50%, Javier se atrasou, interrompeu ou encerrou as interações em razão de seu trabalho e deixou de comparecer aos encontros virtuais algumas vezes. Essas ocorrências podem ser conferidas nos

quadros das ocorrências nas interações da parceria espanhol-português nas p.189-192. Em dez interações há indícios de que Javier se atrasou. Além disso, dez interações precisaram ser encerradas em razão de ele ter compromissos no trabalho ou o seu atraso ter comprometido o tempo estabelecido para a interação. Ele deixa de comparecer em cinco interações e avisa com antecedência apenas uma vez, não respeitando o que havia sido estabelecido na terceira interação, dois de junho, se acaso algum deles não pudessem interagir, eles enviariam um e-mail. Javier avisou apenas uma vez que não poderia interagir ao encontrar a parceira no *Windows Live Messenger*. Débora renegociou os horários de interação em algumas ocasiões ao encontrar o parceiro on-line, uma vez que não conseguiu comunicar-se com Javier em virtude de problemas com a Internet e houve uma semana que não interagiram, pois se desconstruíram.

A inquietação de Débora é evidente quando se encontram no quarto mês de interações, o que pode ser percebido no próximo excerto:

Excerto 102

- 1 **Débora diz:**
- 2 Javier dónde estás??? no hablarás mas conmigo no????
- 3 **Débora diz:**
- 4 por favor me envíe algo explicando lo que esta ocurriendo! Preciso terminar mi habla
- 5 contigo!

(Interação da parceria espanhol-português, 01/09/09)

Apesar de admitir que, em alguns momentos, encontrou-se um tanto inquieta, Débora reconhece que seu parceiro interagiu no ambiente de trabalho e estava muito interessado em ajudá-la. O fato de Débora justificar sempre as ações de seu parceiro, sem considerá-las negativas, é mencionado por Amanda em seu diário:

Excerto 103

1 Quando lhe perguntei sobre como ela se sentia em relação ao parceiro corrigir os diários no
 2 momento da interação e também sobre o fato de ele ter que sair para comer, ela mostrou-se
 3 altamente compreensiva, e “defendeu-o”, alegando que para Ele é realmente difícil mas que
 4 ele é muito empenhado, não lhe nega nenhuma ajuda, que ele faz tudo o que pode.

(Quarto diário da mediadora da parceira espanhol-português, período compreendido: 06/10 a 29/10/09)

Durante a entrevista, Débora admitiu seu desânimo em um determinado momento, o que nos leva a pensar que a recorrência das adversidades mencionadas, ao longo do tempo, culminaram na desmotivação de Débora. Ela manifesta o seu descontentamento com relação ao estabelecimento de temas (linhas 3, 4 e 5 do excerto 104), que na sua opinião, deveria ser também proposto pelo falante proficiente da L-alvo estudada.

Excerto 104

1 Me desanimei sim, mas eu não sei explicar porque, assim. Não sei se a gente já não tinha
 2 mais assunto pra falar, sabe. Tanto é que a gente começou meio que retomar, ah, alguns
 3 assuntos já estudados, sabe e, mas eu acho que, e também ele esperava, eu que tinha que
 4 tomar a iniciativa, sabe, eu que tinha que, jogar algum tema, e aí sim, ele começava a
 5 discussão. Sempre, às vezes eu falava assim, fala você alguma coisa, sabe, não. Ele nunca
 6 falava, sabe, sempre era eu que tinha que falar alguma coisa. Então tipo chega uma hora que
 7 você não tem mais o que falar, tipo eu já tinha falado tudo que eu queria, entendeu? E aí, e
 8 ele também não falava, então, aí eu comecei a ficar um pouco desanimada, mas mesmo
 9 assim eu não parei, entendeu?

(Entrevista com Débora da parceria espanhol-português, 29/06/10)

É interessante lembrar que a negociação de temas segundo as necessidades dos aprendizes deveria repercutir de forma positiva na motivação; contudo, não foi o que aconteceu nessa parceria. Uma possível explicação para isso talvez seja o fato de que eles não negociaram temas a todo o momento. Javier propôs alguns temas como a história e a geografia do México, no entanto, após a interação de dez de agosto, quando eles falam sobre os meios de transporte do México, ele passa a usar os mesmos temas propostos por Débora nas interações de português, como por exemplo, os pratos típicos do México (interação de

22/09/09). Débora havia falado sobre os pratos típicos do Brasil na interação do dia dez de setembro (Cf. Quadro das ocorrências nas interações da parceria espanhol-português p.189-192).

No excerto 101, p.152, percebe-se que Débora menciona que precisava se virar naquele tempo que dispunha para as interações, por isso, aceitava a falta de pontualidade do parceiro e as interrupções nas interações em razão do trabalho de Javier. No excerto 105, ela menciona que precisava terminar as interações com Javier. A explicação para ambos os excertos reside no fato de que Débora precisava finalizar o Estágio Básico, uma obrigação institucional. Por essa razão ela parece ter continuado a interagir apesar da quebra de reciprocidade por parte do parceiro em alguns momentos.

Débora iniciou as interações no fim de maio e encerrou o processo de ensino e aprendizagem via teletandem no início de dezembro, conseguindo atingir o seu objetivo, interagir até o período que havia determinado. Fica evidente que no caso de Débora, as interações continuaram até o início de dezembro, porque a interagente tinha a meta de finalizar o Estágio Básico. Ela chega a comentar isso (linha 6 do excerto 105) em um dos encontros quando o parceiro pergunta se Débora gostaria de interromper as interações por um período, uma vez que ambos estavam cansados, como pode ser observado no excerto seguinte:

Excerto 105

1 Javier diz:

2 es que fui de vacaciones a veracruz y regrese ayer las 12 de la noche

3 pues si quieres paramos estos días para que acabes tus labores escolares

4 Débora diz:

5 humm entonces es una cansera buena ...

6 no no, porque esto hace parte de mi estagio que tengo que terminar en la universidad

(Interação da parceria espanhol-português, 17/11/09)

Conforme analisado na seção 3.1, o Estágio Básico foi uma das razões de Débora ter iniciado as interações via teletandem. Ela também tinha a intenção de fazer uma Iniciação Científica (linha 10 do excerto 106), como pode ser lido no último e-mail de Débora enviado à pesquisadora e à mediadora, a seguir:

Excerto 106

- 1 Olá meninas, tudo bem??
- 2 Desculpa pela ausência essas últimas semanas, mas estava no fim dos compromissos com a
- 3 graduação.
- 4 Bom, eu mandei as minhas 4 últimas interações em anexo p/ vcs ... eu e o Javier ficamos
- 5 uma semana sem nos falar por conta de compromissos de ambos. Hoje, nos falamos pela
- 6 última vez (formalmente), falta ele corrigir meus 2 diários referentes a estas 2 semanas de
- 7 interação, assim que ele corrigir mando p/ vcs. Certo?
- 8 Bom meninas, espero ter contribuído para a pesquisa de vcs, mas acho que o que diz
- 9 respeito ao que eu posso contribuir, acredito que acaba por aqui.
- 10 Ainda não sei como vai focar minha 'suposta' Iniciação Científica o ano que vem, quem
- 11 sabe a gente não continua se ajudando.
- 12 Obrigada por tudo.
- 13 Boas festas p/ todas e um excelente 2010.
- 14 Beijos,
- 15 Débora

(E-mail enviado à pesquisadora e à mediadora, 04/12/09)

Em razão da necessidade de finalizar o estágio e obter dados da produção de Javier para esse fim, Débora começou a se preocupar com a produção em português do parceiro em 24/09/09. Ela pergunta a Javier se ele a compreende (linhas 3 e 4 do excerto 107) e se ele gosta de conversar em português (linha 8), ela menciona que ele precisa tentar falar a LE (linha 12), o que pode ser constatado no excerto abaixo:

Excerto 107

- 1 **Débora diz:**
- 2 [...]
- 3 o que você está achando das nossas interações Javier??? Você consegue entender o que eu
- 4 falo?

- 5 **Javier diz:**
 6 sim
 7 **Débora diz:**
 8 você gosta de conversar comigo em português?
 9 **Javier diz:**
 10 sim
 11 **Débora diz:**
 12 você precisa tentar falar em português comigo, mesmo com um dicionário do lado

(Interação da parceria de espanhol-português, 24/09/09)

Na interação do dia 06/10/09, Débora mostra-se novamente preocupada com a produção de Javier na LE. Ela pede que ele avalie as interações (linha 2 do excerto 108), contudo, Javier apenas menciona que elas estão boas (linhas 4 e 13) . Em razão disso, Débora parece impaciente (linhas 6, 10 e 11), pois está a procura de uma avaliação mais objetiva a cerca das interações.

Excerto 108

- 1 **Débora diz:**
 2 y como avalia nuestros ultimos encuentros?
 3 **Javier diz:**
 4 muy buenos
 5 **Débora diz:**
 6 ah ... diga más alguna cosa, es productivo??? qué estás aprendendo?
 7 **Javier diz:**
 8 sim
 9 **Débora diz:**
 10 Javier ... hable un poco con tuas alabras en una frase: qué piensas sobre nuestras
 11 interacciones?
 12 **Javier diz:**
 13 que esta bien chido
 14 **Débora diz:**
 15 qué es chido?
 16 **Javier diz:**
 17 padre, bonito, bien
 18 **Débora diz:**
 19 hm .. sí ...

(Interação da parceria espanhol-português, 06/10/09)

Débora continua a pedir que Javier produza na LE, ela parece insatisfeita com o aprendizado dele, no entanto, cumpre ressaltar que, talvez, os seis meses de interações não tenham sido suficientes para que ele se sentisse mais seguro para expressar-se na L-alvo, visto que ele era um aprendiz iniciante do português. Ao ser questionado sobre o aprendizado do português, Javier menciona que aprendeu a ler e a compreendê-la, o que fica evidente no excerto abaixo:

Excerto 109

Débora diz:

[...]

você acredita que aprendeu algo comigo?

Javier diz:

sim

a leer y entenderlo

escribir es mas difícil

(Interação da parceria de espanhol-português, 12/11/09)

Em um dos e-mails enviados à pesquisadora e à mediadora, Débora sinaliza o seu descontentamento com a parceria, ela afirma que eles estavam passando por um momento tenso, porém, não fornece detalhes a respeito desse problema, o que pode ser observado a seguir:

Excerto 110

olá meninas, em anexo as interações e diário da semana passada.

A gente está passando por um momento tenso na relação entre interagentes mas tá td certo

beijos Débora

(E-mail enviado à pesquisadora e à mediadora, 19/11/09)

A interação do dia 19/11/09 é a antepenúltima, nesse dia, Débora chega a falar que se Javier não produzir na L-alvo, seu trabalho não terá relevância (linhas 3 e 4 do excerto 111). Nesse momento, Débora encontra-se muito desmotivada e a preocupação com a finalização do Estágio Básico é evidente.

Excerto 111

- 1 **Débora diz:**
- 2 então .. antes de dizer ... você lembra que havia te feito muitas perguntas semana passada
- 3 eu PRECISO que você fale um pouco em português
- 4 senão meu trabalho de "ensinar" não vai valer de nada
- 5 você me ensina e eu te ensino
- 6 eu falo em espanhol, vc em português
- 7 eu te ajudo, vc me ajuda
- 8 **Javier diz:**
- 9 yo entiendo que tiene q ver retroalimentacion tratare
- 10 **Débora diz:**
- 11 então ..
- 12 você precisa tentar escrever um pouco
- 13 você não quer aprender português? não disse que quer vir p/ cá?
- 14 **Javier diz:**
- 15 no pues sí como quieeo tengo que aprender
- 16 **Débora diz:**
- 17 então precisa começar a tentar
- 18 já estamos no final e eu gostaria de saber o que você aprendeu
- 19 não quero te precionar

(Interação da parceria espanhol-português, 19/11/09)

No excerto 111, é evidente a impaciência de Débora, uma vez que ela grafa “preciso” em caixa alta (linha 3). Nas linhas 5, 6 e 7, ela lembra a proposta do teletandem (eu aprendo a sua língua e você a minha), o que nos faz pensar sobre o seu descontentamento com as interações. Ela ainda questiona Javier se ele não deseja aprender o português e se ele não quer vir ao Brasil (linha 13). Ele responde que sim, entretanto, é difícil avaliar o seu grau de esforço durante as interações, visto que realmente ele era um aprendiz iniciante do português. Débora lembra o parceiro que eles estão no final do processo de ensino e aprendizagem via teletandem e que gostaria de saber o que ele havia aprendido. Apesar de o parceiro mencionar que havia aprendido ler e a compreendê-la, Débora não parecia satisfeita, talvez ela esperasse

que Javier conseguisse escrever, no mínimo, frases, uma vez que era isso que ela pediu, em alguns momentos, ao parceiro.

Antes das duas últimas interações, Débora e Javier ficaram sem se comunicar uma semana. Ambos estavam cansados e atarefados, Débora, por conta do término do semestre na faculdade e Javier, por conta do trabalho. No excerto seguinte, eles se despedem, Débora agradece e diz que foi interessante falar com Javier e que gostaria de ter lhe ensinado mais coisas. Por sua vez, ele diz que ganhou uma amiga e espera manter contato com ela e aprender mais e, quem sabe um dia, conhecê-la pessoalmente.

Excerto 112

Débora diz:

[...]

Muchas gracias por todo!!!

Fue muy bueno y interesante hablar contigo

A mí me gustaría mucho enseñarte más cosas, pero no fue posible por conta del tiempo.

Javier diz:

no gracias a ti fue una experiencia muy buena, aparte de que gane una amiga mas ala cual extimo mucho y espero seguir en contacto contigo y a prender mucho mas. y porque no algun dia tener el gusto de conocerte en persona.

(Interação da parceria espanhol-português, 04/12/09)

O relatório final do Estágio Básico foi entregue no dia 20/12/2009. Apesar de percebemos a desmotivação de Débora, ela não deixa transparecê-la no relatório. No excerto abaixo, ela afirma que ambos se empenharam, o que contradiz a sua atitude de cobrar a produção em L-alvo do parceiro durante as interações.

Excerto 113

Um exemplo é que o J.L. não possuía nenhum conhecimento prévio formal da Língua Portuguesa, o que me assustou a princípio, mas que com o empenho de ambos foi algo que superamos sem muitos problemas.

(Relatório de Estágio Básico de Débora, 20/12/09)

No próximo excerto, Débora menciona o comprometimento do parceiro com o seu aprendizado (linha 1), o que também ocorre em um primeiro momento da entrevista, antes de admitir o seu desânimo e descontentamento com a falta de pontualidade do parceiro. Além disso, na linha 3, ela menciona que ele tinha vontade de aprender o português, no entanto, ela não estava tão certa disso no decorrer das interações, visto que ela questionou o parceiro se ele estava gostando de aprender a LE.

Excerto 114

- 1 Além de ter uma pessoa totalmente comprometida e dedicada para me ensinar o espanhol,
- 2 tinha um interagente que, sem nenhum conhecimento formal prévio da Língua Portuguesa,
- 3 tinha vontade de aprendê-la, mesmo sabendo que utilizando as ferramentas que
- 4 utilizaríamos, ele teria um trabalho dobrado de esforço pessoal.

(Relatório de Estágio Básico de Débora, 20/12/09)

Como pudemos observar, Débora mostrou-se bastante contraditória na entrevista. Em um primeiro momento, ela relata que a reciprocidade fez com que eles interagissem durante seis meses aproximadamente. No entanto, na mesma entrevista, ela admite um certo desânimo em razão de ter que esperar pelo parceiro no início das sessões de teletandem e ter que estabelecer sempre os temas para as interações.

Débora interagiu apenas quatro vezes utilizando os recursos de áudio e vídeo, o que caracteriza o teletandem prototípico. Nas demais ocasiões, eles interagiram por meio do *chat*. Isso se deve ao fato de seu parceiro interagir do ambiente de trabalho, visto que esse era o horário conveniente para Débora. Durante a entrevista, ela relatou que poderia ter praticado a produção oral se tivesse usado *webcam* e microfone, no entanto, ela não soube responder se iria sentir-se mais motivada em razão disso.

Durante a terceira mediação, Amanda pergunta como Débora se sente ao interagir em áudio e vídeo e se essa experiência a motiva (linhas 2, 3 e 4 do excerto 115). A interagente responde que para ela isso é indiferente (linha 6), como pode ser visto no excerto seguinte:

Excerto 115

1 **Amanda diz:**

2 bom, aproveitando, gostaria de perguntar como você se sente interagindo em áudio e vídeo

3 depois de meses interagindo em chat? Em qual das formas se sente mais à vontade/

4 motivada? Porque?

5 **Débora diz:**

6 bom ... para mim é indiferente. Conversávamos mais por chat, por vídeo acho que ficamos

7 um pouco distraídos, mas é normal!

(Terceira mediação da parceria espanhol-português, período compreendido: 10/06 a 01/10)

É interessante observar que Débora relatou que a interação em áudio e vídeo os distraiu. Talvez em razão de terem interagido apenas quatro vezes por meio de videoconferência, Débora não considerou o teletandem prototípico como um fator motivador, visto que não tiveram tempo de se adequar a essa forma de interação. No entanto, em um e-mail enviado à pesquisadora e à mediadora, Débora parece motivada com a experiência de interagir por videoconferência, como pode ser visto a seguir:

Excerto 116

Olá ... seguem em anexos as interações desta semana, vcs irão perceber que na última tentamos fazer um contato por webcan, pois o Javier estava em uma lan house. Foi engraçado!

no final a gente mais conversou por microfone d que escrevemos, vcs verão.

Abraços

Débora

(E-mail enviado à pesquisadora e à mediadora, 25/09/09)

No trecho abaixo, a mediadora a questiona sobre o que os distrai durante a interação por videoconferência, linha 2 e 3 do excerto abaixo:

Excerto 117

1 **Amanda diz:**

2 entendo... quando vc disse que vcs se distraem, seria como?

3 com o quê?

- 4 **Débora diz:**
 5 ai .. pq a gente fica tirando sarro. Por exemplo, ele começou fumar na hr que tava falando
 6 comigo .. ai eu comecei dar uma bronca nele ...
 7 **Amanda diz:**
 8 huahuahua
 9 **Débora diz:**
 10 falar que fumar fazia mal, que ele era um chato por fumar, que eu odiava cigarro etc
 11 sabe ...
 12 não q isso não seja bom, mas distraímos ..
 13 aí tinha uma amiga minha do meu lado e um amigo dele do lado dele ... ai eles se falaram
 14 um pouco tbm sabe

(Terceira mediação da parceria espanhol-português, período compreendido: 10/06 a 01/10)

A mediadora pergunta novamente sobre a experiência de interação com *webcam* e microfone, Débora a considerou interessante (linha 4 do excerto 118), mas afirma que não afetou sua motivação. Pelo contrário, a interagente considerou a experiência de forma contraditória, interessante e chata (linhas 8 e 9). Ela a considerou chata em razão da falta de assunto durante as interações por videoconferência.

Excerto 118

- 1 **Amanda diz:**
 2 como você se sente após ter interagido com webcam e microfone?
 3 **Débora diz:**
 4 ai eu achei legal, interessante
 5 **Amanda diz:**
 6 afetou sua motivação e interesse? pode aprender de modos diferentes? Quais?
 7 **Débora diz:**
 8 não! eu acho ao mesmo tempo legal e chato. Legal porque é uma experiência diferente.
 9 Chato porque as vezes não temos mais do que falar

(Terceira mediação da parceria espanhol-português, período compreendido: 10/06 a 01/10)

A falta de assunto não se limitou às interações em videoconferência, visto que na entrevista, ao admitir seu desânimo, Débora menciona que estava cansada de propor os temas para as sessões de teletandem, conforme análise do excerto 104, p. 154.

esse recurso tecnológico a tornaria mais motivada. Pelo contrário, achou que a videoconferência dificultava a interação em razão da dificuldade de compreensão tanto para ela quanto para o parceiro, da falta de assunto e da facilidade de distração.

Yasmim e seu parceiro tiveram inúmeros problemas de som e conexão em suas interações, no entanto, isso não fez com que os interagentes deixassem de interagir, eles contornaram a situação por meio do uso do chat.

Concluimos essa seção afirmando que houve oscilação da motivação de ambas as interagentes brasileiras, apesar de no caso de Débora, esta oscilação ser mais evidente. Yasmim fica desmotivada quando o parceiro deixa de comparecer aos encontros virtuais duas vezes consecutivas e, depois disso, não responde aos seus e-mails, nem mesmo para comunicar o término das sessões de interação via teletandem.

Ao longo das interações, é perceptível que a motivação de Débora vai diminuindo em razão da falta de reciprocidade por parte do parceiro em alguns momentos, que se torna evidente em virtude de sua falta de pontualidade para iniciar as interações, das interrupções ou encerramentos das interações por causa de seu trabalho e da produção do parceiro na L-alvo e na língua materna não corresponder às suas expectativas. Além disso, a forma como Javier ajudou Débora a aprender o espanhol não foi ao encontro de suas expectativas, visto que ele fornecia um *input* de má qualidade em algumas ocasiões, o que não possibilitou um incremento do conhecimento acerca da gramática. É importante ressaltar que Débora tinha uma meta bem estabelecida, ou seja, precisava interagir para obter dados para seu Estágio Básico, requisito necessário para realizar uma Iniciação Científica, o que a estudante almejava no futuro, segundo sua professora orientadora do estágio. Dessa forma, podemos pensar na projeção de um *eu* como futura pesquisadora de iniciação científica. De acordo com a teoria dos *eus possíveis*, o estabelecimento de metas específicas é importante para guiar um indivíduo em direção aos seus objetivos, fazendo com que estes persistam.

CAPÍTULO IV
CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Síntese e discussão dos resultados

Inicialmente, o objetivo principal do presente estudo era verificar a relação entre motivação e os princípios de autonomia e reciprocidade. No entanto, ao longo do trabalho, percebemos a influência de outros fatores na motivação das interagentes brasileiras. Dessa forma, esta pesquisa teve por objetivo identificar os fatores que influenciaram a motivação de Débora e Yasmim.

Classificamos tais fatores como pessoais, socioculturais e contextuais. Dentre os fatores pessoais encontram-se as expectativas, as metas, o Eu Ideal da L2 e a autonomia do aprendiz. Os fatores socioculturais abordam o ensino e o aprendizado de língua-cultura. Por sua vez, os fatores contextuais abrangem a reciprocidade e a influência da mediadora (parceria de espanhol-português).

A resposta à primeira pergunta de pesquisa - **Quais as motivações iniciais das interagentes brasileiras em relação ao aprendizado da língua estrangeira em Teletandem?** – foi obtida por meio do questionário aplicado às interagentes no início do processo de ensino e aprendizagem via teletandem. Compreendemos as motivações iniciais como as razões que levaram as estudantes brasileiras a interagirem via teletandem, bem como suas expectativas com relação ao aprendizado da L-alvo.

Yasmim estava com problemas nas habilidades de compreensão e produção oral. Ela não se sentia à vontade para interagir em sala de aula, uma vez que a maioria de seus colegas já havia estudado a LI em escola de idiomas por um período igual ou superior à dez anos e, por isso, já possuíam um nível avançado. A dificuldade na compreensão oral a prejudicava nas provas. Por sugestão de seu professor, Yasmim decidiu interagir via teletandem com o intuito de aprimorar, principalmente, essas habilidades da LI. Débora relatou que a proposta de Estágio Básico de sua professora de espanhol a fez procurar o projeto teletandem. Dessa

forma, as razões que levaram as participantes desta pesquisa a iniciarem as interações via teletandem foram: o aprimoramento da compreensão e produção oral (Yasmim) e desenvolvimento de um Estágio Básico (Débora).

Com relação às expectativas, respondendo ainda a primeira pergunta de pesquisa, Yasmim almejava aperfeiçoar as habilidades de compreensão e produção oral, expandir o vocabulário e aprender sobre a cultura norte-americana. Débora desejava ampliar o vocabulário, aprender sobre a cultura e a variante mexicana. O sentido de expectativa neste trabalho consiste no que as interagentes esperavam aprender e as habilidades que desejavam desenvolver neste ambiente virtual de ensino e aprendizagem – o teletandem.

Antes de responder à segunda pergunta de pesquisa, retomamos os fatores individuais, socioculturais e contextuais que influenciaram a motivação das interagentes brasileiras. Consideramos fatores individuais as expectativas, as metas, o Eu Ideal da L2 e a autonomia do aprendiz. No que se referem às expectativas, estas já foram explicitadas em resposta à primeira pergunta de pesquisa.

O estabelecimento de metas mostrou-se de extrema importância para a sustentação da motivação das interagentes, especialmente no caso de Débora. Como nos lembram Locke e Lathan (1990 apud Dörnyei, 2001) e Dörnyei e Ushioda (2011), as metas impulsionam e direcionam a ação. Além disso, a especificidade das metas pode guiar o comportamento e promover um efeito regulador sobre o mesmo.

As metas encontram-se presentes na teoria dos eus possíveis, como afirmam Oyserman et al (2004) estes só irão guiar e regular o comportamento se forem detalhados e possuírem estratégias para alcançar a meta. É possível comparar os eus possíveis a uma meta a ser atingida a longo prazo, visto que estes são projeções de um eu no futuro.

Uma vez que Dörnyei (2005) afirma que os anseios e desejos iniciais são transformados em metas, é possível dizer que as razões que levaram Débora e Yasmim a se

engajarem no projeto teletandem, bem como suas expectativas com relação ao aprendizado da LE deram origem às metas.

As metas de curto prazo de Yasmim consistiam no aprimoramento da compreensão e produção oral, aprendizado de vocabulário e aspectos da cultura norte-americana. Débora tinha como meta expandir seu vocabulário, aprender aspectos culturais e a variante do México e desenvolver o Estágio Básico. No entanto, ao longo do processo de ensino e aprendizagem via teletandem, a meta concernente ao desenvolvimento do estágio se sobressaiu, tornando-se a principal.

Débora desejava realizar uma Iniciação Científica, para isso, precisava desenvolver o Estágio Básico. Em razão da falta de reciprocidade por parte de seu parceiro de teletandem em alguns momentos, o que comprometeu as metas que havia estabelecido para o aprendizado da LE, finalizar o estágio tornou-se a meta principal. A quebra do princípio da reciprocidade e a repercussão da mesma na motivação da interagente serão detalhadas em resposta à segunda pergunta de pesquisa.

Com relação ao alcance das metas, Yasmim disse que realmente melhorou as habilidades de *listening* e *speaking*, sentindo-se mais confiante ao se expressar em LI. Débora mencionou que aprendeu vários aspectos culturais acerca do México, mas gostaria de ter aprimorado seu conhecimento sobre a gramática.

Consideramos a projeção dos eus possíveis de Débora e Yasmim como uma meta a longo prazo, visto que estes também direcionam e regulam o comportamento. Tanto Débora quanto Yasmim se projetavam enquanto professoras da LE que estudavam, o que ficou evidente durante as interações. Em algumas interações, Débora expressou o seu desejo em lecionar a língua espanhola o mais breve possível, por isso, estava se dedicando ao aprendizado dessa LE. Além disso, ela assumiu uma postura de professora durante as interações, atribuindo e cobrando tarefas e incentivando seu parceiro.

A projeção de Yasmim enquanto professora de LI também é evidente. Na ocasião da entrevista, ela relatou que se indagava como poderia ser uma professora de inglês se tinha tanta dificuldade com a produção oral. Uma vez que Yasmim estava desenvolvendo estágios de regência na época em que interagiu via teletandem, por várias vezes ela se colocou como professora.

Ambas interagentes imaginavam-se na condição de professoras, por isso, a projeção desses eus possíveis para o futuro pode ter relação com o esforço e persistência despendidos nesse processo de ensino e aprendizagem virtual, fazendo com que elas superassem as adversidades que surgiram ao longo do processo.

O construto teórico Eu Ideal da L2 de Dörnyei (2005) pode explicar a ocorrência de alguns fatores pessoais como: o interesse pela LE e pela comunidade da L-alvo, o vínculo de amizade estabelecido entre os parceiros de teletandem e a relevância desse processo de ensino e aprendizagem virtual para a vida profissional, uma vez que ambas as interagentes tinham a intenção de lecionar a L-alvo. O Eu Ideal da L2 abrange dois aspectos: a instrumentalidade e as atitudes em relação aos falantes da L2. Este último compõe o nível de integração do Modelo Socioeducacional de Gardner (1985 apud OXFORD, 1999), juntamente com a orientação integrativa e o interesse pela LE. Por essa razão, o apreço à LE está pressuposto no construto do Eu Ideal da L2.

Ambas as interagentes interessavam-se pela LE selecionada para a interação via teletandem, visto que buscavam o aprimoramento do conhecimento acerca da língua, uma vez que pretendiam lecioná-la. Dessa forma, podemos afirmar que o aprendizado da L-alvo também estava relacionado com razões profissionais, o que configura motivação instrumental, a qual faz parte do construto do Eu Ideal da L2.

O segundo aspecto do modelo Eu Ideal da L2, as atitudes em relação aos falantes da L2, explica o vínculo de amizade estabelecido entre as interagentes brasileiras e seus

parceiros. Segundo Dörnyei (2005), o eu ideal é associado ao domínio da L2, o que nos remete ao falante nativo. Percebemos uma relação de amizade em ambas as parcerias. Os parceiros tornaram-se mais próximos, Débora e Yasmim falavam sobre suas famílias e seus afazeres da faculdade. Javier, parceiro de Débora, mostrou-se bastante compreensivo nas negociações de horário em razão dos compromissos de sua parceira. Yasmim reconhece a relação de amizade que estabeleceu com o parceiro ao afirmar que ele era paciente e estava sempre disposto a ajudá-la a vencer suas dificuldades. Além disso, ela comenta que essa amizade gerou intimidade entre os parceiros, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem, uma vez que não havia constrangimentos durante as correções.

Diante dessa perspectiva do Eu ideal da L2, podemos compreender a motivação das interagentes brasileiras sendo alimentada por questões profissionais. Foi possível perceber uma grande simpatia das interagentes em relação aos seus parceiros, o que também pode ser explicado por meio do construto do Eu Ideal da L2, uma vez que gostariam de ser proficientes na L-alvo assim como seus parceiros, logo, elas demonstraram atitudes positivas em relação a eles. No caso da parceria de espanhol-português, Débora releva alguns erros do parceiro porque acredita, que por ele ser nativo, ele conhece mais a língua espanhola do que ela.

Benedetti (2010) apresenta algumas ações que denotam o exercício da autonomia em contexto de ensino e aprendizagem via teletandem: pedido de ajuda ao parceiro para solucionar dúvidas na L-alvo e aprender conteúdo ainda não adquirido, avaliação da própria competência linguística, definição de metas de aprendizagem e solicitação por feedback. Tanto Débora quanto Yasmim estabeleceram metas para o aprendizado da LE via teletandem, isso se torna evidente ao final do processo quando são questionadas em relação ao alcance das metas estabelecidas.

Yasmim sempre solicitava ajuda ao parceiro para solucionar suas dúvidas na L-alvo e era atendida, pois seu par compreendia o português muito bem e conseguia buscar equivalentes em inglês quando questionado. Ela também recorreu à William quando precisou de ajuda com os estágios de regência, que desenvolvia no mesmo período em que interagiu via teletandem, e com a preparação do seminário sobre *Dating Customs*. Débora também pedia ajuda a Javier quando não compreendia alguma palavra, expressão ou estrutura gramatical, contudo, o *input* que recebia nem sempre era de boa qualidade, visto que Javier não acentuava as palavras, cometia erros ortográficos e gramaticais.

Débora solicitava *feedback* ao parceiro com relação às interações via teletandem e ao seu aprendizado da língua espanhola, o que também configurou como um indício de autonomia. Javier respondia que as interações estavam boas e que a produção escrita em espanhol havia sido aprimorada. Yasmim recebia *feedback* do parceiro quando mencionava que precisava aprimorar o inglês, principalmente a oralidade. William dizia que conseguia compreendê-la e que ela estava comunicando-se bem.

A iniciativa de Yasmim em não trabalhar com temas previamente estabelecidos sugere autonomia, visto que, na sua opinião, a conversação livre era mais produtiva e como tinham afinidades, por exemplo, o gosto pela literatura e o interesse por LE, não faltava assunto para as interações. A atitude de Débora em pedir ao parceiro que acentue corretamente as palavras também evidencia autonomia.

Como pudemos observar, em vários momentos houve indícios de autonomia das interagentes brasileiras e indivíduos autônomos são frequentemente mais motivados, uma vez que se responsabilizam pelo próprio aprendizado. Esse comprometimento com o aprendizado da LE foi evidente por parte de Yasmim, que buscou atingir sua meta, o aprimoramento da produção oral, e aproveitou o momento das interações para tirar dúvidas sobre o conteúdo que iria ministrar em aulas de regência e pedir sugestões para a elaboração do seminário *Dating*

Customs. Ao longo das interações, Débora compromete-se mais com a finalização do Estágio Básico do que com o aprendizado do espanhol propriamente dito, contudo, isto ocorreu em razão do desencontro entre a maneira como seu parceiro a ajudava aprender a L-alvo com as expectativas que ela possuía em relação ao aprendizado da LE.

Apesar de Yasmim acreditar na relação intrínseca entre língua e cultura, ela se contradiz na entrevista ao mencionar que não aprende muito sobre a mesma durante as aulas de LI. Débora compreende cultura segundo a perspectiva da sociolinguística, ou seja, costumes e tradições de um povo. Destacamos alguns momentos nos quais língua e cultura caminharam juntas. Em uma interação em espanhol, Débora e Javier comparam Finados com o *Día de los Muertos* e ele explica sobre a origem desta celebração e que as pessoas fazem oferendas e, até mesmo, doces em forma de crânio. Outro momento interessante é quando, em uma interação em espanhol, Javier expressa descontentamento com a forma que os espanhóis colonizaram o México e a imposição do Catolicismo. Nessa ocasião, Débora entrou em contato com algumas crenças ao mesmo tempo que praticava a L-alvo.

Da parceria de inglês-português, selecionamos a interação na qual Yasmim explicava a William sobre a tradição da festa junina. Nessa interação em inglês, Yasmim tentava descrever o vestuário usado nessa festa e William a auxiliou com o fornecimento de equivalentes em inglês, uma vez que já havia ouvido falar sobre a festa e tinha algum conhecimento sobre o assunto.

Esses momentos onde foi possível aprender sobre a cultura por meio da língua em uso foram importantes para a motivação das interagentes, uma vez que iam ao encontro das suas expectativas em relação ao aprendizado da LE. Ambas as interagentes haviam manifestado o desejo em aprender aspectos culturais dos países da L-alvo. Débora mostrou-se satisfeita com os conhecimentos construídos acerca da cultura do México, e Yasmim também mencionou que aprendeu muito sobre a cultura dos EUA, que antes desconhecia.

Os fatores contextuais identificados neste trabalho consistem em: reciprocidade e influência da mediadora (parceria de espanhol-português). A reciprocidade é fundamental para a sustentação da motivação, uma vez que a falta de comprometimento do parceiro com o aprendizado do outro repercute de forma negativa na parceria, pois não permite que ambos se beneficiem do aprendizado em conjunto. Além disso, se a maneira como o interagente ajuda o outro a aprender a L-alvo não for ao encontro das expectativas do outro, ocorre uma quebra na reciprocidade, repercutindo de forma negativa na motivação do aprendiz.

Segundo Débora, a reciprocidade foi o fator fundamental para que as interações da parceria espanhol-português durassem seis meses. No entanto, o que se observa são indícios de reciprocidade quando Javier corrige seus diários e tenta solucionar suas dúvidas no decorrer das interações. De fato, ele não estava comprometido com o aprendizado de Débora, uma vez que não se preocupava com a qualidade de *input* fornecido, o qual continha erros ortográficos e gramaticais, e parece não ter compreendido os objetivos do aprendizado via teletandem, apesar de Débora ter falado sobre o funcionamento das interações no início do processo.

A forma como Javier ajudava Débora a aprender o espanhol não ia ao encontro das expectativas da interagente brasileira, que também desejava ser corrigida e aprofundar os conhecimentos gramaticais, o que se tornou evidente durante as interações quando ela lembrava o parceiro sobre as correções e pedia a ele que escrevesse corretamente as palavras acentuando-as. Dessa forma, a falta de reciprocidade em alguns momentos consistiu em um fator desmotivador para Débora.

Em contrapartida, no início do processo, ela estava comprometida com o aprendizado do parceiro, visto que atribuía tarefas e as cobrava e o incentivava a escrever em português, dizendo que ele poderia perguntar em espanhol o que gostaria de comunicar na L-alvo. Cumpre ressaltar que não podemos afirmar que Javier não estava interessado no aprendizado

de português, talvez, o período de exposição à língua não tenha sido suficiente para que ele se sentisse seguro a ponto de produzir na L-alvo. No fim do processo, torna-se visível que o comprometimento de Débora com relação ao aprendizado de Javier é relativo, visto que ela se preocupa mais se terá dados ricos para seu estágio do que com o aprendizado dele propriamente dito.

Nota-se maior reciprocidade na parceria de inglês-português, uma vez que ambos interagentes comprometeram-se com o aprendizado do outro e se beneficiaram mutuamente. William ajuda Yasmim com seus afazeres da faculdade, corrige sua pronúncia a todo momento, o que permite que ela consiga atingir sua meta, o aprimoramento da produção oral. Ao final do processo, ela comenta que se sente mais segura para comunicar-se na L-alvo e que sua autoestima melhorou. Por sua vez, Yasmim corrige o parceiro com relação ao uso de vocabulário inadequado e aborda alguns aspectos culturais, o que William desejava aprender, já que conseguia se comunicar muito bem em português.

A reciprocidade também pressupõe a negociação de horários e temas segundo as preferências e as necessidades de cada parceiro e a divisão entre as línguas de forma igualitária. Houve a negociação de horários em ambas parcerias, respeitando-se as necessidades de cada um e todos mostraram-se compreensíveis diante da necessidade de mudança do horário de interação em razão de compromissos do parceiro.

Com relação à negociação de temas, a partir da oitava interação da parceria de espanhol-português, eles começam a estabelecer temas para as sessões de teletandem por sugestão de Amanda, a mediadora. No início do processo, tanto Javier quanto Débora sugerem alguns temas e perguntam se o parceiro deseja aprender algo específico, dessa forma, ocorre a negociação. Entretanto, com o passar do tempo, quando Débora encontra-se desmotivada em razão da falta de reciprocidade por parte de Javier, os temas deixam de ser

negociados. Ela deixa explícito nas interações que o falante proficiente deveria selecionar o tema, até mesmo, reclama que sempre tinha que escolher o tema para a sessão de teletandem.

Na parceria de inglês-português, não houve o estabelecimento de temas. Yasmim até tentou, porém, não considerou a interação produtiva, visto que desviavam do tema. Não faltava assunto nas sessões de teletandem, uma vez que ambos compartilhavam um gosto por literatura, interessavam-se por línguas estrangeiras e por aspectos culturais da L-alvo. De fato, ambos estavam comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem via teletandem, o que tornou as interações muito produtivas.

No que concerne a divisão entre as línguas de forma igualitária, em ambas as parcerias houve um equilíbrio entre o uso do português e das LEs. Na parceria de espanhol, os encontros ocorriam duas vezes por semana, assim sendo, as línguas eram trabalhadas em dias distintos. As interações da parceria inglês-português ocorriam uma vez por semana com duração de uma hora e meia aproximadamente. Yasmim controlava o tempo de interação em cada língua, ela sempre sugeria a mudança para a outra língua.

Como pudemos observar, a reciprocidade exerceu grande influência na motivação das aprendizes. Na parceria de espanhol-português, a falta de reciprocidade em alguns momentos por parte de Javier repercutiu de forma negativa na motivação de Débora, que ao longo do processo deixa de preparar temas para as interações, pára de estabelecer tarefas para o parceiro e fica desanimada com o processo vivenciado, pois seu parceiro não produz em português, o que dificulta a geração de dados que precisava para seu estágio. No caso da parceria de inglês-português, a reciprocidade permite que Yasmim atinja sua meta, ou seja, a forma como William a ajuda aprender o inglês e o comprometimento do parceiro com seu aprendizado, evidenciado a partir do provimento de *feedback* com relação à pronúncia, fazem com que ela consiga comunicar-se na L-alvo com mais segurança.

Apesar da mediação não ser o foco deste trabalho, tecemos algumas considerações sobre os efeitos desta na motivação de Débora. Antes do início das mediações, Amanda sempre colocava os pontos que considerava positivos para Débora, o que contribuía para que ela se mantivesse motivada. Débora, por sua vez, colocou para Amanda a sua dificuldade em colaborar com o parceiro, visto que ele não possuía conhecimento prévio do português. Amanda sugeriu alternativas como o fornecimento de textos, que funcionariam como um insumo para as interações, e o estabelecimento de temas. No entanto, é aparente a inquietação de Amanda, ela não acredita que está levando realmente a interagente brasileira a refletir, uma vez que Débora é resistente e sempre justifica suas atitudes, como por exemplo, afirma que o parceiro não iria ler um texto porque ele não acessa seu e-mail. Contudo, Débora acata algumas sugestões, por exemplo, o estabelecimento de temas para as sessões de teletandem. É possível pensar que se não houvesse a mediação, talvez, a parceria poderia ter sido encerrada antes do tempo previsto, já que a ausência de temas conduziria à falta de assunto.

Constatamos que a somatória dos fatores pessoais, socioculturais e contextuais e a interação entre os mesmos influenciaram a motivação das interagentes brasileiras de forma positiva e negativa, no caso de Débora, que se desmotivou em razão da falta de reciprocidade do parceiro em algumas ocasiões.

Respondendo à segunda pergunta de pesquisa, - **Há oscilações na motivação das interagentes brasileiras ao longo do processo interativo? Como repercutem na relação da parceria** – afirmamos que houve oscilação na motivação das interagentes brasileiras em ambas parcerias.

Yasmim só ficou desmotivada ao término de sua parceria, visto que o parceiro não respondeu mais aos seus e-mails e, por isso, não conseguiram agendar uma próxima

interação. Ela ficou desapontada com o fato de ele não ter se despedido, já que haviam estabelecido um vínculo de amizade.

A oscilação da motivação de Débora é mais evidente, uma vez que ao final das interações, ela demonstra sinais de impaciência e deixa de preparar temas, o que acarreta falta de assunto durante as sessões de teletandem. A desmotivação de Débora foi ocasionada pela falta de reciprocidade de Javier em alguns momentos, uma vez que o parceiro fornecia um *input* de má qualidade, que não estava de acordo com as expectativas de Débora, que desejava ser corrigida e aprender estruturas gramaticais. Além disso, Javier sempre a deixava esperando no início das interações por diversos motivos, às vezes estava voltando da hora do lanche. Em outros momentos, Javier necessitava encerrar a interação porque o chefe o chamava ou ele precisava resolver algo no trabalho. É perceptível que como esses eventos se repetiram, Débora passou a encerrar a interação de forma brusca e por motivos de compromissos pessoais, o que pode ter sido um reflexo da falta de comprometimento de Javier.

Débora só continuou interagindo via teletandem em razão de precisar finalizar seu Estágio Básico, o que fica evidente quando eles adentram o mês de novembro, ela se torna mais apreensiva e impaciente e pede ao parceiro que se esforce para produzir em português, caso contrário, o seu trabalho não terá relevância. Na interação de 17/11, Javier pergunta à parceira se ela deseja interromper as interações por algumas semanas para que possa finalizar seus afazeres da faculdade, porém, Débora menciona que as interações fazem parte do estágio que precisa terminar. Dessa forma, torna-se evidente a importância da meta do desenvolvimento do Estágio Básico para a motivação de Débora, o que fez com que ela persistisse diante das dificuldades mencionadas anteriormente.

Com relação às dificuldades de ordem técnica, estas não influenciaram consideravelmente a motivação das interagentes brasileiras. Durante as interações da parceria

de inglês-português houve vários problemas técnicos como a presença de eco, *delay* e som distorcido, entretanto, os interagentes souberam contornar a situação, recorrendo-se ao chat quando a comunicação via videoconferência não era possível.

Na parceria de espanhol-português, a *webcam* e o microfone não foram utilizados ao longo do processo em razão de Javier interagir do ambiente de trabalho. Quando questionada por Amanda a respeito dos efeitos do uso dessas tecnologias em sua motivação, Débora relata que não ficou mais motivada nas quatro ocasiões em que interagiu por videoconferência, pelo contrário, ela comenta que faltou assunto e sentiram dificuldades em razão do ritmo da fala.

O presente estudo identificou fatores pessoais, socioculturais e contextuais que influenciaram a motivação das interagentes brasileiras no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira via teletandem. A interação entre esses fatores possibilitou a sustentação da motivação. No caso da parceria de espanhol-português, os momentos de menor reciprocidade acarretaram a desmotivação de Débora.

A discussão desses fatores pode contribuir com outros trabalhos desenvolvidos no âmbito de ensino de línguas e tecnologias no sentido de que fatores semelhantes podem emergir nesses trabalhos. A compreensão dos fatores que podem elevar os níveis de motivação em ambiente de aprendizagem virtual poderá auxiliar no planejamento de atividades para cursos a distância de LE, as quais sejam adequadas para o exercício da autonomia, criem oportunidades de colaboração entre os pares e contemplem o ensino de língua-cultura.

O presente estudo difere-se dos trabalhos que abordaram a motivação e o ensino de línguas por meio da tecnologia, uma vez que estudamos a motivação das interagentes brasileiras como processo, no qual podem surgir oscilações na motivação, sendo ocasionadas por fatores pessoais, socioculturais e contextuais.

Além disso, verificou-se a importância da motivação para o aprendizado de línguas em ambientes virtuais, visto que o aprendiz precisa ser autônomo e responsabilizar-se pelo próprio aprendizado a fim de superar as adversidades encontradas ao longo do processo.

4.2 Limitações do estudo e encaminhamentos

No caso da parceria de espanhol-português, a possibilidade de uso da *webcam* e microfone permitiria realizar o teletandem prototípico, ou seja, os recursos de áudio, vídeo e escrita, o que poderia conduzir a resultados diferentes no que concerne a motivação de Débora. Outra questão a ser ressaltada é o nível de proficiência do interagente mexicano, na verdade, ele não possuía conhecimento prévio do português, o que repercutiu na motivação de Débora, que por sua vez, encontrou dificuldades ao lidar com essa questão, apoiando-se no provimento de equivalentes em espanhol ao ajudar Javier a aprender o português. Talvez, se o interagente mexicano tivesse algum conhecimento acerca do português, as interações tivessem sido mais produtivas e eles realmente tivessem conseguido colaborar entre si.

Obtivemos seis gravações de áudio da parceria inglês-português, as quais foram gravadas no período de abril a agosto, o que significou praticamente uma gravação por mês. Um maior número de gravações poderia ter revelado oscilações da motivação de Yasmim durante o processo, o que pode ser verificado apenas no final do estudo, quando William deixa de responder seus e-mails e não marca um próximo encontro. Apesar da mediação não constituir foco deste trabalho, a presença de uma mediadora na parceria de inglês-português poderia ter revelado resultados interessantes.

Próximas pesquisas, que venham a ser desenvolvidas nesse contexto de ensino e aprendizagem virtual via teletandem, podem contemplar a motivação dos interagentes estrangeiros e a repercussão da mesma na motivação das interagentes brasileiras e explorar a

influência da mediadora na motivação dos aprendizes de LE, o que permitiria ampliar os fatores contextuais que influenciam a motivação, fornecendo uma visão mais ampla da motivação enquanto processo, sendo influenciada por fatores pessoais, socioculturais e contextuais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 21-45.

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.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. 3rd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1992.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem: The development of a concept. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning In-Tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications. 2003, p. 27-36.

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.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

CONNOLLY, T. M.; STANSFIELD, M.; HAINEY, T. An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. **Computers & education**, Oxford, n. 57, p. 1389- 1415, 2011.

COSTA, C. R. M. **Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira mediada pelo uso da internet**. 2006. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2006.

DÖRNYEI, Z. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. **British Journal of Educational Psychology**, Great Britain, n. 70, p. 519-538, 2000.

_____. **Teaching and researching motivation**. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2001. 295 p. (Applied Linguistics in Action).

_____. Motivation and 'self-motivation'. In:_____. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p.65-119.

_____. Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In: Hunston, S.; Oakey, D. (Eds.) **Introducing applied linguistics: Concepts and skills**. London: Routledge, 2010. p.74-83.

DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2 ed. United Kingdom: Pearson Education Limited, 2011. 326p. (Applied Linguistics in Action Series)

DUCHASTEL, P. A motivational framework for web-based instruction. In: KHAN, B. H. (Ed.). **Web-based instruction**. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1997. p. 179-184.

FERREIRA, A. Avaliação de aspectos motivacionais da interface de cursos de inglês baseados em web com WEBMAC (website motivational analysis checklist). In: COLLINS, H; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.15-50.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. A (Org.) **Aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed da UFG, 2006. p. 11-45

GIMENEZ, T. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: Espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. **Universidade Estadual de Londrina**. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cch/nap/artigos/artigo05.htm>>. Acesso em 1 set 2008.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. 2 ed. England: Pergamon Press, 1981. 53 p.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

KRAMSCH, C. Culture in language teaching. In: Keith Brown (Ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2 ed. v. 3. Oxford: Elsevier Science, 2006. p. 322-329.

LEWIS, T. The case for tandem learning. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds) **Autonomous language learning in-tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 13-26.

LITTLE, D. Tandem language learning and learner autonomy. In LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous language learning in tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p 37-44.

LUZ, E. B. P. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)**. 2009. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

LUZ, E. B. P. Teletandem: Ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 47-63.

MENDES, C. M. **Crenças sobre a língua inglesa: O antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino – aprendizagem de professores em formação**. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

O'DOWD, R. (Org.) Foreign language education and the rise of online communication: A review of promises and realities. In:_____. **Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2007. p.17-37.

OXFORD, R. L. (Org.) New pathways of language learning motivation. In:_____. **Language learning motivation: Pathways to the new century**. University of Hawaii at Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center, 1999. p.1-8.

OYSERMAN, D. et al. Possible selves as roadmaps. **Journal of Research in Personality**, USA, n.38, p.130-149, 2004.

OYSERMAN, D.; JAMES, L. Possible selves: From content to process. In: MARKMAN; KLEIN; SUHR (Eds). **The handbook of imagination and mental stimulation**. Psychology Press, 2008.

PANICHI, L. **Tandem learning and language awareness**. Materials from the ALA 2002 *Tandem Workshop*, 2002.

PARREIRAS, V.A. Estratégias de aprendizagem 'on-line' e autonomia: Uma relação biunívoca ou antagônica? In: PAIVA, V.L.M.O. (Org). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p.192-201.

RAU, P.P.; GAO, Q.; WU, L. Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance. **Computers & Education**, Oxford, n.50, p.01-22, 2008.

RIBAS, F.C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. 410 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2008.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2008.

SALOMÃO, A.C.B.; DA SILVA, A.C.; DANIEL, F.G. A aprendizagem colaborativa em tandem: Um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J.A. (Org.) **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009. p.75-92.

SHAW, E. M. **Redrawing the proximal landscape: A theoretical study on the impact of virtual community on foreign language learner motivation**. 2007. 206 f. Dissertation (Degree of Doctor of Philosophy) – University of Connecticut.

SILVA, A. C. **O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem a distância (português e espanhol)**. 2008. 429 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

SOUZA, R. A. Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas. **Estudos Anglo-Americanos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 29-30, p.163-184, 2005/2006.

_____ Aprendizagem em regime tandem: Uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras online. In: ARAÚJO, J.C. **Internet e ensino: Novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 205-219.

STIPEK, D. **Motivation to learn: From theory to practice**. 3 ed. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1998. 301p.

TELLES, J.A.; VASSALLO, M.L. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J.A. (Org.). **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009. p.43-61.

VASSALO, M.L.; TELLES, J.A. Foreign language learning in-*tandem*: Theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v.27, n.1, p.83-118, 2006.

_____ Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: Princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J.A. (Org.) **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009. p. 21-42.

WALLACE, M. **Action Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YUEN, K.-M. The representation of foreign cultures in English textbooks. **ELT Journal**, Oxford, p.01-09, mar. 2011.

Anexo 1: Quadros de ocorrências nas interações da parceria inglês-português

| Data | Ocorrências |
|----------|---|
| 26/04/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Imagem desfocada. - Yasmim, auxiliada por sua mediadora, aprende a gravar as interações. - Interação interrompida. - Yasmim dará aula na 5ª série. - A mudança para o inglês ocorre naturalmente, por iniciativa de Yasmim. - Voz de William está distorcida, por isso, ele também digita. - Presença de <i>delay</i>. - Interação interrompida. - Mistura de línguas em razão da falta de compreensão de Yasmim. - Ela pede ao parceiro que digite, uma vez que o som está ruim. - Imagem desfocada. - Mudança para o português – iniciativa de Yasmim. - Conexão ruim. - William diz que está com dificuldade para interagir, uma vez que está escutando a voz dele. - Yasmim indica <i>Emília no país da gramática</i>. - William indica <i>The Many Adventures of Winnie the Pooh (1977)</i> – filme. - Ela diz que quando o seminário estiver pronto irá mostrar para William. Ele concorda em ver e se interessa. - William pergunta sobre a mãe e irmão de Yasmim que estavam com Dengue. |
| 07/05/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Chefe de William entra no laboratório. - Yasmim e William trocam poemas. - Problemas com o som, Yasmim digita em alguns momentos. - William menciona que estudou o latim e o grego antigo. - Yasmim fará uma prova sobre <i>phrasal verbs</i> e William oferece ajuda. Ela manda uma lista de <i>phrasal verbs</i> por e-mail e o parceiro escreve definições para os mesmos. - William fornece algumas explicações e exemplos em inglês. Ele também digita os <i>phrasal verbs</i>. - Yasmim lê o poema para o parceiro para que ele a ajude com a pronúncia, pois ela irá declamá-lo na aula de inglês. - Ela sugere que mudem para o inglês. - Falam sobre MASP, o museu da língua portuguesa e a casa de rosas. - Discussão sobre o vocabulário do poema <i>The Smile</i> de William Blake. William lê o poema e Yasmim repete. - Ela pede sugestão ao parceiro, pois precisa selecionar uma peça americana. |
| 21/06/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Presença de eco. - Yasmim não consegue vê-lo. - Interação interrompida. - Reclamam do som. - Em alguns momentos, William necessita digitar. - William pergunta se há aulas em julho. - Ele diz que está se distraindo com a própria voz. - O interagente estrangeiro questiona como ficam as aulas durante o Carnaval. - William reclama que sua voz está sendo cortada. - Yasmim sugere a mudança para o português. - Problemas de tomada de turno. Yasmim parece interromper William. - Problemas com o som. |

| Data | Ocorrências |
|----------|---|
| 05/07/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Mistura de línguas ao tentarem resolver os problemas técnicos. - Problemas com o fone de Yasmim. - Presença de eco e <i>delay</i>. - William digita em alguns momentos. - Yasmim não compareceu na última interação (laboratório fechado em razão das férias). - William pede desculpas porque cumprimenta um colega. - Interação interrompida. - Voz de William é reproduzida com problemas. - William digita e Yasmim fala. - Ele fala com alguém no laboratório, mas se desculpa. - William diz que tentou usar outros computadores. Ambos desconhecem a origem do problema. - Ele se compromete em olhar o seminário, o qual será enviado por Yasmim via e-mail. - Conexão cai. - Yasmim sugere que falem em inglês. - William continua digitando e falando. - Ele sugere que Yasmim entreviste pessoas para seu trabalho. - Ela diz que irá preparar um questionário para William. - William pergunta se Yasmim irá viajar. Ele pergunta sobre a avó dela. - Yasmim pede sugestão ao parceiro sobre filmes que abordem <i>dating customs</i>. Ele pesquisa documentários no <i>Youtube</i> para ajudá-la. - Yasmim diz que falar inglês é difícil. William diz que ela fala inglês bem. - Ela considera boa a interação e menciona que aprendeu várias coisas. - William também diz que gostou da interação |
| 12/07 | <ul style="list-style-type: none"> - William estudou Alemão. - Yasmim fala sobre o andamento de sua pesquisa acerca de <i>dating customs</i>. Falam sobre filmes que abordam o tema. - Presença de eco. -William decide ligar novamente. - Problema com o eco não foi solucionado. -William questiona sobre preconceito entre brancos e negros. - Yasmim sugere mudar para o inglês. - Em algumas ocasiões, William digita. - Ele já tinha visto fotos de festa junina. -William fala de algumas tradições nos EUA. -William diz que precisa voltar para o trabalho. |
| 20/08/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Yasmim apresenta o seminário para o parceiro. - Ela fala português em alguns momentos. - Yasmim sugere que ele fale português para praticar. Nesse dia, eles misturam as línguas. - William confirma ou corrige as informações fornecidas por Yasmim. - Ele deixa de interagir por alguns instantes, uma vez que precisa ajudar uma pessoa no laboratório. - William interrompe a interação pela segunda vez. -Yasmim diz que agora se sente mais segura para apresentar o seminário. |

Anexo 2: Quadros de ocorrências nas interações da parceria espanhol-português.

| Data | Ocorrências |
|----------|--|
| 26/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier interrompe a interação por 15 min. e ao voltar, Débora precisa encerrar a interação. - Ela avalia a primeira interação como muito boa. |
| 28/05/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier solicita que a parceira inicie o ensino do português pelos pronomes, o que considera o básico. - Débora utiliza o espanhol para baixar as expectativas do parceiro. - Ela tenta motivá-lo, dizendo que ele compreende algumas coisas em português. - A interagente brasileira explica como funcionam as sessões de teletandem. - Javier deseja que a parceira ligue a <i>webcam</i>. - Ele pede para Débora que lhe envie uma foto. Ela diz que está no laboratório e fala do namorado. - Javier envia sua foto. - Ele necessita interromper a interação em razão de seu trabalho. |
| 02/06/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora chama a atenção do parceiro (recurso do <i>Windows Live Messenger</i>) - Javier se atrasou e está voltando do almoço. - Ele pergunta o que a parceira deseja aprender. - Débora pergunta se o parceiro pode corrigir seus diários e ele concorda. - Ela questiona o que Javier deseja aprender. - Javier pergunta à Débora se ela tem mais fotos e ela não responde. - Ele diz à parceira que irão lhe emprestar um <i>notebook</i>. (tentativa de uso de videoconferência) - Débora menciona que a interação está boa e solicita a opinião do parceiro. Ela também pergunta sobre o seu desempenho em espanhol. Ele diz que está muito bom. - Ele envia uma música para Débora. - Eles combinam em mandar um e-mail quando não puderem interagir. |
| 05/06/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier não conseguiu o <i>notebook</i>. - Débora mostra-se impaciente porque o parceiro não inicia a interação. - Ele pede que Débora espere 15 min. porque ele está trabalhando. - Javier solicita os equivalentes em espanhol. - Débora menciona que deseja conhecer o México, a Espanha e os Estados Unidos. - Ela envia uma música para Javier. - Javier cobra mais fotos e Débora diz que já enviou uma. - Débora reforça o horário da próxima interação. |
| 09/06/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora não conseguiu salvar essa interação. |
| 12/06/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier não se lembrava dessa interação. Ele pede 25 min. - Ele mostra-se impaciente porque não consegue formular frases em português. - Débora diz para ele perguntar em espanhol, e ela responderá em português. - Javier solicita a tradução das frases que Débora escreve. - Débora escreve algumas frases para que ele consiga fornecer informações pessoais. - Javier desaparece. Ele tinha dito que iria a uma festa, mas Débora não compreendeu. - Débora não pode mais interagir. - Ela reforça o dia da próxima interação. |
| 16/06/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora cobra a correção do diário. - O chefe de Javier o chama. Ele terá uma reunião. - A interação é encerrada. Débora controla o tempo. |
| 30/06/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Problemas de conexão no Brasil. - Javier sugere filmes do <i>Youtube</i> de um grupo Mexicano – <i>La Maldita Vencidad</i>. - Débora propõe o estabelecimento de temas para as interações. O parceiro concorda. - Ela avalia a interação como produtiva. |
| 13/07/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier conta sobre o contato com a mediadora. - Débora cobra diário. - Ela lembra o parceiro de fazer uma tarefa sobre o alfabeto. |

| Data | Ocorrências |
|----------|---|
| 17/07/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora cobra a tarefa de Javier. - Ela prepara um insumo para ele e atribuiu uma nova tarefa. - A interagente brasileira cobra a correção de seu diário. - Javier compreende melhor o português. Débora utiliza o espanhol em alguns momentos. |
| 21/07/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora cobra os diários e as tarefas de Javier. |
| 27/07/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora fornece o equivalente em espanhol. - Javier soluciona suas dúvidas utilizando a língua materna. - Débora tem compromisso e necessita encerrar a interação. |
| 28/07/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier pede a Débora que espere 5 min. - Débora necessita encerrar a interação. |
| 04/08/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora fornece o equivalente em espanhol. - Javier gostaria de conhecer o Rio de Janeiro. - Débora tem compromisso e encerra a interação. |
| 06/08/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora fornece o equivalente em espanhol. - Ela controla o tempo e encerra a interação. |
| 10/08/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora espera por Javier. - O interagente estrangeiro aparece. - Ela deseja começar a interagir porque agora dispõe de apenas 30 min. - Débora cobra mais correção. - A interagente brasileira deseja que o parceiro selecione algum aspecto da gramática. - Débora mostra-se impaciente e diz que eles têm pouco tempo. - Ela tem compromisso. |
| 14/08/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier pede à Débora que espere 5 min. - Débora deseja que ele forme frases com o vocabulário estudado. - Javier formula frases. - Débora cobra diário. |
| 01/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora demonstra estar impaciente na espera por Javier. - Javier foi proibido de usar o <i>Windows Live Messenger</i> no trabalho. No entanto, ele está utilizando uma versão que não deixa rastro. - Ele precisa resolver o problema com o <i>Windows Live Messenger</i>. |
| 03/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier tem compromisso e pede à parceira que se apresse. |
| 08/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora envia diário e pede correção. - Ela pergunta se o parceiro preparou algo para a interação. - Javier pergunta o que ela deseja aprender. - Débora pergunta se o trabalho de Javier está mais tranquilo. - Javier pergunta o que é Copacabana, pois escutou um samba. - Ela expressa o desejo de conhecer o México ou algum país onde se fala espanhol. - Débora tem compromisso e precisa encerrar a interação. |
| 10/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Quando Javier não compreende algo, Débora fornece o equivalente em espanhol. - Javier sairá do trabalho e necessita parar de interagir. |
| 19/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora encontra o parceiro on-line e o questiona por não ter comparecido aos encontros da semana. - Javier diz que não trabalhou na terça e quarta foi feriado. - Débora diz que ficou esperando o parceiro. - Ele diz que não sabia que teria folga e se desculpa. - Débora envia o diário e solicita correção. |
| 24/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier tentou fazer uma chamada de vídeo onze vezes. - Ele diz que tentará emprestar uma <i>webcam</i> para usar no trabalho na próxima terça. - Débora pergunta ao parceiro se ele a compreende quando fala Português. Ela diz que Javier precisa “falar” mais Português. - Conversaram durante vinte minutos por meio de videoconferência, entretanto, tal conversa não foi gravada. |

| Data | Ocorrências |
|----------|---|
| 29/09/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora espera pelo parceiro que está comendo. - Javier sente falta de praticar a compreensão oral. - Débora envia diário e solicita correção. - Débora tem compromisso e necessita encerrar a interação. |
| 01/10/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier inicia chamada de vídeo quatro vezes. - Débora não o escuta. - Eles interagem, mas a interação não foi gravada. |
| 06/10/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora espera o parceiro que está comendo. - Javier diz que a pronúncia da parceira está melhorando. - Débora pergunta ao parceiro como ele avalia as interações. - Ela parece impaciente porque indaga o parceiro várias vezes e ele não expressa sua opinião. Ele responde: sim; muito bom. - A interagente brasileira envia o diário e o parceiro corrige na hora. - Débora tem compromisso. |
| 08/10/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier inicia chamada de vídeo duas vezes. - Interação em videoconferência não foi gravada. |
| 13/10/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora envia diário e solicita correção. - Ela pergunta ao parceiro se ele preparou algo. A interagente parece impaciente porque sempre tem que definir os temas. |
| 22/10/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Os parceiros se encontram online e Javier se confunde com o dia da interação. - Javier vai comer. Débora o espera. - Ela disse que teve problemas com a internet na última interação e não pode avisá-lo. - Javier diz que vai comprar uma <i>webcam</i>. - Débora mostra-se preocupada porque terão um fuso horário de quatro horas. - Ele menciona que terão problemas para efetuar chamadas em vídeo em razão do novo horário. - Débora mostra-se muito preocupada e diz que gostaria de interagir até o fim de novembro, pelo menos. - Ela diz que seus horários estão corridos, por isso, se preocupa com as mudanças de horário para a interação. - Javier inicia uma chamada de vídeo. - A interação por videoconferência não será possível diante da mudança de horário. Débora interage de casa às vezes e não tem <i>webcam</i>. |
| 27/10/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora solicita correção de diário. - Ela demonstra estar impaciente. - Javier envia a correção do diário durante a interação. - Dificuldade para a seleção de temas. - Débora havia enviado uma figura do corpo humano para trabalharem na próxima interação e Javier começa a fornecer os equivalentes para as partes do corpo em espanhol. - Falta de assunto. |
| 29/10/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Interagentes se encontram antes da interação. Javier vai comer e Débora o espera. - Uma parte da conversa foi perdida. |
| 03/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora envia o diário. Javier a lembra do diário. - Ela encerra a interação. |
| 05/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier diz que está com muito trabalho, mas pode teclar com Débora. - Débora deixa de trazer temas para a interação e pergunta o que seu parceiro deseja aprender. - Ele diz que gostaria de praticar a pronúncia, mas não encontrou mais seu amigo para emprestar a <i>webcam</i> e os fones. - Javier deseja aprender sobre gêneros musicais. Ele pede à parceria que mande uma música de cada gênero. - Débora fala sobre músicas e manda <i>links</i> para ele. - Ela encerra a interação. |

| Data | Ocorrências |
|----------|--|
| 12/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora envia uma mensagem dizendo que o espera daqui há 30 min. - Ela pede a Javier que espere um pouco porque está fazendo o diário da semana passada. - A interagente brasileira envia o diário ao parceiro para que ele o corrija. - Restam 30 min. para interagirem. - Javier fornece <i>feedback</i> do diário durante a interação. - Débora diz que gostaria que Javier escrevesse em português. Ele fala que é muito difícil. - Débora o questiona sobre o que ele havia aprendido. Ele responde que aprendeu a ler e a compreendê-la. - Ela mostra-se insatisfeita com o desempenho de Javier. - Javier necessita encerrar a interação em razão do trabalho. |
| 17/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Ambos interagentes estão cansados. Débora tem muitos trabalhos da faculdade e Javier chegou de uma viagem na noite anterior. - Javier pergunta se Débora deseja interromper as interações durante esse período. - Débora diz que não pode parar de interagir, porque isso faz parte do Estágio que ela precisa terminar. - Ela diz que as interações precisam ocorrer até 03/12/09. - Débora envia diário e Javier envia a correção em seguida. - Javier diz que Débora melhorou a escrita em espanhol e a parabeniza pelo diário. |
| 19/11/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Javier pede a Débora que espere porque ele tem muito trabalho. - Débora diz que o parceiro precisa escrever em português, caso contrário, o seu trabalho não terá relevância. - Javier precisa encerrar a interação em razão de seu trabalho. - Ele havia prometido na última interação em português que se esforçaria para interagir na L-alvo e isso não aconteceu. |
| 01/12/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Eles não interagiram na semana anterior em razão de desencontros. - Javier diz que compreendeu um jogo em português. - Débora diz que esta será a última semana de interações. Mas, ela fala que podem continuar se comunicando sem horários fixos. - Javier promete estudar o português. - Ele fornece alguns exemplos com o intuito de ajudar Débora a se preparar para prova que terá no dia seguinte. - Parece que Javier se ausenta, pois Débora pergunta por ele. - Ela também pergunta se ele tem algo mais para falar. Ele não responde. <p>Eles encerram a interação.</p> |
| 04/12/09 | <ul style="list-style-type: none"> - Débora mostra-se impaciente, diz que não encontrou o parceiro on-line e pergunta o que aconteceu. - Javier está atarefado no trabalho. - Débora diz que é melhor encerrar as interações formalmente. - Ela enviará dois diários para serem corrigidos. - Javier diz que gostaria de aprender mais, contudo, está muito atarefado no fim do ano. - Ela diz que eles podem voltar a se falar no ano seguinte. - Débora agradece ao parceiro e diz que gostaria de ter ensinado mais coisas, mas não foi possível em razão do tempo. - Javier agradece e diz que ganhou uma amiga. |

Anexo 3: Exemplo de interação da parceria espanhol-português.**Interação de 13/07/2009**

Débora diz:

Hola!

vamos empezar?

Javier diz:

como quieras

Débora diz:

qué ha preparado para

perdoname!

qué ha preparado para mi?

Javier diz:

que has preparado para mi

oye me debes tus cuestionarios eh

Débora diz:

Cuales??

yo ya he dicho todo sobre el cómico Tintan

Javier diz:

los de la ultima semana

oye ya me pregunto por ti andressa

Débora diz:

ha que bueno! y cómo ha sido?

Javier diz:

pues me hizo las preguntas del cuestionario

y al ultimo le hice la observacion de que porque lo sacaba del cuadernillo

y que el español que les enseñan en brasil es el de españa

pero bien y me pregunto que com ome va con elprotugues

Débora diz:

sí ..

Javier diz:

y pues que le comento que bien que tengo una muy buena tutora nadamas que falta un poco
mas practica

Débora diz:

**ah sí que bueno Juan ... me siento feliz por eso
creo que juntos podemos practicar el español y el portugués
pero qué vamos hacer hoy??
hoy es el dí de español
qué me propones?**

Javier diz:

te voy a platicar algo de historia de mexico
como vez
o quieres geografia

Débora diz:

hoy puede ser historia y el próximo martes geografia ... qué piensas?

Javier diz:

esta muy bien
bueno empezemos

Débora diz:

sí

Javier diz:

empezemos por mencionar que mexico se divide su historia en epocas.
1.- epoca prehispanica
si tines duda me preguntas eh

Débora diz:

**la palabra EPOCAS no lleva tilde?
sí va!**

Javier diz:

tilde es asentuacion
si es eso si en la letra e

Débora diz:

**sí es eso! ah si pudieres escribir las palabras con asentuación correcta yo le se´re muy
grata
bueno ... puede continuar!**

Javier diz:

bueno esta época se refiere a las distintas civilizaciones que habitaron el país por mencionar algunas o las mas representativas te puedo mencionar

los mayas,

los olmecas

estas dos culturas son del sureste del país que lo veremos el otro martes eh

Débora diz:

ah sí .. aquí en Brasil tenemos algunos conocimientos de eso cuando estudiamos La América Española

Javier diz:

bueno continuando

Débora diz:

sí

Javier diz:

la que fue la mas representativa fueron los aztecas

Débora diz:

es sureste? o sudeste?

Javier diz:

esta era una tribu nomada

sureste

de que se encuentra en el sur y el este del país

Débora diz:

ah sí!

Javier diz:

a los aztecas tambien se les conoce como mexicas

nomada significa que no tenian un lugar fijo para vivir

el motivo de que no tenian un lugar fijo para vivir es porque era una tribu guerrera

Débora diz:

sí sobre nomadas yo ya conocía

ah sí ..

Javier diz:

y las otras tribus no los querian y los mandaron al centro del país y fundaron su ciudad en mexico Tenochtitlán

lo que hoy es el zocalo del distrito federal

dudas

si voy rapido dime

Débora diz:

qué es ZOCALO?

Javier diz:

en este caso seria la parte central del DF

buscalo en google imagenes zocalo df

Débora diz:

pero es como una ciudad?

voy a buscar

entonces continúe

Javier diz:

no es una ciudad es parte de una delegacion de df

Débora diz:

hmmm cierto.

Javier diz:

no te vayas a confundir

el quieres que te explique primero como esta conformado mexico

Débora diz:

sí sí ..

Javier diz:

busca un mapa de la republica mexicana

Débora diz:

**no! puedes continuar y en el próximo martes hablamos de la geogria y entonces tu me
explicas**

sí voy a buscar también

Javier diz:

lo que pasa es que no vas a entender

porque la historia tiene mucho que ver con el centro del pais

Débora diz:

sí pero estoy entendiendo

solo tengo dudas en algunas palabras y ya les pregunté

Javier diz:

segura

Débora diz:

no sé si te sirve ... yo he entendido todo lo que dices

Javier diz:

bueno esta bien confio en ti

Débora diz:

sí hasta porque como le dice estudié un poco de eso cuándo estudié la historia de la América Española

si tienes algo que no entendo le preguntaré

Javier diz:

ya estas

bueno cuando ellos se establecieron en Tenochtitlán propero mucho esa cultura por eso es la mas representativa de mexico

Débora diz:

sí

Javier diz:

en 1519 llegaron los españoles a Tenochtitlán y ellos los recibieron con la puertas abiertas porque segun esto el dios quetzalcoatl era de tez morena como los españoles

Débora diz:

*** estoy vendo en Google la imagen de Zocalo DF .. es como una plaza, es el centro de DF sí?**

ah sí ... que interesante!

Javier diz:

y los aztecas ala llegada de ellos pensaron que era el dios quetzalcoatl que habia regresado segun la profecia

asi es

Débora diz:

ah .. sí

Javier diz:

y si buscas un poco mas pon en google museo del templo mayor o tenochititlan para que veas como el zocalo en la epoca prehispanica

Débora diz:

cierto ... continue que voy procurando aquí

Javier diz:

continua

Débora diz:

cierto .. continua!

Javier diz:

el rey del imperio azteca de nombre moctezuma los recibio de maravilla sin saber que los conquistarian

y pues los españoles ya traian caballos y armas de fuego y de mas animales que eran extraños para los aztecas

y no fue los caballos ni las armas lo que derroto a los aztecas fue el virus de la viruela que traia un esclavo negro que traian los españoles

eso fue lo que derroto al gran imperio azteca

y ya uan vez conquistado empezo la otra conquista

sabes cual

Débora diz:

la del restante del Mexico??? de las otras civilizaciones?

Javier diz:

no

con la llegada de los españoles se acabaron las civilizaciones prehispanicas

en peso la conquista espiritual

que consistia en volver la religion azteca que era POLITEISTA a que solo creyeran en un solo dios que este caso es la catolica

Débora diz:

sí

Javier diz:

y pues lolograron mataron las creencias de los aztecas para bautizarlos y todas esa cosas y darles nombres catolicos

Débora diz:

sí .. entiendo ..

Javier diz:

pero no fue como lo pinta elos españoles

fue por medio de tortura

Débora diz:

no creo?!

Javier diz:

conoces ala virgen de guadalupe

Débora diz:

No

Javier diz:

buscala en google

bueno te platico mientras lo buscas

Débora diz:

sí

Javier diz:

pues resulta que como los españoles no podian del todo catolizar al pueblo y que ellos se daban cuenta que adoraban a sus dioses que estaban representados en piedras talladas pues se sacaron la loca idea de representar una imagen semejante a una mujer pero en piedra para que ellos alabaran a dicha imagen

Débora diz:

qué es ALABARAN?

Javier diz:

y ya la iglesia te lo maneja que se la aparecio a un indigena de nombre juan diego en el cerro del tepeyac que actualmente se le conoce como la villa rendir un ritual, rezar, hacer carabana incados algo muy similar a lo que haces cuando vas a misa

Débora diz:

sí sí

Javier diz:

yo creo que nos va a llevar mas de un clase la historia de mexico

Débora diz:

entonces hah

estoy oensando en eso ahora

es muy interesante

Javier diz:

estas q

Débora diz:

quieres continuar en el proximo martes

ahí cuando llegamos al final empezamos la geografia

Javier diz:

bastante somos un pais con muchas raizes y cultura

Débora diz:

aham ...

entoces paramos por aquí

y en el proximo martes hablamos aún de la historia

Javier diz:

va que va

Débora diz:

cierto ..

dejame preguntar

tu no me envió mi diario con la corrección cierto?

???

Javier diz:

si

como no

ya no te debia nada

Débora envia:

Débora diz:

ese tu no me devolvió

es lo último

puedes leer y corregir para mi, por favor?

A transferência de "Diário español5.doc" está concluída.

Javier diz:

claro

Débora diz:

entoces creo que es eso!

Javier diz:

ese

Débora diz:

como habíamos hablado, el el jueves nos vemos a las 15 del Mexico, así como hoy,

cierto?

Javier diz:

si

Débora diz:

cierto .. prepara el alfabeto portugués entonces.

hasta el jueves Juan!

Javier diz:

si

te cuidas un beso y un abrazo

Débora diz:

otro!

Anexo 4: Exemplo de interação da parceria inglês-português.**Interação de 07/05/10**

YASMIM: Eu acho que já tá gravando.

WILLIAM: Ok, então tá. Estou abrindo esse programa também. Estou usando um programa que se chama ((incomp)) studio.

YASMIM: Não conheço.

WILLIAM: Então, uh, só um momentinho.

YASMIM: Tá.

WILLIAM: Tá muito ... ok ... espero que (...)

YASMIM: Eu vou procurar o ... poema do Carlos Drummond de Andrade que eu te falei, tá.
((incomp))

WILLIAM: Ah, Obrigado. Estou procurando... esse outro poema também.

YASMIM: Tá.

WILLIAM: Então, uh, acho que o tenho na minha conta de e-mail (...)

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: ausência, ausência... ah tá... acho que tenho, ah legal... Meu chefe chegou...

YASMIM: chegou?

WILLIAM: na sala.

YASMIM: Eu vou te mandar um poema, pera aí.

WILLIAM: Tá bom... Eu tenho, uh, a poema também, ausência.

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: Eu mandei ... a poema.

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: Tá bom então.

YASMIM: Eu não sei onde que vou escrever aqui pra mandar. Ah, eu acho que eu sei. Ah, vou enviar.

WILLIAM: Ok. Então tá.

YASMIM: Você recebeu?

WILLIAM: Ah, ainda não vejo.

YASMIM: Não?

WILLIAM: Ah, só um momentinho.

YASMIM: Carlos ... aqui ó, Carlos Drummond de Andrade. No meio do caminho, no meio do caminho. Você recebeu?

WILLIAM: Ah, tá bom.

YASMIM: Recebeu?

WILLIAM: Ah, recebi. Acho que sim.

YASMIM: Eu vou ler pra você, ó. No meio do caminho. Carlos Drummond de Andrade, achou?

WILLIAM: Ok. Estou escutando.

YASMIM: No meio do caminho. No meio do caminho tinha uma pedra. tinha uma pedra no meio do caminho. tinha uma pedra. no meio do caminho tinha uma pedra. Nunca me esquecerei desse acontecimento. na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho. tinha uma pedra. tinha uma pedra no meio do caminho. no meio do caminho tinha uma pedra. É esse o poema.

WILLIAM: Ok.

YASMIM: Você entendeu o poema?

WILLIAM: Entendi, mais, uh, só uma palavra ... não entendi, uh ... Só um minutinho ... uh...

YASMIM: Retinas tão fatigadas.

WILLIAM: Retinas?

YASMIM: Retinas.

WILLIAM: Não conheço essa palavra.

YASMIM: Olhos.

WILLIAM: Não sei.

YASMIM: Olhos.

WILLIAM: hum?

YASMIM: Retinas, olhos.

WILLIAM: Ou. Como retina, *like a*, uma parte do olho?

YASMIM: Isso.

WILLIAM: É. Ok. Então, está como no inglês.

YASMIM: Ah, tá.

WILLIAM: Retina. Temos essa palavra também.

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: ((risos)) uh, tá bom ... Então, uh, legal.

YASMIM: É, você conseguiu entender o que fala esse poema? Sobre o que fala este poema?

WILLIAM: Uh, *like*, uh, está falando do, uh, do caminho da vida ((incomp)) coisa ... uh (...)

YASMIM: os obstáculos.

WILLIAM: ((incomp)) é ...

WILLIAM: ((incomp)) No caminho da vida dele tem um obstáculo... *like* uh, essa pedra é esse obstáculo que ele sempre encontra (...)

YASMIM: Isso.

WILLIAM: no caminho.

YASMIM: E assim (...)

WILLIAM: Mas ... é (...)

YASMIM: A repetição, no meio do caminho tinha uma pedra. tinha uma pedra no meio do caminho, mostra essa pedra no meio do poema, que também é, um obstáculo.

WILLIAM: É. Porque é, repete o (...)

YASMIM: Ele coloca (...)

WILLIAM: um pouco obsessivo. ((incomp)) Ele não pode sair dessa, desse círculo.

YASMIM: Isso, e o poema (...)

WILLIAM: dessa idéia (...)

YASMIM: No poema já tem o obstáculo, já tem a dificuldade e (...)

WILLIAM: É ...

YASMIM: se você for perceber na sonoridade do poema, esse “tinha uma pedra” é muito travado, é ... ((incomp)). É uma coisa muito árdua, muito difícil.

WILLIAM: É, tinha, é.

YASMIM: Não é “havia”, se você colocasse “havia” seria uma coisa muito suave ... E ele colocou (...)

WILLIAM: Uh-huh.

YASMIM: Então você pode perceber que as palavras que ele escolheu nesse poema, é pra mostrar quão difícil é, né ah, a vida, ou então, fazer o poema também, pode ser a dificuldade de se fazer o poema. Pode ser (...)

WILLIAM: É.

YASMIM: Essa pedra pode ser muitas coisas

WILLIAM: Uh-huh.

YASMIM: ((incomp)) Então ele colocou, ele fez, ele concretizou o obstáculo, as dificuldades, é, com as palavras do poema. Porque (...)

WILLIAM: Ah, legal.

YASMIM: Porque se ele fosse escrever um poema, só falando que a vida é cheia de obstáculos, isso seria muito óbvio, todo mundo sabe (...)

WILLIAM: É.

YASMIM: Todo mundo sabe ...

WILLIAM: ((incomp)) melhor mostrar, né?

YASMIM: Ele conseguiu colocar de uma forma que a gente sente essa pedra no meio do caminho (...)

WILLIAM: É.

YASMIM: no meio da leitura... A pedra tá o tempo todo na leitura.

WILLIAM: Então o leitor se experimenta essa, esse obstáculo do poema,

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: na leitura, no momento da leitura, experimenta esse obstáculo, uma pedra na leitura

YASMIM: Isso.

WILLIAM: *like* uh (...)

YASMIM: Porque a pedra tá, o tempo todo, tá em todos os lugares

WILLIAM: ((risos)) Não pode sair (...)

YASMIM: É.

WILLIAM: dessa pedra.

YASMIM: Isso. Porque assim, é, a gente percebe que o caminho, ele parece não ter saída.

WILLIAM: Uh-huh.

YASMIM: Porque ele coloca “no meio do caminho tinha uma pedra”, e depois ele coloca, “tinha uma pedra no meio do caminho”.

WILLIAM: Uh-huh.

YASMIM: Ele inverte a frase de tal modo que a gente fica sem saída parece. ((incomp))

WILLIAM: É, é legal. ((incomp)) é difícil de sair desse poema (...)

YASMIM: Isso.

WILLIAM: *like* uh, fazer progresso.

YASMIM: A gente pode pensar que não é um único problema (...)

WILLIAM: É.

YASMIM: podem ser vários e que (...)

WILLIAM: É.

YASMIM: se a gente pensar, em toda nossa vida sempre tem uma pedra (...)

WILLIAM: É.

YASMIM: e que às vezes, tira aquela pedra, mas aí vem outra... O tempo todo a gente tem uma pedra no caminho, né?

WILLIAM: É ...

YASMIM: Por exemplo,

WILLIAM: isso.

YASMIM: a minha pedra do ano passado não é a mesma desse ano, então assim, cada, né, cada fase da vida é um tipo de pedra.

WILLIAM: É... A vida é cheia de (...)

YASMIM: obstáculos.

WILLIAM: É, obstáculos... é (risos)... dificuldades, é.

YASMIM: Mas, então.

WILLIAM: É ... interessante.

YASMIM: A beleza do poema tá na concretude desse obstáculo...

WILLIAM: É.

YASMIM: entendeu?

WILLIAM: É, é, eu gosto disso, é, de mostrar, de concretizar, ((incomp)) explicar, descrever.

YASMIM: Se ele só fosse falar,

WILLIAM: mostrar ((incomp))

YASMIM: Se ele só fosse falar os obstáculos que tem na vida, seria um poema bobo.

WILLIAM: É.

YASMIM: né?

WILLIAM: Desse modo você pode experimentar a ideia em vez de só (...)

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: ouvir falar da idéia.

YASMIM: Deixa eu ver o poema que você me mandou, deixa eu lê.

WILLIAM: Tá.

YASMIM: Ausência.

WILLIAM: É.

YASMIM: Vou ler.

WILLIAM: Tá bom.

YASMIM: "Por muito tempo achei que ausência é falta. E lastimava, ignorante, a falta.

Hoje não lastimo. Não há falta na ausência. A ausência é um estar em mim.

E sinto-a branca, tão pegada, aconchegada em meus braços, que rio e danço e invento exclamações alegre, porque a ausência, essa assimilada, ninguém rouba de mim." Nossa muito bonito.

WILLIAM: É.

YASMIM: Fala do vazio, né?

WILLIAM: É, é interessante.

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: mas tem uma presença nessa [

YASMIM: É uma ausência tão grande que acaba preenchendo, né?, a falta ((incomp)). É uma falta na ausência.

WILLIAM: É.

YASMIM: A ausência é um estar em mim. E sinto-a branca, tão pegada, Ele está vivendo com a ausência, né, com esse vazio.

WILLIAM: É.

YASMIM: É tão grande que ninguém rouba dele, tá dentro dele, né?

WILLIAM: É, é.

YASMIM: Bonito.

WILLIAM: É, eu gostei muito dessa ideia, porque ... essa ideia exprimido, expressado pelo, uh, poeta é, ao contrário, da, experiência normal, a ideia normal da, sociedade, porque, a ausência é a falta das coisas, das pessoas, é sempre ruim normalmente, *like* uh, a ideia, a ideia cotidiana, então, uh, mais, uh, tem a possibilidade de, aproveitar, *you know*, dessa experiência de ausência.

YASMIM: É muito bonito.

WILLIAM: É.

YASMIM: Eu não conhecia esse poema.

WILLIAM: É

YASMIM: Eu gostei.

WILLIAM: Eu acho, alguém me mandou, *like* uh, há alguns anos. É, é muito legal.

YASMIM: Eu tenho um poema no meu *orkut*. Você tem *orkut*?

WILLIAM: Uh, não ouvi bem.

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: Você pode repetir?

YASMIM: Você tem *orkut*?

WILLIAM: Eu tenho uma conta, mas não uso, *like* uh, alguém criou pra mim.

YASMIM: Ah tá.

WILLIAM: Ok, mas eu tenho uma conta, sim.

YASMIM: Porque... eu tenho um poema no meu *orkut* muito bonito. Fala sobre a arte das palavras.

WILLIAM: Ah, legal.

YASMIM: Ele é muito legal.

WILLIAM: De quem é essa poema?

YASMIM: Então, é um autor desconhecido.

WILLIAM: Ah, tá.

YASMIM: Mas é lindo. Tem uma parte que fala assim. Quem escreve constrói um castelo, quem lê passa a habitá-lo... Você entendeu?

WILLIAM: Uh, a primeira parte, você podia, falar de novo?

YASMIM: Deixa eu escrever. É uma, é um trecho desse poema.

WILLIAM: Uh-huh

YASMIM: É essa frase.

WILLIAM: Ok, espera aí.

YASMIM: Você entendeu?

WILLIAM: Ah tá, quem escreve constrói um castelo, quem lê passa a habitá-lo. É, é, eu gosto disso, é legal.

YASMIM: Não é bonito?

WILLIAM: É.

YASMIM: [

WILLIAM: Muito interessante.

YASMIM: Eu queria trazer o poema para você ver, mas tá no meu *orkut*. Eu vou, deixa eu ver se eu acesso o meu *orkut* agora, para te passar o poema. Ele é muito bonito. Ele fala sobre a arte de ler, escrever (...)

WILLIAM: Ah.

YASMIM: a importância da leitura... eu vou, vou acessar.

WILLIAM: Ah tá, obrigado. Eu gosto muito dessa ideia. Eu vou copiar.

YASMIM: Eu vou te passar o poema, só vou entrar no meu *orkut*.

WILLIAM: Tá bom... Eu gosto muito dessa ideia de lugares intelectuais, *like* uh, na imaginação e, uh, talvez na memória, e uh, porque uh, você sabe que eu uh, eu estudei o latim, né?, *like* uh, o latim e o grego antigo

YASMIM: Sei.

WILLIAM: e tem uma tradição na, na retórica, clássica, você sabe, estou usando a palavra certa? A retórica?

YASMIM: Sim tá certo.

WILLIAM: É, tinha, uma ideia pra trabalhar memória, *like* uh, que uh, estava, que foi uh, útil pra, *like* uh, da discurso, das coisas assim pra criar um discurso, *like* uh, apresentar alguma coisa, a memória estava importante nessa, nessa ideia, mas tinha, uma teoria de lugares ((incomp)), uh, *like* uh, o sistema de fabricar a memória (...)

YASMIM: Uh-huh.

WILLIAM: *like* uh, lembrar as coisas usando lugares, aqueles na memória da pessoa, eles, uh, tinham, *like* uh, os lugares, o fórum, *like* uh, talvez... Não sei as palavras, mas os lugares tinham arquitetura, arquitetura romana com colunas ((incomp)). Não sei como dizer. Mas, eles, uh, tinham essas, esses lugares na memória e, uh, tinham técnica de colocar imagem, imagens, *like*, dos lugares pra lembrar as coisas, pra conservar as coisas. E, parece uma ideia simples, mas, essa ideia foi desenvolvida, *like* uh, através, *like* uh, a idade média, *the middle ages* e na, no renascimento as ((incomp)) Escritores, *like* uh, seguindo essa tradição da memória local, da memória com lugares, eles, uh, desenvolveram, *like* uh, esses lugares imaginais, com ideias, e, mesmo a ideia de leitura, o processo de leitura, *like* uh, tem a, eles desenvolveram uma ideia de leitura como visitar as lugares, uh, andar pelos lugares, no processo, do da leitura (...)

YASMIM: Nossa, muito legal.

WILLIAM: Então, então tem uma tradição, *like* uh, de uma ideia, *like* uh, parecida... Então, muito interessante. Uh, eu recebi alguma coisa, mas (...)

YASMIM: Eu vou ... É porque a página da internet, né?, então fica tudo assim, desconfigurado, mas eu vou ((incomp)) pra você, tá desconfigurado.

WILLIAM: É

YASMIM: Eu vou ler. Oi?

WILLIAM: Não, desculpa, é, fale.

YASMIM: Você quer que eu leia? É porque tá desconfigurado, desconfigurou a página.

WILLIAM: Não tem problema.

YASMIM: Eu vou, ler pra você. Eu achei bonito sabe (...)

WILLIAM: Ok.

YASMIM: então é assim

WILLIAM: Obrigado.

YASMIM: As palavras sempre ficam. Se me disseres que me amas, acreditarei. Mas se escreves que me amas, acreditarei ainda mais. Se me falares da tua saudade, entenderei. Mas se escreveres sobre ela, eu a sentirei junto contigo. Se a tristeza vier a te consumir e me contares, eu saberei. Mas se a descreveres no papel, o seu peso será menor. ...e assim são as

palavras escritas: possuem um magnetismo especial, libertam, acalentam, invocam emoções. Elas possuem a capacidade de, em poucos minutos, cruzar mares, saltar montanhas, atravessar desertos intocáveis. Muitas vezes, infelizmente, perde-se o autor, mas a mensagem sobrevive ao tempo, atravessando séculos e gerações. Elas marcam um momento que será eternamente revivido por todos aqueles que a lerem. Viva o amor com palavras faladas e escritas. Mate saudades, peça perdão, aproxime-se. Recupere o tempo perdido, insinue-se. Alegre alguém, ofereça um simples 'bom dia'. Faça um carinho especial. Use a palavra a todo instante, de todas as maneiras. Sua força é imensurável. Lembre-se sempre do poder das palavras. Quem escreve constrói um castelo, e quem lê passa a habitá-lo.

WILLIAM: Ah, legal.

YASMIM: você entendeu?

WILLIAM: Entendi, é, gostei.

YASMIM: Não é bonito?

WILLIAM: Muito legal. Eu vou copiar, eu vou (...)

YASMIM: Então é, essa parte da (...)

WILLIAM: Quero guardá-lo [

YASMIM: Tá vendo essas partes assim que têm esses sinais de maior aqui, menor,

WILLIAM: É.

YASMIM: É porque, na verdade, é o verso, é o verso aí passa pro outro verso.

WILLIAM: É, ah tá.

YASMIM: Então, na hora que você for escrever, você divide os versos, tá?

WILLIAM: É, eu entendi. ((incomp))

YASMIM: Tem alguma palavra que você não entendeu?

WILLIAM: Hmm, acho que não.

YASMIM: Você entendeu tudo?

WILLIAM: *Yeah*, acho que sim, é, *yeah*, acho que entendi tudo, é. Eu gostei muito... É, eu acredito nisso, na força, da palavra. [Isso é legal, a ideia da palavra escrita [poderosa, hum?

YASMIM: da palavra falada também

WILLIAM: É.

YASMIM: da escrita, como fala o poema, ela fica, né?

WILLIAM: É.

YASMIM: de gerações e gerações podem ler e podem compartilhar o conhecimento, né?

WILLIAM: É, muito legal, parece, *yeah*, a palavra na página parece uma coisa morta, mas quando se lê, *like* uh (...)

YASMIM: Ela cria vida.

WILLIAM: nasce, cresce na mente, na imaginação, é (...)

YASMIM: cada vez ((incomp)) renasce esse poema, né? ((incomp))

WILLIAM: É, muito legal. Eu vou guardar esse poema.

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: O poema é feminina, uma palavra feminina ou, eu esqueci...

YASMIM: hum?

WILLIAM: É um poema ou uma poema?

YASMIM: Um poema.

WILLIAM: Achei que era assim, porque essas palavras com “ema”, uh, vêm do grego antigo, normalmente eles são masculino, mas (...)

YASMIM: É masculino.

WILLIAM: eu não tinha certeza, eu esqueci.

YASMIM: É um poema.

WILLIAM: Então tá... Qual é o título dessa, desse poema?

YASMIM: As palavras sempre ficam.

WILLIAM: Não entendi.

YASMIM: As palavras sempre ficam. É o título.

WILLIAM: Ok, então tá.

YASMIM: O autor é desconhecido.

WILLIAM: Então tá, mas mesmo assim, ele é (...)

YASMIM: É bonito.

WILLIAM: poderoso. É legal. Obrigado, por compartilhar comigo. Eu gosto dessa coisa.

YASMIM: Nessa semana tive várias provas,

WILLIAM: Ah, tá.

YASMIM: na faculdade (...)

WILLIAM: nossa, hum.

YASMIM: tive terça, quarta e quinta

WILLIAM: hum, nossa! Muito trabalho.

YASMIM: Foi muito puxado (...)

WILLIAM: É.

YASMIM: muito cansativo e semana que vem eu tenho outra prova. Tenho prova quarta-feira de inglês.

WILLIAM: hum.

YASMIM: E sabe qual que é a matéria? ... Eu acho tão difícil.

WILLIAM: ((risos)) Qual?

YASMIM: *Phrasal verbs*?

WILLIAM: *Phrasal verbs*? Ah, é. São difíceis.

YASMIM: Muito difícil.

WILLIAM: É.

YASMIM: muito.

WILLIAM: Você tem um bom livro sobre, sobre eles? Sobre essa ideia?

YASMIM: Não, eu só tenho... alguns... exercícios que o professor passou na aula... E vai cair uns trinta *phrasal verbs* (...)

WILLIAM: É.

YASMIM: vai cair muito.

WILLIAM: É, e você... desculpe, fale.

YASMIM: Eu nem sei como estudar direito.

WILLIAM: E você tem algumas dúvidas, *like* uh, perguntas sobre esses verbos?

YASMIM: Ah, é que eu não estou com eles aqui agora, eu não estou com o meu material de inglês aqui. Mas, eu teria (...)

WILLIAM: É.

YASMIM: É porque, hoje eu não trouxe meu material de inglês.

WILLIAM: Tá bom.

YASMIM: Eu não tenho como te perguntar.

WILLIAM: Você pode me mandar mais tarde por e-mail. Se tiver alguma pergunta (...)

YASMIM: Ah tá, eu mando.

WILLIAM: alguma dúvida.

YASMIM: Eu mando. Eu te agradeço.

WILLIAM: De nada.

YASMIM: Eu tô preocupada.

WILLIAM: É, então tá.

YASMIM: É muito difícil, né? Você coloca uma preposição no verbo e, já muda. ((incomp))

WILLIAM: É.

YASMIM: Um verbo com uma preposição é uma coisa. O verbo com outra preposição é outra coisa.

WILLIAM: É, é isso.

YASMIM: Então é muito difícil

WILLIAM: E a, a posição dos, uh, das palavras, você pode colocar pronomes entre, *like* uh, o verbo e a preposição, como, uh, como assim ((digitando)). *I take it out*. Assim. *I take it out*.

YASMIM: Eu acho que eu sei o que é *take out*, *take it out*.

WILLIAM: *Take it out*, é como você, uh,

YASMIM: é tirar uma blusa?

WILLIAM: Não sei, uh, como, uh, tirar alguma coisa, mas [Eu queria mostrar, dar exemplo de como você colocar pronomes entre, ok. É... mas, não é sempre assim, mas tem, *like* uh, usamos *to go over* (digitando) outro exemplo, *go over... to go over*.

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: Pode ser usado em vários sentidos, mas, pode ser, pra expressar a ideia de discutir, uh, conversar sobre uma tema, e você, *go over something*. Então, nesse caso você, *like* uh, *We're going over it*, por exemplo, isto quer dizer que estamos conversando sobre isso. Então, e nesse caso, tem que colocar pronome depois. É pouco esquisito. Então, é, é.

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: Então, normalmente, mas... é, é (...)

YASMIM: E *take off*?

WILLIAM: Hum? *take off*? é como, uh, é...

YASMIM: É a mesma coisa que *take out*?

WILLIAM: *take out*? Não ... não... exatamente não. *Like* uh, *out* quer dizer, *take it out*, se você tem alguma coisa, uh, dentro de alguma coisa, *like*, numa sacola, se você tem uma bola numa sacola, por exemplo. Você tem que, você vai *take out*. *Take the ball out*. Então, é como tirar.

YASMIM: Ah!

WILLIAM: Acho que é como tirar, tirar a bola... Porque *out* é o contrário de *in*, *inside*. Mas, é, *off* é o contrário de *on*. Então, se, uh, tem o meu celular na mesa, uh, eu posso, uh, *take off the cell phone*, *take the cell phone off the table*. Você viu? Eu posso colocar, antes da preposição. Então, Você entendeu?

YASMIM: Entendi.

WILLIAM: *off* é contrário de *on*. *Like* agora o celular, desculpa. *Now the celular, the cell phone*. ((risos))

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: Estou misturando as línguas. Uh, *the cell phone is on the table*. *I put it on the table*. *Now I'm gonna take it off*. *I take off the cell phone*.

YASMIM: Ah, ok.

WILLIAM: Você entendeu?

YASMIM: Entendi. E no caso de retirar um casaco?

WILLIAM: Tirar um casaco? *Take off*.

YASMIM: *Take off*.

WILLIAM: *Take off*, porque pensamos que o casaco, está em cima, do corpo.

YASMIM: Entendi.

WILLIAM: *Like* uh, então se você ((incomp)) *put it on* para colocar, como se diz, não sei, quando você colocar um casaco. É assim? Colocar?

YASMIM: É.

WILLIAM: Hum, ok. *So you put on a coat*.

YASMIM: *Put on*.

WILLIAM: *Then you take off the coat*,

YASMIM: Ah, ok.

WILLIAM: para expressar o contrário.

YASMIM: Ah, que legal.

WILLIAM: Então ... Então, eu tenho uma coisa aqui, *like* uh, um tipo de, uh, *like* uh, não sei como, *like* uh, copo, não sei.

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: Então eu posso, *I put* essa coisa, *I put this thing in, right in, I put it in and then, I can take out*. Ok?

YASMIM: Uh-huh.

WILLIAM: *Because it is inside and I have to take out*.

YASMIM: Entendi.

WILLIAM: Então tá.

YASMIM: Legal, a gente tem que discutir mais isso.

WILLIAM: É, é.

YASMIM: Que pena que eu não trouxe a minha lista de *phrasal verbs*.

WILLIAM: É, que pena.... Mas se tem, uh, tem muitos, tem muito. E usamos, na verdade, usamos muito em inglês.

YASMIM: Que pena.

WILLIAM: Por exemplo, tem as palavras que vêm da, do latim *or* de francês que são iguais, parecidas (...)

YASMIM: em português.

WILLIAM: parecidas das palavras em português, como conversar ((digitando)) *or* discutir. Discutir é como *discuss*, né?

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: *Discuss*, conversar, conversar, desculpa, eu escrevi errado. Con-ver-sar. Então (...)

YASMIM: É a mesma coisa?

WILLIAM: *like converse*, *like converse*. Podemos dizer em inglês *converse*.

YASMIM: Ah.

WILLIAM: *We converse*. Mas falamos mais, mas frequentemente usamos, uh, uh, *phrasal verbs* pra expressar. Em inglês podemos usar, *like*, *you know*, *like uh phrasal verbs*, mas muitas vezes, tem uma alternativa, *like* uh um verbo que vem mais do latim ou de francês antigo.

YASMIM: Pra mim é mais fácil aprender palavras que vêm do latim.

WILLIAM: É, é. Por isso, é bom pra você saber o inglês avançado (...)

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: porque, uh, na língua, da, de uma, de um nível mais alto, mais intelectual, não sei como dizer (...)

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: usamos mais essas palavras que vêm do latim.

YASMIM: Ah, é?

WILLIAM: Então, é, mais culto.

YASMIM: Eu não sabia.

WILLIAM: Então, se você usa esses, essas palavras, você parece mais culto *or* mais intelectual.

YASMIM: Pura ilusão, ((risos))

WILLIAM: É.

YASMIM: ((incomp)) Eu uso mais a palavra, latina, não porque sou mais culta, porque é mais fácil pra mim.

WILLIAM: É, é, mas dá essa impressão.

YASMIM: Ah, é bom, é bom.

WILLIAM: É, é, eu tenho uma, um amigo, uma, um professor italiano, aqui, ele é professor de italiano... e literatura. Eu assisti alguns discursos, algumas aulas, e ele fala inglês muito bem, mas, porque ele está sempre, ele não, *like* uh, ele fala inglês bem, ele fala bem inglês,

mas ele não fala perfeitamente, sabe... Mas ele fala sempre usando essas palavras muito, *like* uh, que vem de latim e de francês antigo, parecida, muito, uh.

YASMIM: É porque é mais fácil pra ele, com certeza.

WILLIAM: É, é muito... Ele fala bem, mas tem alunos que, acho que tem alunos que não entende tudo, que não entendem tudo, porque, uh, no dia a dia, *like* uh, não usamos todas essas palavras.

YASMIM: No dia a dia é *phrasal verbs*, que vocês usam.

WILLIAM: mais, *yeah*, se usa mais, usamos mais essas palavras no dia a dia, mas entendemos os dois..., uh, os dois tipos de verbos. É, mas, *yeah*, dá uma variedade a língua, é.

YASMIM: Isso é bom.

WILLIAM: Interessante, ok, então ... *So we could say*, uh ... Podemos... seguindo esses exemplos, exemplos aqui, podemos, em vez de dizer *discuss*, em inglês podemos dizer, *let's discuss this*. Mas podemos dizer *let's go over* como eu falei antes. *Let's go over this. Let's talk about, talk about it or talk it over. Talk it over* parece mais popular, mas você pode dizer, então, tem várias modos de expressar essa ideia, vários *phrasal verbs*.

YASMIM: Eu posso falar, é, *we talk about the relationship?*

WILLIAM: *Yeah, yeah.*

YASMIM: Discutir a relação ((incomp))

WILLIAM: *Yeah, we discuss the relationship. You could say we discussed the relationship or we talked about the relationship, or we went over the relationship, that's sound a little weird. We talked it over, yeah (...)*

YASMIM: *But ...*

WILLIAM: Normalmente, *talk it over* se usa com pronome.

YASMIM: Eu posso falar, *we talk about Portuguese or literature? Talk about literature ...* pode?

WILLIAM: *Yeah.*

YASMIM: *We talk about now... é, Now we talk about literature.*

WILLIAM: *Yeah, we talk about it, yeah we talk about literature.*

YASMIM: também.

WILLIAM: *Yeah*, mas *discuss*, é, não quero dizer que tem que evitar essas palavras que vem de latim.

YASMIM: Mas é mais comum falar com *phrasal verbs*.

WILLIAM: É, é.

YASMIM: Eu entendi. [

WILLIAM: E Você vai aprendendo os dois tipos de verbos, é.

YASMIM: Se eu for para os Estados Unidos e só ficar falando palavras latinas, vai ficar estranho.

WILLIAM: Ah, depende.

YASMIM: Eu entendo.

WILLIAM: Mas você vai ser entendido.

YASMIM: Sei, a gente consegue se comunicar, mas não é o adequado pra situação.

WILLIAM: É.

YASMIM: Eu aprendo isso na faculdade.

WILLIAM: É, mas acho que é possível ... *like* uh, porque esses, uh, verbos frasais *phrasal verbs*, *like* uh, são construídos das palavras mais pequenas pode ser que algumas expressões, alguns *phrasal verbs* você vai adivinhar o sentido.

YASMIM: Por exemplo, *take away*, existe?

WILLIAM: *Take away? Take away, yes. Take it away. Yeah, take away.*

YASMIM: O que é isso?

WILLIAM: *Take away, yeah, take away*, não sei, uh, não tenho certeza como falar em português, *take away*. É como tirar, mas é, pode ser tirar. *Take away, yeah*, tirar alguma coisa, mas quer dizer também que você vai ... Você vai trazer a coisa, *like*, uh, pra um outro lugar.

YASMIM: Tirar da mesa e levar ... sei lá, pro sofá?

WILLIAM: *Take away?*

YASMIM: tirar de um lugar e colocar em outro?

WILLIAM: *Away*, você sabe quer dizer (...)

YASMIM: Longe, distante.

WILLIAM: Longe *or* fora. Pode ser longe *or* fora.

YASMIM: Distante.

WILLIAM: É como, *yeah, yeah, away* é fora ou longe.

YASMIM: Eu lembro ... Sabe como eu lembro de *away*? No filme do Shrek (...)

WILLIAM: Hum?

YASMIM: que ela mora em *far far away*.

WILLIAM: *Far far away?* É, é longe.

YASMIM: Tão, tão distante.

WILLIAM: É uma expressão, *like*, uh, *far far away*. Que você, você encontra essa expressão nos contos de fada, *like, far far away*. Um tipo de, *like* a fórmula, uma expressão fixa.

YASMIM: Ah tá.

WILLIAM: *Far far away, you know?*

YASMIM: Reino, como que é reino em inglês?

WILLIAM: O que?

YASMIM: Como é reino?

WILLIAM: Reino?

YASMIM: Reino.

WILLIAM: Reino é *kingdom*.

YASMIM: Como escreve? *King-dom*, assim?

WILLIAM: *Kingdom*, é.

YASMIM: Reino, hum.

WILLIAM: É uma palavra mais germânica, é, é, então, *king*, o rei, essa parte *dom*, é como idade, idade em português, *you know*, tem uma sufixo pra colocar, criar palavras assim. *So kingdom, yeah, the kingdom, the Magic Kingdom, like Disney* tem..., antes você falou do *Disney*, então tem *Magic Kingdom. The Magic Kingdom* ((digitando)). Tem um lugar em *Disney, the Magic Kingdom*.

YASMIM: Ah, nós estávamos falando de poema, não é?

WILLIAM: É.

YASMIM: O professor, na aula que eu tive agora às oito pediu pra gente decorar um poema (...)

WILLIAM: Ah, que legal!

YASMIM: e declamar em inglês, pra ele, na aula.

WILLIAM: Ah, decorar um poema em inglês?

YASMIM: Decorar em inglês e declamar, *to perform*.

WILLIAM: É, eu conheço essa palavra, eu sei.

YASMIM: Declamar o poema. E aí, eu escolhi um que tem no livro. Eu vou... Não sei se você conhece, é do *William Blake*, é literatura inglesa.

WILLIAM: Eu conheço.

YASMIM: O poema chama *The Smile*.

WILLIAM: *the smile?*

YASMIM: *The Smile*.

WILLIAM: *The Smile*, ah, ok. Eu não sei, eu não conheço esse poema.

YASMIM: Não?

WILLIAM: Talvez... Você vai ler?

YASMIM: Eu vou.

WILLIAM: Você quer escrever? ((risos))

YASMIM: Então, eu vou ler, mas eu acho que não sei se você vai conseguir entender o que vou ler.

WILLIAM: Tá bom.

YASMIM: Ó, *The Smile. There is a smile of love, And there is a smile of deceit.* Eu não sei como que eu falo isso, assim *deceit*? ((digitando))

WILLIAM: É *deceit, that's good.*

YASMIM: *And there is a smile of smiles. In which these, two smiles meet.* Entendeu?

WILLIAM: Entendi.

YASMIM: *And there is a frown of hate,* Eu não sei como fala isso aqui, *frown*?

WILLIAM: *frown, frown.*

YASMIM: *frown of hate.*

WILLIAM: *frown, ok.*

YASMIM: *And there is a frown of disdain,* eu não sei como fala também.

WILLIAM: *disdain.*

YASMIM: *disdain.*

WILLIAM: *disdain... yeah, disdain ... like desprezo.*

YASMIM: *And there is a frown of frowns, Which you strive, to forget in vain,*

WILLIAM: *in vain.*

YASMIM: *in vain.*

YASMIM: *For it sticks, é sticks?*

WILLIAM: *sticks.*

YASMIM: *sticks.*

WILLIAM: *sticks. It's, uh, like a shot i.*

YASMIM: *For it sticks, in the heart's, deep core,*

WILLIAM: *deep core, core.*

YASMIM: *And it sticks in the deep, back, bone, bone*

WILLIAM: *bone, osso?*

YASMIM: *And no smile that ever was smil'd,*

WILLIAM: *smiled?*

YASMIM: /smeld/, sei lá, assim ó ((digitando))

WILLIAM: *smil'd,* é como *smiled,* ele tira o i é vogal, mas *smil'd, smil'd.*

YASMIM: *But only one, smile alone ... That, betwixt,* ah, não sei, eu não sei como fala isso, ó? ((digitando))

WILLIAM: *betwixt, betwixt ... betwixt, yes.*

YASMIM: *That betwixt the cradle and grave.*

WILLIAM: *cradle.*

YASMIM: *cradle. Cradle and grave.*

WILLIAM: *cra-dle. It's like a long a. cradle.*

YASMIM: *cradle.*

WILLIAM: Uh-huh.

YASMIM: Que que é *cradle*?

WILLIAM: *cradle*? Hum, berço, pode ser, Hmm, tem uma coisa pra... guardar a criança.

YASMIM: berço.

WILLIAM: berço! É isso.

YASMIM: *cradle and grave. It only once smil'd can be.*

WILLIAM: *smil'd.*

YASMIM: *smil'd.* Ai, que difícil.

WILLIAM: É.

YASMIM: *But, when it once, is smil'd, smil'd.*

WILLIAM: *once.*

YASMIM: *once smil'd. There's an end to all misery.*

WILLIAM: Uh-huh.

YASMIM: Você entendeu alguma coisa?

WILLIAM: Entendi, entendi... É, eu achei, o poema on-line, na internet, é.

YASMIM: Não entendo muito.

WILLIAM: Então, entendi. Gostei. Nunca lê, nunca li esse poema.

YASMIM: Por exemplo, o que que é *deceit*?

WILLIAM: *deceit*? É, a, Hmm ...é engano, talvez.

YASMIM: engano.

WILLIAM: engano ou quando você engana alguém, *like*, uh...

YASMIM: falso

WILLIAM: falso? Hmm, falso, mas nesse caso é o nome *like*, uh decepção, uh, mas decepção é alguma coisa diferente acho. *Deceit*, acho que engano, eu vou, *like*, uh, o estado de enganar, uh, eu vou pesquisar, procurar. ((digitando))

YASMIM: Vamos falar inglês agora?

WILLIAM: Hum?

YASMIM: Vamos falar inglês agora?

WILLIAM: Ok. Let's do that. I'll look for this ((incomp)). deceit. By the way, uh, I'd like to ask you before we finish. I wanna ask you about a city, a city in São Paulo. My boss is curious about this city, Assis. I don't know if you know anything about that city. I can ask you later about that, ok.

YASMIM: São Paulo?

WILLIAM: It's Assis.

YASMIM: Assis.

WILLIAM: Have you ever been to Assis?

YASMIM: No. I don't know Assis.

WILLIAM: Uh, ok.

YASMIM: Tomorrow I will travel, é, to São Paulo tomorrow. I will travel to São Paulo.

WILLIAM: to the city? Like the big city?

YASMIM: Yeah, the big city.

WILLIAM: Uau.

YASMIM: Me and my, my friends (...)

WILLIAM: Normally, we say my friends and I.

YASMIM: My friends and I will visit the museum. MASP. Do you know MASP?

WILLIAM: MASP, No I don't know ... Is it connect to?

YASMIM: museum of art.

WILLIAM: Ah, ok.

YASMIM: modern art, modern art.

WILLIAM: Nice.

YASMIM: ((incomp))

WILLIAM: I think my boss went there, Tony, I think when he visited São Paulo, I think he went there.

YASMIM: There are the, é, Portuguese language museum, *museu da língua portuguesa*, Portuguese Language Museum.

WILLIAM: Oh yeah, Tony went there. Eliet, the Portuguese professor I know her, she went there.

YASMIM: very beautiful.

WILLIAM: She and a group of students went there.

YASMIM: And we will visit *a casa de rosas*. rose of home? I don't know.

WILLIAM: The house of roses? The rose house, the house of roses.

YASMIM: How can I say in English?

WILLIAM: Probably the house of roses. The house of roses, I would say.

YASMIM: Yeah, and in this house of roses there are a lot of poems (...)

WILLIAM: Poems? Uh, ok. That's sound nice.

YASMIM: and the story of poets.

WILLIAM: You said, what about poets?

YASMIM: poets.

WILLIAM: stories of poets?

YASMIM: Yeah

WILLIAM: Oh, I like that. Just Brazilian poets or other poets from other countries?

YASMIM: I don't know. I think that is only Brazilian poets.

WILLIAM: Ok, cool!

YASMIM: But... tomorrow I will see ... this.

WILLIAM: OK. Uau! That's sound interesting.

YASMIM: ((incomp)) *excursão*, how can I say in English ... when you visit a place with your friends, with your professor.

WILLIAM: a field trip. Field ... trip. ((digitando))

YASMIM: field trip, ok.

WILLIAM: We have a word called excursion.

YASMIM: excursion.

WILLIAM: we have this word too, but it's used more generally. Excursion we use for more general. But specifically, we say field trip, for this kind of thing.

YASMIM: field trip.

WILLIAM: You know this word field, like *campo*? Field? That's where comes from, the word field trip.

YASMIM: Ok.

WILLIAM: Yes, that's nice, I like field trips.

YASMIM: yes.

WILLIAM: By the way, I found this word Denise, the word we talked about, deceit,

YASMIM: Ok.

WILLIAM: I found it in a dictionary, it says it could be fraude, or could be *engano*, meaning *decepção*, like one sentence, one meaning of *decepção*. ((incomp)) fraude or engano.

YASMIM: *Então o poema ...* In this poem, é, the smile of deceit, is a, *um sorriso enganoso, de engano?*

WILLIAM: *É de engano, sorriso de engano ...* You know the word frown?

YASMIM: frown? I don't know what's frown.

WILLIAM: frown, it's, uh, kind of expression on your face, that you make. Let me see, uh, *carrança*.

YASMIM: *Como?*

WILLIAM: *carrança, carranca, não carranca, desculpa.*

YASMIM: Ah, sei.

WILLIAM: *Carranca*, it's a face expression.

YASMIM: I understand.

YASMIM: And disdain? What disdain? *Desdém?*

WILLIAM: disdain? Disdain is kind of, like *desprezo*.

YASMIM: *desprezo*.

WILLIAM: I will look another word, maybe there's a better word. ((digitando)) So, disdain ... we have also *desdém*. You have the word *desdém, né?*

YASMIM: Yes.

WILLIAM: It can also be *desprezo* ... like, uh ... *desdém, é, pode ser desprezo também, porque essa palavra vem ...* we're speaking in English, sorry.

YASMIM: ((risos))

WILLIAM: This word comes from French, old French.((incomp). English has a Germanic foundation, there are a lot of old French words.

YASMIM: Ok... and other words ((risos))... strive? What's strive?

WILLIAM: Which word?

YASMIM: strive.

WILLIAM: strive? Strive is like to try very hard, to struggle for something, to make an attempt, to put a lot of effort in something... ((digitando)) *Esforçar or fazer algo com esforço*.

YASMIM: Ok.

WILLIAM: Strive for success, is an example, *batalhe por sucesso ...* So it's a big effort, strong effort, *fazer algo com esforço*.

YASMIM: Ok, I understand.

WILLIAM: strive ... By the way, uh, when you're reading, I wanna give you some advice. You probably know about this, but it's something you can practice. You know in Portuguese how to pronounce "d" like *adiante*, in English you have to be careful to not do that. Or the "t" like in *adiante, /tch/, diante*.

YASMIM: In English no have the sound?

WILLIAM: No. That's something in Brazilian accent. When we hear Brazilians speaking English, we hear a lot this kind of thing. It's different.

YASMIM: How can I say hate?

WILLIAM: What you said?

YASMIM: hate

WILLIAM: hate, hate.

YASMIM: It's very difficult for me.

WILLIAM: It's something you can practice. Because for me, I won't have problem in understanding, cause I know Portuguese. My wife is Brazilian. I know how it sounds, like a Brazilian accent. But some Americans, if they hear /tch/ they think in ch.

YASMIM: I need to improve my English.

WILLIAM: You do fine, I understand you very well. I like your accent. The Brazilian accent in English is very nice, it sounds good... I like this poem, it's nice. I've never read this poem before. I like Blake. I have read many of his poems, but not this one.

YASMIM: I will to memorize. I need to memorize this.

WILLIAM: Yeah.

YASMIM: For me is very difficult to memorize... in English. It's complicated.

WILLIAM: Maybe I can record it. Do you want me to record my voice reading that and, that I can send you? If you wanna listen to, like to practice the pronunciation.

YASMIM: Yes.

WILLIAM: Is that help?

YASMIM: Yes. Read each verse, and I will repeat.

WILLIAM: Ok, like now or when I record?

YASMIM: Now.

WILLIAM: So, let's do now... There is a smile of love.

YASMIM: There is a smile of love.

WILLIAM: And there is a smile of deceit.

YASMIM: And there is a smile of deceit.

WILLIAM: And there is a smile of smiles.

YASMIM: And there is a smile of smiles.

WILLIAM: In which these two smiles meet.

YASMIM: In which these two smiles meet.

WILLIAM: And there is a frown of hate.

YASMIM: And there is a frown of hate

WILLIAM: And there is a frown of disdain.

YASMIM: And there is a frown of disdain

WILLIAM: And there is a frown of frowns.

YASMIM: And there is a frown of frowns.

WILLIAM: Which you strive to forget in vain.

YASMIM: Which you strive to forget in vain.

WILLIAM: For it sticks in the heart's deep core.

YASMIM: For it sticks in the heart's deep core.

WILLIAM: And it sticks in the deep back bone.

YASMIM: And it sticks in the deep back bone.

WILLIAM: And no smile that ever was smil'd.

YASMIM: And no smile ... And no smile that ever was smil'd. Very difficult this part.

WILLIAM: Yeah ((risos)). But only one smile alone.

YASMIM: But only one smile alone.

WILLIAM: That betwixt the cradle and grave.

YASMIM: That betwixt the cradle and grave.

WILLIAM: It only once smil'd can be.

YASMIM: It only once smil'd can be.

WILLIAM: But when it once is smil'd.

YASMIM: But when it once is smil'd.

WILLIAM: There's an end to all misery.

YASMIM: There's an end to all misery.

WILLIAM: Ok, cool! Good, good. You're improving.

YASMIM: Ok.

WILLIAM: You're doing well. It seems a good exercise to memorize a poem like that.

YASMIM: I need to practice my pronunciation.

WILLIAM: Uh, but you do fine. When you speak I can understand you. Some of these words are old words, that are hard to use... the word betwixt in the last strophe. We don't use that word anymore. It's like between.

YASMIM: Ah!

WILLIAM: It's an archaic word. Maybe Shakespeare used this ... you know, like Blake... We don't use that word now.

YASMIM: betwixt ... betwixt is between.

WILLIAM: Yes.

YASMIM: I will to perform.

WILLIAM: When do you perform?

YASMIM: 28.

WILLIAM: Before you perform, we can practice again.

YASMIM: Ah, I have a question. Do you know famous American play?

WILLIAM: A famous American play?

YASMIM: Because, I need to choose a famous play, a famous American play, because I need to present a seminar about this play... But I don't know.

WILLIAM: There are couples of famous American plays. It's a play not a musical?

YASMIM: yes.

WILLIAM: What kind of story do you like? ... Death of a Salesman. It's a very popular one.
Arthur Miller.

YASMIM: Yes, I know.

WILLIAM: There's The Crucible, Arthur Miller.

YASMIM: I know. But, my professor, presented these plays for us.

WILLIAM: Ok, what about Cat on a Hot Tin Roof, by Tennessee Williams ... A Streetcar
Named Desire.

YASMIM: I know because the professor present this too.

WILLIAM: Oh boy, cause these are the famous ones... What about The Glass Menagerie?

YASMIM: The Glass Menagerie? I don't know.

WILLIAM: It's also by Tennessee Williams.

YASMIM: I know Tennessee Williams. Is good? ... Do you know The Glass manager?

WILLIAM: menagerie. It comes from ... It's a French word. Yes. Did you study that? Did your
professor present that?

YASMIM: No, this no.

WILLIAM: The Iceman Cometh is a famous play, do you know this one?

YASMIM: No, is good?

WILLIAM: It's famous. Mourning Becomes Electra ... Desire Under the Elms. I've never read,
but it's famous.

YASMIM: What's elm?

WILLIAM: It's a type of tree.

YASMIM: Ok. I will choose.

WILLIAM: This is early twentieth century.

YASMIM: Ok, very good. Thank you.

WILLIAM: How about the time?

YASMIM: I think it's necessary to stop the interaction.

WILLIAM: Ok, it was nice talking to you. Thanks for sharing the poems with me.

YASMIM: I learn a lot today... the next interaction will be Friday, is bad for you?

WILLIAM: It doesn't matter now, because I have more flexibility.

YASMIM: Can be on Friday?

WILLIAM: I'll have to email about that.

WILLIAM: Take care. Good luck with your things.

YASMIM: Thanks. Ok. Bye.

WILLIAM: Ok, bye, Denise.

Anexo 5: Questionário aplicado às interagentes brasileiras.

Prezado interagente,
 Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada (Mestrado). Pedimos para que você o responda atentamente. As informações obtidas serão analisadas sem menção dos nomes dos participantes.
 Sua contribuição será indispensável para a efetiva realização desta pesquisa!
 Obrigada.

Data: ___/___/___

Nome:

Idade:

Curso de graduação:

Ano que cursa:

1) Você possui alguma experiência no ensino de línguas? () SIM () NÃO
 Caso a resposta seja afirmativa, especificar o tipo de experiência, indicando o local onde trabalhou. (Ex: professora de inglês em escola de idiomas)

2) Fale sobre suas experiências anteriores de aprendizagem da língua escolhida para interação. Não se esqueça de mencionar o período de tempo que estudou a língua em questão.

3) Por que escolheu essa língua para interação?

4) Você já viveu alguma experiência similar ao Teletandem? () SIM () NÃO
 Caso a resposta seja afirmativa, especificar o tipo de experiência. (Ex: participação em sala de bate-papo em inglês ou fórum de discussão; amigo de correspondência – e-pal).

5) O que levou você a participar do Teletandem?

6) Quais são as suas expectativas em relação ao aprendizado da língua estrangeira nas sessões de Teletandem?

7) Desde quando está interagindo e por quanto tempo pretende continuar?

8) Se você já trocou de parceiro, explique os motivos. Não se esqueça de mencionar quantos parceiros já teve.

9) Você está satisfeito com o processo teletandem vivenciado até o momento? Por que?/ Por que não?

10) Como você vem trabalhando no teletandem quanto à temática abordada, provimento de feedback e avaliação?

Anexo 6: Roteiro da entrevista da parceria espanhol-português

1. Fale sobre: a experiência no teletandem, parcerias anteriores. O que fez com que você persistisse?
2. Na sua opinião, quais foram os fatores fundamentais que fizeram com que vocês interagissem durante seis meses aproximadamente? (descreva a relação de vocês).
3. Os fatores faixa etária, afinidade, interesses em comum foram relevantes?
4. Vocês tiveram dificuldades durante o processo? Quais?
5. Em algum momento você se desanimou? (e quando ele sumiu durante uma semana?)
6. O fato de ele interagir do trabalho fez diferença? Explique.
7. Você notou diferenças nos encontros virtuais quando ele interagia de casa? Explique.
8. De quem partiu a idéia de escrever diários semanais? Fale sobre o processo de correção e entrega.
9. Como se deu o estabelecimento de tarefas para seu parceiro?
10. Como ocorreram as negociações sobre os temas? Qual a sua opinião sobre os temas abordados?
11. Como você avalia as correções do parceiro? (Você percebeu que algumas correções eram questões de variedade e não erro?)
12. Como você define cultura? Comente sobre o que você aprendeu em relação à cultura.
13. Que conhecimento você tinha sobre a variante do México? (Você se interessava por ela?)
14. Você tinha algum estereótipo com relação aos mexicanos?
15. Quais foram as implicações do contato com a variante do México para a sua vida profissional e acadêmica?
16. Após conhecer um pouco sobre a história e a geografia do México, como você refletiu sobre isso? (você sentiu vontade de visitá-lo e aprofundar seus conhecimentos?)
17. Aponte fatores que considera importante em aprendizagem de línguas.
18. Qual a sua opinião sobre a forma como o seu parceiro a “ensinou” o espanhol?
19. Como você se preparava para as interações? Sobre esse aspecto, o que você percebeu com relação ao seu parceiro?
20. Você está ensinando o espanhol em outros contextos?

21. Como você avalia o seu aprendizado após seis meses de interação?
22. Você gostaria de ter tido maiores oportunidades de praticar a compreensão e produção oral?
23. Descreva sua experiência com a *webcam*.
24. O que você pode falar a respeito do aprendizado de línguas via *chat*?
25. Como você avalia o aprendizado de português do seu parceiro?
26. Em que medida as interações atenderam às suas expectativas?
27. Fale a respeito da autonomia e o teletandem. (responsabilidade pelo próprio aprendizado e o do parceiro).

Anexo 7: Roteiro da entrevista da parceria inglês-português

1. Fale sobre parcerias anteriores no teletandem. Você chegou a fazer contato em sua primeira parceria? O que houve?
2. Por que decidiu fazer teletandem?
3. Mencione os seus objetivos e expectativas com relação ao teletandem. Estes foram alcançados?
4. Como você avalia o seu desempenho e progresso no processo de ensino e aprendizagem em teletandem?
5. Como você avalia o seu papel de ensinante do português no teletandem?
6. Na sua opinião, quais foram os fatores fundamentais que fizeram com que vocês interagissem durante seis meses aproximadamente?
7. Quando se iniciaram as interações? Com qual frequência vocês interagiam?
8. Descreva sua relação com o parceiro.
9. Como você descreveria sua relação com a cultura e a comunidade estadunidense?
10. Os fatores faixa etária e afinidades foram relevantes?
11. Vocês tiveram dificuldades durante o processo? Quais?
12. Em que medida os problemas com o áudio influenciaram as interações? Você o escutava bem?
13. Em algum momento você se desanimou ou percebeu desânimo ou desinteresse do parceiro?
14. O fato de ele interagir do trabalho fez diferença? Explique.
15. Como avalia a correção fornecida pelo parceiro e a forma como ele lhe ajudou a aprender o inglês?
16. Como avalia a correção que você fornecia do português?
17. Vocês definiram ou negociaram temas para as interações? Você se preparava para as interações?
18. Em algum momento você sentiu que faltava assunto? Por que repetiu o tema “Copa do Mundo” em três interações?

19. O seu parceiro especificou o que gostaria de aprender/praticar?
20. Você possui experiência de ensino de língua estrangeira?
21. Como você avalia o aprendizado de português do seu parceiro?
22. Você sentiu necessidade de compartilhar dúvidas e/ou dificuldades a respeito das interações com alguém?
23. Na interação do dia 14/05 vocês falam sobre Thanksgiving e lendas. Vocês comparam as lendas brasileiras com as estadunidenses?
24. De que forma as interações em teletandem contribuíram para o seu desempenho acadêmico?
25. Ao apresentar o seminário sobre “Dating Customs”, você estava lendo?
26. Ele respondeu seu questionário sobre “Dating Customs”?
27. O que acarretou o término das interações?

Anexo 8: Exemplo de sessão de mediação

Primeira mediação – período compreendido 26/05/09 – 30/06/09

Boa noite, Débora!! Tudo bem?

Você pode copiar essas perguntas e colocar em um arquivo word ou reponder por e-mail mesmo. Qualquer coisa, podemos ir tocando uns dois ou três e-mails para essa primeira mediação, o que acha? É só você me colocar dúvidas, se as tiver, ok?

Pontos positivos

1. Os parceiros estão respeitando os horários estabelecidos;
2. A interagente brasileira tem uma alta motivação para a língua, o que ajuda muito;
3. Estão tentando esclarecer algumas das dúvidas que surgem;
4. Estão trocando arquivos culturais, como músicas e fotos.

Pontos a serem discutidos

1. A interação não está sendo em áudio e vídeo. Por quê?

Porque o interagente mexicano, Javier faz as interações do seu trabalho (foi o único horário bom para os 2) e lá não tem nem áudio e nem vídeo e, eu aqui da minha casa, de onde faço as interações às terças-feiras também não tenho. Se ele tivesse, eu faria as duas interações da semana no laboratório, mas por conveniência, faço lá somente as de quinta-feira.

2. Não seria interessante estabelecer temas para interagir? Na última interação, não havia nada preparado e tiveram que gerar no momento. Se Estabelecessem temas, poderiam aprender mais?

Acredito que talvez seria, mas ao mesmo tempo não percebi nenhum problema nas nossas interações quanto a isto, sempre temos algo para falar, por enquanto. Vou, mesmo assim pensar em montar temas para as nossas interações, já até comentei isso com ele no que diz respeito ao ensino de Português.

3. Os temas também forneceria uma preparação para conseguir comunicar-se?

Não sei, só quando preparar um tema acredito que conseguirei responder essa questão. Talvez não porque em todas as nossas conversas eu procuro estar totalmente atenta para conseguir me comunicar corretamente.

4. Como você poderia estabelecer um tema ou um insumo (informação) para que o seu parceiro aprendesse as coisas “básicas” da língua com as quais está preocupado? Prepararia com ajuda de livros e da internet algum tipo de exercício para ele, talvez com algum texto, figura

ou vídeo em anexo e sempre trazendo o vocabulário e, mesmo assim, pedindo para que ele fique com o dicionário online aberto.

5. Como vocês poderiam tornar a interação mais proveitosa para ambos?

Não sei, já tento fazer isso.

6. Porque muitas incompreensões estão sendo deixadas de lado? É para evitar os tópicos problemáticos?

Na minha opinião não existem incompreensões que estão sendo deixadas de lado, até porque se isso ocorrer haverá dificuldade na nossa comunicação, o que eu também não acho que está acontecendo. Todas as vezes que há incompreensão eu procuro perguntar/responder no mesmo momento para que nossa conversa seja a mais clara possível.

7. Você entende tudo o que o seu parceiro lhe diz? Se não, geralmente isso lhe atrapalha entender a mensagem ou você consegue depreender o significado pelo contexto?

Não entendo tudo, mas isso também não me atrapalha, porque quando não entendo, imediatamente procuro esclarecer a dúvida.

30/06/2009

Oi Débora, tudo bem?

Bom, gostaria de continuar a mediação por aqui.

Para isso, queria pedir que, por favor, analisasse o excerto abaixo:

INTERAÇÃO DO DIA 02/06

Javier diz:

si esta bien tu bajala y no pasa nada

Javier diz:

rock en tu idioma

Javier diz:

son de los años de soda estero

Javier diz:

o caifanes

Débora diz:

qué es eso? Tu vai me enviar por email?

Javier diz:

aparte por este medio es mas rapida la transmicion de datos que por el correo

Débora diz:

quero oirla

Débora diz:

es OIRLA?

Javier diz:

pues darle aceptar chiquita no pasa nada

Débora diz:

entonces pero no ha pasado

Javier diz:

si estas bien oirla

Há algum tópico que poderia ter sido aprofundado?

Acredito que exista sim tópicos que poderiam ter sido aprofundados e só não forma por conta do fluxo da interação, a meu ver. Ele me passou por email a música e depois eu também enviei uma para ele.

Na parte que eu faço a pergunta OIRLA? e ele também não responde, acredito que eu poderia ter insistido mais um pouco.

A interação por chat apresenta alguma vantagem ou dificuldade?

Bom eu gosto muito de falar por chat, não só nesse caso, mas normalmente com amigos também. Para mim é muito cômodo digitar e penso que é uma maneira rápida e eficaz de estar em contato com a outra pessoa. Talvez apresente alguma dificuldade pelo fato de não sabermos a entonação da outra pessoa, então, muitas vezes, quando ela está expressado entusiasmo ou nervosismo, por exemplo, as vezes não conseguimos perceber.

Bom, por enquanto, pode ser isso, ok?

Vamos intercambiando as coisas... beijos e até!!!

Tudo bem, beijoss

até!

Débora

Anexo 9: Exemplo de diário da mediadora

Primeira Mediação com Débora

Pontos positivos

1. Os parceiros estão respeitando os horários estabelecidos;
2. A interagente brasileira tem uma alta motivação para a língua, o que ajuda muito;
3. Estão tentando esclarecer algumas das dúvidas que surgem;
4. Estão trocando arquivos culturais, como músicas e fotos.

Pontos a serem discutidos

1. A interação não está sendo em áudio e vídeo. Por quê?
2. Não seria interessante estabelecer temas para interagir? Na última interação, não havia nada preparado e tiveram que gerar no momento. Se Estabelecessem temas, poderiam aprender mais?
3. Os temas também forneceria uma preparação para conseguir comunicar-se?
4. Como você poderia estabelecer um tema ou um insumo (informação) para que o seu parceiro aprendesse as coisas “básicas” da língua com as quais está preocupado?
5. Como vocês poderiam tornar a interação mais proveitosa para ambos?
6. Porque muitas incompreensões estão sendo deixadas de lado? É para evitar os tópicos problemáticos?
7. Você entende tudo o que o seu parceiro lhe diz? Se não, geralmente isso lhe atrapalha entender a mensagem ou você consegue depreender o significado pelo contexto?

Diário de mediação

A primeira mediação com Débora, por questões de compatibilidade de horário, teve de ser feita por meio de e-mails. Entretanto, como foi estabelecido entre os pesquisadores principais do projeto Teletandem Brasil que não haveria problema em se alternar os meios pelos quais ocorriam as interações, não vi problemas iniciais. Agora, depois de ter mediado dessa forma,

pude perceber que a interação imediata ajuda realmente a suscitar uma reflexão talvez mais profunda pelo interagente. Isso porque senti que meus objetivos não foram muito bem atingidos. Procurei tentar fazê-la refletir mas, por não estar ‘conversando’ com a interagente, creio que muitas coisas não foram bem compreendidas, talvez porque não me expressei como deveria. Tinha a intenção de fazê-la refletir sobre a necessidade de se conversar com temas e com insumo previamente dado, uma vez que o parceiro estrangeiro não tem conhecimentos básicos do idioma em questão. Entretanto, pude notar que, talvez por eu não fornecer amostras de interações que me embasassem, a interagente não logrou o visionamento das questões levantadas, de modo que enviei outro e-mail para tentar fazê-la refletir com base em um excerto da interação.

Acredito que, a partir do segundo e-mail trocado entre mim e a interagente, os objetivos meus foram mais bem explicitados, uma vez que ela reconheceu que poderia ter havido alguns passos diferentes.

Essa, não obstante, foi só a primeira mediação. Acredito que, como o próprio conceito de mediar traz à mente, trata-se de um processo. Meu trabalho é tentar oferecer um andaime que, proporcionalmente, ajude a subir degraus. Não adianta tentar elevar-nos ao topo da escala, até mesmo porque, nesse processo, acredito que quem mais acaba aprendendo sou eu.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 09 de agosto de 2011

CAMILA MARIA DA COSTA KAMI