UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS

CÂMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

FÁBIO ROBERTO FERNANDES

INVESTIGANDO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE *IN-TANDEM*: APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FRANCESA EM CONTEXTO DIGITAL

São José do Rio Preto

2008

FÁBIO ROBERTO FERNANDES

INVESTIGANDO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE *IN-TANDEM*: APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FRANCESA EM CONTEXTO DIGITAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José do Rio Preto, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos.

Área de concentração: Lingüística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto

2008

COMISSÃO JULGADORA

Membros Titulares

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
(IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto)
(orientador)

Profª. Drª. Fernanda Landucci Ortale
(IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto)

Profª. Drª. Denise Bértoli Braga
(Unicamp-Campinas)

Membros Suplentes

Profª. Drª. Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva
(UFMG-Belo Horizonte)

Profª. Drª. Maria Helena Vieira Abrahão
(IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto)

São José do Rio Preto (SP)
2008

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha família que esteve sempre presente nos momentos mais difíceis pelos quais passei e que sempre foi a sustentação que garantiu a realização deste trabalho. Dedico especialmente à minha esposa Luciana Simon, sem a qual tal feito não seria possível. Graças à sua dedicação, seu amor e sua compreensão os dias mais tristes e difíceis se tornaram melhores. À Malu e João Pedro, dedico o trabalho e toda minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de poder trilhar o caminho aqui iniciado. Sem a presença em minha vida de uma força superior, tal realização não seria possível.

Aos funcionários da Unesp de São José do Rio Preto, que com dedicação e profissionalismo colaboram para a manutenção da qualidade do ensino na instituição. A excelência se atinge quando se está alicerçado na excelência. E a causa do sucesso do Ibilce-Unesp passa pela capacidade de seus funcionários.

Aos professores que contribuíram para minha formação durante o Mestrado, em especial, às professoras doutoras Norma, Marize, Maria Antônia, Sanderléia, Lúcia, Luciane, Erotilde e Sônia e aos professores doutores Cláudio, Eli, José Luís, Luís Augusto, Marcos, Roberto e Raul que possibilitaram a mim uma formação sólida, pautada no conhecimento e na ética.

Aos professores com os quais tive contato durante as pesquisas de Mestrado e que muito contribuíram para a concretização das mesmas, em especial às professoras doutoras Cristina, Ana Mariza e Maria Helena.

Ao professor Doutor Nelson Luís Ramos, que com competência e dedicação me aproximou da língua francesa, o que possibilitou a realização deste trabalho, à professora doutora Fernanda Landucci Ortale, que além de amiga e companheira para todas as horas foi responsável por apresentar-me a Lingüística Aplicada e verificou, ainda na graduação, potencial em meu trabalho e "lapidou" meu espírito de pesquisador garças à sua competência, dedicação e organização. Ao professor doutor Sebastião Carlos, que se tornou um amigo além de inspiração e modelo quanto à organização do trabalho acadêmico.

Às professoras doutoras Denise Bértoli Braga, Maria Helena Vieira Abrahão e Fernanda Landucci Ortale, que participaram de minha banca de qualificação e de defesa e que contribuíram muito para a qualidade de meu trabalho

Ao meu orientador e amigo professor doutor Douglas Consolo, que com seu conhecimento, seu discernimento, sua compreensão e seu olhar crítico, foi capaz de contornar as situações adversas e me manter com o foco na pesquisa em diversos momentos. Agradeço a paciência e a dedicação.

Aos meus amigos José Carlos, André, Cássio, Antônio Henrique e Cauby, que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis e que, com certeza, contribuíram muito para esta pesquisa.

Aos participantes e amigos do projeto Teletandem Brasil, que tanto contribuíram para a constituição de meu corpus de pesquisa.

Aos meus filhos, João Pedro e Maria Luísa, os quais, por inúmeras vezes, foram privados de minha companhia devido às atividades de pesquisa.

À minha esposa Luciana, por compartilhar minhas alegrias e frustrações, sendo companheira e confidente em todos os momentos da minha vida desde meus dezesseis anos. Obrigado por estar sempre do meu lado.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

SUMÁRIO

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS..... 08
ÍNDICE DE ABREVIAÇÕES..... 09
RESUMO..... 10
INTRODUÇÃO..... 13
Ensinar e aprender uma LE na contemporaneidade..... **14**
A francofonia: difusão do francês no mundo..... **15**
O ensino de francês no Brasil..... **18**
Inclusão digital e a evolução do ensino frente às novas tecnologias..... **20**
Objetivos e perguntas de pesquisa..... **22**
Organização da dissertação..... **24**
CAPÍTULO I-Fundamentação teórica..... 26
1.1 O ensino e a aprendizagem de LE: um breve panorama..... **27**
1.1.1 Comunicação e abordagem: caracterizando pressupostos..... **30**
1.1.2 Comunicação e modelos de aquisição: caracterizando pressupostos..... **33**
1.1.3 Aprendizagem colaborativa..... **38**
1.1.4 Aprendizagem colaborativa em meios virtuais..... **41**
1.2 Tandem: atividades colaborativas no ensino de LE..... **45**
1.3 Educação e tecnologia..... **49**
1.3.1 Tecnologia: conceito e origem do termo..... **50**
1.3.2 O conceito de educação à distância..... **55**
1.3.3 O desenvolvimento tecnológico e a educação..... **56**
1.3.4 A formação de professores para o trabalho com NTICs..... **63**
1.3.5 Tecnologia aplicada à educação competências fundamentais ou neobehavionismo?..... **66**
CAPÍTULO II-Procedimentos Metodológicos: coleta e análise dos dados..... 82
2.1. Caracterização da pesquisa..... **83**
2.2 O contexto de investigação..... **84**
2.3 Os participantes da pesquisa..... **89**
2.3.1 O grupo de pesquisa em LF..... **91**
2.3.2 O papel do pesquisador enquanto mediador das interações in-tandem..... **94**
2.4 As interações..... **95**
2.5 A coleta de dados..... **99**
2.6 Procedimento de análise de dados.....
Capítulo III: Análise de dados..... 104
3.1 A tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem..... **106**
3.1.1 Ponto de partida: panorama da relação entre interagente e máquina..... **107**
3.1.2 Autonomia e ferramentas digitais..... **111**
3.1.3 A inclusão digital e a relação com as atividades do projeto TTB..... **115**
3.2 Princípios das atividades *in-tandem* e a telecolaboração..... **125**
3.2.1 Autonomia..... **126**
3.2.2 Reciprocidade..... **133**
Capítulo IV-Considerações finais..... 137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 144
ANEXOS..... 152

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Tabela 1: Principais Países Francófonos/por continentes 16
Tabela 2: Línguas nativas mais faladas no mundo 17
Tabela 3: Línguas mais faladas no mundo 18
Tabela 4: Teorias que contribuíram para a construção da AC 30
Quadro 1: Apresentação do *layout* do software MSN 84
Quadro 2: Apresentação do *layout* do software Skype 85
Tabela 5: Área de interesse dos participantes 87
Figura 1: Procedimento de inscrição para as atividades do projeto TTB (a) 94
Figura 2: Procedimento de inscrição para as atividades do projeto TTB (b) 95
Tabela 6: Interações realizadas pelas participantes 99
Figura 3: Layout do programa ZD Soft Screen Recorder 98
Tabela 7: Organização do cruzamento de dados e pontos de análise 102
Tabela 8: Perguntas de pesquisa 103
Gráfico 1: Usos do computador 105
Tabela 9: Grau de dificuldade das etapas do teletandem 106
Figura 4: Zona de conforto e zona de risco 107
Tabela 10: Suspensão de atividades do teletandem 110
Tabela 11: Solução de entraves técnicos 110
Tabela 12: Local de acesso a computadores 114
Tabela 13: Inclusão digital 116
Gráfico 2: Impressões do uso do MSN após interações 121
Gráfico 3: Número de ausências nas interações 132
Gráfico 4: Princípio de reciprocidade nas atividades 133

ÍNDICE DE ABREVIAÇÕES

Língua Estrangeira	**LE**
Língua Francesa	**LF**
Teletandem Brasil	**TTB**
Aluno interagente 1	**A1**
Aluno interagente 2	**A2**
Aluno interagente 3	**A3**
Aluno interagente 4	**A4**
Fundação Getúlio Vargas	**FGV**
Abordagem comunicativa	**AC**
Zona de desenvolvimento proximal	**ZDP**
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	**SAEB**
Questionário sobre tecnologia	**Qtec**
Questionário sobre tandem	**Qtan**

FERNANDES, Fábio Roberto. **Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in-tandem: aprendizagem de Língua Francesa em contexto digital.** 2008. 204f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira está ligado a diversas questões que podem garantir a aquisição de tal língua ou mesmo criar entraves que aumentam a distância entre o aprendiz e a língua-alvo. Assim, questões referentes aos fatores cognitivos, didático-pedagógicos, sociais, econômicos e culturais são significativas em relação à forma como um indivíduo aprende uma determinada língua. O presente trabalho teve como objetivo identificar e descrever as contribuições e os entraves dos meios digitais para a aprendizagem de língua estrangeira por meio da interação entre pares no escopo do projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Tal contexto de aprendizagem baseia-se nos princípios de autonomia e reciprocidade no processo de ensino-aprendizagem à distância, no qual indivíduos falantes de línguas diferentes aprendem e ensinam suas respectivas línguas por meio de atividades de interação na língua a ser aprendida. A investigação da aprendizagem em modelos não-tradicionais de ensino torna-se pertinente a medida que uma reorganização de paradigmas se estabelece na sociedade contemporânea face o desenvolvimento tecnológico observado nos dias de hoje. Tal reorganização implica em uma reestruturação do modo de se produzir e transmitir conhecimento no mundo atual. No que tange às questões educacionais, a era digital demanda uma necessidade latente de que os processos de ensino possam ser reorganizados observando os anseios e exigências que a aprendizagem na pós-modernidade apresenta. Nesse sentido, novas formas de aprendizagem que insiram em seus procedimentos o trabalho sistematizado com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) são necessárias. O trabalho aqui apresentado trata-se de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, na qual foram observados alunos franceses e brasileiros em situações de aprendizagem à distância, colaborativa e autônoma, via meio digitais. Durante a investigação foi possível observar a necessidade latente de que as questões de ordem tecnológicas sejam imprimidas no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a necessidade de implementação de um processo de inclusão digital que possa contribuir para o professor em formação.

Palavras-chave: Tandem; ensino de francês; aprendizagem autônoma; inclusão digital.

FERNANDES, Fábio Roberto. **Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in-tandem: aprendizagem de Língua Francesa em contexto digital.** 2008. 204f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

ABSTRACT

The process of teaching-learning a foreign language is connected to several issues that can ensure the acquisition of such language or even create barriers that increase the distance between the apprentice and the target language. Thus, issues relating to cognitive factors, teaching, educational, social, economic and cultural aspects are significant in relation to how an individual learns a language. This study aimed at identifying and describing the contributions and the barriers digital media present to foreign language learning through peer interaction in the scope of the project Teletandem Brazil: foreign languages for all. This context of learning is based on the principles of autonomy and reciprocity in the teaching-learning at distance, in which speakers of different languages learn and teach their languages through activities of interaction in the language being learned. The research of learning in non-traditional models of education becomes relevant to measure a reorganization of paradigms that is established in contemporary society, facing technological development seen today. This reorganization involves a restructuring of the way to produce and transmit knowledge in the modern world. With regard to educational issues, the digital age need latent demand that the processes of education can be reorganized, observing the desires and demands that learning in post-modernity presents. In this sense, new ways of learning that entering its procedures in the work systematized with the New Technologies of Information and Communication (NTICs) are necessary. The work presented here it is a qualitative research of an ethnographic basis, in which students were observed French and Brazilian in situations of distanct, collaborative and autonomous. During the investigation it was possible to see the latent need that the issues of technology are printed in the teaching-learning process, considering the need for implementation of a process of digital inclusion that could help the teacher development programs.

Keywords: Tandem; teaching of French; autonomous learning, digital inclusion.

FERNANDES, Fábio Roberto. **Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in-tandem: aprendizagem de Língua Francesa em contexto digital.** 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

RÉSUMÉ

Le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est lié à plusieurs issues qui peuvent assurer l'acquisition d'une langue ou même créer des barrières qui augmentent la distance entre l'apprenant et la langue-cible. Ainsi, les issues concernant des facteurs cognitifs, didactico-pédagogiques, sociaux, économiques et culturels sont significatifs par rapport à la façon dont une personne apprend une langue. En dépit du résultat, une réorganisation des paradigmes est établie dans la société contemporaine pour faire face au développement technologique qu'on observe aujourd'hui. Cette réorganisation implique une restructuration de la manière de produire et de transmettre la connaissance dans le monde moderne. En ce qui concerne les issues éducatives, l'âge numérique a besoin d'une demande latente de la réorganisation des processus de l'éducation tout en observant les besoins et les exigences présentés par l'apprentissage dans le contexte actuel : d'où la nécessité de nouveaux modèles d'apprentissage introduisant dans ses procédures le travail systématisé avec les NTICs (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication). Le travail présenté ici est une recherche qualitative de base ethnographique, dans laquelle des étudiants Français et Brésiliens sont observés dans les situations de l'enseignement à distance, en collaboration et autonome, sur des moyens numériques, par l'intermédiaire du modèle du tandem d'interaction, dans le projet ***Teletandem Brasil-Línguas Estrangeiras Para Todos*** (***Teletandem Brésil – langues étrangères pour tous***). De cette façon, les participants de l'étude devraient être dans des interactions hebdomadaires en langue étrangère dans une association avec les locuteurs de la langue étudiée, afin de vérifier les caractéristiques de l'étude de la langue-cible – le français – dans un tel contexte d'apprentissage. Tout au long de la recherche il a été possible d'observer le besoin latent concernant les questions d'ordre technologique qui doivent être imprimées dans le processus d'enseignement-apprentissage, en vue d'un besoin d'exécution d'une inclusion de processus numérique qui pourrait aider le professeur lors de sa sa formation. Une autre question importante identifiée concernait le besoin de création d'une plateforme de l'interaction qui réponde aux exigences du modèle de l'interaction dans-tandem, expliqué dans notre travail.

Mots-clés : Tandem ; enseignement de Français ; étude autonome, inclusion numérique.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Ensinar e aprender uma língua estrangeira na contemporaneidade

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é composto por várias especificidades que caracterizam tal processo como uma atividade complexa e repleta de peculiaridades que devem ser levadas em conta nas práticas de se aprender e ensinar uma língua.

Questões referentes à abordagem do professor, aos métodos e materiais empregados para o ensino, à grade curricular, entre outras, constituem temas recorrentes nas discussões acerca da aprendizagem em um determinado contexto. Tais temas freqüentemente ocupam grande espaço em eventos científicos que têm por foco a aprendizagem de língua estrangeira em nosso país.

As transformações que atualmente ocorrem em nossa sociedade evidenciam a necessidade de que haja novas formas de pensar o ensino de línguas estrangeiras com o objetivo de oferecer ao aluno novas maneiras para aprendê-las. Tal fato justifica-se pela busca cada vez mais acentuada por novos contextos para se aprender uma língua estrangeira (LE, doravante), sejam eles presenciais ou virtuais.

É evidente que os contextos tradicionais de ensino não sucumbiram frente às possibilidades que as NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) trouxeram para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, é notório que as possibilidades advindas do uso dos computadores, e em especial da internet, colaboraram para que os aprendizes pudessem buscar e desenvolver seu conhecimento por meio de novas formas e contextos de aprendizagem.

Isto posto, a realização deste trabalho de pesquisa parece pertinente, tendo em vista que o mesmo propõe uma discussão crítica acerca do ensino de LE e os novos paradigmas para ensinar e aprender na sociedade contemporânea. O referido trabalho constitui uma investigação sobre a aprendizagem de língua francesa (LF, doravante) via meios digitais, tendo como agentes deste processo aprendizes brasileiros e franceses observados em situações reais de comunicação à distância, por meio de recursos tecnológicos de áudio e vídeo. Com os resultados alcançados ao final desta investigação, espera-se que seja possível identificar as questões mais importantes em relação à aprendizagem de LE à distancia, sendo possível conhecer as questões que constituem entraves para tal aprendizagem assim como aquelas que possam auxiliar na realização de tal atividade.

2. Francofonia[1]: a difusão do francês no mundo

Estima-se que 250 milhões de pessoas no mundo falam a LF. Deste total, cento e vinte milhões são falantes usuais da língua, sessenta milhões falantes ocasionais e setenta milhões acabam aprendendo francês fora dos países francófonos, segundo dados do site www.france.org.br. O francês ocupa a posição de 11º idioma mais falado no mundo e reúne 56 países em torno da OIF- Organização Internacional de Francofonia, com o objetivo de unir os países falantes do francês por meio de suas diversidades culturais.

Apesar de não mais possuir o prestígio de séculos passados, especialmente no século XVIII, período da história em que a LF influenciava todo o mundo, cabe ainda ao francês um

[1] "A palavra francofonia debutou em 1880, por Onésime Reclus, em seu livro *France, Algérie et colonies* (França, Algéria e colônias), e designava o conjunto das populações que falavam francês. Eram aceitos como francófonos todos os que parecessem destinados a permanecer ou tornar-se "participante" do idioma. Foi em 1886, em sua outra obra, *La France et ses colonies* (A França e suas colônias), que o geógrafo deu a primeira estimação do número de francófonos no mundo: 51,75 milhões. Somente a partir de 1960 o termo tornou-se corrente, por influência dos movimentos pela independência. Em 1962, a revista "Esprit" consagra uma importante matéria sobre o "francês, língua viva", onde Léopold Sédar-Senghor definiu a francofonia como "*esse humanismo integral, que se costura ao redor da terra: essa simbiose das "energias dormentes" de todos os continentes, de todas as raças que se acordam ao seu calor complementar". (Damásio, 2005)*

lugar de destaque na sociedade contemporânea, especialmente pelo fato de que tal idioma ainda é associado à produção artística e ao desenvolvimento das artes, o que o caracterizou tempos atrás. Além disso, a LF é reconhecida, por determinadas pessoas, como uma língua "esteticamente bela", o que lhe confere um ar "romântico" e atrai, por isso mesmo, muitas pessoas para seu aprendizado. Obviamente, o fato de ser notadamente reconhecida como língua oficial e de trabalho pelos mais importantes órgãos e conselhos do mundo (ONU, União Européia, OTAN e Conselho da Europa) lhe confere um valor ainda maior frente às questões diplomáticas e relações multilaterais em todo o mundo.

A LF é falada, oficialmente ou de forma usual, em quase todos os continentes do mundo, sendo que a Oceania é o único continente no qual o francês não é regularmente falado. A tabela a seguir apresenta os principais países francófonos por continente:

PRINCIPAIS REGIÕES FRANCÓFONAS (POR CONTINENTE)				
África	Europa	América do Norte	América do Sul e Central	Ásia
Argélia	França	Canadá (Quebec)	Ilhas do Caribe	Síria
Marrocos	Bélgica	Estados Unidos	Guiana Francesa	Líbano
Tunísia	Suiça			Laos
Senegal	Luxemburgo			Camboja
Congo	Andorra			Vietnã
Costa do Marfim	Itália (Vale D'Aosta)			
Egito	Mônaco			
Zaire	Romênia			
Camarões				
Ilhas Maurício				
Ilhas Comores				
Ilhas Seychelles				

Tabela 1: Principais Países Francófonos/por continente
Fonte: Dicionário Larousse Português - Francês/2005

O número acentuado de países francófonos na África pode ser explicado pelo processo de colonização, tendo em vista que muitos países dessa região foram colonizados pela França. Entretanto, apesar de ter contribuído na formação destes países, pouca influência pode ser

observada na constituição da cultura dos mesmos, tendo em vista o predomínio da identidade cultural de cada um deles em detrimento da ideologia e cultura francesas.

O fato é que o conceito de francofonia imprime à LF um caráter que supera os limites territoriais do “hexágono” (termo usado para designar o território francês devido a sua formação, parecida com a forma de um hexágono) e se espalha por quase todos os continentes do mundo. Se por um lado o francês não mais possui o prestígio de outrora, é inegável o fato de que essa língua detém uma parte significativa do conhecimento e cultura da humanidade, mesmo possuindo um número baixo de falantes se comparamos com outros idiomas usualmente mais empregados. Como pode ser observado na tabela que se segue, o idioma francês não aparece entre os dez idiomas mais falados no mundo:

LÍNGUAS NATIVAS MAIS FALADAS DO MUNDO		
LÍNGUA	PAÍS	NÚMERO DE FALANTES
1 Mandarim	China	874.000.000
2 Hindi	Índia	366.000.000
3 Inglês	EUA, Inglaterra, Austrália, Canadá etc.	341.000.000
4 Espanhol	Espanha, América Latina	322.200.000
5 Bengali	Bangladesh	207.000.000
6 Árabe padrão	Oriente Médio, Arábia Saudita, norte da África	206.000.000
7 Português	Portugal, Brasil, sul da África	176.000.000
8 Russo	Rússia	167.000.000
9 Japonês	Japão	125.000.000
10 Alemão padrão	Alemanha, Áustria	100.000.000

Tabela 2: Línguas nativas mais faladas no mundo
Fonte: Pam Echerd, *do instituto de pesquisas lingüísticas SIL Internationa.*
Disponível em http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT669619-1716-7,00.html

Os dados referentes aos idiomas nativos mais falados do mundo não trazem o idioma francês entre os primeiros. Entretanto, quando o comparativo é realizado em relação às

línguas mais faladas no mundo, a LF já aparece entre os dez primeiros, o que aponta para uma necessidade, de certa maneira, para se aprender a LF, conforme ilustrado na tabela que se segue:

AS LÍNGUAS MAIS FALADAS NO MUNDO	
LÍNGUA	NÚMERO DE FALANTES
1 Mandarim	1.052.000.000
2 Inglês	508.000.000
3 Hindi	487.000.000
4 Espanhol	417.000.000
5 Russo	277.000.000
6 Bengali	211.000.000
7 Português	191.000.000
8 Indonésio	140.000.000
9 Alemão	128.000.000
10 Francês	128.000.000

Tabela 3: Línguas mais faladas no mundo
Fonte: Pam Echerd, *do instituto de pesquisas lingüísticas SIL Internationa.*
Disponível em http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT669619-1716-7,00.html

Os dados apresentados indicam que o idioma francês possui penetração em praticamente todos os continentes e pode ser considerado como uma das línguas mais importantes da Europa e estudada em diversas partes do mundo.

3. O ensino de francês no Brasil

Freqüentemente o debate acerca da diversidade de oferta de línguas estrangeiras nas escolas regulares de ensino do Brasil tem ganhado espaço em congressos e encontros acadêmicos. Se por um lado há aqueles que visualizam a necessidade de que mais línguas sejam ofertadas nas grades curriculares das escolas, por outro há aqueles que vislumbram

pouca ou nenhuma utilidade em se aprender outra LE que não seja o inglês. De fato, os aspectos econômicos e de ordem social apontam para isso. Entretanto, há de se levar em conta o fato de que há vários motivos pelos quais as pessoas escolhem aprender uma língua e nem sempre os mesmos estão ligados exclusivamente aos aspectos econômicos.

Outro ponto que chama a atenção em relação à aprendizagem de francês no Brasil é a questão do desenvolvimento do turismo na França, o que faz com que muitos brasileiros aprendam o idioma para uso em períodos curtos de férias e/ou estudos. Tal fato fomentou o aprendizado do francês, especialmente nas escolas de idiomas de todo o Brasil. Atualmente aprende-se francês em escolas de idiomas, centros universitários e associações de difusão da cultura francófona. Há no Brasil diversos centros universitários que formam professores de língua e literatura francesa. Entretanto a demanda ainda é pequena, o que representa uma defasagem em relação à necessidade de tais profissionais. Segundo a Embaixada da França no Brasil, há atualmente cerca de novecentos mil estrangeiros professores de francês no mundo.

Há atualmente um forte interesse de estreitamento das relações culturais e econômicas entre Brasil e França, fato este que pode ser confirmado pelos inúmeros acordos firmados entre os dois países na área comercial. Além disso, a presença de empresas francesas em terras brasileiras também tem crescido.

As investidas, sejam elas econômicas ou culturais, promovidas pelo governo francês no Brasil não são recentes. Na verdade as mesmas remetem ao período pré-republicano e podem ser confirmadas pelo início das atividades da Aliança Francesa[2] no Brasil, que data do

[2]A Aliança francesa é uma associação sem fins lucrativos, constituída livremente por pessoas que tenham por objetivo divulgar a língua e a cultura francesas no seu país de origem. Fundada inicialmente em Paris em 1883, a Aliança encontra-se hoje implantada em 138 países, com 1093 estabelecimentos, que recebem o apoio do Ministério das Relações Exteriores da França tanto nas políticas pedagógicas e culturais, quanto nos investimentos imobiliários. Cada associação é de direito local, regida pelas leis próprias a esse tipo de sociedade. A Aliança francesa está presente no Brasil há 120 anos. A primeira Associação foi fundada no Rio de Janeiro em 1885, apenas 2 anos após a criação da sede em Paris. Fonte: Site da Aliança Francesa no Brasil. Disponível em: www.aliancafrancesa.org.br.

ano de 1883. Mais do que uma aproximação de caráter econômico, a aproximação franco-brasileira deveu-se muito mais às questões de ordem cultural, o que significou uma presença marcante da cultura francesa na sociedade brasileira dos séculos XVIII e XIX.

O ensino da LF está presente em várias partes de nosso país, especialmente em cursos de idiomas e centros de difusão cultural. A LF não possui uma grande abrangência em nossa sociedade, o que resulta em uma dificuldade de acesso à referida língua por grande parte da população.

Para que algumas línguas estejam mais facilmente ao alcance das pessoas, algumas ações são necessárias com o intuito de promover a difusão cultural. No caso do francês, por exemplo, os recursos tecnológicos podem representar a possibilidade de tal acesso, tendo em vista que os mesmos podem contribuir significativamente tanto em relação à aproximação de culturas como servindo de ferramentas no ensino.

4. Inclusão digital e a evolução do ensino frente às novas tecnologias

Quando falamos em inclusão digital, assim como de aquisição de proficiência em alguma LE, referimo-nos a uma questão de ordem social que implica a necessidade de integração dos indivíduos no mundo contemporâneo. Assim, ao aprender uma LE ou ao dominar as ferramentas básicas para a construção de conhecimento mediado pelo computador, o indivíduo está passando por um processo de inclusão necessário para seu desenvolvimento na sociedade atual. Não obstante, tal fato pode representar a possibilidade de ascensão social e econômica do indivíduo em nossa sociedade. Entretanto, há um problema de ordem estrutural e econômico que decorre da dificuldade de ações institucionais frente ao desenvolvimento da educação. Da mesma forma como ocorreu com o ensino tecnicista dos anos setenta, o

processo de inclusão digital está pautado nas questões de ordem econômica, ou seja, muito mais focado na produção de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento de atividades no mercado produtivo do que necessariamente em desenvolver um processo de inclusão digital voltado para a construção de conhecimento na área tecnológica.

O que está em questão são as bases necessárias para a real estruturação do processo de inclusão digital, que deve estar vinculada necessariamente à renda, educação e acesso às ferramentas tecnológicas. A história recente do Brasil indica a necessidade de que as ações a serem implementadas pelos órgãos institucionais sejam efetivadas de maneira mais abrangente e com certa agilidade, o que não tem acontecido.

Especificamente em relação ao processo de inclusão digital, as ações isoladas do governo parecem não ter obtido êxito, tendo em vista que o evidenciado em nossa sociedade é um distanciamento cada vez maior da população mais pobre do país em relação às NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), fato este que apresenta reflexos significativos em relação à inserção do indivíduo na sociedade, o que representa, na prática, um processo de exclusão que se agrava à medida que o desenvolvimento tecnológico se acelera e se distancia cada vez mais da realidade do indivíduo socialmente excluído, como destacado pelo Mapa da Exclusão Digital, documento elaborado pela Fundação Getúlio Vargas, que comprovou a relação entre desigualdade social e acesso a tecnologia e suas relações com a questão educacional.

A escola, enquanto instituição formadora da cidadania e onde invariavelmente os problemas sociais se tornam latentes, pode contribuir efetivamente para que o processo de inclusão digital aconteça. Tal ambiente talvez represente uma possibilidade efetiva de abrangência do conhecimento tecnológico-digital tendo em vista que a própria escola toma para si a responsabilidade de desenvolver em seu currículo o conhecimento necessário para

inserção do aluno no mundo contemporâneo, o que efetivamente passa pela necessidade de aquisição de conhecimentos para o trabalho com ferramentas digitais.

Há uma relação estreita entre a educação e as ferramentas tecnológicas no ensino superior, fato este que pode representar uma possibilidade de desenvolvimento de novos conhecimentos, mas que, de modo algum, significa um processo de universalização dos recursos tecnológicos. Pelo contrário, as atividades permeadas por tecnologias realizadas no universo acadêmico tendem a aprofundar-se nesse contexto, o que não significa que as mesmas serão disseminadas na sociedade e atingirão outros níveis educacionais. O que se observa é que muitas vezes o conhecimento desenvolvido na universidade não chega aos bancos escolares, o que impede que novas formas de conhecimento sejam repensadas, recriadas e repassadas. Assim, o que poderia significar uma possibilidade distinta para a aprendizagem de LE tem, na verdade, contribuído para acentuar a diferença social e cultural entre os indivíduos incluídos e não-incluídos digital e socialmente.

5. Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo deste trabalho é identificar quais entraves tecnológicos podem ser observados na realização de um *tandem* à distância em relação ao interagente brasileiro participante do projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TTB, doravante) e quais as contribuições das atividades *in-tandem* e dos meios digitais para a formação do futuro professor de Letras e para a inclusão digital.

Para tanto, foram observadas quatro interagentes brasileiras e seus pares interagentes (franceses) durante um período de realização das atividades *in-tandem*.

Assim, as seguintes perguntas de pesquisa foram estabelecidas:

I-) Quais os benefícios e/ou entraves observados na utilização sistemática do comunicador instantâneo MSN Messenger pelos participantes brasileiros do grupo de pesquisa em LF do projeto *Teletandem Brasl: línguas estrangeiras para todos*?

II-) Quais as contribuições do projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*[3] para a inclusão digital e para a formação de professores de LE para o trabalho com as NTICs?

As perguntas aqui expostas constituem questões norteadoras para a elaboração deste trabalho e buscam contemplar alguns dos questionamentos especificamente nos aspectos relacionados à inserção dos meios tecnológicos para o trabalho com tecnologia, no escopo do projeto TTB. As perguntas de pesquisa do referido projeto encontram-se abaixo:

a-) Como se dá o funcionamento do aplicativo *MSN Messenger* como ferramenta e contexto multimedial para a aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem a distância?*

b-) Quais as características da interação e da aprendizagem entre os pares, participantes do *tandem* a distância?

c-) Como se dá a formação do professor de línguas por meio da sua participação no tandem a distância pelo MSN Messenger e qual o papel do professor-mediador nesse processo?

O foco desta pesquisa consiste em contribuir para que respostas para a primeira pergunta de pesquisa do projeto possam ser estabelecidas. Além de contribuir para a elaboração de respostas para a terceira pergunta, tendo como base a formação do professor de línguas para o trabalho com tecnologias.

---

[3] "O projeto TELETANDEM BRASIL é um projeto de pesquisa educacional na área de ensino de línguas estrangeiras a distância, envolvendo docentes pesquisadores da UNESP - Universidade Estadual Paulista, das unidades de Assis, Bauru e São José do Rio Preto. O projeto objetiva colocar pares de alunos universitários estrangeiros em contato com alunos universitários brasileiros para aprenderem as línguas um do outro por meio dos recursos de leitura, escrita, áudio e vídeo do MSN Messenger. Tudo isso de forma completamente gratuita, para que todos tenham acesso às culturas e línguas estrangeiras e estabeleçam laços de parceria e amizade. O projeto pretende incluir, inicialmente as seguintes línguas: português, espanhol, inglês, italiano e francês, por meio de contatos com os departamentos de português de universidades nas quais são faladas essas línguas."(TELLES, 2006, p. 01) As informações sobre o projeto estão disponíveis em www.teletandembrasil.org.br

6. Organização da dissertação

Tendo em vista os objetivos estabelecidos e a fundamentação teórica selecionada para a realização da investigação delimitada, esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica que embasou a realização da investigação, iniciando-se com as questões relativas ao ensino e a aprendizagem de LE na contemporaneidade, fazendo um recorte acerca do papel da LF em tal contexto, passando em seguida para a caracterização de pressupostos acerca da comunicação no processo de ensino-aprendizagem de LE, dos modelos de aquisição de segunda língua e da aprendizagem colaborativa em ambiente virtual e em contexto presencial.

Ainda no primeiro capítulo as atividades de aprendizagem *in-tandem* são apresentadas e, por meio do referencial teórico selecionado, as características referentes a tal contexto de aprendizagem são explicitadas. Em seguida a discussão remete às questões referentes à tecnologia, apresentando uma conceituação acerca do termo, além de um levantamento da origem etmológica da palavra, terminando na discussão acerca da relação entre tecnologia e educação, na qual as questões relativas à inclusão digital e a formação de professores para o trabalho com os recursos tecnológicos caracterizam-se como temas principais.

No segundo capítulo os procedimentos metodológicos utilizados para a presente investigação são apresentados, sendo caracterizada a natureza da pesquisa e realizada uma descrição completa das atividades observadas e dos participantes do processo de ensino-aprendizagem e dos respectivos contextos nos quais as interações ocorreram, bem como uma explicitação dos instrumentos de pesquisa utilizados durante a investigação. Ainda no

segundo capítulo, a forma de coleta e tratamento dos dados é explicitada com o objetivo de introduzir a análise dos mesmos, que se segue no capítulo seguinte.

Como já indicado anteriormente, o terceiro capítulo apresentado uma análise dos dados coletados, ou seja, neste capítulo é realizada uma discussão acerca dos processos de aprendizagem *in-tandem* gravados e que constituem o *corpus* da pesquisa. A análise dar-se-á mediante a retomada de alguns princípios teóricos anteriormente discutidos, ou seja, discutirá, mediante as interações gravadas e os pressupostos teóricos apresentados, as questões delimitadas no início da pesquisa.

As considerações finais e os futuros encaminhamentos para pesquisas são apontados em seguida, tendo como objetivo apresentar as respostas para as perguntas de pesquisa da investigação e apresentar um caminho para que outras pesquisas possam complementar o tema estabelecido e/ou apresentar novas perspectivas para o mesmo.

Por último, apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas para a realização da investigação, assim como o material utilizado na elaboração da dissertação que se encontra nos anexos do trabalho.

Capítulo I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Capítulo I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. O ensino e a aprendizagem de LE: um breve panorama

O ato de aprender uma LE pode estar ligado à aquisição de diversas competências por parte do aprendiz e geralmente associado aos objetivos principais do processo de ensino: compreender, falar, ler e escrever na L-alvo (WIDDOWSON, 1991). Nessa complexa ação, estão em jogo diversos elementos que podem significar o diferencial entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Halliday *et alii* (1974) apresentam uma perspectiva que objetiva uma reflexão acerca do papel de cada agente no processo de ensino-aprendizagem e discutem a lógica de tal processo ao questionar se o aluno aprende uma língua ou se lhe ensinam. È certo que essa perspectiva de modo algum contempla a relação complexa entre as habilidades didáticas e pedagógicas do professor e o desenvolvimento da capacidade de adquirir novos conhecimentos por parte do aluno. Tal relação merece uma discussão mais aprofundada.

Obviamente, estruturar a participação de cada agente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua é uma tarefa difícil. Entretanto, na prática educacional, a relação entre os dois é permeada por papéis bem definidos. Se por um lado temos o indivíduo disposto a aprender, do outro temos o professor tentando inserir o aluno no universo da LE a ser estudada por meio de técnicas pedagógicas adequadas ao nível de conhecimento e proficiência de cada aprendiz.

Cabe ao professor uma responsabilidade considerável quanto à seleção e elaboração dos conteúdos e dos procedimentos a serem levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem. O ato reflexivo da prática de ensino de LE deve levar em conta algumas variantes na estruturação do conteúdo e das aulas a serem propostas. Widdowson (1991)

reconheceu a importância da seleção de conteúdos nos cursos de LE e o conhecido fato que caracteriza a escolha dos professores de LE por estruturas, palavras e atividades que supomos possuírem mais valia em relação às outras. A esse critério, realizado no estágio de seleção do processo de ensino de línguas, o autor denominou Força Potencial:

> Ao planejar um curso de línguas selecionamos de uma descrição da língua em questão (representada na gramática e nos dicionários) aquelas estruturas e palavras que supomos ser de maior valia para o estudante dentro dos propósitos pelos quais ele está aprendendo aquela L-alvo. Isso equivale a dizermos que selecionamos itens contendo máximos valor potencial: aqueles que podem ser comandados a desempenhar os tipos de atos de comunicação com os quais o aprendiz terá de lidar. (WIDDOWSON, 1991, p. 29)

A força potencial apresentada por Widdowson e aqui descrita tem por finalidade caracterizar o lugar do professor de LE e do aprendiz na construção da aprendizagem. Se, segundo o autor, é impossível identificar uma relação excludente entre o ensinar e o aprender por parte desses agentes, ao menos parece possível verificar como cada um situa-se no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, podemos observar que freqüentemente em contextos presenciais de ensino de LE a posição do professor e do aluno oscila entre a caracterização educação bancária descrita por Paulo Freire[4] e os processos de co-construção de conhecimento que deram origem às teorias sociointeracionistas[5].

A aplicação de uma metodologia adequada à realidade do aluno torna-se ainda mais importante, tendo em vista que cabe a ele inserir o aluno *receptor/co-construtor* nas

[4] "Bancário literalmente significa "que se refere ao banco". Para este termo Paulo Freire deu um significado novo designando a concepção da educação que deposita noções na mente do educando da mesma forma se faz depósitos no banco. Se denomina esta forma a todo tipo de educação em que o professor é o que diz a última palavra e os alunos só podem receber e aceitar passivamente o que o professor disse. Desta forma, o único que pensa é o professor e os alunos só podem "pensar" de acordo ao que este disse. Assim, os estudantes têm a única missão de receber os depósitos que o professor faz dos conhecimentos que ele possui (como sucede quando se vai a um banco depositar dinheiro). A educação bancária é domesticadora porque o que busca é controlar a vida e a ação dos estudantes para que aceitem o mundo tal como este é, proibindo-os desta forma que exercer seu poder criativo e transformador sobre o mundo. A educação bancária "é o ato de depositar, em que os alunos são recipientes passivos dos depósitos do educador"". Disponível em http://www.paulofreire.org/glossario_pf.htm, acesso em 02/11/2007.

[5] A teoria sociointeracionista foi proposta por Lev Vigotsky (1896-1934) e relaciona-se ao desenvolvimento do indivíduo por meio das interações sociais. Segundo tal teoria o indivíduo é resultado do meio em que vive.

atividades referentes ao processo de ensino-aprendizagem. É notório o fato de que, especialmente na escola pública[6], são necessárias mudanças profundas que possam trazer impactos significativos no processo de aprendizagem; tais mudanças dependem de "novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar do professor"(ALMEIDA FILHO, 1993, p.13).

Nesse sentido, as relações provenientes das abordagens do professor e dos alunos e os fatores intervenientes neste processo constituem elementos fundamentais no ensino de LE. Não obstante, a consciência da relação entre a abordagem de ensinar e a abordagem de aprender por meio de estratégias de aprendizagem[7] contribui para a aquisição da L-alvo. Evidentemente, a questão da abordagem de ensinar do professor é permeada por uma série de questões político-ideológicas que caracterizam a aprendizagem em um determinado contexto, o que, por vezes, é ratificado pela escolha e uso sistemático do livro didático, tendo em vista a questão de autoridade conferida ao mesmo, conforme afirma Souza-Pinheiro-Passos:

> O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor (legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático) deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, 1996, p. 56)

Tendo como função reforçar a abordagem e, por conseguinte, a prática do professor o livro didático pode reproduzir a concepção de um ensino de LE voltado para forma, sem atender às reais necessidades de comunicação (WIDDOWSON, 1991, p. 32) ou colaborar com a possibilidade de construção de novas concepções de aprendizagem em contexto

[6] Os problemas concernentes ao ensino de LE na escola pública serão descritos e apresentados ainda neste capítulo de fundamentação teórica.

[7] As estratégias de aprendizagem serão apresentadas e discutidas na análise de dados em um comparativo com as estratégias observadas na análise do *corpus*, tendo como principais fundamentos teóricos PAIVA (1998;2005), MITCHELL e MYLES (1998), FERNÁNDES LÓPES (1991), CHAUDRON (1998), MICOLLI (2005), OXFORD (1985) e CARVALHO (2007).

presencial. Talvez justamente aí se encontre o maior problema relacionado a todo o processo de ensino-aprendizagem: qual o objetivo de ensinar LE? Uma concepção político-ideológica acerca do tema poderia nos apresentar uma visão sobre os objetivos de se ensinar LE na contemporaneidade no Brasil. Tal panorama será apresentado nas seções subseqüentes. Parece pertinente no momento explicitar e discutir tal questão no âmbito pedagógico, o que significa inserir na presente discussão teórica os fundamentos acerca do ensino comunicativo e a função do ensino de LE voltado para a comunicação.

1.1.1 Comunicação e abordagem: caracterizando pressupostos

Diversos são os trabalhos que buscam descrever ou sistematizar os aspectos comunicativos no ensino de LE. As reflexões sobre a Abordagem Comunicativa (doravante AC), não tão recente, tiveram origem a partir dos estudos realizados pelos teóricos da Escola de Praga, passando pela tradição britânica, pela gramática sistêmico-funcional, até chegar à teoria chomskyana. Tais teorias contribuíram para a construção das bases teóricas da AC (KRÜGER, 2000, p. 108).

A tabela a seguir indica as teorias que contribuíram para a construção do conceito de AC, a partir do trabalho de Krüger (2000):

Teoria	**Contribuição**
Funcionalismo da Escola de Praga	Necessidade comunicativa e expressiva para o ponto inicial do discurso
A teoria chomskyana (*inatismo* e da *competência lingüística)*	A visão de que a competência lingüística não estava relacionada à formação de hábito, mas a sistemas de aquisição internos do indivíduo
Tradição Britânica	Mútua dependência entre língua,

	cultura e sociedade (visão da língua como interação)
Gramática sistêmico-funcional	Estabelecer relações entre todas as escolhas semanticamente relevantes feitas na língua como um todo
Sociolingüística	Enfoque do ensino de línguas na proficiência comunicativa, mais do que no domínio de estruturas

Tabela 4: Teorias que contribuíram para a construção da AC
Fonte: KRÜGER (2000)

Nas palavras da autora,

> (...) a contribuição de Firth (1930,1937) para a abordagem comunicativa está na visão da língua como interação; Halliday (1970,1975) colabora com a noção de função e Chomsky (1965) com a crítica à teoria behaviorista para o ensino de línguas estrangeiras. Além da contribuição dessas teorias, dos trabalhos americanos de sociolingüística como de Dell Hymes (1972), John Gumperz (1972) e William Labov (1970), estudiosos como Chistopher Candlin (1976) e Henry Widdowson (1978), que defendiam o enfoque do ensino de línguas na proficiência comunicativa, mais do que no domínio de estruturas, contaram também com os trabalhos de filosofia de John Austin (1962) e John Searle (1969). (KRÜGER, 2000, p.108)

Como é possível ser observado, as teorias que fomentaram o surgimento da AC constituem um amplo conhecimento social, o que nos permite dizer que a mesma é embasada em fundamentos teóricos sólidos e condizentes com a realidade do ensino de línguas na contemporaneidade, que é o princípio comunicativo na aquisição de LE.

Para Brown (1994), a abordagem comunicativa possui uma provisão de oportunidades para os alunos e, além disso, uma tentativa de introduzir material autêntico no processo de aprendizagem.

Como destaca Almeida Filho (1993), as práticas comunicativas, especialmente aquelas pautadas no trabalho em grupo em sala de aula, surgiram como uma resposta aos modelos estruturalistas então vigentes, o que quase caracterizou a AC como uma promessa de ensino alternativo.

O breve levantamento teórico acerca da origem da AC aqui realizado tem por objetivo principal fundamentar a importância de tais elementos para o processo de aquisição de línguas e, além disso, trata-se de uma forma de explicitar a visão adotada neste trabalho frente ao processo de ensino-aprendizagem de LE voltado para o aspecto comunicativo.

Segundo Almeida Filho (1993, p. 78),

> Por abordagem queremos dizer um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 78)

Assim sendo, a abordagem de ensino a qual este trabalho se coaduna, refere-se àquela na qual o indivíduo aprendente é visto como co-autor do processo de aprendizagem, buscando por meio de atividades lingüístico-comunicativas a aquisição de uma LE. Tal afirmação faz referência ao exposto por Almeida Filho ao elencar itens inerentes às prática comunicativas no ensino de uma LE:

> (...) esses itens apontados revelam uma abordagem (comunicativa) que se mostra preocupada com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através de uma nova língua. Isto significa menor ênfase no ensino e mais força naquilo que tem sentido para o aluno, que o faz crescer como pessoa e cidadão. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 80)

Para Skehan (1996), as atividades comunicativas, especificamente no caso das tarefas realizadas em ambientes comunicativos, devem ter um significado relevante para o aluno, tendo em vista que tais atividades possuem uma relação a tudo aquilo que é encontrado fora da sala de aula. Segundo Almeida Filho & Barbirato (2000), as atividades comunicativas possuem características que o as atividades tradicionais não possuem, talvez decorra daí o fato de que na abordagem comunicativa o foco muito mais latente no significado produza formas distintas de lidar com a língua.

1.1.2 Comunicação e modelos de aquisição: caracterizando pressupostos

O processo de aquisição de uma LE ocorre mediante diversos fatores que determinam ou não o sucesso de tal aprendizagem. Porém, alguns modelos de aquisição de LE possuem pouca abrangência, focalizando apenas um aspecto do processo da aquisição de línguas. Assim, é possível encontrar modelos de aquisição baseados apenas na questão gramatical, enquanto outros possuem foco estritamente ligado aos aspectos interacionistas e, outros ainda, que objetivam o automatismo durante o processo de aprendizagem. Observa-se que mesmo em modelos pouco abrangentes e com finalidades específicas de aprendizagem, a aquisição de LE se dá de modos diferentes. É comum encontrarmos aprendizes de LE que, apesar de aprenderem em modelos de ensino-aprendizagem de caráter estruturalista e gramatical, conseguem desenvolver competência comunicativa. Da mesma forma, podemos encontrar indivíduos aprendendo LE em contextos comunicativos de aprendizagem no qual, entretanto, não desenvolvem tal competência.

Identificar quantos são os modelos ou propostas para a aquisição de segunda língua não é tarefa fácil. Não há um consenso em relação ao número de teorias que formariam o arcabouço relativo à aquisição de segunda língua. Alguns autores, no entanto, limitam tais modelos a apenas cinco, como é o caso de Van Lier (1994).

Dentre tais modelos, aqueles que mais chamam a atenção são o modelo de aculturação, de Schumann, os estudos sobre interlíngua, de Selinker, o modelo do monitor, de Krashen e a Hipótese da Gramática Universal, baseada no que a teoria chomskyana dizia respeito da aquisição de segunda língua.

Na verdade, na prática, as discussões acerca dos modelos de aquisição vêm formando um arcabouço teórico-científico que permite ao professor visualizar situações em sua prática

que possam atender de maneira mais eficaz as necessidades de seus alunos de acordo com o modo como ocorre a aquisição de LE na perspectiva do modelo concebido pelo professor.

Nesse contexto, e entendendo que o papel da educação é fazer pensar para transformar (MOITA LOPES, 2003, p.31), cabe ao professor em formação identificar não só os aspectos inerentes a sua formação como também se situar de maneira coerente em relação a diversos temas que permeiam, de uma forma ou de outra, toda sua prática social. Um desses temas é, sem dúvida, a questão da inserção dos meios tecnológicos no trabalho docente e, por que não salientar, a própria inserção do professor em formação em uma nova concepção de ensino-aprendizagem baseada na interatividade e na simultaneidade nos processo de ensino. Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem constituem elementos fundamentais na aprendizagem. Parece pertinente, nesse ponto, fazer uma diferenciação entre estratégias de aprendiagem e estilos de aprendizagem. Nas palavras de Paiva (2005):

> [...] estilos de aprendizagem são características internas nem sempre conscientes. Associadas aos estilos estão as ações utilizadas pelos aprendizes, geralmente de forma consciente, para impulsionar sua aprendizagem (PAIVA, 2005, p. 13)
>
> Estratégias de aprendizagem são ações, geralmente conscientes, que o aprendiz utiliza para ampliar sua aprendizagem. As estratégias são usadas para memorizar vocabulários e estruturas lingüísticas, para organizar a aprendizagem, para usar e analisar a língua. (PAIVA, 2005, p. 18)

Em contextos distintos, as estratégias de aprendizagem são utilizadas como forma de suprir certas necessidades não contempladas em uma determinada proposta de atividade.

Uma aprendizagem diferenciada pode contribuir positivamente para o desenvolvimento das habilidades do aprendiz de LE e solucionar diversos problemas relativos à utilização de diversos métodos de aprendizagem em diferentes abordagens de ensino, tendo em vista que, muitas vezes os métodos de ensino não contemplam diversos elementos

inerentes ao processo de ensino de aprendizagem, especialmente no que tange às ações ocorridas em um contexto tão complexo de relação social. Conforme salienta Leffa,

> Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também apreender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. (LEFFA, 1988, p. 229)

É evidente que o sucesso para a aprendizagem está intimamente ligado à questão das estratégias que cada indivíduo utiliza durante a aprendizagem. Em relação às estratégias de aprendizagem, Paiva (1998, p 75.) conclui em sua pesquisa, que

> [...]os resultados evidenciam que as pessoas aprendem de forma diferente em decorrência de seus diferentes estilos e contextos de aprendizagem. A sala de aula é apenas um dos fatores que interferem no progresso do aprendiz. Compete ao professor, dentro de um enfoque humanístico, incentivar os alunos a se responsabilizarem por sua aprendizagem, conscientizando-os sobre os processos cognitivos e treinando-os no uso de estratégias mais eficientes.

Ocorre que tais estratégias possuem caráter individual e podem variar de pessoa para pessoa, resultando em pontos distintos em relação à aprendizagem em um determinado contexto de ensino. Assim sendo, um determinado modelo de aquisição de línguas não garante nenhum tipo de resultado em relação à aprendizagem do indivíduo. O processo de aquisição de uma determinada língua depende de vários fatores que escapam ao controle do professor, do modelo proposto e mesmo do próprio aluno. É evidente que a capacidade de aprender de um indivíduo não pode ser previamente determinada, o que subtrairia toda e qualquer característica inerente ao ser humano. Entretanto, as características individuais de aprendizagem, e mesmo as estratégias desenvolvidas por cada aprendiz, não são, *a priori*, a

discussão central aqui delimitada; o conhecimento e a investigação das mesmas objetivando novas formas de aprender LE, sim.

Quando um indivíduo aprende uma determinada língua está envolvido em diversas questões que podem contribuir ou prejudicar sua aquisição. A utilização de um modelo de ensino, especialmente aqueles mais fechados, nos quais a diversidade da experiência do aprendente não é levada em conta durante o processo de aprendizagem, não contribui para o alcance amplo dos indivíduos participantes em tal contexto de ensino. Ou seja, quanto mais focalizado em um determinado tipo de aprendizagem, menor é a chance de que todos os aprendizes possam desenvolver bem seus conhecimentos na língua-alvo.

Alguns contextos de aprendizagem, no entanto, possuem características mais abertas de aprendizagem e, por conseguinte, maior chance de abrangência em relação aos diferentes tipos de aprendizes em um determinado contexto. A partir do estudo da contribuição de diferentes formas de aprendizagem e a possibilidade do mesmo de atingir diversos elementos relativos ao processo de aquisição de LE será possível constatar que a aquisição de línguas é um sistema complexo de aprendizagem e que, assim sendo, carece de um enfoque diferenciado em relação aos modelos propostos, enfatizando aqueles nos quais a interação se caracteriza como a base da aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que os modelos de aquisição de línguas não conseguem abranger todos os elementos presentes em tal processo, os quais são fundamentais na construção da aprendizagem do indivíduo, a idéia de que um único modelo de ensino pode solucionar todos os problemas de aprendizagem em um contexto de ensino parece utópica. Não obstante, as estratégias de aprendizagem nem sempre podem suprir toda a necessidade do indivíduo de adaptação ao modelo de aprendizagem proposto. A aquisição de LE apresenta-se, assim, como uma complexa estrutura de aprendizagem, na qual diversos são os elementos que coexistem durante o desenvolvimento do aprendiz.

Segundo Paiva (2005, p. 25),

> Há evidências suficientes para se advogar que a aprendizagem de línguas parece ser realmente um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhes são impostas pelo ambiente. A passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou LE, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade.

Tal afirmação baseia-se na idéia de que a aprendizagem de línguas se dá de forma complexa, imprevisível, dinâmica, sensível, adaptativa e dependente do contexto em que se insere, idéia esta intimamente ligada à própria teoria do caos, na qual “pequenas mudanças podem resultar em grandes diferenças e que há uma ordem subjacente a tudo que nos rodeia” (PAIVA, 2005, p. 24). Assim, o tipo de aprendizagem proposta contempla apenas elementos isolados desse sistema. Paiva (*op.cit.*) identifica a aquisição de línguas como um sistema composto de diversos fractais que englobam todo o sistema, os quais representam um modelo fractal, ou seja, um modelo dinâmico complexo, composto de subsistemas igualmente complexos e dinâmicos:

> Cada subsistema se subdivide em vários outros fractais, representando variáveis que podem afetar todo o sistema de forma imprevisível, pois não são entidades estanques, mas elos de uma mesma rede de conexões. Cada fractal de um subsistema também se divide em outros fractais. (PAIVA, 2005, p. 30)

O modelo fractal de ensino de línguas se configura por um sistema dinâmico, não-linear e imprevisível, que se move, através de um conjunto de conexões, em direção ao "limite do caos", ou seja, uma zona de criatividade com potencial máximo para aprendizagem. Operações cognitivas são impulsionadas pelas interconexões entre as múltiplas partes do sistema que vão construindo a rede da linguagem (PAIVA, 2005). Assim, o modelo fractal se configura como uma forma de entender a aprendizagem de línguas como um sistema de maior complexidade e extremamente interligado. Paiva (2005, p. 29) identifica os componentes do

modelo fractal e apresenta uma abordagem diferenciada em relação à forma como vemos a aprendizagem. Em um sistema dinâmico, não linear, operando em um regime caótico, pequenos distúrbios podem ter efeitos explosivos e desproporcionais (não lineares). No caso da aprendizagem as diferenças individuais (ex. identidade, autonomia) e fatores sociais, econômicos e políticos podem mudar a rota do sistema. Condições iniciais semelhantes não vão produzir, necessariamente, os mesmos resultados. A aprendizagem é um fenômeno complexo e imprevisível e a escola não oferece aos aprendizes o que eles esperam, ficando a cargo do aprendiz buscar input autêntico e oportunidades de uso da língua (output/interação). Outra questão importante é o fato de que como a escola gera o caos, o sistema procura se reorganizar em torno da mídia. Os aprendizes recorrem à mídia para conseguir *input* autêntico.

Tendo em vista a teoria de sistemas complexos na qual o modelo de aquisição de línguas e todos os fractais que a compõem se inserem, é plausível que o ponto a ser agora desenvolvido seja a investigação de um modelo de ensino que possa atender a um maior número de fractais. A aprendizagem colaborativa possui na questão da autonomia um dos princípios fundamentais de sua realização. Em determinados contextos de ensino, a concepção de um modelo baseado na forma e não em processos de interação pode gerar insatisfação por parte do aluno. Assim, cabe ao profissional docente a tarefa de inserir atividades diferenciadas em suas aulas com o objetivo de motivar seus alunos do ensino de uma determinada língua. A respeito da interação do aluno com o conteúdo estudado e da necessidade cada vez mais presente de se desenvolver novas formas de aprendizagem, Paiva (2005, p.148) afirma:

> [...] é reincidente o desejo dos alunos pelo uso da língua e a queixa de que um ensino centrado na forma não atende às suas expectativas. Se, por um lado, podemos culpar o professor por não dar ao aprendiz um ensino de qualidade, por outro, não podemos deixar de ver ambos como vítimas das relações de poder. O professor mal formado é ele próprio vítima de currículos inadequados, vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que não lhe dá acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de contato com uma comunidade de

> prática em LE. Sem o domínio de sua ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência.

Para se aprender uma língua é necessário que haja a realização da mesma, ou seja, é necessário que os eventos comunicativos aconteçam em um determinado contexto e com um determinado propósito. Nada mais óbvio do que aprender a se comunicar em uma LE por meio da comunicação. A obviedade de tal afirmação revela-se menos aparente se levarmos em conta que em muitos contextos de aprendizagem a estruturação sistemática e a questão da forma têm um papel muito maior do que atividades de caráter colaborativo, que normalmente têm como objetivo a comunicação. Há uma necessidade de que as atividades a serem realizadas em um determinado contexto tenham representatividade para os alunos, o que somente é possível com uma prática diferenciada sobre o processo de ensino-aprendizagem.

1.1.3 Aprendizagem colaborativa

Pressupondo que a aquisição de línguas é um sistema complexo, resultando diversas possibilidades durante o processo de ensino-aprendizagem, cabe aqui apresentar modelos de aprendizagem que contemplem o maior número de fractais e que possam, desta forma, contribuir para a aquisição de línguas. Os modelos de aquisição baseados em processos de interação, sobretudo os colaborativos, podem ser evidenciados como aqueles modelos de aquisição que respondem a um maior número de fractais, já que os mesmos apresentam determinadas características que facilitam o desenvolvimento do aprendiz na língua-alvo.

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem sócio-construtivista que se refere a situações nas quais duas ou mais pessoas aprendem juntas por meio da interação buscando objetivos comuns de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2006, p. 12). Tal modelo de

aprendizagem se dá por meio de atividades nas quais dois ou mais indivíduos interagem em situações de aprendizagem em parceria e/ou colaboração, baseadas, principalmente, na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky.

Segundo a teoria de Vygotsky (1998), a aprendizagem inicia-se no plano social e se dá, posteriormente, no plano individual. Evidentemente toda criança em início de aprendizagem recebe de um adulto ou de outras crianças um certo auxílio, que diminui a partir do desenvolvimento da criança, resultando na capacidade da mesma de realizar tarefas sozinhas. A diferença entre o que a criança pode fazer com auxílio de um adulto e o que ela pode fazer sozinha, é chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida por Vygotsky como:

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Ainda segundo Vygotsky (*op.cit.*), a criança se desenvolve a partir da interação com outras crianças mais experientes ou com adultos. Há dois níveis de desenvolvimento da criança: o Real (a habilidade da criança em realizar certas tarefas independente de outras pessoas) e o Potencial (funções que ela pode desempenhar com a ajuda de outras pessoas).

O ensino é algo dinâmico, resultado da interação entre o professor, os aprendizes, as tarefas instrucionais e as atividades desenvolvidas em sala de aula. A interação é um elemento extremamente importante na aula de línguas, uma vez que a língua é o objeto e o meio para a aprendizagem. Na aprendizagem de línguas há necessidade de interação na língua estudada. Especificamente na L2, a interação é uma oportunidade para que o aprendiz teste hipóteses sobre a língua e tenha a oportunidade de exteriorizar o que aprendeu.

Nesse sentido, o modelo de aprendizagem colaborativo contribui para o desenvolvimento do aluno a partir das relações sociais nas quais o mesmo está inserido. O

modelo colaborativo diferencia-se do modelo pedagógico instrucional tradicional dos processos de ensino de línguas, especialmente em contexto escolar.

As inúmeras formas de relacionamento entre os aprendentes e com o professor em um modelo colaborativo contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do mesmo devido às possibilidades de interação às quais os alunos estão expostos. No modelo pedagógico instrucional, o professor é o responsável por fazer a "ligação" do aluno com o conhecimento do mundo, retransmitindo conceitos e saberes de forma linear e distante da complexidade do mundo real, o qual não está inserido na aula. Já no modelo colaborativo, as situações de interações que podem promover situações de colaboração estão muito mais presentes uma vez que há uma rede de interconexões entre os próprios alunos e entre o professor, o qual não é o único a ter acesso ao conhecimento. Ele atua como um mediador na própria construção do conhecimento que se dá a partir da inserção dos alunos em um mundo real e levado à sala de aula como o objeto a ser investigado, rediscutido e avaliado.

Contudo, para que tais pontos possam ser alcançados na aprendizagem colaborativa, é importante estabelecer o papel do professor e do aluno em relação ao desenvolvimento das atividades. O professor em um contexto colaborativo deixa de ser o transmissor (detentor) de conhecimento e passa a ser o mediador, colaborador, provedor de apoio cognitivo e afetivo. Os alunos passam a assumir uma postura ativa em relação à construção do conhecimento por meio das interações realizadas em sala de aula.

Apesar de representar uma possibilidade muito favorável em relação à aquisição de línguas estrangeiras, há algumas fontes de resistência em relação ao uso da aprendizagem colaborativa. Segundo Figueiredo (2006, p. 25-26), a ocorrência de possíveis erros durante as interações sem a possibilidade de realizar correções, o uso da língua materna durante as atividades (caso específico do contexto de ensino de LE), os estilos distintos de aprendizagem (preferência pela aprendizagem individual) e falta de motivação para o trabalho em

colaboração devido ao sistema centrado na figura do professor centralizador, podem representar entraves na aquisição da língua em tal modelo de aprendizagem. Ocorre, contudo, que a atividade colaborativa na aprendizagem de LE pode representar uma chance única de aprendizagem para uma parte de aprendizes que não conseguiram aprender por meio de métodos ou modelos tradicionais de ensino.

1.1.4 Aprendizagem colaborativa em meios virtuais

Outro ponto importante a ser discutido e que recentemente vem ganhando espaço na pauta de discussões de grandes eventos da área de aprendizagem de LE é a aprendizagem colaborativa em meios virtuais. A vantagem de tal modelo é o rompimento de limitações temporais e espaciais e o acesso a um grande número de interagentes falantes da L-alvo por meio de interações. Assim como as vantagens são substancialmente ricas em relação a outros modelos de aprendizagem menos inovadores (entenda-se aqui aqueles modelos pautados muito mais na forma do que na necessidade de comunicação da língua), as desvantagens também merecem ser apontadas à medida que os processos de ensino à distância exigem um número maior de complexidades, sejam elas de ordem organizacional-tecnológica ou de competência comunicativa. Tais desvantagens resumem-se à falta de comprometimento com a aprendizagem em atividades colaborativas, à questão técnica (equipamentos disponíveis para o uso), à transmissão e armazenamento de dados (sistema de rede de baixa velocidade e com pouca capacidade de armazenamento) e à falta do letramento digital.

Uma possível solução para tais problemas seria a sistematização de modelos de aquisição colaborativos em meios virtuais nos cursos de formação de professores, tais cursos poderiam levar em consideração a necessidade de inserir, em sua programação, conteúdos que venham a preparar os professores para essa nova forma de lidar com o conhecimento.

O desenvolvimento tecnológico e os demais recursos a ele associados apresentou-nos uma nova organização e transmissão de conteúdos através da interatividade, processo inerente às atividades realizadas em rede. Esse novo modelo de aquisição de conhecimento, entretanto, não significou uma desestruturação dos princípios de produção intelectual. Ocorreu, na verdade, uma nova forma de transmissão e armazenamento dos conteúdos elaborados em meios tradicionais pela internet (MARCUSCHI, 2005, p. 67). O processamento das informações à disposição em meios digitais encontrou no ensino espaço para o desenvolvimento de tecnologias que beneficiem a aquisição de conteúdo e o desenvolvimento de novas habilidades. Assim, o ensino de LE também pode beneficiar-se graças ao rico ambiente de aprendizagem que os meios digitais proporcionam, principalmente na utilização de tais recursos para a aprendizagem colaborativa de línguas.

É notório que o acesso à tecnologia ainda seja restrito, o que representa um grave problema em relação à formação do aluno de LE em meios digitais, principalmente nas escolas públicas. Braga (2004), ao discutir o aprendizado em meios digitais, reforça tal afirmação ao explicitar a necessidade da escola em usar o computador como ferramenta de ensino, preocupando-se com a formação de leitores para esse novo meio, oferecendo aos alunos práticas pedagógicas que visem à aquisição das habilidades necessárias para o domínio das ferramentas tecnológicas. A preocupação com a formação do aluno para a utilização reflexiva da tecnologia se justifica à medida que no lugar onde deveria existir um modelo de inclusão digital há, em grande parte do país, um processo crescente de exclusão digital, no qual percebe-se nitidamente o aumento da distância social que impede que os menos favorecidos tenham acesso a novas tecnologias.

Os processos de ensino-aprendizagem de LE vêm sofrendo modificações consideráveis nos últimos anos. Novas abordagens e novos paradigmas criaram a necessidade de um ensino pautado muito mais na competência comunicativa do que em modelos de

aprendizagem formais baseados na repetição de conteúdos. Da mesma forma foi possível observar uma mudança em relação às ferramentas e instrumentos utilizados no ensino de LE. Para Paiva (2001), os velhos laboratórios de ensino de línguas estrangeiras estão agonizando. Os laboratórios de línguas, extremamente requisitados outrora, hoje não atendem às expectativas de um ensino de LE pautado em princípios comunicativos. Isso ocorre devido às necessidades contemporâneas que já não são atendidas por métodos de ensino ultrapassados, assim como pelos antigos instrumentos de ensino disponíveis. Os antigos laboratórios de LE deixam muito a desejar em relação à oralidade e a interação na língua a ser ensinada, o que pode ser minimizado com os recursos hoje disponíveis em meios digitais (internet, comunicadores instantâneos, e-mail, etc).

Partindo do pressuposto de que a oralidade se constitui em um instrumento pedagógico essencial ao professor de LE (Consolo, 1997), a criação de ambientes e contextos de ensino que privilegiem processos de interação verbal é muito importante, e às vezes fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a tecnologia vem ocupando espaços importantes na prática educacional de LE, constituindo-se uma forma de possibilitar ao aprendiz situações de interação na língua estudada, principalmente por meio de situações de aprendizagem colaborativas.

Estabelecendo que a oralidade é uma necessidade para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de LE e que os meios digitais podem oferecer recursos que contribuam com tal processo de aquisição, faz-se necessário investigar pontos que dimensionem de forma mais clara e objetiva a relação estreita entre a comunicação e os recursos digitais na prática docente. A necessidade de aprender uma determinada LE está entre as principais exigências do mundo moderno. Mais do que uma necessidade pessoal ou uma necessidade real de comunicação e ligação entre culturas distintas, aprender a ler e escrever em outra língua, em especial o inglês, constitui uma forma de elevação de status

social. Por esse motivo, podemos encontrar diferentes contextos de aprendizagem em nossa sociedade, que visam atender necessidades específicas de diferentes tipos de aprendizes. Assim, escolas de ensino fundamental e médio, escolas de idiomas, universidades, institutos de ensino, professores particulares, auto-instrução, entre outros, atuam simultaneamente com objetivos distintos, que vão desde a aquisição de competência lingüística na L-alvo para uma viagem de turismo até o aprofundamento dos aspectos comunicativos que a mesma apresenta. Haverá, porém, um paradigma que pode englobar, a contento, todos esses contextos a fim de estabelecer os parâmetros que atualmente regem os processos de ensino-aprendizagem de LE? Parece que para a realização de tal tarefa seria necessário desconsiderar as diversidades e especificidades dos contextos de aprendizagem tidos como válidos, deixando, assim, de margear seus diferentes aspectos, perspectivas e possibilidades, o que contraria a proposição inicial deste trabalho. É possível perceber, no entanto, que todos os modelos de ensino de línguas efetivados em meios digitais possuem duas características básicas: i-) o acesso irrestrito e imediato a um amplo insumo à disposição do aprendiz e do professor; ii-) possibilidade da promoção de interação verbal e do desenvolvimento da oralidade.

Segundo Braga e Costa (2000), a tecnologia permite que o insumo na L-alvo não seja restrito àquele presente no material previamente selecionado ou indicado pelo professor. Essa possibilidade contribui para a ampliação do conhecimento do aprendiz e aumenta exponencialmente seu contato com a língua exposta na internet através de jornais, textos diversos, atividades de difusão cultural, sites de rádios, etc. Sem dúvida o surgimento da internet apresentou ao mundo um novo modelo de comunicação composto de diversas possibilidades de realização. Especificamente para o ensino de LE, a internet representa uma revolução em relação à possibilidade de comunicação, o que pode ser comprovado pelos inúmeros cursos e trabalhos *on-line* que povoam a rede e estão disponíveis a todos os aprendizes. Um ponto fundamental é o processamento de tal insumo em atividades de caráter

colaborativo, o que redimensiona as possibilidades do insumo em relação à aprendizagem do aluno.

Para que haja sucesso na aquisição de uma LE é fundamental que certas “garantias pedagógicas” sejam conquistadas e consolidadas. Assim, os elementos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem de línguas devem constituir princípios colaborativos para que o objetivo do trabalho proposto seja alcançado. Refiro-me, aqui, desde as questões de caráter metodológico até o projeto pedagógico em que o trabalho docente se insere. Sendo assim, a formação do professor, sua abordagem, os recursos tecnológicos e o material didático empregado encontram-se no centro da discussão.

1.2 Tandem: atividades colaborativas no ensino de LE

A modalidade de ensino *in-tandem* baseia-se nos princípios de reciprocidade e autonomia para o ensino e representa situações reais de interação na língua-alvo entre pares interagentes. Especificamente na aprendizagem *in-tandem* a distancia, via meios digitais, as possibilidades de interação de comunicação na língua-alvo estão muito mais ao alcance do aprendiz do que em situações presenciais, o que representa uma vantagem significativa para a comunicação na LE estudada.

Na aprendizagem de línguas *in-tandem* duas pessoas falantes de línguas maternas diferentes se comunicam sistematicamente ensinando uma a outra sua respectiva língua nativa, fazendo, assim, com que a aprendizagem ocorra mutuamente. Segundo Brammerts (2002, p. 19), a aprendizagem *in-tandem* possui três objetivos centrais: i-) o aperfeiçoamento da comunicação na LE estudada, ii-) o aprofundamento do conhecimento da personalidade e da cultura do par interagente, e por conseguinte, da cultura da sociedade em que a língua

estudada se encontra e iii-) conhecer e realizar novas experiências com objetivos profissionais, de formação ou para lazer. Todos os objetivos estabelecidos contribuem para a formação do professor de LE e se constituem em condição *sine qua non* para o desenvolvimento da capacidade comunicativa na língua estudada.

Assim, as atividades colaborativas *in-tandem* são muito representativas já que podem conter em si mesmas toda uma gama de possibilidades para a aprendizagem, tanto em relação à possibilidade de se aprender pela comunicação (BRAMMERTS e CALVERT, 2003) quanto à possibilidade dos aprendizes de resolverem problemas lingüísticos (KÖTTER, 2003). A questão da autonomia da aprendizagem *in-tandem* é fundamental na constituição das atividades colaborativas já que a aprendizagem *in-tandem* baseia-se nos princípios de autonomia e reciprocidade, o que pode propiciar para a aprendizagem a possibilidade de maior número de participantes realizando interações na L-alvo.

Para Little (2002, p.25),

> A aprendizagem de línguas em tandem é baseada essencialmente sobre o princípio da autonomia de aprendizagem e sobre o princípio da reciprocidade. Os aprendizes são autonomos e são responsáveis pela gestão de sua aprendizagem. [8]

Os princípios acima expostos são fundamentais para a constituição do *tandem* como um modelo de aprendizagem colaborativa. E, parece evidente que a mediação tecnológica no ensino de línguas exige uma participação diferenciada do professor, seja na realização de aulas em contextos digitais ou em relação ao próprio direcionamento de estudos na internet. De qualquer forma, é inegável o fato de que nos deparamos com modelos diferenciados de ensino e cabe ao professor se adequar a tais modelos para a realização de suas aulas. Com a evolução tecnológica, sobretudo com o advento da internet, é possível afirmar que há um

[8] No original: L'apprentissage des langues en tandem est basée essentielement sur le principe de l'autonomie de l'apprenant et sur le principe de reciprocité. Les apprenant sont autonome dans la mesure ou ils sont responsables de la gestions de leur apprentissage .

novo caminho possível de ser trilhado em relação à busca e desenvolvimento do conhecimento; caminho este que requer uma nova maneira de se entender e lidar com o conhecimento. Permitir que o horizonte educacional que atualmente se apresenta seja mal percorrido é permitir que a própria evolução do conhecimento da humanidade seja estagnada, o que representará em termos educacionais uma marcha ainda maior ao atraso de nossa educação. Neste sentido, os processos de interação *in-tandem* parecem atender a diferentes exigências do ensino de LE dos dias atuais: se por um lado privilegiam as questões de interação e comunicação na língua-alvo, por outro exigem o domínio da tecnologia com condição para realização do processo. Uma possível inserção de tais elementos nos cursos de formação de professores, buscando o desenvolvimento da competência comunicativa na LE estudada é o ponto agora a ser discutido. Este modelo de aprendizagem de línguas estrangeira, apesar de apresentar inúmeras possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem na língua estudada, necessita de um complexo contexto de aprendizagem, já que o processo de ensino *in-tandem* a distância exige desde laboratórios de informática até acordos de cooperação mútuos entre instituições de países diferentes. Organizar o aprendizado ou a prática *in-tandem* nos cursos de formação de professores parece imperativo no sentido de contribuir com a formação do professor e principalmente no desenvolvimento de sua competência comunicativa na língua-alvo.

O objetivo a ser alcançado é evidenciar a hipótese de que determinado contexto de aprendizagem colaborativa pode também conceber, de forma satisfatória atividades mais sistematizadas. O que é possível perceber de forma clara é que o meio virtual realmente apresenta uma condição diferenciada para a aprendizagem colaborativa. Entretanto, em tal contexto também pode ocorrer um modelo tradicional de aprendizagem, o que descaracterizaria toda a possibilidade que tal meio pode oferecer aos aprendentes de LE.

Como já foi afirmado anteriormente, para que haja sucesso na aquisição de uma LE é fundamental que certas “garantias pedagógicas” sejam conquistadas e consolidadas. As situações reais de comunicação constituem condição imprescindível para a aquisição da competência na língua-alvo.

1.3 Educação e tecnologia

O desenvolvimento tecnológico observado nos últimos anos apresentou à sociedade novas formas de produzir e organizar conhecimento, além, é claro, de oferecer novas possibilidades para os meios de produção, sobretudo na sistematização dos processos industriais (BARROS e BRIGHENTI, 2004). Tais mudanças levaram o ser humano a se relacionar de maneira diferente com a tecnologia incorporada ao seu cotidiano. Essa relação estabeleceu novas necessidades de aquisição de conhecimentos inerentes a esse novo modelo de organização produtiva, culminando na crescente necessidade de aprender a lidar com o novo conhecimento da contemporaneidade. Além disso, os reflexos do desenvolvimento tecnológico também podem ser vistos no próprio desenvolvimento educacional, sejam como formas de auxílio nas questões educacionais ou como novos contextos que surgem como alternativas para os contextos tradicionais de ensino.

Nos últimos anos foi possível notar o desenvolvimento de novas formas de organização de ensino-aprendizagem, tendo em vista os problemas pelos quais as formas tradicionais de ensino, em especial o contexto escolar, passam. As novas tecnologias de informação ofereceram possibilidades diversas para o meio educacional, possibilitando que novos modelos de aprendizagem estejam disponíveis em diversos níveis educacionais, o que pode representar um avanço considerável em relação a alguns aspectos da aprendizagem, especialmente àqueles relacionados com a educação não-presencial.

Assim, torna-se cada vez mais relevante discutir novas formas de ensino que possam minimizar os problemas que atualmente criam entraves para a aquisição de conhecimento em contextos tradicionais. Nesse sentido, a educação à distância surge como uma alternativa para que tais entraves possam ser superados e novas formas de aprender possam ser estruturadas e melhor organizadas, seja pela possibilidade de utilizar-se dos recursos tecnológicos oferecidos pelos meios digitais ou, principalmente, pela flexibilidade que os mesmos trazem (SANTOS e TOLEDO, 1999).

1.3.1 Tecnologia: conceito e origem do termo

Muito tem se falado nos últimos anos a respeito do papel da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Tal discussão, iniciada há algumas décadas, busca oferecer acesso a equipamentos e ferramentas que possam apresentar contribuições para a área educacional. Ocorre, porém, que em meio às discussões citadas houve uma deturpação acerca do termo tecnologia e dos elementos que o mesmo representa. Comumente, acredita-se que tecnologia se caracteriza por equipamentos digitais vinculados a computadores e que trazem diversas funcionalidades a seus usuários.

O termo tecnologia não apresenta uma ligação exclusiva com o computador ou com outras máquinas encontradas na contemporaneidade. A tecnologia pode ter uma abrangência maior e contempla os métodos, artifícios e ferramentas usadas na realização de uma determinada tarefa. A escola, enquanto instrumento social é, também, uma tecnologia ou um instrumento tecnológico. Um mergulho na etimologia da palavra tecnologia indica que *tictein* quer dizer o ato de criar, enquanto *téchne* significaria o conhecimento prático que em junção com logos (a fala) resulta na ação determinada por meio de um raciocínio lógico e linear.

Assim, a tecnologia não consistia apenas no produto final resultante de um determinado processo de criação e/ou produção.

Percorrendo um caminho puramente lexical Ferreira (2001 p. 702) conceitua tecnologia como “o conjunto e conhecimento, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade”. Ora, podemos pensar que mesmo os povos antigos já denominavam tecnologia em meios de produção ou no desenvolvimento de determinados tipos de atividades. Por que, então, quando pensamos em tecnologia praticamente esquecemos de incontáveis sistemas de instrumentos utilizados pelo homem através do tempo e relacionamos o termo a tudo aquilo que é digital ou que de alguma forma está ligado ao computador? A resposta para esta indagação merece questões de ordens distintas em sua instrumentação. Por um lado temos a própria evolução do conhecimento, o qual há uma tendência, invariavelmente, a considerar de maior qualidade e valor aquilo que está a frente de seu tempo, ou seja, aquilo que é inovação. Por outro lado a questão financeira também está presente. A tecnologia digital representa inúmeros avanços e proporcionar o avanço em diversos setores da sociedade, o que pode ser transformado em geração de renda e o desenvolvimento de um ciclo tecnológico cada vez mais complexo e de possibilidades ilimitadas.

Não há na história de nossa civilização um contexto no qual mais se aplicou tecnologias, na concepção mais ampla da mesma, de forma mais contundente e contínua do que na escola. A educação tornou-se o palco preceptor dos novos métodos, instrumentos e modelos. Seja a mudança da concepção do aluno enquanto sujeito em formação de seu próprio conhecimento até a utilização de novos métodos e modelos educacionais, a verdade é que a escola moderna tem sido marcada pelo sistematizado uso das tecnologias no processo de ensino. Pelo fato de não refletir sua prática política-pedagógica, muitos professores não

possuem consciência de que aplicam tecnologias em suas aulas e em sua própria formação, mesmo não sendo a mesma originária do meio denominado digital.

Partindo da premissa de que a tecnologia digital possui tamanhas possibilidades que já passaram a "subsidiar" o desenvolvimento de outras tecnologias, sua aplicação no contexto escolar pode representar a solução de inúmeros problemas e entraves que impedem o desenvolvimento da educação em nosso país. Entretanto, a viabilização de um projeto tecnológico-educacional torna-se difícil devido a fatores de ordem técnica e econômica.

A tecnologia é, na verdade, todo o conjunto de saberes que podem ser aplicados em uma determinada área do conhecimento, seja ele relativo às habilidades manuais, à capacidade de transmitir conhecimentos ou ao desenvolvimento de novos procedimentos ou métodos ao realizar determinada atividade.

O significado da palavra tecnologia acentua ainda mais a relação intrínseca com o conhecimento humano, justamente pelo fato de que dominar um conjunto de conhecimentos necessários à realização de uma determinada tarefa. Nesse sentido, as técnicas que possuímos e utilizamos para a realização de uma tarefa específica podem ser consideradas como tecnologia. Assim sendo, considera-se tecnologia todo o conhecimento humano empregado em algum momento da história da humanidade para realizar alguma tarefa por meio de técnicas específicas, desde o descobrimento e o domínio do fogo para o cozimento de alimentos até o emprego de sistemas digitais para a realização de algum feito na sociedade moderna.

Em suma, a idéia de que a tecnologia caracteriza-se exclusivamente por sistemas digitais pautado pelo uso sistemático de computadores poderosos e de outros equipamentos modernos, parece equivocada. Grandes feitos da história foram realizados com a utilização de tecnologias rudimentares que acabaram por servir de base para a estruturação de diversas ciências. Ocorre, porém, que o período pós-moderno se caracteriza pela acentuação de um

processo de construção das necessidades que hoje se apresentam como essenciais para a vida humana. A idéia de desenvolvimento tecnológico para a sociedade atual baseia-se muito mais no processo de evolução de equipamentos que possam satisfazer a essas necessidades do que propriamente no princípio básico da evolução das teorias necessárias para se realizar uma determinada atividade.

Diversas ferramentas foram utilizadas pela humanidade como objetos de construção do conhecimento e desenvolvimento da comunicação entre os homens. A sociedade como um todo tem utilizado os meios tecnológicos disponíveis como forma de diminuir distâncias entre as pessoas e fazer com que a comunicação torne-se mais rápida. Coracini (2006) aponta para o uso de tais ferramentas tecnológicas para diminuir a distância entre pessoas ao afirmar que

> [...] o telefone possibilitou o contato entre pessoas à distância, na mesma cidade, no mesmo país, em países diferentes. Mais recentemente, o computador com o qual, segundo alguns autores, interagimos, solicitando que cumpra tarefas, dele recebendo respostas e até comandos tem facilitado o acesso às informações locais, nacionais e internacionais, além do contato com pessoas do outro lado do mundo sem nenhum contato. (CORACINI, 2006, p. 136)

Mais do que permitir a comodidade e colaborar com o desenvolvimento do ser humano, fez com que os aparelhos advindos do conhecimento humano e do domínio de técnicas apuradas de construção de bens de consumo se consolidassem como utensílios extremamente necessários à vida do homem, sem os quais o mesmo não consegue viver. A realização de feitos considerados outrora como ficção e que hoje permeiam a existência humana.

Houve, especialmente nas últimas décadas, o aparecimento de diversos recursos tecnológicos que de alguma forma facilitaram a vida da população, em todas as classes sociais, como aponta Coracini (2006):

> [...] a sociedade capitalista tem oferecido inúmeras facilidades que encantam a todos os cidadãos, facilidades essas que vão construindo incessantemente necessidades, aos poucos naturalizadas de modo que o cidadão brasileiro de classe média - e, em certa medida, até mesmo o de classe pobre – não consegue conceber a vida sem aparelhos como telefone, celular, televisão, rádio, vídeo, TV a cabo, DVD, geladeira, fogão à gás ou elétrico, microondas, lava-louças, máquinas de lavar roupas, secadora e assim por diante. (CORACINI, 2006, p. 136)

Todos os bens de consumo acima citados, caracterizam-se como produtos desenvolvidos por meio do domínio de técnicas específicas de conhecimento e, da mesma forma, são ferramentas de ordem tecnológica que nos permitem realizar determinadas funções. O fato de que muitas vezes não creditamos a esses instrumentos o título de tecnologias relaciona-se com uma questão cultural. Para a sociedade moderna, a tecnologia está ligada a questão digital, cabendo ao mundo dos computadores a difusão do conhecimento da era digital. Tal concepção, inerente a modernidade tardia, também apresenta reflexos na constituição do sujeito que se insere nessa sociedade, especialmente com o advento da internet e das possibilidades de relação associadas a ela. Segundo Kleiman e Vieira,

> A característica de rápida mobilidade espacial e temporal tornou o espaço pequeno para esse novo sujeito que deseja a bens que aspira a serviços e não mais a propriedades. O modelo tradicional de cidadão, que nascia e se criava em determinado lugar e ali plantava raízes, estaria em franco declínio nesse novo grupo. Assim o fato de o sujeito desfrutar de liberdade sem presença física para agir a distância acelera a construção de nova identidade emancipado e isentado de responsabilidade social em relação ao seu grupo local. (KLEIMAN e VIEIRA, 2006, p. 122)

A tecnologia proporciona o surgimento do virtual, o que estabeleceu um novo sujeito frente às relações sociais na modernidade tardia. A duplicidade do sujeito, ou sua fuga para o meio virtual, indica uma relação próxima com esse novo conjunto de conhecimentos que agora se evidencia. Trata-se, portanto, da escolha da tecnologia do meio virtual/digital em detrimento de outras tantas que constrói o mundo que ora conhecemos.

1.3.2 O conceito de educação à distância

A escolha pelo termo educação à distância em detrimento de ensino à distância deve-se ao fato de que ensinar pressupõe que um professor esteja envolvido no processo de aprendizagem como um todo, sabe-se, no entanto que o advento da internet e os recursos a ela agregados constituem, muitas vezes, formas autônomas de aprendizagem. Acerca de tal conceituação, Moran Costas (2002) enfatiza que

> Na expressão "ensino a distância" a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra "educação" que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada. (MORAN COSTAS, 2007, p. 1)

Para García Aretio (1995), a educação à distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e pode substituir a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistematização de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível.

A educação à distância caracteriza-se por uma forma de aprendizagem na qual as ações estão baseadas no processo de interatividade e simultaneidade. Além disso, a facilidade de armazenamento e transmissão de conhecimento são características fundamentais do ensino não-presencial. Para Almeida (2003), há ganhos significativos no trabalho em ambientes digitais devido à gama de possibilidades que o mesmo pode apresentar. Segundo o autor,

> Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (ALMEIDA, 2003, p. 331)

Os ambientes digitais de aprendizagem, assim como os próprios mecanismos existentes na internet, possuem os mesmos programas e atividades de comunicação à distância. A diferença se dá pelo fato de que em ambientes digitais de aprendizagem esses programas e/ou plataformas educacionais são direcionados para a questão da aprendizagem, o que pode fazer uma diferença significativa na aprendizagem, principalmente na questão da aprendizagem autônoma. Em meios digitais a produção de conhecimento ocorre de forma muito autônoma, o que implica uma forma de aprendizagem muito mais rápida e simultânea em relação aos diversos conhecimentos.

Há em todo o mundo um movimento crescente de institucionalização das atividades educacionais à distância com objetivo de instituir na educação um caráter tecnológico-científico já aplicado em diversas áreas do setor privado e que ganha forças graças ao binômio ciência e tecnologia que impulsiona o capitalismo moderno (BELLONI, 2002).

Cabe à escola a difusão do conhecimento ligado à tecnologia, especialmente em relação à população menos privilegiada e que, na maioria das vezes, encontra-se excluída digitalmente. Este papel de socialização e democratização do saber tecnológico tem ocupado boa parte das discussões em relação à consolidação da escola moderna e, principalmente, tem resultado em diferentes ações por parte das instituições governamentais e das autoridades ligadas à educação.

1.3.3 O desenvolvimento tecnológico e a educação

De forma mais lenta e paulatinamente, a tecnologia vem ocupando seu espaço no contexto escolar, tendo como aspectos fundamentais o trabalho voltado para a aquisição de conhecimento via meios digitais. Em grande parte das escolas, especialmente nas regiões Sul

e Sudeste do país, os computadores, expoentes da tecnologia hoje disponível, já fazem parte do cotidiano escolar. As ações governamentais ocorridas nas últimas décadas ainda não trouxeram para diversas regiões brasileiras um aporte tecnológico para a área educacional. Conforme aponta o mapa da exclusão digital, é notória a diferença em relação ao domínio da tecnologia nas demais regiões brasileiras. Há nessa disparidade, uma questão oculta que remete à questões históricas e culturais e se relacionam com a própria concepção do povo brasileiro e do governo brasileiro como desenvolvimento humano e tecnológico nas regiões Norte e Nordeste do país.

Não é possível estabelecer uma relação direta entre o uso sistematizado das tecnologias, em especial do computador e da internet, com possibilidade real de melhorar o desempenho escolar. Entretanto, pressupõe-se que todas as possibilidades que o uso da tecnologia proporciona, de fato, pode apresentar ao aluno um novo mundo, com uma maior facilidade de contato com o conhecimento, assim como na distribuição e armazenamento do mesmo.

O Mapa da exclusão digital, ao buscar identificar essa diferença, estabeleceu esse comparativo ao quantificar os dados extraídos da avaliação do SAEB[9] do ano de 2001. Os resultados obtidos por meio da investigação apontam que

> [...] a relação entre desempenho escolar e ter um computador é positiva em todas as faixas em questão e é maior na faixa que compreende os alunos de 13 a 18 anos que freqüentam a 8ª série. Tanto na prova de português quanto na de matemática essa foi a faixa que mostrou maior impacto. Na prova de língua portuguesa, o fato de ter computador se relaciona com um desempenho escolar 13,05% maior do que quando o aluno não possui computador; nas outras faixas, as estatísticas ficam em 6,49% quando consideramos os alunos de 9 a 14 anos que freqüentam a 4ª série e 8,35% na faixa de 16 a 21 anos que freqüentam a 3ª série do ensino médio. Os

[9] O INEP/MEC implantou o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) em 1990, com o objetivo de coletar e sistematizar os dados e análise de informações sobre o ensino fundamental e médio em nosso país. O SAEB foi aplicado pela sexta vez em 2001, avaliando os alunos brasileiros da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio em língua portuguesa e matemática. Além das provas das duas disciplinas, questionários coletaram informações sobre as características da escola, do diretor, do professor, da turma e dos alunos.

> resultados para o desempenho na prova de matemática são respectivamente: 17,68% para a 8ª série, 10,96% para a 4ª série e 17,08% para a terceira série. (Mapa da exclusão digital, 2003, p. 31)

Muitas escolas já perceberam benefícios pedagógicos que a inserção dos recursos tecnológicos pode trazer. Outras, no entanto, incorporaram as ações de construção de uma mentalidade tecnológica-digital às necessidades do mercado. Assim, constituir um laboratório um laboratório de informática na escola bastou para que um requisito fosse preenchido, mesmo que pouca coisa tenha sido direcionada ao trabalho com tecnologia.

Especificamente em relação aos países de terceiro mundo, há uma corrida em busca do tempo perdido, o que significa dizer que o atraso tecnológico-educacional de tais países é demasiadamente grande, e que somente um avanço considerável poderá deixa-los em patamares próximos de desenvolvimento tecnológico de suas áreas industriais. Segundo Belloni,

> Nos países subdesenvolvidos porém industrializados e altamente urbanizados; pobres e atrasados cultural e politicamente, mas com "bolsões tecnificados" e globalizados; nesses países as contradições e as desigualdades sociais tendem a ser agravadas pelo avanço tecnológico. (BELLONI, 2002, p. 119)

Outro ponto importante a ser ressaltado é a questão financeira, uma vez que as novas possibilidades surgidas graças ao desenvolvimento tecnológico apresentam uma possibilidade de ganhos que faz com que o processo de informatização dos meios educacionais seja visto como uma forma de se obter recursos financeiros. É notório o surgimento de novos cursos e plataformas de aprendizagem que utilizam as possibilidades de interação, transmissão de dados e simultaneidade de aprendizagem em sua estruturação. o que representa, da mesma forma, novas possibilidades educacionais frente ao quadro tecnológico que se apresenta.

No que tange à organização institucional em relação ao uso sistemático das NTICs na educação, não só a questão financeira deve ser um aspecto relevante na constituição de um

novo meio educacional. Há a necessidade de se estruturar atividades via meio digitais que auxiliem na aprendizagem presencial, o que pode representar significativamente um crescimento qualitativo em relação ao desenvolvimento de novas habilidades em diversos níveis escolares.

Evidentemente, nossas instituições escolares, principalmente as escolas públicas de ensino fundamental e médio, ainda não apresentam uma estruturação adequada às necessidades e exigências que atualmente recaem sobre nossos estudantes. Tal fato decorre, por exemplo, da falta de investimentos na área tecnológica voltada para a formação do indivíduo ainda nas séries iniciais do ensino fundamental, o que poderia representar uma forma de minimizar a falta de conhecimento de nossos alunos ao saírem da escola rumo ao mercado de trabalho. O que se pode observar, no entanto, é que a inserção tecnológica não é o foco das ações que visam a melhoria da aprendizagem escolar, o que se evidencia pela falta de estruturação e investimento em tal área nas últimas décadas.

Especificamente no que tange ao ensino de LE, são vários os problemas encontrados em nossas instituições de ensino, e que não se relacionam exclusivamente com a questão tecnológica. As questões relacionadas ao currículo em nossas escolas e universidades, por exemplo, são questões já discutidas e que ainda permeiam os debates acerca do ensino de LE. Muitos autores focalizaram em suas discussões aspectos relacionados às questões de ordem organizacional, à diversidade no ensino de línguas em nossas escolas, aos critérios para se ensinar determinada língua em contexto escolar, da necessidade se aprender uma LE na escola e o lugar da mesma no contexto nacional (MOITA LOPES, 1996; ALMEIDA FILHO, 1993 e 2005; LEFFA, 1999).

Cabe, entretanto, uma discussão acerca da possibilidade inserção tecnológica no ensino de LE. Tal ação poderia representar uma forma de buscar melhorias não só para a questão da inclusão digital, mas também para possibilitar um maior contato do aprendiz com a

língua a ser estudada, sendo possível, assim, diminuir as distâncias, tanto culturais como espaciais.

Ao discutir as competências que o profissional docente deve possuir para exercer seu trabalho, Perrenoud (2000) aponta para a necessidade cada vez mais crescente do domínio das ferramentas tecnológicas para que o profissional na área educacional esteja em ajuste com o mundo moderno. Tal avanço rumo à aquisição e domínio desse novo conhecimento não implica uma obrigatoriedade dos professores de se aventurar por esse novo conhecimento que hoje se apresenta. Pelo contrário, caberá muito ao próprio professor a consciência de que esse novo conhecimento é inerente ao seu trabalho e uma exigência da própria sociedade capitalista, e que a falta do mesmo representará uma lacuna em sua formação, resultando no empobrecimento de seu trabalho. Conforme aponta Perrenoud,

> É pouco provável que o sistema educacional imponha autoritariamente aos professores em exercício o domínio dos novos instrumentos, ao passo que, em outros setores, não se abrirá mão desse domínio. Talvez isso não seja necessário: os professores que não quiserem se envolver nisso disporão de informações científicas e de fontes documentais cada vez mais pobres, em relação àquelas às quais terão acesso os seus colegas mais avançados. (PERRENOUD, 2000, p. 131)

Obviamente, não se quer aqui advogar pela obrigatoriedade do domínio das ferramentas tecnológicas para o trabalho docente; longe disso. Especificamente em relação ao desenvolvimento tecnológico para os meios educacionais, há uma possibilidade de soluções advindas do desenvolvimento da área tecnológica que pode resolver entraves recorrentes para o ensino. Tais soluções podem beneficiar não só o aluno como também o próprio professor enquanto sujeito construtor de conhecimento.

Assim, discutir as possibilidades da inserção tecnológica para o meio digital parece relevante, tendo em vista que a partir de tal discussão será possível redimensionar a posição da educação nacional frente ao desenvolvimento tecnológico.

Nesse sentido, alguns itens são fundamentais para uma visão ampla acerca do tema aqui discutido, tendo em vista que representam dois pontos importantes na composição deste trabalho: o uso do MSN Messenger e os benefícios de programas computacionais para os processos de ensino de LE e a inclusão digital e a formação docente:

a-) o uso do MSN Messenger e os benefícios de programas computacionais para os processos de ensino de LE: muitas são as possibilidades de se adaptar os programas de uso cotidiano das pessoas para os processos de ensino. No caso do MSN Messenger, programa desenvolvido pela Microsoft, essa afirmação torna-se ainda mais atual possibilidades que tal programa computacional pode oferecer. No entanto, investigar de que forma a utilização sistemática de tal software ocorre, as características inerentes aos processos de aprendizagem durante a operacionalização de tal sistema ainda precisa ser realizada. Nesse contexto, o projeto "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos" pode oferecer um referencial para que novas possibilidades de uso do MSN Messenger possam ser consolidadas, tendo em vista que todas as suas interações são realizadas pelo ambiente de comunicação instantânea oferecidos pelo programa. Assim, a relevância desta investigação em estudar como tal programa pode beneficiar o ensino-aprendizagem de LE está não somente no fato de pouco já se ter publicado em relação ao tema, mas também em oferecer novas formas de utilização do software, o que pode representar, da mesma forma, outras possibilidades de uso em benefício dos processos de aquisição de LE.

b-) a inclusão digital e a formação docente: tema recorrente nas discussões educacionais, a formação do professor se estabelece como um dos aspectos que merecem maior atenção em relação à investigação de novas proposições para o processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser comprovado pelos inúmeros trabalhos realizados nessa área. Especificamente no que tange ao ensino superior, a formação de professores ainda aparece como fator responsável

pela atual conjuntura em que se encontra o contexto educacional. Seja pela falta de uma formação adequada para as necessidades do mercado de trabalho ou pela ineficaz formação oferecida pelas instituições de ensino superior, o que se evidencia é uma a deficiência do ensino superior brasileiro no tocante à formação de professores para o ensino fundamental e médio (SCHWARTZMAN, 1998).

É notório que falta à área educacional, especialmente na educação pública, beneficiar-se das possibilidades que o uso dos meios digitais podem trazer para o ensino, principalmente com o objetivo de substituir práticas tradicionais por novos modelos de ensino que sejam interessantes para o aluno, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista social. Segundo Gadotti (2000, p. 5),

> Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da *comunicação audiovisual* e da *informática*, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens.

Tendo em vista a citação de Gadotti (2000) apresentada, torna-se relevante, então, investigar a inserção de tais recursos na formação do profissional docente, em especial no que tange às novas formas de se ensinar LE em meios digitais, tendo com finalidade discutir em que medida o ensino-aprendizagem de LE pode se beneficiar dessa nova ordem mundial que agora se estabelece. É crucial que o professor em formação tenha consciência do mundo em transformação para poder atuar nele de forma crítica, tendo um papel relevante em relação à formação de cidadãos críticos.

1.3.4 A formação de professores para o trabalho com NTICs

Durante os últimos anos inúmeros eventos sobre formação de professores em diversas partes mantiveram o foco das discussões no currículo, em outros a ação reflexiva do professor

em formação era colocada em debate, em outros, ainda, as competências do professor eram colocadas em evidência. A realidade tem mostrado que um novo paradigma educacional tem surgido nas últimas décadas, o que exige uma formação diferenciada por parte do professor. Autores como Tedesco (2004), Levy (2001), Moran Costas (2004), Souza (2007) e Braga (2007) traçam, em seus trabalhos, o percurso da relação tecnologia e educação nos últimos anos e apontam que as características da sociedade atual indicam uma necessidade de que os professores tenham acesso às tecnologias, principalmente por meio de um processo de inclusão digital adequado.

Um processo de inclusão digital, na concepção da palavra, é mais do que dotar escolas ou centros comunitários de computadores e/ou outros equipamentos digitais. A inclusão digital prevê, entre outros objetivos, que o indivíduo a ser incluído possa usar os recursos tecnológicos e o conhecimento disponível como uma forma de promover a seu próprio crescimento enquanto cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade. Como o conceito de reciclagem de professores "parece-me um tanto inoportuno" (RODRIGUES, 2002, p. 111) os cursos de formação de professores possuem as condições ideais para que a questão tecnológica seja colocada em pauta e as discussões acerca do que é incluir digitalmente.

Cabe, contudo, aos professores dos cursos de formação, assim como suas próprias instituições educacionais, a tarefa de inserir no currículo de seus cursos as práticas educacionais mediadas por meios digitais que não significa a criação de cursos de ensino a distância, e sim inserir nos cursos presenciais novas formas de tratar o conhecimento mediante os recursos disponíveis. Centralizar esforços nos cursos de formação de professores é garantir que os futuros professores redimensionem sua prática no mundo atual, o que representa ensinar na modernidade.

Muito se tem discutido nos últimos anos a idéia de competências propostas por Perrenoud (2000). Tal teoria parte da capacidade que o professor tem de agir em forma eficaz em uma determinada situação, apoiando-se nos conhecimentos que possui. Uma questão recorrente é se a utilização dos NTICS pode ser considerado como uma nova competência para o professor ou simplesmente o domínio de tais ferramentas no ensino têm um caráter puramente epistemológico.

Perrenoud (op. cit.), ao defender a idéia de que o professor deve saber "utilizar novas tecnologias" na sala de aula e, ao colocar tal "habilidade" como uma competência para ensinar, afirma que

> "(...) As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais que todo investimento repouso no professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidos pelos produto dos dos instrumentos"(PERRENOUD, 2000,p139)

O domínio da prática educacional em meios digitais deve ser entendido como a possibilidade do professor de reorganizar sua prática educacional de acordo com as necessidades do mundo moderno de aquisição e construção do conhecimento. Não é possível ignorar o fato de que os princípios axiais da educação foram afetados pelo avanço da tecnologia, o que representa uma ruptura de paradigma que ainda é vista com resistência por muitos educadores.

É claro que é difícil identificar de forma clara, especialmente neste tipo de mudança, se as proposta são lúcidas e sólidas ou se tratam de modismo de estratégias mercantis de teorias efêmeras que tanto pontuam as questões educacionais (PERRENOUD, 2000, p 125). Porém , fechar-se para os novos conceitos também não é um inónimo de crescimento qualitativo da educação.

Ghedin (2004, p.397), no entanto, aponta que “o paradigma atual de ensino retomam uma formação tecnicista de cunho positivista (...)”, fundado na idéia de competências. Cabe porém, argumentar que a própria evolução da sociedade enquanto construtora de conhecimento é responsável, por este quadro, não exatamente pela idéia de “competências” necessárias ao ensino e sim pelas próprias transformações pelos quais a msma tem passado nos últimos anos. Tais transformações têm afetado de modo significativa a organização estrutural da escola, seja na constituição de um novo modelo de transmissão de conhecimento ou em uma nova forma de conceber o próprio conhecimento. Segundo Brunner (2004),

> “(...) as tecnologias de informação e comunicação, particularmente as tecnologias de rede, estão modificando um dos princípios axiais da ordem escolar o isolamento da escola, assim como um dos instrumentos constitutivos da aprendizagem (texto plano ou linear), que começa a ser substituído pelo hipertexto. (BRUNNER, 2004, p 56)

Ora, para inserir-se nesta mudança devem estar presentes na prática do professor os conhecimentos necessários para que o mesmo possa conduzir o processo educacional em meio a estas mudanças. Para idéia de um paradigma positivista baseado numa retomada do behaviorismo não pode ser de responsabilidade única da teoria de competências. As transformações pelas quais passa nossa sociedade devem ser gerenciadas por professores capazes de lidar com novos conhecimentos, chamemos capacidade para a realização de tal tarefa de competência ou não.

Ocorre que, acompanhando o desenvolvimento tecnológico, temos uma crescente reação contrária à utilização dos meios digitais, especialmente no caso de professores já em atividade para os quais a atividade educacional-tecnológica não traz benefícios e sim dúvidas e frustrações. Penso que as dúvidas são inerentes na qual o período de transição representa a reorganização dos indivíduos envolvidos em tal processo visando a adequação aos novos conceitos que se apresentam. Inserir-se nas práticas modernas é o caminho para a consolidação das práticas identitárias na modernidade, como nos mostra Coracini (2001):

> "(...) è preciso penetrar no mundo das transitoriedades, aprender a viver suas oscilações, uma para questionar mesmo aquilo que parece inquestionável, para que possamos na medida do possível, usar a maquina a nosso favor e não simplesmente usados, dominados, transformados por ela, engolidos pelo vício, pela avalanche da virtualidade."(CORACINI, 2000, p.154)

Ultrapassar a idéia de "mundo impenetrável" é o que se espera agora de professores e alunos, especialmente aqueles que são prisioneiros de sua própria formação, encontrando dificuldades para entender os motivos pelos quais os alunos não se interessam pelos conteúdos em sala de aula e estão diretamente ligados com o mundo virtual (CORACINI, 2000, p. 154).

Parece claro que, em relação ao uso das NTICs, o atraso da educação ao desenvolvimento de outros setores da sociedade é um dos responsáveis pelo paradigma tecnicista e behaviorista apontando por Ghedin (2004) e que atualmente se observa, daí a necessidade iminente de reestruturação dos cursos de formação de professores em uma perspectiva mais contemporânea. Além disso, um processo de inclusão digital pautado na tecnologia tanto professores e alunos possam inserir-se nos meios digitais o que será discutido a seguir.

O impacto da tecnologia afeta todos os contextos educacionais, inclusive os professores de letras e lingüística, o que permite levantar a situação de seu objetivo de estudo, a língua, em meio de tantas mudanças. A linguagem, enquanto fenômeno social, está exposta a todas as variações pelas quais também a sociedade passa. Não querendo levantar aqui questões específicas da sociolingüística, a mudança da linguagem em meios digitais tem sido ponto polêmico entre professores.

De um lado professores com postura tradicionais e que visualizam as mudanças lingüísticas enquanto profanação de um túmulo sagrado onde se localiza a língua; de outro, mais dinâmico e menos linear, estão os profissionais de letras e lingüística que entendem a

língua como um organismo vivo e em transformação propenso a sofrer as alterações adivindas de uma mudança representativa de cultura que representa. O debate se instaura a medida que a linguagem em meios digitais também conhecida por “Internetês”, se populariza, especialmente entre jovens.

Durante algum tempo, a dúvida acerca da influência dos meios digitais na mudança lingüística faz parte de minhas reflexões. Apesar de possuir uma formação baseada na crítica da sociolingüística acerca do conceito de erro e variação, inúmeros eram os argumentos e evidências que me eram oferecidos pelos professores de língua portuguesa nos cursos de capacitação e que apontavam para uma possível interferência negativa do internetês na língua. Um argumento, contudo, foi muito relevante no sentido de entender que a língua ainda continuava com sua estrutura inatingida.

Uma observação acerca dos textos produzidos em internet, sob a perspectiva da gramática tradicional apontou um sem número de erros e inadequações que nada se assemelham a nossa linguagem culta, o que deixaria preocupado qualquer professor de língua portuguesa. O ponto a se questionar é se esta variação do modo de utilizar a língua está restrita a sua propagação nos meios digitais ou se a mesma influencia o modo de usar a língua em outros contextos, especialmente nos mais formais, o que caracterizaria um problema quanto à inadequação de tal linguagem nestes contextos.

Marcuschi (2005) argumenta que o texto enquanto forma de comunicação humana pela língua, sofreu algum tipo de mudança em relação a seu uso, o que não significa que estruturas de linguagem foram atingidas:

> Seguramente, os novos meios eletrônicos não estão atingindo a estrutura da língua, daí que sua interface com a lingüística não se dá precisamente ao que toca aos aspectos nucleares do sistema como fonologia, a morfologia e a sintaxe. Mas estão atingido o aspecto nuclear ao uso pela manifestação mais importante que é o texto (MARCUSCHI, 2005, p 66)

A mudança ocorreu, entretanto, na forma como o professor de Letras e Lingüística deve se relacionar com o conhecimento, já que o conhecimento apresenta um caráter ilimitado, devido a velocidade de propagação que lhe é dado pelos recursos tecnológicos, especialmente pela internet, conforme aponta o mesmo autor:

> "(...) O que se constata é provavelmente continuará sendo assim por muito tempo é o uso maciço do computador como meio de transporte e armazenamento de textos na forma tradicional. Torna-se necessário pensar o que vem a um denominado letramento tecnológico ou letramento digital para além da simples reprodução de textos" (MARCUSCHI, 2005, p 67)

O letramento digital refere-se ao domínio das ferramentas e habilidades necessárias para a realização de tarefas em meios digitais, o que significa dizer que é o conhecimento que se faz a prática do indivíduo utilizando-se dos recursos tecnológicos objetivando determinada atividade.

Especificamente no contexto da formação de professores, letrar-se digitalmente pode ser aquisição de um conhecimento como uma nova forma de desenvolvimento do ser humano, seja de caráter epistemológico ou ontológico. O que está em jogo não é somente a forma como a língua é tratada nos meios digitais, mas também de que maneira essa nova via de acesso ao conhecimento e a construção do saber pode beneficiar professores em formação.

É certo, contudo, que a tarefa de formar os profissionais aqui descritos não é fácil, sobretudo pelo fato de que muitos desses professores encontram-se excluídos digitalmente, o que corrobora com a idéia de reestruturação dos cursos de formação de professores com vistas ao desenvolvimento tecnológico-educacional.

É preponderante para o desenvolvimento da educação na modernidade que se insira já nos cursos de formação de professores as práticas educacionais-tecnológicas, o que representaria outrossim um passo importante rumo à própria inclusão das práticas docentes objetivando formação contemporânea do professor.

Em um primeiro momento a idéia de formação contemporânea parece absurda a medida que não é possível conceber uma formação que não remete ao próprio tempo em que se realiza. Contudo, a realidade dos cursos de formação os professores parece não incorporar as características de seu tempo na sua estruturação, o que pode ser evidenciado pela repetição sistemática de conteúdos e/ou pela arcaica metodologia de trabalho até aqui disseminada. Ora, ser um reflexo da sociedade na qual se insere é uma característica do sistema educacional em diversas culturas, sobretudo na modernidade. Segundo Rivero (2004),

> "O homem atual momento histórico precisaria ter sua formação pautada por exigências que respondem a um perfil de cidadão e profissional, com possibilidades de enfrentar o maior número de variáveis quanto à competências sociais (capacidade de tomar decisões, habilidades de comunicação, criatividade, etc.) e uma sólida formação de conhecimentos". (RIVERO, 2004, p. 83)

O mundo tecnológico, como o mais recente instrumento de informações, utilizado elos jovens, crianças e adolescente, (RIVERO,2004, p.87) necessita ser compreendido pelo professor em formação o que significa dizer incorporado as práticas pedagógicas.

Especificamente no contexto de formação de professores de letras e lingüística, tecnológicos educacionais pode ser vista como no desenvolvimento no campo da pesquisa principalmente na área de lingüística. Já se foi o tempo em que a internet era usada somente com o objetivo de encontrar material para aulas e/ou informações relevantes ao professor por meio de instrumentos de busca. Atualmente, a própria internet tem se caracterizado como um palco eficiente na construção do saber. Inúmeros são os casos de conteúdos disseminados e propostos com o auxílio da rede mundial de computadores, o que representou o surgimento de um novo contexto de ensino e pesquisa: o virtual.

A postura crítica do professor em formação para lidar com este novo conceito que se apresenta para corroborar com a exigência de que questões tecnológicas sejam levantadas nos cursos de formação de professores. Não obstante, o processo crítico-reflexivo deve estar

presente neste contexto de aprendizagem o que representa uma postura por parte do professor em formação de avaliar e criticar o paradigma no qual se insere com objetivo de reavaliar e reavaliar sua própria formação.

Ao exemplificar a formação do professor de Línguas, Moita Lopes (1996, p.197) aponta que a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e porque ensinar. Redireciono a afirmação acima aos cursos de formação de professores de letras e lingüística em geral, os quais parecem padecer no mesmo mal: a dissonância entre os conteúdos e sua representação na realidade que o cerca.

Cabe ao professor a tarefa de apontar o caminho em busca da assonância entre o conhecimento produzido nos cursos de formação de professores e esta realidade que o cerca, tendo em vista que nos dias atuais, o estudo de uma LE exerce grande relevância na formação do indivíduo como cidadão crítico em uma sociedade. Conhecer outra língua é, sobretudo, uma forma de entender o mundo e as diferentes concepções culturais através da pluralização e reflexão que a mesma proporciona.

Tais ocorrências constituem-se em elementos básicos para que o indivíduo possa conhecer a si próprio, sua cultura e a complexidade de sociedades distintas. Dessa forma, o ensino de L.E. deveria ser *balizado na função social desse conhecimento na sociedade brasileira* (PCNs de LE, 1998), o que consiste no entendimento da LE através de princípios comunicativos e culturais da língua.

Por outro lado, é notório o fracasso escolar em relação ao ensino de L.E. em muitas escolas públicas de nosso país, especialmente no que tange à possibilidade de aquisição de competência comunicativa na L.E.. Seja pela falta de um projeto pedagógico adequado às necessidades reais dos alunos ou pela falta de uma prática comunicativa por parte do professor, a verdade é que o ensino de L.E. nas escolas públicas parece estar estagnado, baseado muito mais na forma do que nos princípios comunicativos apontados pelos PCNs.

Nesse sentido, faz-se necessário um enfoque diferenciado e inovador em relação ao ensino-aprendizagem de tal disciplina, buscando, além do direcionamento de tal disciplina às questões referentes aos princípios comunicativos da língua uma forma de contribuir para a questão da inclusão social que o estudo de LE pode oferecer. E, uma das ferramentas essenciais para redimensionar as questões referentes ao estudo de LE pode ser o computador. Através do uso da tecnologia é possível expandir as possibilidades de construção do processo de ensino em diferentes etapas do curso, seja inicial (produção de material didático), final (avaliação) ou na construção de material de apoio às aulas, além de se constituir em um elemento motivacional relevante.

O estudo de LE, tal qual o concebe a escola pública, apresenta uma série de problemas em relação à sua estruturação curricular, ao material didático utilizado, ao projeto pedagógico desenvolvido e à abordagem do professor em sala de aula. Tais problemas, aliados à ineficaz participação do poder público no que tange ao auxílio de que necessitam as escolas, geram um sistema de ensino pautado muito mais na forma do que no valor comunicativo e nos aspectos sociais que o estudo de outras línguas proporciona. Além disso, o atual modelo de ensino-aprendizagem de LE proposto em nossas escolas não apresenta elementos motivadores que despertem no aluno a necessidade de aprender e se desenvolver em uma nova língua e em uma nova cultura. O fracasso dessa disciplina, não diferente das demais, deve-se ao fato de que o processo de ensino observado em nossas escolas não apresenta elementos inovadores e motivadores em relação à metodologia empregada ou ao material didático utilizado. Nesse sentido, um dos aspectos recentemente apontados em diversos estudos e pesquisas é a utilização de meios digitais, em especial o uso do computador e da internet, para a construção do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Na escola pública, notoriamente emergida em questões sociais e econômicas que criam barreiras ao desenvolvimento amplo de toda a Unidade Escolar e carente de políticas

educacionais sérias que possam constituir a base para a formação do cidadão, o desenvolvimento da informática assemelha-se a uma tarefa hercúlea. Entretanto, tais dificuldades apontam questões pelas quais a sociedade, de um modo geral, anseia. Entre elas podemos destacar o processo de inclusão digital, que tem sido proposto pelo poder público nos últimos anos e que visa aumentar significativamente o número de pessoas que possuem contato com computadores.

Essa política tecnicista, arraigada no período ditatorial brasileiro, tem sido, outrossim, a base sustentatória das convicções políticas e econômicas de grandes interesses financeiros atuais. Dessa forma, observamos o processo de inclusão digital no Brasil como uma tentativa de formar mão-de-obra barata para o empresariado. Incluir digitalmente um indivíduo é muito mais que o colocar diante de um computador e lhe ensinar a *operar uma máquina*; é, sobretudo, integrá-lo a uma vida social, digital e econômica, na qual sua reflexão sobre a sociedade possa transformá-lo em um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade do letramento digital.

O ponto fundamental para a ineficiência da política de inclusão digital no Brasil se dá quando o chamado *Tripé da Inclusão Digital*: Tecnologia de Informação e Comunicação, Renda e Educação) não caminha harmoniosamente (SILVA FILHO, 2003). O desajuste resultante do insucesso particular de cada um desses itens corroboram para o atual quadro da população brasileira frente ao desenvolvimento tecnológico mundial.

Uma ação que possibilitaria um desenvolvimento do processo de inclusão digital e que poderia servir de fomentador no ensino de LE é o aprendizado colaborativo in-tandem a distancia. O *Tandem* constitui em um método de aprendizagem de LE muito difundido na Europa no qual indivíduos nativos falantes de duas línguas diferentes trabalham em parceria no ensino das respectivas línguas. Há, no entanto, uma forma de tandem a distância: a modalidade *e-Tandem* possui os mesmos pressupostos do *Tandem*. Entretanto, a diferença se

dá pelo modo como os aprendizes interagem e se comunicam. Em *e-Tandem* a comunicação se dá por ferramentas de comunicação: cartas, fac-símile, telefones e sobretudo pela internet através de suas ferramentas de comunicação, como já citado anteriormente.

Quando se pensa em LE, sobretudo na escola pública, logo se pensa na função social que a mesma possui para o aprendiz e o objetivo do mesmo ao aprender determinada língua. Entretanto, o que se evidencia nas escolas públicas é o ensino da língua inglesa justificado muito mais com base em questões econômicas, advindas do domínio norte-americano (explicitado pela "necessidade" dos aprendizes de dominarem o idioma), do que em questões culturais e de formação ampla do aprendiz como usuário crítico de determinada língua e conhecedor da cultura em que a mesma se realiza.

Nossas observações atuais acerca do contexto de escolas públicas estão em consonância com aquelas apontadas por Almeida Filho (1993), que discute o que ocorre com o ensino de LE nas escolas públicas ao definir práticas recorrentes em nossas escolas: "as técnicas pragmáticas do domínio de conversação básica, a tecnocrata postura de ensinar língua pela língua, a fraqueza do vocabulário culto e a supressão dos estudos de literatura e cultura na língua alvo".

Fica evidente, pois, que a escola pública tem tratado o ensino de LE sem basear-se nos princípios comunicativos da língua e na função social da mesma. E é justamente nesse ponto que se encontra o grande debate sobre a finalidade de se estudar línguas estrangeiras em escolas públicas.

Moita Lopes (1996) explicita a dificuldade encontrada pela LE no currículo de justificar socialmente sua presença, visto que apesar do apelo dos meios de comunicação , aprender inglês no contexto brasileiro não é garantia do uso do mesmo,pelo contrário, as oportunidades de comunicar-se em L.E. são raras e jamais serão alcançadas pela maioria da

população. Nesse sentido, o autor evidencia a leitura como principal justificativa do ensino de inglês em escolas públicas.

A LE a complementar o currículo deve ser escolhida mediante uma reflexão crítica acerca de alguns critérios fundamentais. Almeida Filho (2005) propõe critérios para a justificativa de determinada língua ser inserida no currículo escolar. Esses critérios, quando adotados, podem ser elementos que abalizem o estudo de LE.em determinado contexto ou, da mesma forma, considere-a ineficiente para o contexto em questão.

Partindo da premissa de que nenhuma LE se perpetuará de forma hegemônica na sociedade se não houver uma percepção da relevância que o estudo da mesma tem para o aprendiz, faz-se necessário uma reestruturação das práticas educacionais empregadas em nossas escolas, objetivando um estudo crítico e consciente de L2 pautados na comunicação, nos critérios de seleção dessa língua em determinado contexto e principalmente no projeto pedagógico de ensino de LE em escolas públicas.

Assim, apontar novos rumos e possibilidades de ensino de LE parece relevante. Os trabalhos referentes à inclusão dos meios digitais produzidos nos últimos anos contribuem para a presente reflexão, já que, de certa forma, os meios digitais corroboram para o acesso quase ilimitado de informação com o advento da internet e possibilitam meios de comunicação em tempo real, facilitando o contato dos aprendizes de LE com outros estudantes e com falantes nativos da língua alvo. Esse contato vislumbra uma funcionalidade da LE pelo aprendiz, seja por meio da leitura de textos em oura língua ou pelas atividades comunicativas que a mesma proporciona. Justamente nesse ponto o computador aparece como elemento facilitador do processo de aquisição de uma língua, já que em um contexto com tamanhas possibilidades, a prática educacional é enriquecedora e apresenta um elemento importante em ambiente digital: motivação.

Braga e Costa (2000) discutem, entre outros temas, a vantagem do computador frente ao livro didático. Professores e alunos possuem uma gama maior de oportunidades para estudar de forma independente e também ao acesso facilitado a insumos e práticas comunicativas na língua alvo. É evidente que tais propostas de trabalho exigem do professor um conhecimento dos meios digitais nos quais seu trabalho está pautado e um desenvolvimento das questões de letramento digital inseridas em atividades comunicativas no ensino de línguas.

A aquisição do letramento digital gera mais autonomia no processo de leitura e de aprendizagem em ambientes digitais, posto que a interatividade é característica básica desse processo de aquisição (Braga, 2004). Além disso, a possibilidade real de aprendizado em situações de interação é inerente ao hipertexto encontrado em ambientes virtuais, explicitados, ainda pela internet.

Ora, se grande parte dos professores de LE das escolas públicas evidenciam a falta de interesse dos alunos em aprender determinada língua como o ponto central das dificuldades da escola pública em formar alunos com competência lingüística, as práticas educacionais que visam possibilitar maior interesse e motivação por parte dos mesmos devem receber maior atenção, já que constituem alternativas para a mudança do quadro que se apresenta atualmente em nossas escolas. Essas possibilidades advindas do uso do computador são redimensionadas quando se pensa nas inúmeras vantagens que o acesso à internet possibilita.

Para Paiva (2001), a internet é uma nova tecnologia que exige um modelo atualizado de processos comunicativos através de novas demandas cognitivas. Seus benefícios se estabelecem no ambiente rico em oportunidades de construção de conhecimento, ficando a cargo do usuário as limitações necessárias para sua utilização. Especificamente no ensino de LE, a internet vislumbra um horizonte ainda pouco explorado e de possibilidades diversas, seja nas questões de hipertexto como colaborador da construção da autonomia do indivíduo

em relação ao letramento digital, seja nos princípios comunicativos que a simultaneidade proporciona.

Nesse ambiente diferenciado, que é o digital, o qual possibilita ganhos reais em termos da forma com que indivíduos interagem com a língua alvo em contextos diferenciados, que se estabelecem desde a troca de material em LE até a própria comunicação instantânea com indivíduos, alguns pontos são relevantes para que se vislumbre o aprendizado. Entre eles, a autonomia ao aprender a língua que se estabelece na interação entre os integrantes do processo de aprendizado, o aluno e o computador. Nesse ponto as questões de letramento e inclusão digital são extremamente relevantes.

Enfim, a relação intrínseca entre o hipertexto, letramento digital e a autonomia do estudante de LE gera a possibilidade do aprendizado à distância. Alguns autores já vislumbram tal possibilidade, especialmente no que tange ao aprendizado de LE em *Tandem* ou ao chamado *e-Tandem* . Entre esses autores podemos destacar Rosa Gonzáles (2001), em *Guía tándem. Metodología tándem para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar***,** Helmling (2002), em *L'apprentissage autonome des langues en Tándem* e Delile e Chichorro (2002), em *Aprendizagem autônoma de línguas em Tándem.* Os trabalhos publicados sobre esse tema indicam um modo de aprender LE que ultrapassa questões metodológicas de ensino e, acima de tudo, baseia-se na comunicação entre indivíduos de cultura e de línguas diferentes, “conectados” pela aquisição de conhecimento em parceria e interação.

O domínio das ferramentas tecnológicas pode trazer benefícios diversos ao processo de ensino de LE, tanto para os professores quanto para os aprendizes. Tais contribuições situam-se na área do desenvolvimento da oralidade e da interação entre aprendizes e no contato direto com a LE à disposição na internet. Os meios digitais são notoriamente campo de domínio da língua inglesa, constituindo a mesma como o elo de comunicação do mundo

conectado. Ao discutir a diversidade de oferta de línguas estrangeiras na escola, Almeida Filho (2005) aponta como critério de reconhecimento da influência de uma língua no mundo o acesso ao conhecimento, cultura e tecnologia e reconhece que o inglês acaba exercendo tal influência já que a grande parte da tecnologia produzida no mundo é disseminada nos meios de comunicação em inglês. Além disso, a grande maioria dos insumos tecnológicos produzidos com o objetivo de auxiliar no processo de LE é direcionada para a língua inglesa. Parece notória a relação intrínseca entre a tecnologia e o inglês. Cabe, entretanto, discutir em que medida tal relação pode contribui para os processos de ensino, considerando, para tanto, os contextos digitais e a inclusão, e o letramento digital.

O processo de inclusão digital pretendido no Brasil e estabelecido como prioridade pelos governos está ainda muito longe de se concretizar. Tal processo, pautado, ainda, numa visão tecnicista que se assemelha às propostas de ensino de décadas passadas, visam, a priori, a formação de mão-de-obra especializada para trabalhar em um sistema de produção cada vez mais automatizado. Este tipo de visão em nada facilita a formação do indivíduo como construtor do conhecimento na sociedade. Segundo o Mapa da Exclusão Digital (2003), é necessário que haja uma política pública em relação à inclusão digital que representem ações compensatórias e ações estruturais, ou seja, no complexo contexto em que a educação se apresenta medidas paliativas em nada contribuem para a consolidação de um processo de inclusão digital que possa atender toda a população e redimensionar o papel do computador na sociedade através do letramento digital ou letramento eletrônico.

Segundo Kaplan (1995), o letramento digital é “um conjunto de tecnologias e práticas sociais que habilitam o mental, o oral e o gestual a se separarem do corpo e da mente humana e serem representados externamente, armazenados, recuperados e interpretados”. O que chama a atenção em tal afirmação, além da sua analogia peculiar, é o fato de que há no letramento digital a possibilidade da realização de atividades antes possíveis somente em lápis

e papel e em contextos presenciais, em ambientes virtuais e utilizando-se de recursos amplos. As práticas sociais a que se refere Kaplan são maximizadas em contextos virtuais, o que representa um acréscimo nas possibilidades de realização das mesmas.

Um modelo de inclusão digital apoiado à práticas educacionais que visem o letramento eletrônico pode trazer grandes benefícios para o ensino de LE. Buzato (2001) atenta para a necessidade de um acesso maior do profissional docente aos recursos tecnológicos em benefício do processo de ensino-aprendizagem de LE ao afirmar que

> [...] o entendimento das vantagens que os computadores oferecem ao ensino de línguas é apenar um primeiro passo de um processo que deve capacitar o professor a encontrar formas de utilizar computadores visando habilitar a si mesmo e a seus alunos a negociarem sentidos apoiando-se numa multiplicidade de meios. (BUZATO, 2001, p. 26)

Nesta multiplicidade de meios e sentidos as atividades que podem contribuir para a formação do professor de línguas são extremamente necessárias. As possibilidades que os meios digitais oferecem para o desenvolvimento das habilidades dos professores representam um auxílio em sua formação. Uma dessas possibilidades é o processo de interação *in-tandem*.

A pesquisa descrita a seguir, assim como a análise dos dados provenientes de coleta realizada, traz evidências empíricas para a caracterização do *tandem* como uma importante ferramenta no auxílio de processo de ensino-aprendizagem assim como para colaborar com a construção da formação do professor para o trabalho com tecnologias.

Capítulo II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo destina-se à explicitação da pesquisa desenvolvida, bem como dos sujeitos participantes e dos contextos analisados.

2.1. Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada a partir dos dados coletados em um contexto de aprendizagem, levando em conta a necessidade de oferecer subsídios por meio das descrições e das interpretações do pesquisador em relação à aprendizagem no contexto investigado. Além disso, a pesquisa objetiva traduzir a realidade observada no ambiente natural de aprendizagem com a finalidade de oferecer melhor entendimento acerca do fato investigado.

Segundo Maanen (1979, p.520), a pesquisa qualitativa objetiva oferecer uma tradução para os fenômenos no mundo social por meio de técnicas interpretativistas que facilitam o entendimento do pesquisador acerca de um determinado fato social.

Esta atende aos requisitos elencados por Godoy (1995), os quais se relacionam com a-) o aspecto indutivo das atividades do pesquisador, b-) a coleta de dados realizadas diretamente de um ambiente natural, c-) a preocupação do pesquisador com a forma como os participantes observam os fenômenos e seus significados e d-) o caráter descritivo que é estabelecido na investigação.

O presente estudo também se caracteriza como uma pesquisa de base etnográfica, tendo em vista o fato de que faz um recorte na observação nas relações culturais em determinado ponto temporal-espacial. A pesquisa de base etnográfica tem como objetivo fazer

uma descrição do conhecimento e/ou das relações sociais dos participantes da mesma em um determinado contexto durante um determinado período (HORNBERGER, 1994, p. 688).

André (1995) considera que a etnografia é um tipo de pesquisa ligada à antropologia que tem como finalidade estudar a cultura de uma sociedade. Alguns autores, como GEERTZ (1989) entendem que a etnografia não pode ser encarada como uma atividade simplesmente de observação. Ela caracteriza-se por um estudo denso acerca do contexto investigado. Espera-se que um estudo de base etnográfica possa descrever as relações sociais dos indivíduos pesquisados e a forma que os mesmos utilizam-se para estabelecer comunicação nas suas relações sociais. Assim, podemos dizer que a presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de base etnográfica e de caráter interpretativista.

2.2 O contexto de investigação

A presente seção do trabalho tem por finalidade apresentar as características do contexto de aprendizagem *in-tandem* à distância, além de explicitar a constituição do contexto pesquisado.

A pesquisa realizada analisou o contexto virtual de aprendizagem, constituído a partir das orientações provenientes das atividades do projeto TTB[10]. As atividades do projeto TTB possibilitam que alunos brasileiros entrem em contato com falantes nativos de outras línguas estrangeiras por meio de atividades de interação em áudio-vídeo e escrita. Desse modo, alunos aprendizes de uma segunda língua provenientes das instituições credenciadas[11] e parceiras do projeto têm a possibilidade de estabelecer comunicação em tempo real por meio de situações

[10] A apresentação do projeto encontra-se na página 18.

[11] O projeto TTB foi desenvolvido em parceria entre as unidades da Unesp-Universidade Estadual Paulista dos *campi* de Assis e São José do Rio Preto, tendo como universidades associadas as seguintes instituições: **Canadá:** University of Toronto, Department of Spanish and Portuguese; **Itália:** Università degli Studi di Lecce, Dipartimento di Portoghese; **Estados Unidos:** University of Illinois, Urbana-Champaign, Department of Spanish, Italian and Portuguese e **França:** Université Charles-de-Gaulle, Lille III; Department de Portugais e Centre de Ressources en Langues. Todos os estudantes das instituições mencionadas podem participar das atividades do projeto, bastando, para tanto, fazer a inscrição no site do mesmo (www.teletandembrasil.org).

reais de aprendizagem com falantes nativos, ou altamente proficientes de suas respectivas línguas estudadas.

Como trata-se de uma atividade não-presencial, os processos de interação[12] se realizam via meios digitais, com o auxílio de ferramentas de software e hardware. Assim, são utilizados os seguintes elementos para a realização das interações à distância: computador com acesso banda larga à internet[13], webcam, fones e microfone, software de comunicação à distância (Skype[14] e/ou MSN-Messenger[15]). Devido ao fato das ações ocorrerem por meio digital e não-presencial, via recursos tecnológicos e com auxílio de ferramentas tecnológicas, é possível caracterizar o contexto de investigação desta pesquisa como um contexto virtual de aprendizagem, o que em outras palavras significa dizer que se trata um ambiente virtual de aprendizagem.

Para Peraya (2002), o ambiente virtual se caracteriza por

> [...] uma instância, um lugar social de interação e de cooperação com intenções, funcionamentos e modos de interação próprios. A economia de um dispositivo – seu funcionamento – determinada pelas intenções apóia-se na organização estruturada de meios e materiais, tecnológicos e simbólicos e relacionais, naturais e artificiais, que tipificam, a partir de suas características próprias, os comportamentos e condutas sociais, cognitivas e afetivas dos sujeitos. (PERAYA, 2002, p. 29)

O ambiente virtual se caracteriza como uma forma de expandir possibilidades frente às questões de comunicação e de interação que são propostas em diversas atividades à distância, as intencionalidades dos participantes em uma determinada atividade aliada às questões de ordem tecnológicas determinam um ambiente tipicamente pautado na necessidade de ações que possam superar as barreiras impostas pela distância e proporcionar um aumento da

[12] Um descrição acerca dos processos de interação será realizada na seção posterior com o objetivo de apresentar com maior exatidão o processo em questão.
[13] O acesso discado mostrou ineficácia durante a realização das atividades *in-tandem*, especificamente pelo fato de que as transmissões em vídeo apresentaram necessidade maior capacidade de transmissão de dados.
[14] Programa gratuito de comunicação à distância. Surgiu em 2003 como o objetivo de oferecer uma forma mais barata de se realizar ligações utilizando o computador como meio de comunicação.
[15] Programa gratuito desenvolvido pela empresa Micosoft que possibilita a seus usuários comunicação instantânea com outros usuários do software.

capacidade dos usuários de ambiente virtual em estabelecer comunicação e adquirir e oferecer conhecimento.

O aspecto da coletividade também confere ao ambiente virtual uma certa importâmcia no sentido de oferecer a possibilidade de que ações educacionais integradas sejam desenvolvidas com o intuito de disseminar idéias e ideais face às necessidades globais.

Segundo Maciel (2002),

> Cada vez mais o mundo social e do trabalho necessita de sujeitos que saibam conviver e produzir coletivamente. A modalidade da comunicação no ambiente virtual de aprendizagem constitui um fator decisivo para a mudança do paradigma comunicacional e educacional. A inteligência coletiva, o currículo em rede, a formação de redes cooperativas podem ter como conseqüência a produção de uma nova ecologia social e ser um caminho em direção à sociedade do conhecimento. (MACIEL, 2002, p. 42)

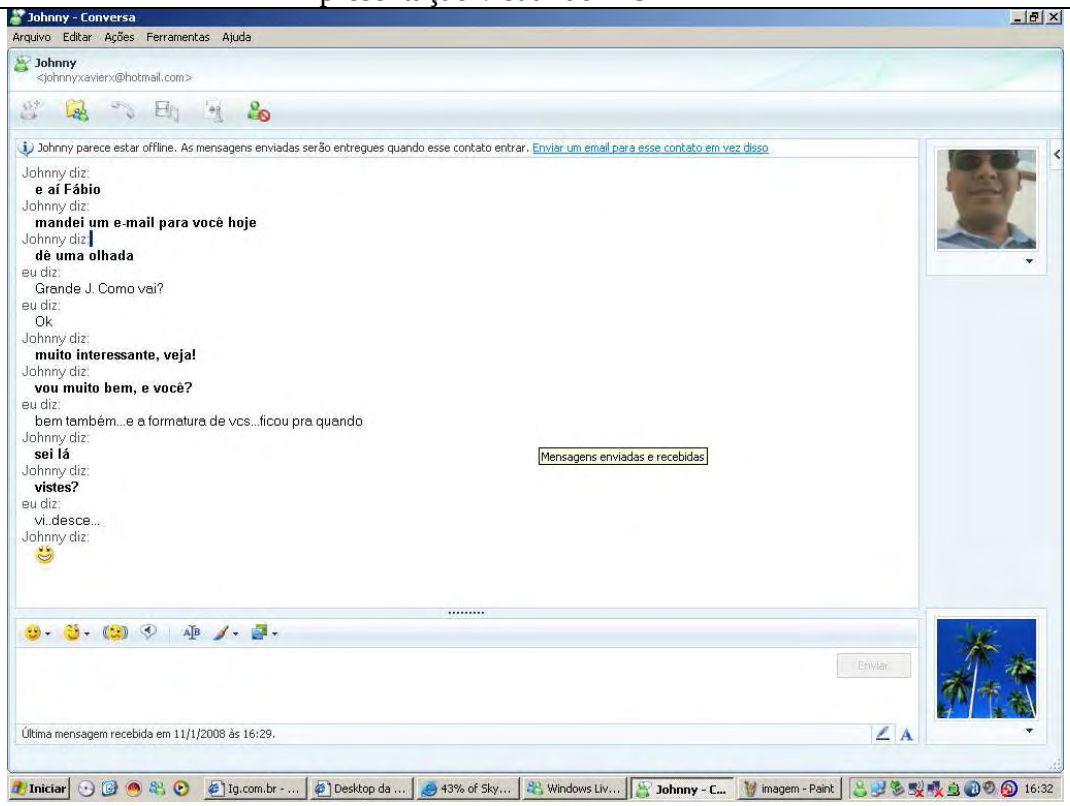
O ambiente virtual e sobretudo as ferramentas tecnológicas disponíveis permitem que a idéia de aldeia global[16] possa ser efetivada, tendo em vista o potencial de unir pessoas dos mais variados lugares e de culturas distintas proporcionadas pela interatividade presente em tal contexto.

Em relação ao uso do ambiente virtual, outro fator interessante é a questão do aspecto lúdico no que tange aos processos didático-pedagógicos. Inúmeras são as possibilidades que podem permear um determinado processo de ensino-aprendizagem pautado no uso sistematizado de ambientes ou contextos virtuais. Tal fato deve-se a diversas questões, que vão desde os processos interativos disponíveis, acesso aos programas de comunicação por meio de áudio e vídeo, construção gráfica dos *layouts* disponíveis, entre outras.

Os quadros a seguir apresentam, para efeito de ilustração, os layouts dos programas de comunicação instantânea mais utilizados: o Skype e o MSN:

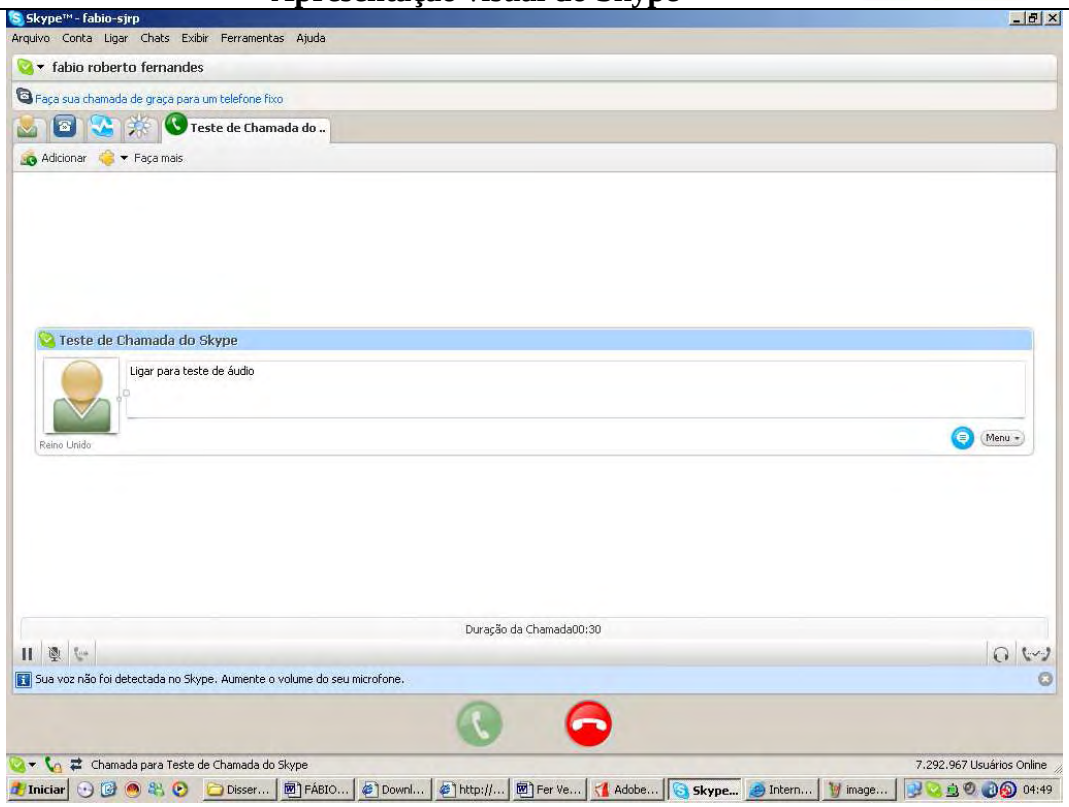
[16] O conceito de aldeia global foi criado pelo criado pelo sociólogo canadense Marshall e refere-se a todo um mundo interligado, com estreitas relações econômicas, políticas e sociais, fruto da evolução das NTICs, principalmente da internet, diminuidoras das distâncias e das incompreensões entre as pessoas e promotor da emergência de uma consciência global interplanetária, pelo menos em teoria. Fonte: wikipedia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Aldeia_global, acesso em 20/12/2007.

Apresentação visual do MSN



Quadro 1: Apresentação dos *layouts* dos softwares Skype e MSN

Apresentação visual do Skype



Quadro 2: Apresentação dos *layouts* dos softwares Skype e MSN

Durante as atividades relativas ao projeto TTB, o software de comunicação instantânea utilizado foi o MSN Messenger. Tal escolha deveu-se ao fato de que tal programa foi sugerido pelos primeiros documentos referentes ao projeto e representou maior facilidade de operacionalização, tendo em vista que todos os participantes brasileiros[17] do projeto já utilizavam-no para comunicação pessoal. Além de considerá-lo mais lúdico e mais fácil de operacionalizar, os participantes brasileiros também apontaram para o fato de que a imagem transmitida via internet apresentou maior nitidez no MSN. Entretanto, em relação ao som, o programa Skype demonstrou ser mais eficaz, apresentando uma qualidade que se assemelha ao de uma ligação telefônica.

[17] Durante a realização das interações foi possível notar que a maioria dos participantes estrangeiros não dominavam ou desconheciam o uso do sistema MSN Messenger, o que demandou a confecção de uma pequena lista de instruções para ser oferecida aos mesmos antes do início das atividades de interação.

Apresentados os pontos citados e as questões inerentes a cada comunicador, os alunos optaram pelo uso do MSN- Messenger, configurando o seguinte contexto de aprendizagem: dois aprendizes falantes de línguas nativas diferentes, no Brasil e na França, com fluências distintas na língua de seu parceiro, utilizando computares equipados com câmera e sistema de som, com softwares de comunicação à distância e realizando as interações acompanhados por um mediador[18].

2.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram escolhidos mediante interesse demonstrado pelos mesmos durante a realização da apresentação do projeto realizada para os alunos do segundo e do terceiro ano do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em língua e literatura francesa, de uma universidade pública do estado de São Paulo.

Na ocasião os alunos foram apresentados à temática do projeto e puderam se familiarizar com os processo de ensino-aprendizagem de LE *in-tandem*. O interesse dos alunos foi bastante satisfatório, formando um grupo para a realização das atividades iniciais referentes ao processo. Abaixo segue a tabela referente ao primeiro grupo de participantes formado e a área de interesse de cada um em relação à temáticas estabelecidas pelos mesmos para a realização de estudos pessoais na área de Lingüística Aplicada e/ou literatura[19]:

[18] Na seção inerente à apresentação dos participantes da pesquisa, o papel do mediador será discutido e sua função apresentada com o objetivo de favorecer um melhor entendimento do processo das atividades *in-tandem*.

[19] Durante as reuniões iniciais, decidiu-se, por iniciativa dos próprios participantes do projeto da área de LF, que cada um escolheria um tema da área de lingüística aplicada para desenvolver a partir das interações realizadas. A escolha do tema foi livre e cada participante a escolheu mediante interesse pessoal na área. A indicação de leitura para aprofundamento na área escolhida ficou sob responsabilidade do pesquisador.

A-1: Trocas culturais na aprendizagem de LF	A-2: A assimilação de significados do verbo Ser e Estar por falantes não-nativos de língua portuguesa	A-3: Diferenças entre grafia e pronuncia na LF
A-4: A contribuição dos recursos tecnológicos para a distinção de fala e escrita em LF	A-5: Trocas culturais e lingüísticas nas interações in-Tandem	A-6: A percepção do plural na linguagem oral francesa para um falante do português
A-7: Diferenças entre som e imagem acústica das vogais e dos encontros vocálicos na LF	A-8: Diferentes pronúncias do R em francês	A-9: Equivalência de formas verbais na comunicação em francês e português

Tabela 5: Área de interesse dos participantes

Após a realização das atividades iniciais e primeiras reuniões, alguns participantes acabaram desistindo de participar do projeto devido a diversos fatores, dentre os quais podemos destacar: i-) a falta de horários livres para a interação, ii-) interesses em desenvolver pesquisas em outras áreas temáticas; e iii-) dificuldades em encontrar parceiros de interação.

O grupo de participantes brasileiros investigados limitou-se, então, a quatro participantes, que integraram um grupo de pesquisa em atividades de aprendizagem de LF à distância. A formação desse grupo de trabalho teve por finalidade criar uma unidade em relação ao grupo e ao projeto, no sentido de possibilitar o contato entre as participantes para troca de experiências e relatos constantes acerca das interações.

Além disso, todas as participantes do grupo de pesquisa vincularam-se tanto ao projeto como à própria universidade por meio de realização de pesquisas em estágio básico, proposto

junto ao Departamento de Letras Modernas e realizado simultaneamente às atividades do projeto TTB. Assim, foi possível, com a formação do grupo de pesquisa, que as participantes tomassem conhecimento de um contexto de pesquisa enquanto realizavam suas interações, realizando, em um primeiro momento, as interações no processo de aprendizagem *in-tandem* e em um segundo momento exercendo o papel de pesquisadoras nas respectivas áreas de escolha. É importante ressaltar que o fato de vincular as atividades de interação relativas à aprendizagem individual dos alunos à atividades de pesquisa de modo algum representou rupturas em relação aos princípios do as atividades autônomas e colaborativas de aprendizagem, que são construídas mediante a espontaneidade e liberdade nas interações. O fato de utilizar as interações também como contexto de investigação para pesquisas individuais representou, na verdade, um acréscimo de conhecimento às alunas participantes. Devido ao fato de haver certa falta de comprometimento dos aprendentes franceses, não foi possível constituir um grupo fixo que mantevesse até o fim as atividades.

As interações ocorreram mediante situações autênticas de comunicação, o que significa dizer que os participantes não levaram em consideração o fato de se tratar de um contexto de investigação no momento das interações, o que impediu que um contexto artificial de comunicação fosse utilizado.

No item seguinte apresenta-se uma descrição detalhada dos participantes da pesquisa, assim como do grupo de pesquisa em LF.

2.3.1 O grupo de pesquisa em LF

As participantes da pesquisa constituíram o grupo de pesquisa em LF, conforme explicitado a seguir:

A primeira interagente participante do grupo, aqui denominada por A1, freqüentava no início da coleta de dados o primeiro ano do curso de Letras em uma universidade pública, estava com 18 anos e interessou-se em participar do projeto pois acreditava poder melhora sua proficiência na LE.

A interagente, apesar de ter cursado praticamente um ano de curso, duvidava de seu potencial enquanto aprendiz de LF, o que representou, inicialmente um problema em relação ao desenvolvimento de algumas atividades de comunicação. Além disso, possuía uma visão estereotipada do povo francês, especialmente em relação a seus hábitos e a forma de se relacionar com os estrangeiros, reforçando a idéia comumente disseminada de que os franceses são pouco acessíveis em relação ao contato com os estrangeiros.

Apesar de já ter freqüentado um ano de curso na universidade, possuía pouca proficiência oral, conseguindo estabelecer comunicação de forma superficial com seu interagente. Além disso, a aluna possuía pouca familiaridade com as ferramentas tecnológicas empregadas nas atividades. Tal fato não a impediu de se inscrever para participar das atividades do projeto, haja vista a dedicação apresentada durante a realização das atividades.

O fato de trabalhar durante o dia e cursar a faculdade no período noturno fez com que a interagente dispusesse de pouco tempo para a realização das interações e das reuniões. Mesmo assim, ela conseguiu participar de modo satisfatório

Chamou a atenção também o fato de a aluna apresentar problemas significativos em relação ao uso da língua portuguesa, demonstrando em seus relatórios muitos problemas relacionados às questões gramaticais.

A segunda interagente, doravante denominada A2, possuía no período da coleta de dados também 18 anos e cursava Letras no período noturno. Seu interesse pela língua e pela cultura francesa contrastava com sua dificuldade de expressar-se oralmente na língua, mesmo

já tendo freqüentado um ano de curso de francês na universidade. Anteriormente à entrada na faculdade a aluna nunca havia tido contato com a LF e a considerava difícil de se aprender.

A aluna apresentava uma certa timidez que poderia representar algum tipo de problema em relação ao desenvolvimento das atividades orais. Assim como a primeira participante, A2 apresentava muitas dificuldades na questão da proficiência oral, especialmente pelo fato de que não estava habituada a participar de atividades de comunicação em LF, fato este que a deixava temerosa em relação à possibilidade de fazer interações *in-tandem* com sucesso.

A terceira interagente (A3) estava com 29 anos no início das atividades do projeto e freqüentava o primeiro ano do curso de licenciatura em Letras, com habitação em língua e literatura francesa. Demonstrava ser a mais preocupada com as questões procedimentais do projeto, além de demonstrar ser a mais responsável. Dedicava-se bastante nas questões referentes à implementação das atividades em seu início, dispondo de um tempo para o auxílio nas atividades e na organização das interações.

Apesar de não ter nenhum tipo de contato com a LF anteriormente à faculdade, a interagente possuía uma certa facilidade em desenvolver-se a partir das atividades *in-tandem*, talvez pelo de apresentar uma facilidade de comunicação que facilitava a comunicação direta com seu par interagente. Embora tenha apresentado um certo receio em relação às primeiras interações, a aluna demonstrava a princípio ter condições de realizar com satisfação as atividades de interação.

A quarta interagente, a partir de agora denominada A4, já possuía contato prévio com a LF, tendo em vista que cursou o ensino fundamental e médio em uma cidade na qual o ensino de LF fazia parte do currículo escolar.

A interagente demonstrava grande interesse em desenvolver-se na língua e era a única que declarava possuir interesse em continuar trabalhando com a LF, especialmente em relação às atividades de prática de ensino de línguas.

Uma das características positivas da aluna foi a capacidade de se comunicar em LF e de demonstrar uma receptividade muito grande para as atividades orais. Foi possível observar que a aluna apresenta uma preocupação muito grande em desenvolver de forma correta as atividades em LF, especialmente no que tange às questões lingüísticas.

2.3.2 O papel do pesquisador enquanto mediador/gerenciador das interações *in-tandem*

O mediador/gerenciador das atividades *in-tandem* do grupo de LF e também pesquisador possuía 28 anos no início das atividades e freqüentava o primeiro ano do curso de mestrado em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo.

É formado em Letras, com habilitação em língua e literatura francesa na referida universidade e desde o terceiro ano de faculdade investiga questões referentes ao ensino de LF em diferentes contextos, primeiro na rede pública, não qual também lecionava, por meio de projetos de iniciação científica e difusão cultural, e posteriormente por meio de atividades de aprendizagem de LE via meios digitais.

Atua como professor das séries iniciais em município localizado no interior paulista, além de trabalhar com a formação de professores em cursos de extensão universitária, nos quais trabalha como ensino de línguas mediado pelo uso de ferramentas digitais.

O processo de mediação das atividades do projeto realizou-se durante as atividades de interação e principalmente durante os primeiros contatos com os interagentes franceses. O papel do mediador é fundamental tendo em vista a dificuldade encontrada pelos interagentes brasileiros em iniciar as atividades práticas do projeto.

O fato de contar com um mediador/gerenciador, ou seja, com alguém que possa oferecer um respaldo para que os problemas ocorridos durante as interações sejam resolvidos, representou uma segurança para os aprendizes, tendo em vista que os mesmo demonstraram certa insegurança em relação ao início das atividades *in-tandem*.

O papel do mediador não deve, entretanto, ultrapassar as questões de autonomia que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem *in-tandem*. Cabe a ele não interferir nas interações dos participantes e sim possibilitar condições para que as mesmas ocorram de forma correta e de acordo com a visão do interagente em relação aos tópicos que cada aluno deseja tratar na sua relação com o par interagente.

Assim, o papel do pesquisador enquanto mediador/gerenciador das interações foi pautado nas questões relativas às instruções de funcionamento dos equipamentos de informática, instruções e discussões acerca da teoria sobre *tandem* estudada durante as interações, mediações, quando solicitado, em possíveis entraves ocorridos durante as interações, organização dos horários e da utilização do laboratório de informática e acompanhamento nas reuniões nas quais os participantes estiveram presentes.

2.4 As interações

O dicionário Silveira Bueno da Língua Portuguesa aponta que a interação é caracterizada por uma ação mútua, recíproca. Tal definição apresenta um sentido claro para o termo e pode satisfazer uma necessidade superficial acerca do tema. Em relação aos aspectos educacionais, o elemento lexical em questão toma uma dimensão maior, tendo em vista o fato de que a relação humana está em foco no dimensionamento entre aqueles que interagem.

Assim, nesta pesquisa a interação é entendida de forma mais ampla, na qual os elementos que interagem em uma determinada relação ou “encontro” (especialmente falando

em relação às atividades interativas realizadas em ambiente digital) devem ser levados em conta, ou seja, a interação pode ser entendida como a relação mútua de cooperação que se dá entre as pessoas em contato (PRIMO, 1997, p. 92). O aspecto do contexto ou outros elementos que possam permear a relação entre os interagentes não constituem o cerne da questão.

Fazendo uma busca na etmologia da palavra interação, Primo (200) apresenta a origem da mesma e a aplicação do referido termo:

> Ao contrário do que possa transparecer, a palavra "interação", segundo os estudos em lingüística histórica de Starobinski (2002), não apresenta antecedentes da língua latina clássica9. O autor relata que o substantivo *interaction* figurou pela primeira vez no *Oxford English Dictionary* em 1832 (apresentado na época como um neologismo), e o verbo *to interact*, no sentido de agir reciprocamente, em 1839. Já na França, a palavra "interação" surgiu apenas depois de outro neologismo: "interdependência" (que figurou em dicionário apenas em 1867). (PRIMO, 200, p. 02-03)

Portanto, para efeito de esclarecimento prévio, a interação no contexto de pesquisa aqui apresentado trata-se da relação de interdependência que se dá mediante a relação dos dois participantes do processo de ensino-aprendizagem *in-tandem* à distância.

Os pares interagentes brasileiros e estrangeiros que participaram das atividades do projeto TTB foram escolhidos aleatoriamente, sendo seguido o critério de proficiência para que não ocorressem discrepâncias em relação ao nível de desenvolvimento da aprendizagem de ambos. As inscrições forma realizadas pelo *site* do projeto, mediante o preenchimento de campos referentes às informações do aluno.

As figuras a seguir mostram as duas etapas de realização on-line da inscrição de participação no *site* do projeto TTB:

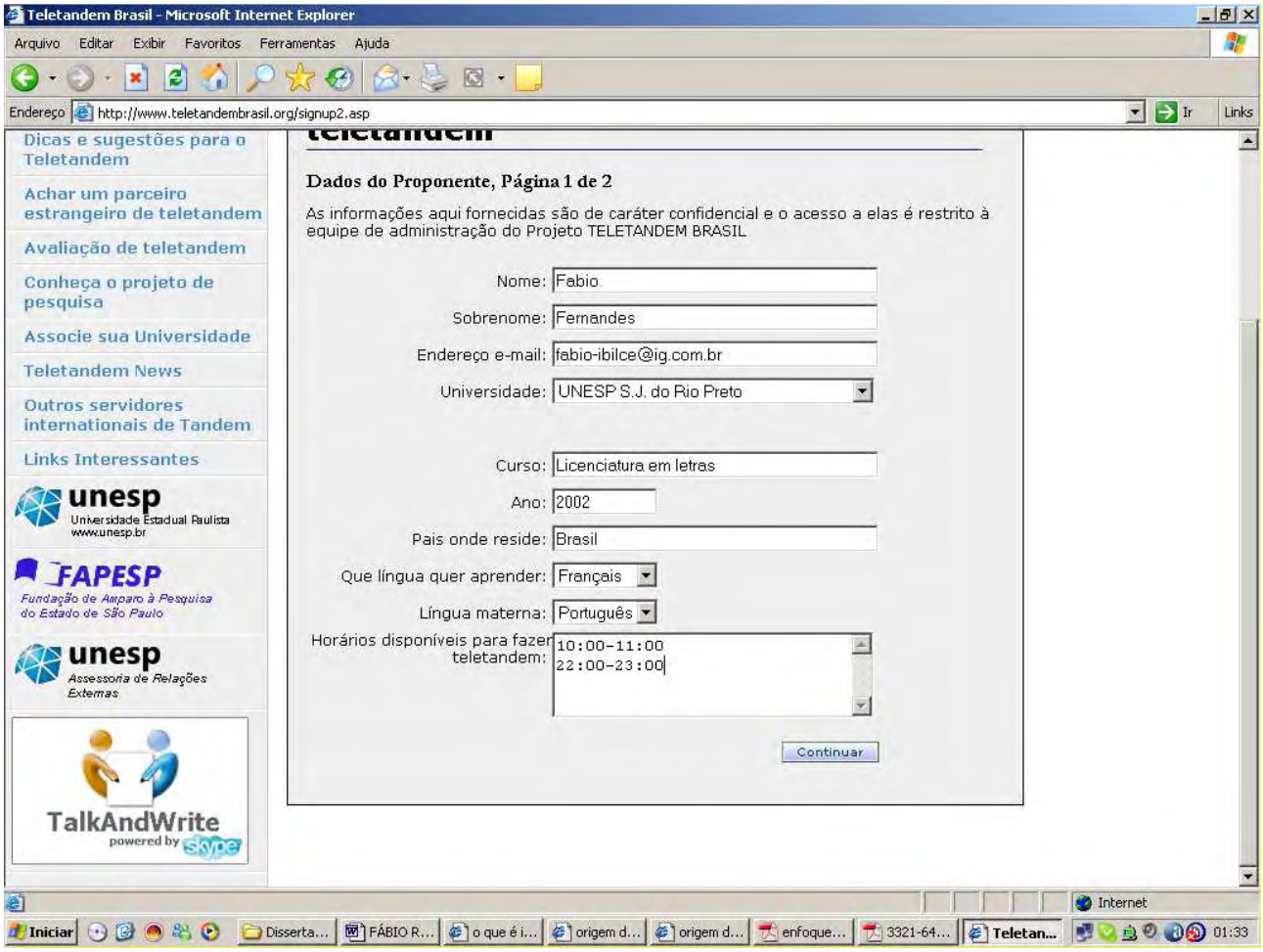


Figura 1: Procedimento de inscrição para as atividades do projeto TTB (a)

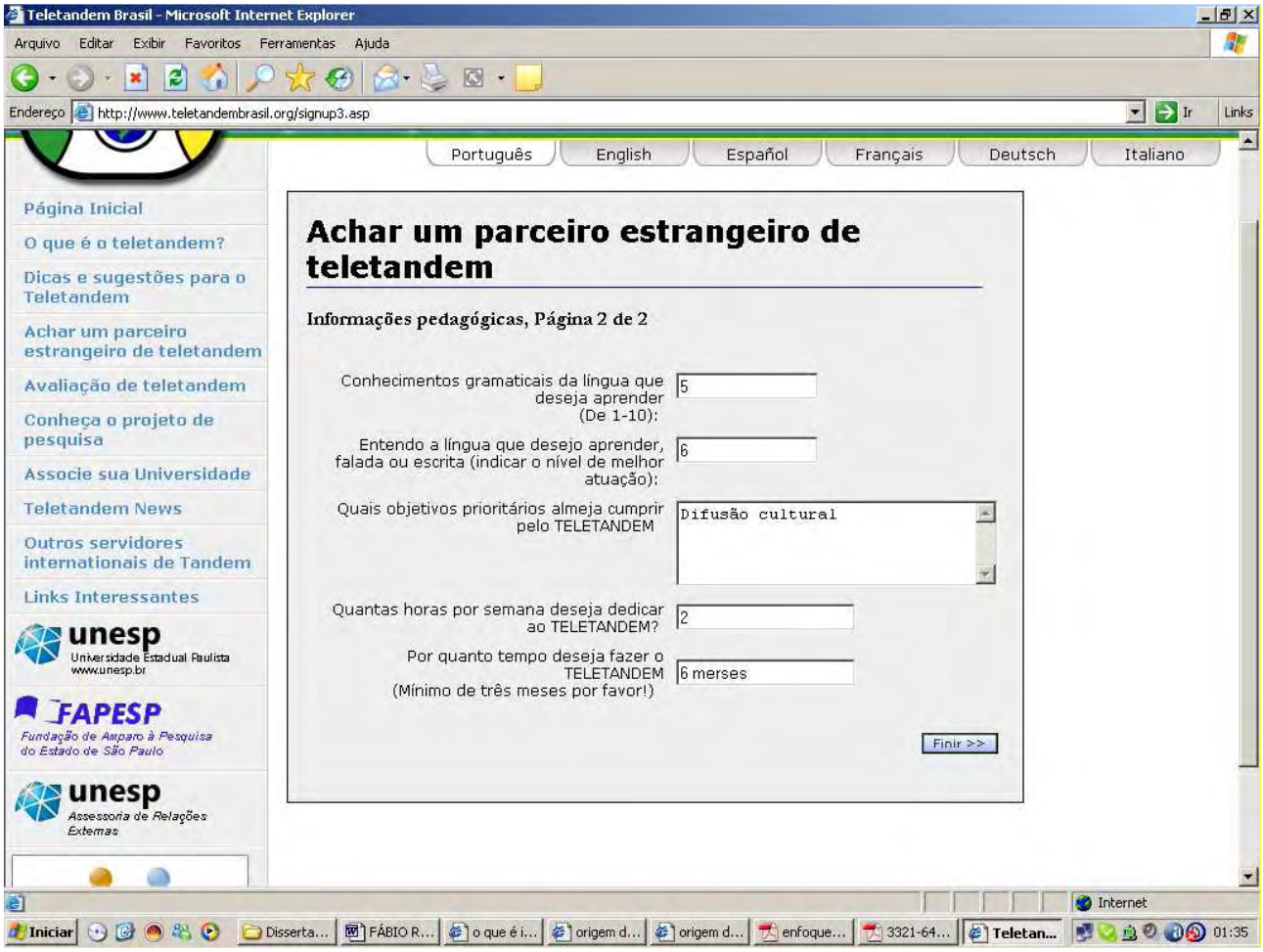


Figura 2: Procedimento de inscrição para as atividades do projeto TTB (b)

As interações ocorreram em dias e horários distintos, de acordo com a necessidade e disponibilidade de cada par interagente. Devido ao número elevado de interações, houve uma seleção para delimitar o corpus do trabalho, não sendo utilizadas, neste estudo, todas as interações disponíveis. A tabela a seguir indica de forma resumida as interações realizadas pelos interagentes e que constituíram o corpus deste trabalho:

Interação	Data	Tempo*	Tipo de interação
A1-In-A	09/12/2006	1h	Escrita
A1-In-B	11/12/2006	1h	Escrita
A1-In-C	17/01/2007	1h	Áudio e vídeo
A2-In-A	18/12/2007	1h	Escrita e vídeo
A2-In-B	11/02/2007	1h	Áudio e vídeo
A2-In-C	20/02/2007	1h	Escrita
A3-In-A	28/03/2007	1h	Áudio e vídeo
A3-In-B	01/04/2007	1h	Áudio e vídeo
A3-In-C	24/03/2007	1h	Áudio e vídeo
A4-In-A	22/03/2007	1 h	Áudio e vídeo
A4-In-B	29/01/2007	1 h	Áudio e vídeo
A4-In-C	06/02/2007	1 h	Áudio e vídeo

Tabela 6: Interações realizadas pelas participantes

- 30 minutos de interação
- 20 minutos de feedback
- 10 minutos de avaliação

2.5 A coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados da presente pesquisa foram selecionados de acordo com os objetivos específicos determinados no início das atividades de investigação. Isto posto, cada instrumento atendeu a uma necessidade apresentada em relação ao conhecimento da realidade investigada.

Assim, os seguintes instrumentos foram utilizados durante a realização da pesquisa:

1-) Questionários semi-estruturados: os questionário semi-estruturados foram aplicados junto aos participantes da pesquisa com o objetivo principal de possibilitar uma possível leitura em relação à realidade dos participantes da pesquisa, tanto em relação ao seu nível de proficiência em LF quanto em relação à familiaridade do mesma com o uso de meios digitais para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem;

2-) Gravações em áudio e vídeo: por meio do programa ZD Soft Screen Recorder[20] de gravação simultânea das atividades realizadas *in-tandem*. O programa tem a finalidade de proporcionar ao pesquisador a possibilidade de recuperar com qualidade de áudio e vídeo as atividades realizadas pelos interagentes durante a aprendizagem. Foi possível, por meio das gravações, identificar questões pertinentes à pesquisa que não seriam possíveis de serem observadas por meio apenas de relatórios e/ou diários. A gravação representa uma forma de observar o contexto de investigação, e no caso específico da pesquisa, observar qual a relação do participante com o computador e com a própria LF. O quadro abaixo apresenta o *layout* do software com as ferramentas disponíveis para gravação e reprodução:

[20] O programa Screen Recorder é desenvolvido pela empresa de software ZD Soft e tem como função "capturar" por meio de vídeo as atividades realizadas no computador. Versões do programa podem ser conseguidas no site http://www.zdsoft.com.

Layout do programa ZD Soft Screen Recorder

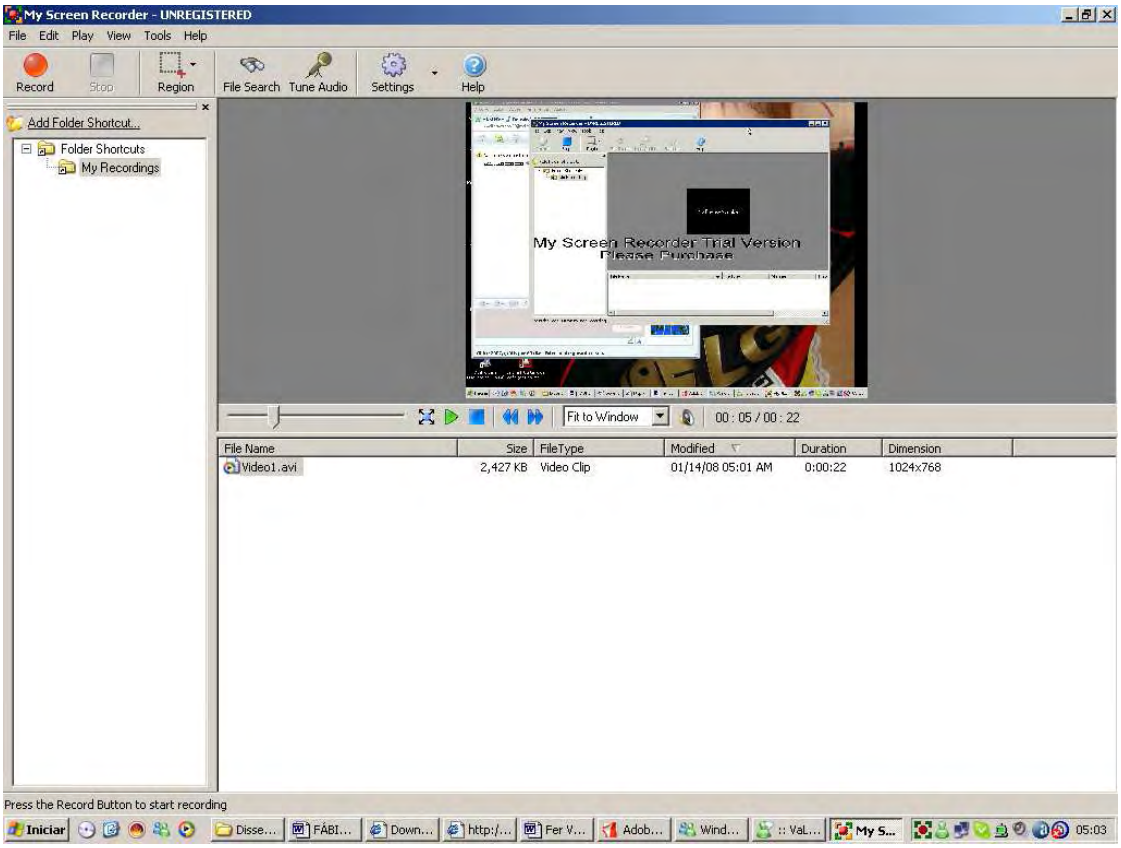


Figura 3: Layout do programa ZD Soft Screen Recorder

c-) Relato de interações dos participantes: os relatos escritos dos participantes têm como objetivos principais entender de que forma o aluno observou sua interação, quais foram suas impressões em relação ao seu desenvolvimento e quais benefícios o mesmo pôde observar em relação a sua aprendizagem e o desenvolvimento das atividades de oralidade.

2.6 Procedimento de análise dos dados

Primeiramente os dados coletados foram separados em três grupos distintos. Posteriormente, os questionários semi-estruturados, as interações gravadas em áudio e vídeo e o relato dos participantes foram organizados. Em seguida, todas as interações e demais dados

constantes do corpus constituído foram analisados buscando responder às seguintes perguntas de pesqusia:

I-) Quais os benefícios e/ou entraves observados na utilização sistemática do comunicador instantâneo MSN Messenger pelos participantes brasileiros do grupo de pesquisa em LF do projeto *Teletandem Brasil-Línguas Estrangeiras para todos*?

II-) Quais as contribuições do projeto *Teletandem Brasil- Línguas Estrangeiras para todos* para a inclusão digital e para a formação de professores de LE para o trabalho com as NTICs?

Por meio da observação e apresentação das teorias que fundamentam este trabalho e com base na exemplificação das ocorrências por meio da descrição do *corpus* e da interposição dos dados, foi possível apresentar um panorama do que, na prática, constitui a atividade *in-tandem* em LF no escopo do projeto TTB.

A característica principal da análise aqui apresentada pauta-se na observação mais abrangente do processo, voltada para os princípios da análise qualitativa de dados, tendo em vista uma análise interpretativista dos fatos observados.

A representatividade para o estudo do contexto investigado mediante a sistematização de dados de ordens distintas (questionário, gravações e relatórios) permitiram que uma visão ampla da aprendizagem de cada participante fosse delimitada.

É importante ressaltar que, apesar da investigação contar com quatro informantes e as mesmas desenvolverem em tese as mesmas atividades propostas no projeto, não houve aqui um estudo comparativo, haja vista que a proposta deste trabalho é descrever e analisar a *atividade in-tandem* em LF e seus resultados para um grupo específico de aprendizes em um determinado conceito, resumindo-se a responder às duas perguntas de pesquisa por meio dos dados coletados disponíveis para análise.

Há, porém, aspectos de comparação em relação à diferenciação das atividades provenientes dos contextos tradicionais de ensino em relação às atividades realizadas em ambiente virtual, haja vista que o presente trabalho traz como pressuposto teórico-ideológico a idéia de que há um acréscimo em relação à aprendizagem do participante das atividades in-tandem em detrimento das atividades tradicionais de ensino. Advogar nesse sentido não significa, entretanto, que as atividades tradicionais situem-se fora do paradigma que garanta sucesso do aprendiz ao estudar uma língua estrangeira. Ao propor as comparações entre tais contextos distintos evidencia-se a necessidade de se proporcionar novas possibilidades para que o aprendiz possa desenvolver suas habilidades mediantes todos os aspectos disponíveis.

Nesse sentido, apresentar as atividades colaborativas *in-tandem* como possibilidades para a aprendizagem de LE representa um acréscimo em relação ao desenvolvimento amplo do aluno.

Isto posto, no capítulo seguinte parte dos dados coletados serão apresentados com o objetivo de identificar a relação dos participantes brasileiros de *tandem* em LF com o uso das NTICs na complexa ação de ensinar e aprender uma LE por meios digitais nas atividades autônomas e recíprocas via meios digitais, ou seja, no contexto de um Teletandem.

Capítulo 3

ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados coletados permite identificar como se dá as interações *in-tandem*. Após a retomada das questões de pesquisa para fins de organização do texto, será delimitada, neste capítulo, a discussão a partir de cada um dos três instrumentos de coleta, mediante cada um dos três aspectos analisados, ou seja, questões da tecnologia, dos princípios e métodos do *tandem* e da oralidade, serão discutidas com base nas informações obtidas em cada um dos instrumentos de coleta de dados. A tabela que se segue objetiva sintetizar a forma de organização de análise dos dados tendo em vista os objetivos que se pretende alcançar:

Primeiro tema: Tecnologia	
Instrumentos/objetivos	
Questionários	Identificar nível de conhecimento
Relatos	Investigar questões de inclusão digital
Segundo tema: Princípios do *tandem*	
Instrumentos/objetivos	
Questionários	Verificar disponibilidade para atividades colaborativas
Gravações	Identificar os entraves e/ou benefício das atividades in-*tandem*
Relatos	Verificar desenvolvimento individual dos alunos

Tabela 7: Organização do cruzamento de dados e pontos de análise

Antes da exposição da análise dos dados parece importante que as questões de pesquisa sejam retomadas com o intuito de reorganizar a discussão. O quadro a seguir apresenta as duas perguntas da pesquisa deste estudo e as três perguntas do projeto TTB:

Perguntas de Pesquisa
I-) Quais os benefícios e/ou entraves observados na utilização sistemática do comunicador instantâneo MSN Messenger pelos participantes brasileiros do grupo de pesquisa em LF do projeto *Teletandem Brasil-Línguas Estrangeiras para todos*?
II-) Quais as contribuições do projeto *Teletandem Brasil- Línguas Estrangeiras para todos* para a inclusão digital e formação de professores de LE para o trabalho com as NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação)?
Perguntas de Pesquisa-Projeto
a-) Como se dá o funcionamento do aplicativo *MSN Messenger* como ferramenta e contexto multimedial para a aprendizagem de línguas estrangeiras *in-tandem a distância?;*
b-) Quais as características da interação e da aprendizagem entre os pares, participantes do *tandem* a distância?:
c-) Como se dá a formação do professor de línguas por meio da sua participação no tandem a distância pelo MSN Messenger e qual o papel do professor-mediador nesse processo?

Tabela 8: Perguntas de Pesquisa-Projeto

3.1. A tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem

Como já foi discutido anteriormente, a aprendizagem via meios digitais pode representar novas possibilidades acerca dos processos de ensino de LE, tendo em vista as múltiplas funções que as ferramentas tecnológicas apresentam. Assim, durante as interações e por meio dos questionários e relatórios confeccionados pelas interagentes brasileiras, foi possível observar a relação das mesmas com as NTICs, tendo como ponto central de discussão as expectativas e concepções das mesmas, o desenvolvimento da autonomia para o uso das ferramentas digitais, a contribuição do projeto TTB para a fomentação do processo de inclusão digital e o uso sistemático do MSN Messenger como plataforma de interações do projeto TTB.

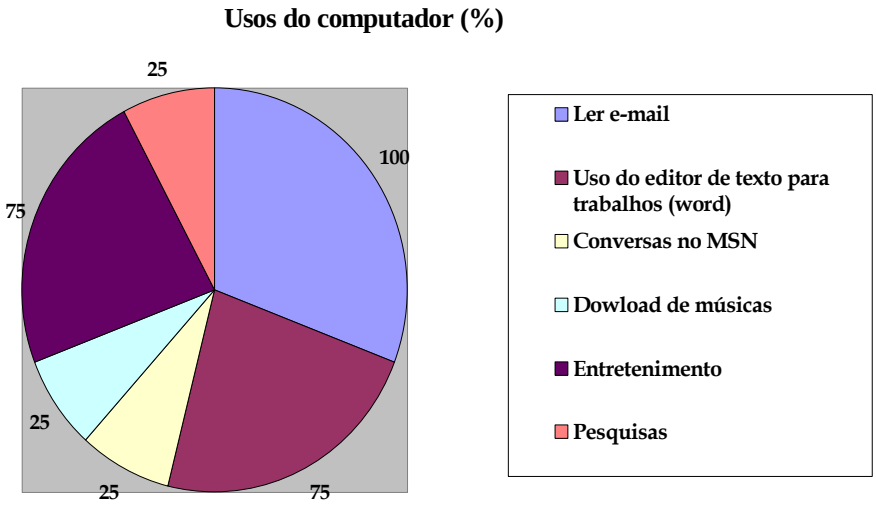
3.1.1. Ponto de partida: panorama da relação entre interagente e máquina

Os processos educacionais devem se coadunar com as necessidades da sociedade atual regida pelos novos paradigmas que hoje se apresentam. Assim, o papel das instituições de ensino é, também, formar indivíduos para se inserir nessa nova forma de pensar e lidar com o conhecimento. A educação passou a ter a função de formar pessoas para um mundo globalizado, imerso em uma cultura digital e em acelerada mudança, que têm nas novas formas de pensar, de construir e de comunicar questionamentos para a própria prática do processo educacional (FILATRO, 2004, p. 36).

A relação dos participantes da pesquisa com a questão tecnológica foi observada mediante aplicação de um questionário, o qual revelou o seguinte quadro:

a-) Em relação à primeira questão (Com que freqüência você utiliza o computador em sua vida?) foi possível observar certa familiaridade com o a máquina, tendo em vista que todas as participantes alegaram usar o computador mais de uma vez na semana, o que não representa um dado especificamente importante, haja vista o fato de que grande parte das atividades que realizamos nos dias atuais são, compulsoriamente, feitas via computadores. Entretanto, a segunda pergunta (Em quais atividades você mais utiliza o computador?) revela o direcionamento desse uso sistemático e freqüente, como pode ser observado no gráfico que se segue:

Gráfico 1: Usos do computador



Apesar de haver um uso sistemático das ferramentas tecnológicas, especificamente no que tange ao uso sistemático do computador nas atividades diárias das participantes, tais atividades pouco se direcionam para questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem ou para discussões e/ou debates referentes a uma temática importante referente à área de conhecimento das participantes.

Tal fato gerou uma ansiedade em relação às atividades práticas do *tandem*, o que pode ser confirmado pelos excertos extraídos do questionário em relação à questão de número 5 (*Quais são as maiores dificuldades que você acredita que vá encontrar durante as atividades em relação à questão tecnológica*?):

> **Excerto I**
> Não uso o MSN para estudar. Acho que será complicado. (A3-Quest.Tec.1)
>
> **Excerto II**
> Talvez a maior dificuldade esteja na gravação e armazenamento dos dados. Não estou acostumada a fazer gravações. (A2-Quest.Tec.1)

Evidentemente que a ansiedade e a insegurança demonstradas pelas alunas de maneira alguma atrapalharam no desenvolvimento das interações, tendo em vista que não se trata de uma logizomecanofobia (MÁXIMO, 2005, s.p) ou outro tipo de fobia relacionada ao uso de computadores. Longe disso, os excertos mostram as dificuldades previstas pela interagentes tendo em vista uma falta de familiaridade com os computadores em relação ao desenvolvimento de atividades voltadas para a aprendizagem.

A falta de familiaridade citada no texto e a dificuldade em lidar com o novo e com possíveis entraves que possam surgir a partir do contato com o desconhecido resultaram em alguns problemas durante a realização das atividades. A2 cita tal fato ao fazer um relato das atividades:

> **Excerto III**
> Após muitos e-mails, cinco interações gravadas e **mais algumas que não foram salvas** (...) me despedi de minha interagente. (A2-Rel.)

No excerto, a aluna retoma um fato recorrente durante as atividades do projeto TTB: a perda de informações e dados devido a não-utilização das ferramentas digitais de forma adequada e eficiente. Apesar de haver um planejamento das atividades e demonstrações em oficinas pré-interações, houve uma dificuldade recorrente das alunas em relação à sistematização prática das ferramentas digitais utilizadas nas interações. A tabela a seguir, compilada a partir da observação das interações, demonstra as etapas concernentes às atividades *in-tandem* e o grau de dificuldade apresentado pelas interagentes:

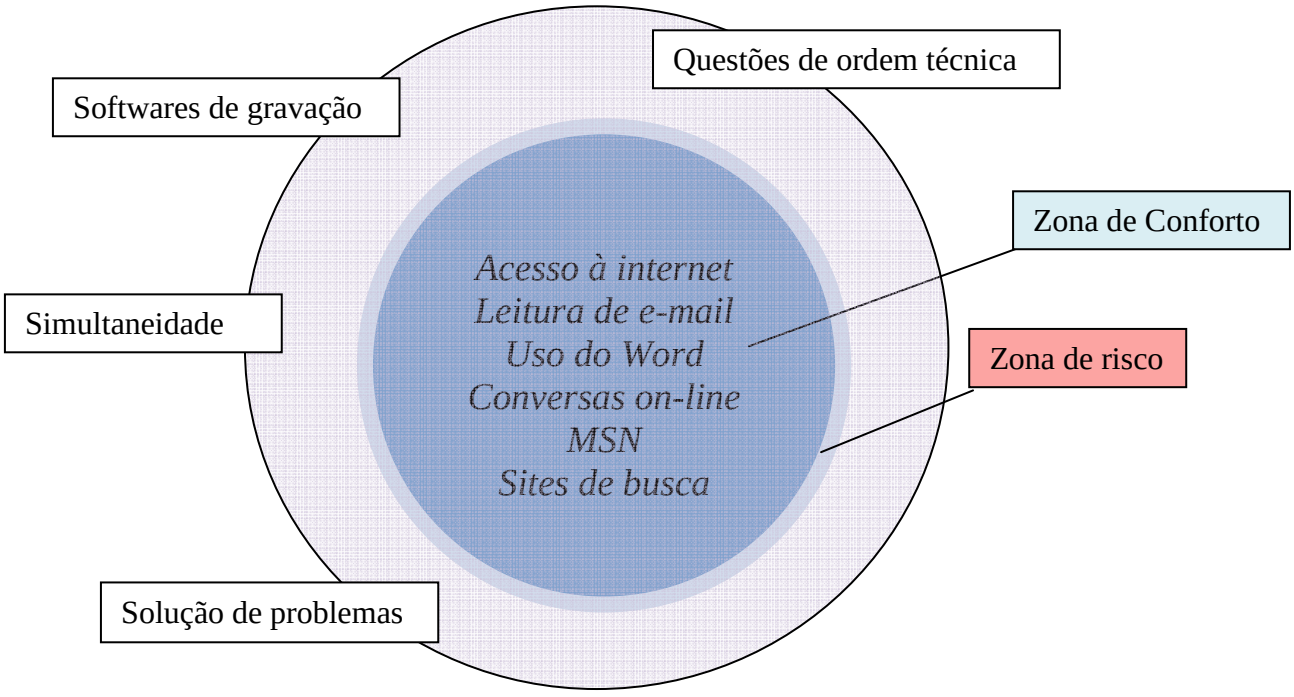
Etapas para as atividades in-tandem-Grupo de LF			
Etapas	Atividades	Recurso utilizado	Grau de dificuldade
1ª	Inicialização dos equipamentos	- - -	*
2ª	Inicialização do comunicador	MSN Messenger	*
3ª	Inicialização da webcam	MSN Messenger	**

4ª	Inicialização do sistema de áudio	MSN Messenger	***
5ª	Inicialização da gravação	Screen Recorder	**
6ª	Uso simultâneo das ferramentas	Tradutores e word	**
7ª	Backup das interações	Screen Recorder	***
8ª	Gravação das interações	Nero Express	***
Legendas: Baixo (*) Médio (**) Alto (***)			

Tabela 9: Grau de dificuldade das etapas do teletandem

Tendo em vista que os passos para a realização do *tandem* à distância não necessitam de um conhecimento profundo acerca do uso dos computadores, o quadro indica principalmente que, ao utilizar os computadores para uma finalidade específica, no caso para a realização de procedimentos de aprendizagem, os participantes saem de uma área de conforto na relação com a tecnologia, o que causa entraves para o alcance dos objetivos propostos, como exposto na figura a seguir:

Figura 3: Zona de conforto e zona de risco das atividades tecnológicas do projeto TTB



A zona de conforto caracteriza-se pela posição definida pelo interagente na qual está presente o conhecimento já sedimentado que o mesmo possui. A zona de risco, por sua vez, indica a saída de tal posição em direção à outra posição, na qual situa-se o conhecimento ainda não internalizado pela interagente, o que representa uma área de insegurança e incertezas para a mesma.

A passagem de uma zona para a outra se relaciona, sobretudo, com a capacidade que o aprendiz possui de realizar atividades de forma autônoma e utilizar a auto-aprendizagem como base do desenvolvimento de seu conhecimento. Uma análise acerca da questão da autonomia no uso das ferramentas digitais será explicitada na seção seguinte.

3.1.2. Autonomia e as ferramentas digitais

Como já foi citado anteriormente, o domínio das ferramentas digitais depende, também, da construção de um processo de autonomia por parte do participante. Dominar os recursos tecnológicos caracteriza-se por uma ação mais abrangente do que simplesmente utilizar de forma mecânica um determinado software na realização de uma tarefa específica.

Nesse sentido, deve haver por parte do usuário uma transformação de sua relação com a "máquina", buscando um processo de autonomia em detrimento da heteronomia em tal relação. Entretanto, a autonomia não pode ser alcançada somente pelo desejo do aprendiz ou pela necessidade, proposta ou por um projeto de educação; a busca pela autonomia é um processo que se alcança mediante a prática reflexiva mediante todos os desafios que o aprendiz possa encontrar (PRETI, 2000, p. 17).

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* caracteriza a autonomia como a capacidade de um indivíduo de autogovernar-se, ou seja, a capacidade que um indivíduo

possui de tomar, de forma independente, determinadas decisões (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 351). Evidentemente, a tomada de decisões resvala na questão epistêmica, tendo em vista que há a necessidade de que o aprendiz domine determinados conhecimentos para a realização de uma determinada atividade. Entretanto, os dados obtidos por meio das interações mostram que mesmo o domínio básico de alguns conhecimentos não garante a condição de autonomia em relação à realização de algumas atividades, o que significa dizer que a condição de aprendizagem autônoma depende de fatores outros e não somente o domínio de conhecimentos básicos.

Mesmo dominando, de forma razoável, os conhecimentos referentes à tecnologia e, sobretudo, participando de reuniões de apresentação do projeto e da utilização das ferramentas digitais, os entraves e problemas técnicos que foram constatados durante as interações representaram na maioria dos casos a suspensão das atividades, o que pode ser constatado nos excertos a seguir:

> **Excerto IV**
> A parte tecnológica também agravou as dificuldades. Muitas vezes, os computadores deram problemas, seja no microfone, ou porquê não ligavam, ou então quando fazíamos as interações, o programa que gravava a interação não abria. (A3-Rel.)

> **Excerto V**
> (...) Mas quando estava gravando, o áudio e o vídeo ficavam péssimos, cortava a fala, dava eco, etc. Por isso, várias vezes interagi, mas não gravei. Pois só assim conseguíamos conversar pelo micorfone. (A2-Quest.Tec.2)

Durante as interações houve momentos em que as interagentes, ao se depararem com um determinado problema referente ao uso dos *softwares* e/ou *hardwares*, optaram pela mudança de tarefa e pela finalização das atividades. A tabela abaixo exemplifica tal afirmação demonstrando os momentos de suspensão da interação devido a entraves ocorridos:

Suspensão de atividades-Exemplificação		
Interagente	**Motivos técnicos**	**Soluções**
A1	Dificuldades de conexão MSN	Suspensão total da interação
A1	Dificuldades de gravação	Suspensão total da interação
A2	Problemas de áudio	Descarte da interação
A2	Problemas de vídeo	Descarte da interação

Tabela 10: Suspensão de atividades do teletandem

A tabela mostra que diante das dificuldades de realização das atividades de interação A1 e A2 optaram por descartar as interações, o que representou uma preocupação com relação à constituição de seu corpus de pesquisa, também pelo fato de ter "perdido" seu interagente sem grava nenhuma das interações:

> **Excerto VI**
> Fiquei muito ansiosa, não tinha um *corpus* para minha pesquisa e agora não tinha também um interagente. (A3-Rel.)

O fato das interações constituírem o corpus de pesquisa das interagentes fez com que a questão da gravação e a coleta de dados se tornassem pontos fundamentais em todo o desenvolvimento das atividades. Devido a esse fato, outras interangentes resolveram as questões técnicas de outra forma, demonstrando maior facilidade de solução de problemas frente à tecnologia. A tabela a seguir demonstra as soluções encontradas por A3 e A4 em relação aos entraves que dificultaram as interações, especificamente que tange à mudança de contexto de interação:

Resolução de entraves na interação-Exemplificação:		
Interagente	**Entraves**	**Soluções**
A3	Incompatibilidade de horários	Mudança de local e horário de interação
A3	Dificuldades de gravação em cd	Armazenamento em disco rígido
A4	Problemas de áudio	Interação escrita em chat

A4	Problemas de vídeo	Interação escrita em chat

Tabela 11: Solução de entraves técnicos

Apesar das soluções encontradas por A4 não apresentarem as característica prototípicas das atividades do teletandem, é inegável o fato de que tais participantes demonstraram certa autonomia em relação ao domínio da tecnologia tendo em vista que as soluções escolhidas pelas mesmas não apresentaram uma ruptura das atividades, o que não aconteceu no caso de A1 e A2.

Alguns autores argumentam que as atividades realizadas em meios virtuais, permeadas pelo uso da tecnologia, podem representar uma nova perspectiva para o desenvolvimento da autonomia em relação a contextos estruturados de ensino (GORZ, 1983; SCHAF, 1991). É possível pensar, no entanto, que a tecnologia pode apresentar uma série de outras possibilidades que podem contribuir para a aquisição da autonomia por parte do aprendiz, mas é importante ressaltar o fato de que somente por meio de um processo de inclusão digital pautado na produção do conhecimento é que se será possível desenvolver indivíduos autônomos, que utilizem as ferramentas tecnológicas visando a construção do conhecimento.

Apesar de terem encontrado soluções distintas para os entraves apresentados, sendo que A3 e A4 apresentaram um nível mais avançado em relação à autonomia no uso de computadores, é notório o fato de que todas as alunas apresentaram dificuldades na mediação tecnológica na aprendizagem de LF. Tal fato indica uma necessidade de aquisição do conhecimento de informática, tendo em vista que para a realização do trabalho *in-tandem,* e sobretudo para o domínio das novas tecnologias a ele associadas, é necessária a aquisição de certos conhecimentos básicos que possam garantir o sucesso da aprendizagem (VILLA, 2002).

A prática de atividades *in-tandem*, assim como outras ações pedagógicas, pode auxiliar na construção de um processo de autonomia no uso das tecnologias, assim como na auto-

aprendizagem de línguas, o que demanda a necessidade de que outras ações sejam realizadas com o intuito de inserir as atividades do teletandem como um modo de fomentar o processo de inclusão digital e, por conseguinte, da autonomia tanto na aprendizagem de línguas[21] quanto no uso das NTICs.

A seção seguinte explicitará, a partir dos dados coletados e por meio de exemplificações, de que modo o projeto TTB relaciona-se com a questão da inclusão digital.

3.1.3. A inclusão digital e a relação com as atividades do projeto TTB

Esta seção trata da relação das atividades do projeto TTB com o processo de inclusão digital, tendo em vista que ações sistematizadas visando a aquisição de uma LE em meios digitais podem representar novas possibilidades do indivíduo incluir-se digitalmente.

Segundo Silvino e Abrahão (2003),

> Uma das dimensões da inclusão digital pode ser apreciada pela disponibilização do acesso às informações e serviços prestados via internet à maioria de uma população. Neste sentido, trata-se de uma democratização da informática que pressupõe diferentes níveis de ação por parte do governo, de instituições de ensino, empresas privadas e terceiro setor. (SILVINO e ABRAHÃO, 2003, p. 3)

Em relação às instituições de ensino, é possível afirmar que o papel das mesmas é de oferecer condições para que o aprendiz possa ter acesso ao conhecimento tecnológico inerente à área estudada pelo mesmo. Assim, é possível dizer que as interagentes brasileiras, enquanto alunas e futuras professoras de línguas, deveriam possuir uma base de conhecimento tendo em vista a necessidade atual que o professor possui de utilizar as NTICs (PERRENOUD, 2000).

Os excertos a seguir mostram como o uso da tecnologia em relação à formação dos participantes da pesquisa enquanto futuros professores de LF. Em relação à sexta pergunta do

[21] A autonomia na aprendizagem de LE será tratada na seção 3.2.2 deste capítulo.

questionário inicial sobre tecnologia (*Você utiliza o computador para melhorar sua formação como futura professora de LF? De que forma?)*, as participantes apresentaram as seguintes respostas e justificativas:

> **Excerto VII**
> Sim. Utilizo o computador para pesquisas e para realizar trabalhos no Word. (A1-Quest.Tec.1)
>
> **Excerto VIII**
> Uso para me atualizar, para fazer trabalhos e fazer pesquisas para as aulas. (A2-Quest.Tec.1)
>
> **Excerto IX**
> Sim. Estou sempre me informando em buscando materiais em língua francesa. (A3-Quest.Tec.1)
>
> **Excerto X**
> Não. Uso o computador para me informar de modo geral. (A4-Quest.Tec.1)

Os excertos indicam que o uso da tecnologia com finalidade de construção da formação dos participantes enquanto professores de LF baseia-se, exclusivamente, na realização de atividades elementares e que não contribuem para um processo de inclusão digital mais amplo. É evidente que as atividades citadas pelas participantes podem contribuir para que as mesmas tenham mais facilidade de manusear o computador. Entretanto, o processo de inclusão digital não pode basear-se na reprodução em meios digitais de práticas sociais tradicionais, ou seja, não significa aprender comandos para realizar determinadas atividades e muito menos qualificar um cidadão para a realização de uma determinada atividade de caráter prático com a finalidade de "servir" ao setor produtivo; mais do que isso. Para Cabral Filho (2006), a inclusão digital significa

> [...] a capacidade de influir na decisão sobre a importância e as finalidades da tecnologia digital, o que em si é uma postura que está diretamente relacionada a uma perspectiva de inclusão/alfabetização digital, de política pública e de construção de cidadania, não apenas de quem consome e assimila um conhecimento já estruturado e direcionado para determinados fins. (CABRAL FILHO, 2006, s.p.)

É evidente que a realização de um processo de inclusão digital demanda diversas ações que vão desde o acesso a computadores até a distribuição de renda, fatores estes que se ligam às questões relacionadas à educação, formando o chamado tripé da inclusão digital (SILVA FILHO, 2003, s.p.).

Cabe aquis ressaltar o papel das instituições de ensino para a consolidação do processo de inclusão digital. Grande parte dos alunos de escola pública, e mesmo os alunos de universidades públicas, dependem de suas instituições para acessar sistemas de computadores, o que os coloca em uma posição de dependência em relação ao uso sistemático cós computadores e ao acesso à rede mundial de computadores (web). Ao serem questionadas acerca dos locais onde mais usariam os computadores, as participantes do projeto responderam da seguinte forma: (Questão: Em qual local você mais utiliza o computador?)

Local onde os participantes mais utilizam os computadores		
Participante	Local (por número de acesso)	
A1	1º Faculdade	2º Casa
A2	1º Faculdade	2º Trabalho
A3	1º Casa	2º Faculdade
A4	1º Faculdade	2º Casa

Tabela 12: Local de acesso a computadores

Os dados obtidos a partir da questão levantada indicam que há uma necessidade latente de que os alunos que necessitam usar os sistemas digitais em suas instituições sejam atendidos de maneira satisfatória. Tal necessidade pressupõe fornecer a esses alunos condições de realizarem atividades que possam desenvolver, no aluno, competências de utilização das ferramentas digitais para a construção do conhecimento, e não serem meros reprodutores de um determinado tipo de conhecimento.

Em uma primeira análise é possível evidenciar que as atividades propostas pelo projeto TTB têm uma função dupla, tendo em vista que além de lidar com a construção do conhecimento na LE que se quer estudar, também favorece a inclusão digital no sentido de oferecer ao aluno a possibilidade de usar os sistemas digitais de uma forma mais ampla, fazendo com que o mesmo tenha maiores possibilidades de trabalhar com o conhecimento digital em função de suas necessidades de aprendizagem.

Outro indicador que aponta para tal percepção é o fato de que as participantes possuem consciência da melhora em relação aos aspectos tecnológicos e se consideram incluídas digitalmente. Os excertos abaixo ilustram tal interpretação, com base na questão 9, *Você se considera uma pessoa incluída digitalmente?*:

> **Excerto XI**
> Sim, porque tenho acesso há muitos anos, pois tenho computador em casa, além de um fácil acesso na universidade. (A1-Quest.Tec.2)

> **Excerto XII**
> Sim. Por que faço uso diariamente de instrumentos tecnológicos e digitais como computador e internet. Tenho fácil acesso a esses instrumentos, por meio da faculdade. (A2-Quest.Tec.2)

> **Excerto XIII**
> Sim. Tenho usado diariamente o computador para a realização de diversas atividades. (A3-Quest.Tec.2)

> **Excerto XIV**
> Sim. Porque sei executar diversas tarefas no/pelo computador. (A4-Quest.Tec.1)

Os excertos apresentados indicam que as participantes demonstram segurança ao afirmar que se consideram incluídas digitalmente, resultado que se diferencia das respostas obtidas a partir do questionário inicial sobre tecnologia na questão de número sete: (*Você se considera uma pessoa incluída digitalmente?*). As participantes não demonstraram segurança

para afirmar que se consideram incluídas digitalmente e apenas consideram-se parcialmente incluídas, como é possível observar na tabela a seguir:

Você se considera incluído digitalmente	
Participante	Resposta
A1	Sim, parcialmente
A2	Não, mas já uso bastante a tecnologia digital
A3	Não, mas já uso bastante a tecnologia digital
A4	Sim, parcialmente

Tabela 13: Inclusão digital

Como é possível observar, as participantes não se consideravam totalmente incluídas digitalmente. Analisando tal fato pode-se observar que as atividades propostas no projeto TTB facilitam a diversificação das atividades em diversas áreas ligadas à tecnologia, ou seja, as atividades propostas levam o participante a se deslocar da zona de conforto à zona de risco, como citado anteriormente na seção 3.1.1 do presente capítulo. Possivelmente o uso recorrente das atividades realizadas em meios digitais no projeto TTB tenham propiciado às participantes o desenvolvimento de determinados conhecimentos que as mesmas não possuíam, o que proporcionou a segurança para as respostas demonstradas nos excertos XI, XII, XIII e XIV.

As participantes apontaram, ainda, as melhoras obtidas por meio das atividades do projeto TTB. Os excertos a seguir, extraídos das respostas obtidas por meio da questão 2 do questionário final sobre tecnologia demonstram tais melhoras:

(Questão: Em que aspectos o projeto TTB melhorou sua relação com o equipamento digital?)

> **Excerto XV**
> Possibilitou conhecer alguns dos programas utilizados no projeto e assim utilizar melhor o equipamento. (A1-Quest.Tec.2)

> **Excerto XVI**
> Aprendi a utilizar o programa de gravação e utilizar o MSN com câmera e microfone, pois antes só havia utilizado o MSN na escrita. (A2-Quest.Tec.2)

> **Excerto XVII**
> Aprendi a usar diversos programas novos e a utilizar o computador de outras maneiras. (A3-Quest.Tec.2)

> **Excerto XVIII**
> Melhorou minha agilidade na digitação, aprendi a gravar nossas interações no computador e em cd, aprendi a conectar a webcam e o microfone. (A4-Quest.Tec.2)

Em um comparativo com os dados obtidos por meio da questão 2 do questionário inicial sobre tecnologia (Quest.Tec.1), dados estes apresentados no gráfico constante da seção 3.1.1 deste capítulo, é possível observar que houve uma sensível mudança em relação às práticas dos participantes no uso do computador, indicando uma possível saída da zona de conforto em direção à zona de risco[22]. É possível observar por meio dos excertos apresentados que, em relação à operacionalização das atividades do *tandem* em meios digitais, houve portanto a aquisição de diversos conhecimentos inerentes ao uso de ferramentas digitais.

A realização de atividades mais complexas, como as gravações das interações e seu *backup* em mídias ou mesmo no computador corroboram com a idéia de que por meio das atividades do *tandem* há uma contribuição no que concerne às práticas de inclusão digital. O fato de tais atividades beneficiarem a formação ampla do aluno para o trabalho com meios digitais também foi observado pelos alunos.

No excerto a seguir A2 indica a necessidade de que ações visando a construção do saber digital sejam implementadas com o objetivo de favorecer não só a aquisição de LE mas também a própria formação do futuro professor:

> **Excerto XIX**
> Se escolas e universidades colocassem alguns computadores e disponibilizassem horários para usos alternados dos alunos o problema do fracasso no ensino de

[22] Os conceitos de zona de risco e zona de conforto constam da seção 3.1.1 do presente capítulo.

> línguas seria parcialmente solucionado, o computador também deve ser fonte de ensino e de formação para os professores de língua. (A2-Rel.)

Já A4 chama a atenção para a necessidade de que novos investimentos sejam realizados no intuito de favorecer as interações e proporcionar maior capacidade de comunicação na L-alvo:

> **Excerto XX**
> Acho importante um maior investimento nos equipamentos tecnológicos, inclusive o tipo de internet (banda larga), não só aqui no Brasil, mas também nos países participantes. (A4-Quest.Tec.2)

Chama a atenção o relato recorrente das interagentes de que um dos fatores mais preocupantes em relação ao desenvolvimento das interações foi a dificuldade encontrada pelo parceiro francês em conseguir condições ideais para a realização do *tandem* à distância.

Há, de certo modo, uma idéia recorrente de que as instituições estrangeiras de educação, sobretudo as européias, apresentam maiores possibilidades de acesso aos meios digitais por parte de seus alunos. Além disso, a questão socioeconômica ajuda a fomentar tal idéia, tendo em vista a dificuldade para a grande maioria da população brasileira em adquirir um computador e, mais ainda, realizar o acesso à internet. No excerto a seguir, A4 expressa a dificuldade de realização das interações devido ao fato de seu parceiro não possuir as mesmas condições de acesso à disposição da mesma para as interações:

> **Excerto XXI**
> Eu tinha acesso ao computador, microfone, webcam no laboratório que foi criado especialmente para o projeto, enquanto que minha interagente encontrou muita muita dificuldade de acesso, devido ao fato de que na universidade em que estuda não era permitido que usasse o MSN. Então ela teve que comprar um computador, mas não tinha nem microfone nem webcam. (A4-Quest.Tec.2)

Tal fato indica que para a realização de um teletandem são necessários alguns ajustes de ordem tecnológica devido ao fato de que muitas vezes torna-se muito difícil para o

interagente ter a sua disposição todos os equipamentos necessários. A1 relata tal fato ao descrever as dificuldades iniciais de realização de suas interações:

> **Excerto XXII**
> Um problema que surgiu foi o fato do Anthony não ter microfone no início o que afetou parte de meus estudos, que consistiria em relatar a diferença entre fala e escrita. (A1-Rel.)

> **Excerto XXIII**
> (...) algumas vezes não foi possível realizar as interações, devido a falta de tempo e computador do interagente e finalmente perdeu-se o contato mesmo após algumas tentativas frustradas de restabelecer o contato para novas coletas de dados. (A1.Rel.)

A2, ao relatar o início das atividades em *tandem*, mostra-se frustrada pelo fato de que os problemas de ordem tecnológica, mais uma vez, adiaram a realização de sua interação via MSN Messenger:

> **Excerto XXIV**
> Elsa não conseguiu instalar o microfone novamente, e meu deu a notícia de que não seria possível para ela interagir por voz, fiquei bem triste com a notícia, já que meu objetivo seria adiado. (A2.Rel.)

O fato de não encontrar em seu parceiro a reciprocidade ideal em relação às necessidades instrumentais para a realização da interação faz com que A2 apresentasse certo grau de desmotivação, o que a leva a refletir acerca das necessidades para a concretização do projeto TTB:

> **Excerto XXV**
> Esse acontecimento me fez perceber que, para que ocorram com sucesso as interações que o teletandem nos propõe, faz-se necessário uma adequação das escolas e universidades, pois nem todos os alunos (no caso do Brasil quase nenhum) têm computador e nem os outros equipamentos em casa. A2-Rel.)

As atividades do projeto TTB podem proporcionar um ambiente rico e motivador em relação aos objetivos que se quer alcançar (KUMAR, 1996). Entretanto, parece claro que a quebra da reciprocidade pode ser considerada como a questão chave na manutenção de tal aspecto motivacional, além é claro de outros aspectos relativos à língua e às questões de ordem cultural, itens que serão tratados em seções próximas. Cabe, ainda em relação aos aspetos motivacionais, ou à falta deles, manter a presente discussão focada na questão tecnológica, o que implica a necessidade de verificar qual o papel do ambiente de aprendizagem em relação a tal aspecto. Assim, parece importante, com base nos dados coletados, fazer uma discussão da relação do MSN Messenger com o sucesso de realização das atividades do projeto TTB.

Com já explicitado na fundamentação teórica, um ambiente virtual de ensino pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem tendo em vista as diversas possibilidades que o mesmo pode oferecer em relação à aquisição de um determinado conhecimento, ou seja, trata-se de uma oportunidade de redimensionar a mediação pedagógica favorecendo novas formas de ensinar e aprender, ampliando e horizontalizando as interações e com isso enriquecendo o universo de relações de novas aprendizagens e compreensões.

O MSN Messenger, enquanto ferramenta auxiliar em tal processo pode, especialmente por meio dos procedimentos das atividades *in-tandem*, facilitar o redimensionamento de tal conhecimento. O sucesso de um ambiente ou ferramenta digital depende, entre outros fatores de questões ligadas à funcionalidade e à apresentação gráfica do mesmo, fatores estes que foram questionados junto às participantes que responderam a sexta pergunta do questionário inicial sobre tecnologia da seguinte forma:

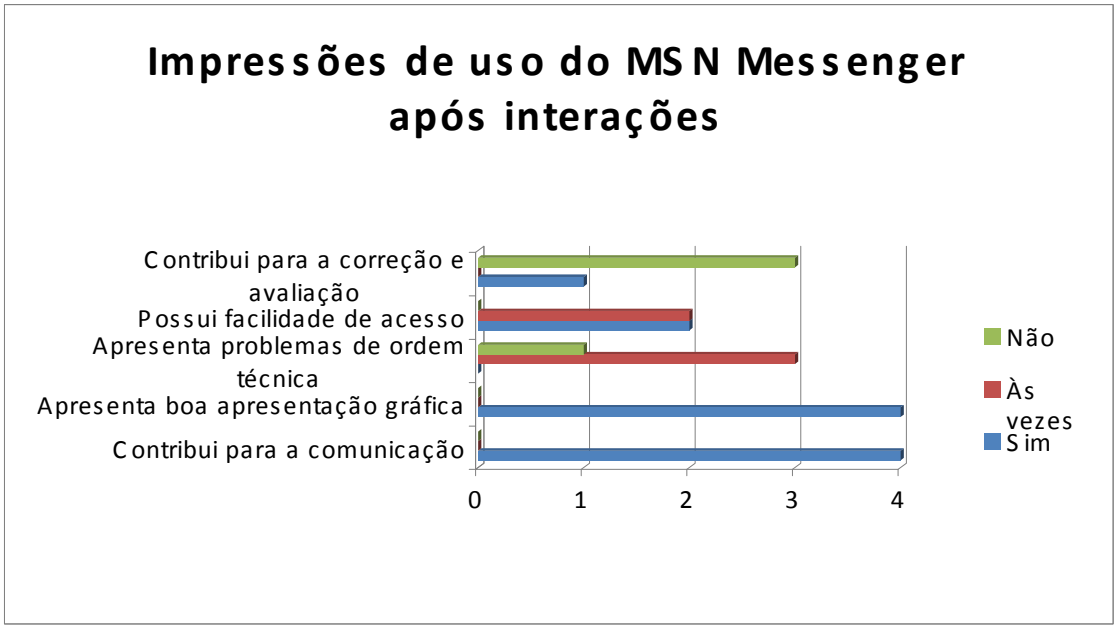


Gráfico 2: Impressões no uso do MSN

Os dados constantes do gráfico 2 indicam que há uma certa dificuldade das participantes em utilizar algumas ferramentas do MSN Messenger, especificamente aquelas que não se relacionam exclusivamente com as questões pertinentes ao projeto TTB, como por exemplo nas atividades de correção e avaliação, ambas importantes para a concretização de interações prototípicas do teletandem.

Em relação à forma de correção e avaliação, A4 sentiu certa dificuldade em sistematizar a anotação de "erros" para futuras correções na seção de feedback e correções, o que pode ser observado no excerto a seguir:

> **Excerto XXVI**
> Para esta aluna, a adaptação às regras do Projeto Teletandem Brasil, foi um pouco lenta. Durante as primeiras interações, a primeira hora, quando a interação era feita em português, esta estagiária sentia um pouco de dificuldade em ir anotando todos os erros de sua interagente para posterior correção (A4-Rel.)

Durante as interações foi possível perceber que nenhuma das participantes utilizou o recurso de lousa que o MSN Messenger oferece, necessitando, assim, do auxílio de um

elemento “extra-software” para tal finalidade. A3, ao relatar tal fato indica que não se sentiu a vontade em usar tal recurso, tendo em vista que acreditava que a ação dificultaria a interação:

> **Excerto XXVII**
> Foi muito difícil conciliar as interações e as correções usando a lousa do MSN. Eu tinha sempre que abrir uma página do Word. (A3-Quest.Tec.2)

Devido ao fato de estarem habituadas na utilização do MSN principalmente na modalidade escrita, nas respostas obtidas por meio da questão quatro do questionário final sobre tecnologia (*quais momentos das atividades o software MSN se mostrou mais eficaz?),* foi possível observar que todas as alunas indicaram que o MSN[23] se mostrou mais eficaz nas atividades de escrita. Tal dado indica que houve uma falha em relação às orientações de uso do MSN ou há a necessidade de que sejam previstos novos softwares que atendam as necessidades dos usuários[24].

A seção seguinte trata das questões relacionadas aos princípios e métodos do *tandem*, na aquisição de língua francesa por alunos falantes nativos do português, assim como das questões relacionadas ao desenvolvimento dos aprendizes em relação às atividades colaborativas, recíprocas e autônomas.

3.2. Princípios da aprendizagem *in-tandem* e a telecolaboração

Sendo o processo de aprendizagem *in-tandem* uma atividade pautada na autonomia e na reciprocidade, princípios básicos e fundamentais na sua realização (BRAMMERTS, 2002,

[23] Inicialmente, durante as interações do projeto TTB o software utilizado era o MSN Messenger para atividades escritas e orais. O uso do software SKYPE facilitou a comunicação nas atividades orais.
[24] Recentemente, o projeto TTB inclui o uso do software Talk and Write, ferramenta que oferece uma lousa eletrônica compartilhada para anotações, desenhos em uma mesmo espaço, gravação e impressão.

p. 19), parece pertinente verificar a importância e a construção dos mesmos na aprendizagem de LF no escopo do projeto TTB.

Outro princípio que também caracteriza o processo de aquisição de línguas in-tandem é o do bilingüismo, que é caracterizado pela preocupação que o aprendiz deve ter ao uso de sua L-alvo e de sua língua (SOUZA, 2005), o que, em última análise, pode ser representado como uma forma de reciprocidade, tendo em vista que para que a aprendizagem aconteça nos princípios do *tandem* é fundamental que haja uma relação mútua entre os participantes na comunicação nas duas línguas presentes na relação de aprendizagem entre os pares.

Assim sendo, é possível verificar que há a necessidade de que haja, além da reciprocidade, a colaboração entre os pares interagentes, o que caracteriza as atividades de aprendizagem de LE no escopo do projeto TTB como situações reais de aprendizagem colaborativa, já que as mesmas se configuram como atividades de co-construção do conhecimento em um determinado contexto (FIGUEIREDO, 2006, p. 17).

Na relação entre os pares é imperativo que os princípios estejam intactos, o que do contrário pode representar problemas em relação à aprendizagem das participantes. As seções a seguir tratam de cada um dos princípios explicitados anteriormente nas interações das participantes do grupo de LF do projeto TTB.

3.2.1. Autonomia

Podemos encontrar diversos sentidos para a palavra autonomia nos dicionários da língua portuguesa, como nos mostra Leffa (2002) ao elencar os diferentes sentidos para o termo encontrados no dicionário Aurélio:

> Autonomia
> [Do gr. autonomía.]
> S. f.
> 1. Faculdade de se governar por si mesmo.
> 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias.

> 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual.
> 4. Distância máxima que um veículo, um avião ou um navio pode percorrer sem se reabastecer de combustível.
> 5. Et [Ética]. Condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta [Cf., nesta acepç., autodeterminação (2), heteronomia (2) e liberdade (11)] . (LEFFA, 2002, s.p)

Deixando de lado a discussão dos termos apontados pelo autor no que se refere ao quinto sentido em relação a seu gênero específico em detrimento da generalidade dos outros termos, e ainda deixando de lado as questões filosóficas e históricas usadas pelo autor em sua argumentação, a verdade é que, de modo geral, acredita-se que a autonomia é a capacidade do indivíduo de auto-governar-se, ou seja, a capacidade que o mesmo possui de viver de acordo com suas próprias vontades e intenções.

Já a autonomia na perspectiva piagetiana relaciona-se com o pressuposto de que o ser autônomo é racional, que respeita as regras do grupo por meio da cooperação e da justiça, que preserva a vida social à medida que não rompe os paradigmas previamente estabelecidos com o objetivo de integrar-se ao grupo (CORREIA, 2003, p. 137).

A autonomia para Piaget está ligada às questões de respeito mútuo, tendo em vista seu aspecto moral no qual se estabelece a substituição das normas de autoridade pela norma da própria consciência (PIAGET, 1994, p. 94). Seguindo na perspectiva piagetiana, Kamii (1991, p. 33) afirma que “autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deva ser o melhor caminho da ação.”

Talvez a autonomia construída nas atividades *in-tandem* seja caracterizada muito mais ao tipo de autonomia explicitado por Bellonni (1999) do que ao princípio da construção do processo de passagem da heteronomia para a autonomia, por meio da construção do juízo moral, da teoria piagetiana.

> Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerando como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este

> processo. Este modelo de aprendizagem é apropriado a adultos com maturidade e motivação necessária à auto-aprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudo (BELLONI, 1999, p. 39-40).

Especificamente nas atividades do grupo de LF do projeto TTB foi possível observar que à medida em que o domínio das ferramentas digitais e a segurança em relação ao uso da língua foi se desenvolvendo, os processos durante a aprendizagem passaram a ser dirigidos pelas interagentes brasileiras, principalmente no que tange à forma como as interações seriam realizadas e a conduta de trabalho.

No início das interações foi possível observar uma certa dificuldade das interagentes em agir de modo a buscar sua aprendizagem por meio de iniciativas no processo *tandem*. Assim, o papel do par interagente francês foi muito importante na medida em que serviu como *scafolding*[25] em situações nas quais o interagente brasileiro necessitou de uma apoio para progressão em sua aprendizagem.

A1, por exemplo, demonstrou dificuldades tanto em relação ao início das atividades em língua francesa quanto em relação à própria estrutura de um modelo de aprendizagem *in-tandem*, o que pode ser explicitado nos excertos abaixo.

> **Excerto XXVIII**
> Nous pouvons parler? Vouz allez commencer? Não sei como começar...Je devez parlez quelque chose? (A1-In-B)

> **Excerto XXIX**
> O mais difícil foi o início das atividades. Não sabia o que falar. O momento corretos de falar. Depois as coisas foram se acertando e conseguimos nos comu (A2-Quest.Tan.1)

A dificuldade apresentada por A1em relação à comunicação em LF foi acompanhada pelo interagente francês, o qual sistematicamente apresentou sugestões que pudessem levar a mesma à alcançar novas possibilidades em relação a sua aprendizagem. Os excertos que se

[25] Figueiredo (2006) explicita que o scafolding (andaime) é um tipo de processo de aprendizagem que possibilita ao aprendiz solucionar um problema com a ajuda de outra pessoa.

seguem evidenciam a importância do par para a aquisição de processos autônomos de aprendizagem de língua:

> **Excerto XXX**
> Sempre que aparecia algum tipo de dificuldade meu interagente trazia uma saída. Ou ele me passava uma forma diferente de me expressar ou me dava dicas para que eu encontra-se uma nova palavra. sozinha. (A1-Quest.Tan.2)

> **Excerto XXXI**
> É importante que parceiro possa ajudar..às vezes você fica sem ter o que falar...aí fica mais difícil. (A1-Quest.Tan.2)

Nos excertos demonstrados foi possível observar que a construção/aquisição da autonomia se dá mediante processos de relação mútua com o objetivo de maximizar as possibilidades de auto-instrução por meio de situações nas quais o aprendiz possa ser capaz de selecionar e direcionar sua aprendizagem. Assim como na construção da autonomia, aprender de forma autônoma não significa, necessariamente, aprender sem a ajuda de outro; o que significa dizer que há na relação de autonomia uma questão ligada à colaboração.

Nos excertos que se seguem A2 e a A3, ao realizarem suas interações, dialogam com seus pares buscando estabelecer critérios para as interações seguintes. É possível notar que a forma de andaime oferecido pelos pares ocorre de forma diferenciada.

> **Excerto XXXII**
> Allors...c'est possible parler maintenant les mots plus dificile? Je pense que seras meilleur? Et vous? (A2-In-A)

> **Excerto XXXIII**
> Mais...je ne sais pas parler cette chose...comme se parle em français? C'est la meme chose que...Vou pouvez ecrire pour moi?. (A3-In-A)

Outro ponto importante em relação à questão da autonomia é a negociação. Sabemos que, diferentemente das atividades *in-tandem*, a aprendizagem autônoma parte do pressuposto de que o indivíduo aprendente só aprende aquilo que deseja (SILVA, 2005), ou seja, só buscará aquilo que represente algum conhecimento que o mesmo deseja adquirir.

Nas atividades *in-tandem* à distância a autonomia na escolha do que se aprende é relativa se levarmos em conta que há toda uma estruturação que caracteriza as atividades pelo processo colaborativo, tanto em relação ao meio quanto em relação aos procedimentos básicos de uma interação à distância.

Os excertos que se seguem demonstram como é tal relação de negociação entre os pares, tendo em vista a necessidade de aprendizagem de cada participante:

> **Excerto XXXIV**
> Je prefere parle um petit peau et toi? Vamos falar em francês e depois em português...talvez para você seja melhor desse modo...o que acha? (A1-In-C)
>
> **Excerto XXXV**
> Non! Pas dificile...mais je ne comprends pas...vous pouvez parler plus une fois? Quer que eu repita também minha frase? Podemos iniciar a história de novo...o que acha? (A4-In-A)
>
> **Excerto XXXVI**
> C'est bom...30 minute c'est bom....Tu as d'accord? Nous pouvent parle moins... (A3-In-A)
>
> **Excerto XXXVII**
> Vous commencer..parce que je ne sais pas parler bien. Vouz m'aidez? (A2-In-A)
>
> **Excerto XXXVIII**
> Carla Brunni c'est bom, non? Vou savez cette music...commme se parle?. (A4-In-A)
>
> **Excerto XXXIX**
> Une fois...j'ecoute...mais je ne comprend pas...Vous devez choisir une chose moins dificile. Fica mais fácil se você usar estruturas mais simples.. (A1-In-B)

A4, em duas situações distintas, busca o desenvolvimento de atividades que possam fazer com que sua proficiência na língua pudesse ser desenvolvida e, para isso, recorre à assuntos que além de motiva-la, tendo em vista seu interesse pelo mesmo, coaduna-se com as discussões presentes em seu próprio trabalho de pesquisa.

Já A2 mostra autonomia ao sugerir a introdução de um novo tópico a ser discutido, o que evidencia a capacidade da mesma de dirigir sua aprendizagem por meio de atividades

colaborativas. Tal negociação evidencia certo conforto por parte do aluno em relação às possíveis mudanças ou variações que podem ocorrer durante a aprendizagem.

Ao negociar temáticas para a interação, A3 visa sempre alcançar tópicos mais difíceis e que possam representar, sobretudo, mais uma etapa da construção de seu conhecimento, independentemente dos possíveis entraves que pode ocorrer à medida em se distancia de conhecimentos já sedimentados e passa a buscar conhecimentos que está além de seu conhecimento já estruturado.

A4, por sua vez, parece demonstrar autonomia na resolução e condução da interação, tendo em vista que a mesma, além de direcionar tópicos e assuntos, também parece buscar sistematicamente novos caminhos para a sua aprendizagem.

No que tange à diferenciação das atividades *in-tandem* das atividades de aprendizagem autônomas, especialmente àquelas ocorridas em meios digitais, há uma diferença de sentido dessa autonomia, tendo em vista que nas atividades *in-tandem* os rumos da aprendizagem do interagente é delimitado mediante aspectos colaborativos com o intuito de manter intactos os princípios de reciprocidade e colaboração que constituem tal forma de aprendizagem.

Nota-se que o papel de direcionar as atividades foi gradativamente internalizado pelas participantes, fato este que permitiu que as mesmas assumissem tal tarefa de acordo com as necessidades apresentadas. Os excertos a seguir demonstram a realização de tal tarefa:

> **Excerto XL**
> Ça vas ******? Nous pouvons commencer? 15 minutes em français, ça vas? Aprés nous allons lire um texte sur la literature bresilienne. (A3-In-A.2)

> **Excerto XLI**
> Non, je pense que nous devons parler sur la culture de votre payés. Après, vou pouvez parlez sur le sport. (A4-In-A)

Nota-se que a autonomia pode ser percebida, também, a partir do momento em que as participantes assumiram a realização de uma determinada tarefa sem auxílio, como pode ser observado nos excertos que se seguem:

> **Excerto XLII**
> J'ai ecri une liste sur le non e prenos de les gens famous de la France...Vou pouver faire la meme chose. D'accord? (A4-In-A)

> **Excerto XLIII**
> Eu escrevi um texto para gente conversar....Pas dificile...Tu as aimé le film? (A3-In-C)

Nos excertos apresentados, as participantes passam a, sistematicamente, assumir a conduta das interações sem auxílio. Litlle (2001) indica que tal fato é um dos sinais de que há autonomia na relação de aprendizagem:

> Os seres humanos são autônomos em relação à uma tarefa particular, quando eles são capazes de assumir essa tarefa i) sem que lhes ajudem, ii) fora do contexto específico o qual eles adquiriram os conhecimentos e a habilidade indispensáveis para assumir a tarefa com sucesso e iii) com flexibilidade, ou seja, levando em consideração as exigências particulares às circunstâncias. (LITLLE, 2001, p. 25)

A autonomia se dá, portanto, não especificamente pela aquisição da LE em questão, e sim pela capacidade que o aprendiz possui de dirigir sua própria aprendizagem. É, portanto, uma ação com foco muito mais no processo do que no produto.

Os relatos seguintes indicam como a aquisição da autonomia em determinadas situações de aprendizagem beneficiaram as participantes:

> **Excerto XLIV**
> Talvez o que mais tenha me ajudado foi ter que falar sem me preocupar e de acordo com o que eu achava certo (A4-In-A)

> **Excerto XLV**
> Pensei que seria mais complicado ter que falar sozinha...no começo foi mas depois consegui me virar sozinha...agora tenho mais segurança. (A2-In-A)

Nota-se que ao assumirem uma postura menos cômoda e tentarem direcionar a aprendizagem buscando uma adequação da interação às necessidades de cada uma, as interagentes desenvolveram, de um modo ou de outro, uma capacidade de orientar-se, instruir-se e direcionar o processo de aprendizagem, o que caracteriza-se como autonomia.

Como já foi citado anteriormente, a construção da autonomia nas atividades *in-tandem* também se dá mediante à cooperação obtida por meio do par interagente. A reciprocidade que está presente na colaboração entre os pares representa um elemento importante na aprendizagem em tal contexto. Na seção seguinte será a analisada a forma como o princípio da reciprocidade esteve presente nas atividades *in-tandem* do grupo de pesquisa em LF.

3.2.2 Reciprocidade

O dicionário Aurélio da língua portuguesa entende como reciprocidade “a ação de troca ou equivalência entre duas pessoas”. Tal definição, mais do que trazer resposta às indagações concernentes a este trabalho, rege uma necessidade de aprofundamento em relação o equilíbrio existente na troca entre duas pessoas. Ou seja, antes tomarmos como certo o conceito antes apresentado, parece pertinente discutir a relação de equilíbrio que se dá em uma relação de colaboração, como é o caso das atividades realizadas no escopo do projeto TTB.

Em primeiro lugar, a reciprocidade que se espera das atividades *in-tandem* caracteriza-se pela relação de dependência recíproca que faz com que um participante colabore com o outro com o objetivo de oferecer a ambos a mesma oportunidade de aprendizagem (BRAMMERTS, 2002, p. 19). Isto significa dizer que ambos devem ter o mesmo tempo de

contato com a L-alvo que se quer aprender, bem como a realização de diversas atividades inerentes ao processo *tandem* (correção, avaliação, feedback).

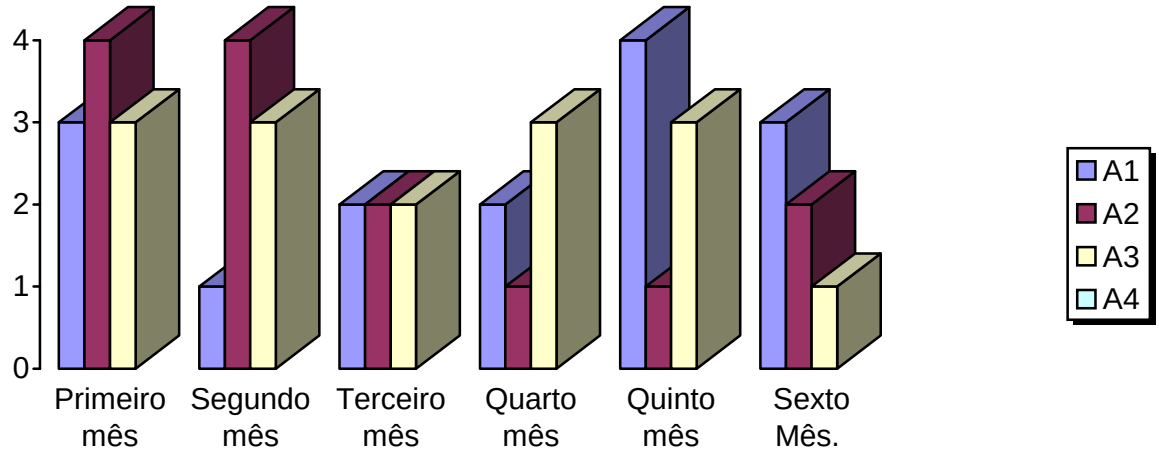
Cabe aqui apontar a necessidade de que haja responsabilidade por parte do par interagente com o objetivo de impedir que haja rupturas significativas no processo de aprendizagem. Entretanto, durante as atividades do projeto foi recorrente o relato em relação à responsabilidade do mesmo para colaborar com a aprendizagem. Os excertos abaixo, extraídos do questionário sobre as atividades *in-tandem*, em sua questão de número 3 (*Quais foram os maiores problemas encontrados durante as interaçõesem relação aos princípios de reciprocidade e autonomia?*) ilustram a afirmação:

> **Excerto XLVI**
> Os problemas enfrentados basicamente envolvem a responsabilidade dos participantes, no meu caso específico, por diversas vezes o encontro não acontecia porque o interagente não aparecia para as interações. (A1-Quest.Tan.2)

> **Excerto XLVII**
> Em relação ao princípio da autonomia não houve problemas. Já o princípio da reciprocidade foi bastante problemático porque os franceses não tinham a mesma vontade e a responsabilidade que nós. (A2-Quest.Tan.2)

Houve por parte dos alunos franceses um distanciamento dos princípios fundamentais do *tandem*, haja vista o número de ausências dos mesmos nas seções de interação. O gráfico a seguir indica a quantidade de seções não-realizadas por motivos de ordem pessoal e não-técnica:

Gráfico 3: Número de ausências nas interações



É possível observar que houve um grande número de ausências no período em que ocorreram as interações, principalmente pelo fato de que houve uma falta de comprometimento por parte dos interagentes franceses. Essas ausências geraram insegurança e dúvidas em relação à continuidade das atividades pelas participantes e denotam que houve, especialmente no início das atividades, uma falta de comprometimento por parte dos alunos franceses em relação à aprendizagem de seus pares. Os excertos a seguir forma extraídos do relatório de estágio básico realizado por A3 e exemplificam a falta de responsabilidade e de reciprocidade do par interagente.

> **Excerto XLVIII**
> Inicialmente, é uma questão complicada a perfeita parceria dos interagentes, pois houve por parte dos franceses uma certa displicência quanto ao comparecimento nas sessões de conversação. Eles não tinham tanta responsabilidade com os horários definidos quanto os brasileiros, alguns interagentes simplesmente desapareciam, não mandavam e-mail, nem justificavam a ausência nas interações marcadas.Os problemas enfrentados basicamente envolvem a responsabilidade dos participantes, no meu caso específico, por diversas vezes o encontro não acontecia porque o interagente não aparecia para as interações. (A3-Rel.)

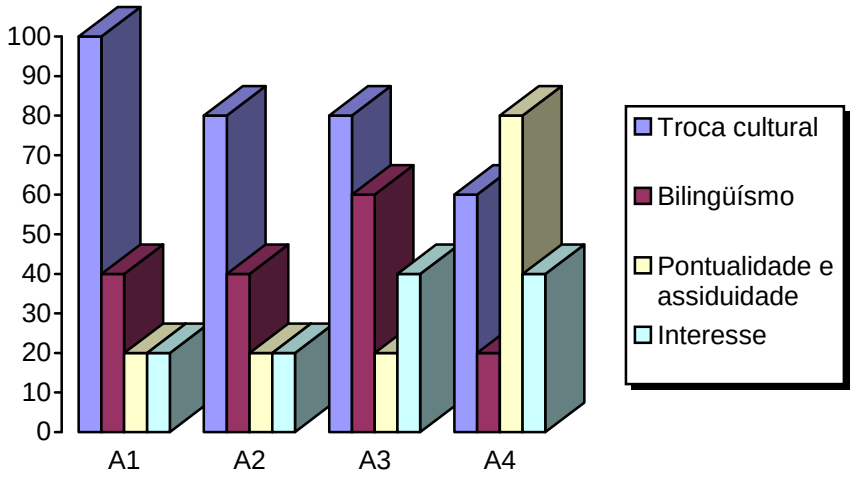
O fato de ter ocorrido uma quebra em relação a esse princípio resultou em uma falta de motivação por parte do participante. Quando a relação entre os pares apresenta-se uma forma

desestruturada, há uma situação de dependência entre os pares que pode impedir que as atividades *in-tandem* se concretize, haja vista que tais atividades devem ser partir do pressuposto de que haja uma condição de igualdade entre os pares. Tal fato pareceu preocupar A3. Em seu relato, a participante discute tal questão:

> **Excerto XLIX**
> Dependência. Essa é a palavra que pode tornar muitas vezes o processo in-Tandem arriscado, pois não adianta apenas ter total disponibilidade e vontade de fazer as interações, é necessário que seu parceiro também tenha esses requisitos, para que não ocorram problemas. (A3-Rel.)

Em relação ao princípio da reciprocidade, as participantes apontaram os maiores problemas encontrados durante a realização das atividades, os quais estão expostos no gráfico que se segue:

Gráfico 4: Princípio da reciprocidade nas atividades



75-100: Ótimo/50-75:Bom/25-50:Regular/0-25:Ruim

Os dados aqui apresentados e discutidos evidenciaram problemas e soluções existentes na interação *in-tandem*, especificamente no que tange aos dois princípios (autonomia e reciprocidade) e em relação à relação do par interagente com as NTCIs. Tais análises

permitiram que algumas considerações e conclusões fossem tecidas, o que será explic
capítulo seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais e possíveis encaminhamentos

A proposição deste trabalho teve como objetivo principal identificar as características do processo de ensino-aprendizagem de LE *in-tandem*, tendo como norteadoras algumas questões de pesquisa que pudessem oferecer contribuições para que também as perguntas de pesquisa do projeto TTB pudessem ser respondidas.

Assim, por meio das interações via meio digital os participantes criaram situações de aprendizagem que permitiram que as questões de pesquisa pudessem ser resolvidas.

Em relação à primeira questão (Quais os benefícios e/ou entraves observados na utilização sistemática do comunicador instantâneo MSN Messenger pelos participantes brasileiros do grupo de pesquisa em LF do projeto *Teletandem Brasil-Línguas Estrangeiras para todos*?) pode-se concluir que, apesar do programa apresentar boas condições de uso, apresentar um layout convidativo e ser fácil de se operar, há algumas questões que podem representar entraves em sua utilização.

Em primeiro lugar, a comunicação por áudio não é satisfatória, sendo apresentados pequenos problemas na transmissão dos dados. Outros programas, também gratuitos, podem oferecer maior benefício em relação à qualidade na transmissão das informações. É evidente que não houve momentos em que o fato do comunicador utilizado ser o MSN Messenger impediu que as interações acontecessem. Pensando, contudo, nas possibilidades que outro programa poderia apresentar, a perda pode ser significativa.

O programa beneficia as atividades *in-tandem* à medida que cumpre com as funções de um comunicador à distância. Entretanto, carece de funções de armazenamento e maior capacidade de transmissão de dado de vídeo. Além disso, as negociações pré-interação com os alunos estrangeiros indicaram que os mesmos não possuíam tanta familiaridade com o uso do

programa, muitos nem conheciam a forma de utilizar o software, fazendo uso de outros programas menos conhecidos, alguns construídos em plataforma Linux.

A construção de uma plataforma de comunicação desenvolvida especialmente para as atividades de ensino-aprendizagem de LE *in-tandem* poderia resolver algumas das questões acima citadas, tendo em vista que o armazenamento das interações, assim como a gravação das mesmas em mídias com a finalidade de arquivar as interações representou um entrave significativo na realização das atividades, fato este que nos remete à segunda questão: quais as contribuições do projeto *Teletandem Brasil- Línguas Estrangeiras para todos* para a inclusão digital e formação de professores de LE para o trabalho com as NTICs?

As conclusões obtidas a partir dos dados de pesquisa indicam que há uma defasagem no conhecimento dos participantes da pesquisa, futuros professores e alunos de uma reconhecida universidade pública brasileira, em relação ao uso da informática. Tal fato representa uma preocupação tendo em vista que é cada dia mais latente a necessidade de adquirir conhecimentos em áreas como a informática. De modo geral as participantes demonstraram dificuldades em lidar com o equipamento e com os softwares necessários para a realização da pesquisa.

Curiosamente, todas as participantes conheciam e usavam o computador em seu cotidiano, entretanto limitando-se a atividades de comunicação e de comunidades, nenhuma delas com finalidade educacional, o que remeta ao fato da necessidade que um conhecimento mais abrangente pode representar.

Enquanto futuras professoras, as participantes da pesquisa passam por um processo de inclusão digital que, de certo modo, atinge superficialmente a necessidade dos mesmos em relação a um futuro profissional. Estar incluído digitalmente não pode se restringir a conhecer o funcionamento de um computador para um determinado tipo de atividade somente. O verdadeiro processo de inclusão digital deve estar pautado na transformação das atividades

em meios digitais em possibilidades de se lidar com o conhecimento em diversas áreas e não restringir-se jamais à realização de atividades repetitivas e que não ampliam o conhecimento, seja ele em relação à aquisição de LE ou em qualquer outra área.

Respondendo especificamente à segunda questão, com base nas atividades de interação observadas, é possível afirmar que a realização de um teletandem exige que certos conhecimentos básicos em informática sejam garantidos por parte dos pares interagentes, o que compulsoriamente exige por parte do mesmo uma busca por aqueles conhecimentos que o mesmo ainda não possui.

Tal afirmação parece não ser muito específica e apresentar pouca profundidade. Entretanto, quando um aprendiz apresenta interesse em participar de uma atividade em tandem, pressupõe-se que o mesmo esteja também disposto para ultrapassar os obstáculos que as necessidades de participação do projeto exigem, tendo em vista o nível colaboração que as atividades in-tandem exigem. O ato de fazer um teletandem demonstra, por si só, um desprendimento e uma receptividade grande por parte daquele que participa, o que facilita com que os conhecimentos necessários para a realização do trabalho seja adquirido com maior facilidade e tranqüilidade. Nesse sentido, espera-se que o teletandem possa contribuir para a formação de indivíduos em relação ao trabalho com NTICs.

Os participantes dessa pesquisa são alunos do curso de licenciatura em Letras, com habilitação em língua e literatura francesa, ou seja, são futuros professores de LE. Em relação a tal disciplina, é possível afirmar que o uso do computador e especificamente da internet representou possibilidades maiores em relação ao contato com a língua alvo e com a cultura a qual a mesma pertence. Além, é claro, de possibilitar o contato com falantes nativos da respectiva língua em função da interatividade que as ferramentas digitais proporcionam, mesmo à distância.

Ainda em relação à questão digital, a diferença do acesso a equipamentos nos diferentes locais em que há interações também podem causar problemas significativos. Seja pela falta de equipamentos periféricos adequados (webcam, microfone e fone de ouvido) ou mesmo pela inexistência em alguns lugares de uma conexão de alta velocidade com a internet, o fato é que há uma necessidade de que os equipamentos disponíveis para os dois interagentes sejam semelhantes, qualitativamente falando, fato este que em muitos casos não foi constatado durante as interações, principalmente em relação aos interagentes franceses.

O fato dessa diferença existente entre os dois contextos de aprendizagem contribuir negativamente para o sucesso das atividades em teletandem remete à questão dos dois princípios básicos da atividade *in-tandem*: a autonomia e a reciprocidade.

Se por um lado as atividades colaborativas à distância podem desenvolver a autonomia do aprendiz, por outro o fato de não participar de uma atividade face a face pode apresentar uma certa margem para que se quebre o princípio da reciprocidade. Há o risco de que não haja o comprometimento necessário para a realização das atividades tendo em vista o não relacionamento físico com o par interagente.

Tal fato remete a uma questão importante: a seleção dos pares interagentes. Ocorreram problemas devido à necessidade constante de trocas de pares por conta da falta de comprometimento dos pares interagentes franceses.

É evidente que o questionário enviado para cada candidato à interagente logo após o processo de inscrição, representa uma forma de selecionar e aproximar perfis com as mesmas características. Entretanto, o fato do abandono dos interagentes representar um número tão significativo indica que a forma como selecionamos necessita ser revista com o objetivo de aproximarmos aprendizes com mesmos interesses.

Uma escolha equivocada e um possível abandono do interagente estrangeiro, especialmente em relação à LF, representa uma possibilidade real de não participar de

atividades *in-tandem* por um tempo longo, o que desmotiva o aprendiz e, provavelmente, termina em fracasso. O número de aprendizes interessados em participar do projeto no início das atividades era relativamente grande (9 participantes). Devido à demora e a falta de comprometimento de muitos dos estudantes franceses, houve desistências por parte dos alunos brasileiros.

Para tentar minimizar tal problema, incentivando a participação dos alunos estrangeiros e brasileiros, e tentando minimizar a escolha de aprendizes incompatíveis, uma proposição interessante poderia ser a realização de chats ou sessões de teleconferência com o objetivo de familiarizar o interagente com seu possível par. Ou ainda, sessões com curtas interações seriadas, com a apresentação dos interessados e a realização de diversos contatos simultâneos entre os dois contextos por meio de atividades em grupos via Skype ou MSN. Além de representar uma possibilidade de identificar pares interagentes representaria um evento que marcaria o início das atividades *tandem* para o ano letivo em questão. É óbvio que para que tal evento pudesse acontecer seria necessário o comprometimento dos alunos, especialmente os franceses, em relação à proposta, o que não seria nada fácil tendo em vista as dificuldades encontradas durante a interação.

O fato é que devemos buscar algumas garantias em relação à consolidação dos processos de aprendizagem *in-tandem*, sejam elas no próprio processo *tandem* por meio da modificação de processos de preparação e encaminhamento das atividades ou em relação à organização institucional por meio de vínculos às pesquisas, especialmente no caso dos interagentes franceses, o que garantiria ao menos a participação sistemática e o "comparecimento" nas datas marcadas para a realização das atividades.

O fato dos interagentes brasileiros, no contexto do projeto Teletandem Brasil, estarem em grande número vinculados à atividades de pesquisa, cria uma relação de dependência dos

aprendizes brasileiros, o que o coloca em desigualdade em relação aos processos de negociação nas interações.

Não se quer aqui advogar pela participação compulsória das experiências do teletandem. Longe disso. Qualquer obrigatoriedade relativa às atividades in-tandem descaracterizariam os princípios originais de tal atividade, pautada em princípios e valores que propiciam ao indivíduo a possibilidade de se relacionar com seu par sem que questões de ordem externas à aprendizagem possam representar problemas nas interações. Entretanto, a introdução de atividades colaborativas sistematizadas nos cursos de língua poderiam suprir duas necessidades aparentemente latentes em relação ao desenvolvimento amplo do futuro professor: a formação do mesmo para o trabalho com as novas tecnologias e a implementação de novas possibilidades de se adquirir a segunda língua.

Tais considerações representam uma pequena contribuição para que novas pesquisas possam, a partir das observações aqui apresentadas, redimensionar a temática em questão, podendo, assim, colaborar, também, para a consolidação de um arcabouço teórico fundamentado em questões empíricas que possam divulgar e fomentar as atividades colaborativas via meios digitais, tornando cada vez mais forte o ensino e a aprendizagem em língua estrangeira, área que ainda carece de pesquisas que possam atender às necessidades de ordem prática que atingem a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. J. de. **Educação e informática: os computadores na escola**. São Paulo: Cortez, 1988.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa (USP),** São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de & BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores/ ArteLíngua, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARROS, A. J. P.. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, Vozes, 1990.

BARROS, D. M. V. ; BRIGHENTI, M. J. L. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In: RIVERO, C. Maria L.; GALLO, S. (orgs). **A formação de Professores na sociedade do conhecimento.** Bauru: EDUSC, 2004, v. 1, p. 125-144.

BELLONI, M. L.. Essay about distance education in Brazil. **Educação e Sociedade**., Apr. 2002, vol.23, no.78, p.117-142.

_____. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Associados, 1999.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: Luiz Antônio Marcuschi; Antônio Carlos Xavier. (Org.). **Hipertexto e Gêneros e Digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004, v. 1, p. 144-162.

_____. Leitura crítica: o lugar do ensino de língua. Leitura Teoria e Prática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Unicamp/Campinas, v. 31, n. 1, p. 50-55, 1998.

_____ ; COSTA, L. A. . O computador como instrumento e meio para ensino e aprendizagem de línguas**. Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 36, Jul/Dez, p. 61-79, 2000.

_____ . Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e reflexão social Crítica. In: Júlio César Araújo. (Org.). **Internet & Ensino - Novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, v. 1, p. 181-195.

BRAMMERTS, H. Apprendre en tandem. In: HELMLING, B. **L'apprentissage autonome des langues en Tándem**. Paris: Editions Didier, 2002.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Learning by communicating in-tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (org.). **Autonomus language learning in-tande**m. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, 2003.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: na interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: San Francisco State Univesrsity, 1994.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. **Educação e Novas Tecnologias: Esperanças ou incertezas**? São Paulo: Cortez, 2003.

BUZATO, M. E. K. . O Letramento Eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de LE: Contribuições para a Formação de Professores 2001 (Dissertação de Mestrado).

CABRAL FILHO, A. V. . Sociedade e Tecnologia digital: entre incluir ou ser incluída. **Liinc em Revista,** v. v2, p. 1, 2006.
Disponível em http://www.ourmedianet.org/papers/om2004/Cabral.om4.port.pdf, acesso em 20/01/2008.

CHAUDRON, C. **Second language classrooms: research in teatching and learning.** Cambridge University Press, 1988, p. 90-117.

COLLINS, H. , FERREIRA A. (ORGS.) **Relatos de experiência de ensino aprendizagem de língua na internet.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

CONSOLO, D.A. Investigando a linguagem e a interação professor-aluno na aula de inglês como LE**. Intercâmbio**, São Paulo, v.VI, p.520-540,1997.

CORACINI, M. J. R. F. . Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: Coracini, M.J.; Grigoletto, M.; Magalhães, I.. (Org.). **Práticas Identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

CORREIA, W . Piaget: que diabo de autonomia é essa?. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, RS, v. 3, p. 126-145, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção do Conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

DELILE, K. H**. ,** CHICHORRO**,** A. **Aprendizagem autônoma de línguas em Tándem.** Lisboa:Colibri,2002

FERNÁNDES LÓPES, S. *Análisis* **de errores e interlengua en el aprenbdizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1997.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: algumas considerações conceituais e terminológicas. In:____.(Org.) **A aprendizagem de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006, p.11-45.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2004.

GADOTTI, M.. Perspectivas atuais da educação. São Paulo: **Perspectivas,** Apr./June 2000, vol.14, no.2, p.03-11.

GARCÍA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy.** Madrid: UNED, 1995.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de empresas**, v. 35, nº 2, Mar./Abr.1995, p. 57-63.

GORZ, André. **Los caminhos del paraíso**. Barcelona, Laia. 1983.

HALLYDAY, M. K. *et alii.* **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HELMLING, B**. L'apprentissage autonome des langues en Tándem.** Paris: Editions Didier, 2002.

HORNBERGER, N.H. Ethnography. In: CUMMING,A. (Ed.). Alternatives in tesol Research: descriptive, interpretive, and ideological orientations. ***Tesol Quartely***, Alexandria, v. 28, no 4, p.673-703.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAMII, C.. **A criança e o número: implicação educacionalista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

KAPLAN, N. Politexts, hipertexts, and other cultural formations in the Late Age of print. **Computer-mediated Communication Magazine.** V.2, n. 3, 1995. p.3. Disponível em http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/mar/kaplan.

KLEIMAN, A. B. ; VIEIRA, J. . O impacto identitário das novas tecnologias da informação (Internet). In: Magalhães, Izabel; Coracini, Maria José; Grigoletto, Marisa. (Org.). **Práticas identitárias: língua e discurso.** São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

KRÜGER, C. I. T. . O Ensino de Línguas Comunicativo e a Abordagem Natural. In: **V Seminário Anual de Ensino, Pesquisa e Extensão do CEFET - PR -** *Unidade Pato Branco*, 2000, Pato Branco. **Anais do Seminário**, 2000. p. 100-115. Disponível em http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/revista4/cleci.htm, acesso em 25/10/2007.

KÖTTER, M. Negotiation of meaning amd codeswitchingin online tandems. **Language Learning and Technology**, v. 7, n. 2, p. 145-72, Maio de 2003.

KUMAR, V. S. **Computer Supported Collaborative Learning: Issues for Research.** 1996. Disponível em*:* http://www.cs.usask.ca/grads/vsk719/academic/890/project2/project2.html.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____ . O Ensino de Línguas Estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____ .Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas. **Trabalho apresentado no II Forum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE).** Pelotas: UCPel, agosto de 2002, disponível em http://www.leffa.pro.br/autonomia.htm

LEVY, M. Call in context: moving the call research agenda forward. In: CARMAGNANI, A. M. G.;GRIGOLETO, M. (orgs). **English as a foreign language: identity, practices and textuality.** São Paulo: Humanitas, 2001.

LITTLE, David. Autonomie de l'apprenant. In: HELMILING, Brigitte. **L'apprentissage autonome des langues em tandem.** In: Paris: Didier, 2002.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: **Administrative Science Quarterly,** vol. 24, nº 4, December, 1979, p. 520-526.

MACIEL, Ira Maria . Educação a Distância. Ambiente Virtual: construindo significados. **Boletim técnico do SENAC**, v. 28, n. 3 set/dez, p. 38-45, 2002.

Mapa da exclusão digital/coordenação Marcelo Côrtes Néri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

MARCUSCHI, L. A. . Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: Luiz Antônio Marcuschi; Antônio Carlos Xavier. (Org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MÁXIMO, P. R. L. . EAGLE - Educational Administration General Language and Environment. In: **12 Congresso Internacional de Educação a distância**, 2005, Florianópolis, 2005. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/177tcc2.pdf, acesso em 20/01/2008.

MICCOLI, L. Autonomia e aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes, 2007.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning teories**. London: Arnold, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C. G.. (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de letras, 2003, p. 29-57.

MORAN COSTAS, J.M.. O que é educação á distância. **Informe CEAD - Centro de Educação a Distância**. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 2002, páginas 1-3. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Acesso em 05/04/2007.

_____. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, PR, v. 4, n. 12, p. 13-21, 2004.

OXFORD, R. **Second language learning strategies: what the research has to say**. ERIC/CCL, v. 9, n. 1, 1985.

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

_____. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 11-30

_____.Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de LE**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36

_____. Práticas de ensino e aprendizagem com foco na autonomia. **Revista da Faculdade de Letras da UFMG**. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. v. 1. 216

_____ **Práticas de ensino de aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____.Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153

_____.. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PERAYA, Daniel. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e formação midiatizada. In: ALAVA, Seraphin (Org.). **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 29.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PRETI, O. . Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância: significados e dimensões. In: Oreste Preti. (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000, 125-146.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. ***404notf0und,*** Salvador, v. 1, n. 45, 2005. Disponível em Disponível

em:<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404_45.htm >. Acesso em 23/12/2007.

_____ . Seria a multimídia realmente interativa? **Revista da FAMECOS**, n. 6, p. 92-95, mai. 1997.

RIVERO, C. M. da L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: RIVERO, C. M. da L. E GALLO, S. (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru: Edusc, 2004.

ROZA GONZÁLES, M. B. e outros. **Guía tándem. Metodología tándem para l enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar**. Gijón: Centro de Profesores y Recursos de Gijón, 2001.

SANTOS, E. T. ; RODRIGUES, M. . **Educação à Distância: conceitos, tecnologias, constatações, presunções e recomendações**. 1. ed. São Paulo: EPUSP, 1999. v. 1. 32 p.

SCHAF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo, UNESP/Brasiliense, 1991.

SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior no Brasil – 1998**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SILVA, A. C. R. . Educação à distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. In: **VIII Congresso GalaicoPortuguês Psicopedagogia**, 2005, Braga - Portugal. VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 2005

SILVA FILHO, A. M. . Os três pilares da inclusão digital. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 3ZA, nº 24, maio/2003. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm, acesso em 25/01/2008.

SILVINO, A. M. D. ; ABRAHÃO, J. I. . Navegabilidade e Inclusão Digital. **Revista de Administração de Empresas (FGV),** São Paulo, v. 2, n. 2, p. 00-17, 2003.

SKEHAN, P. (1992). **Second Language Acquisition strategies and task – based learning. Working papers in English Language teaching. London**: Thames Valeey University, pp. 1-31.

SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. . Autoridade, autoria e o livro didático. In: **Contexturas Ensino Crítico de Língua Inlgesa,** São Paulo, v. 03, p. 55-62, 1996.

SOUZA, R. A. . Aprendizagem de Línguas em "Tandem": Telecolaboração Bilíngüe e Comunicação Intercultural. In: **I Encontro Nacional sobre o Hipertexto: Desafios Lingüísticos, Literários e Pedagógicos**, 2005, Recife. Hipertexto 2005 UFPE, 2005.

_____. Aprendizagem em Regime de "Tandem": Uma Alternativa no Ensino de Línguas Estrangeiras OnLine. In: Araújo, J. C.. (Org.). **Internet & Ensino: Novos Gêneros, Outros Desafios.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007, v. , p. 205-220.

TEDESCO, J.C. (org.). **Educação e novas tecnologias: esperanças ou incertezas?**. São Paulo: Cortez, 2004.

TELLES, J. A. Teletandem Brasil inicia suas atividades. **Teletandem News**. Ano I, v. 1, p. 1, Maio 2006.

VAN LIER, L. Forks and hope: pursuing understanding in different ways. ***Applied Linguistics***, 15:3, Oxford University Press, 1994.

VILLA, J. D. Integrating technology into minority language preservation and teaching efforts: na inside job. **Language learning e technology**, v. 6, nº 2, p. 92-1001, maio, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: M. Fontes, 1998.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Campinas, SP: Pontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1-Questionário inicial sobre tecnologia e educação

Projeto Teletandem Brasil- Questionário-Tecnologia 1 (Quest.Tec.)
Participante:_____(LF)

1. Com que freqüência você utiliza o computador em sua vida?

   ( ) diariamente ( ) semanalmente ( ) mensalmente ( ) raramente

2. Em quais atividades você mais utiliza o computador?

3. Em qual local você mais utiliza o computador?

   ( ) casa ( ) trabalho ( ) faculdade ( ) lan-house

4. Quais são os maiores problemas encontrados por você para usar o computador?

5. Quais são as maiores dificuldades que você acredita que vá encontrar durante as atividades em relação à questão tecnológica?

6. Você utiliza o computador para melhorar sua formação como futura professora de LF? De que forma?

7. Você se considera uma pessoa incluída digitalmente?

   sim ( ) ( ) sim, parcialemnte

ANEXO 3-Questionário final sobre tecnologia e educação

Projeto Teletandem Brasil- Questionário-Tecnologia 2 (Quest.Tec.2)

Participante:_____(LF)

1. Você considerou importantes as atividades realizadas em meios virtuais no projeto TTB?

   ( ) sim ( ) não ( ) apenas algumas atividades ( )

2. Em que aspectos o projeto melhorou sua relação com o equipamento digital?

3. Quais foram os maiores problemas encontrados durante as interações?

4. Em quais momentos das atividades o software MSN se mostrou mais eficaz?

5. Faça uma comparação entre você e seu interagente no aspecto tecnológico, ou seja, explicite quais as diferenças entre vocês dois em relação ao acesso, disponibilidade e facilidade em utilizar a tecnologia.

6. Em relação ao MSN Messenger, responda:

   a-) contribui para a comunicação ( )
   b-) apresenta problemas de ordem técnica ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
   c-) apresenta uma boa apresentação gráfica ( ) sim ( ) não
   d-) poossui facilidade de acesso ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

7. Classifique com ótimo, bom ou ruim os itens abaixo utilizados nas interações do projeto:
   a-) Internet banda larga:_____
   b-) Programa de gravação das interações (ZD Soft Screen Recorder):_____
   c-) Programa de gravação de mídia (Nero Express):_____
   d-) Sistema de hardware (computador):_____

8. Em relação ao MSN Messenger, responda:

   a-) contribui para a comunicação em língua estrsangeira( )
   b-) apresenta problemas de ordem técnica ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
   c-) apresenta uma boa apresentação gráfica ( ) sim ( ) não

9. Você se considera uma pessoa incluída digitalmente? ( ) Sim ( ) Não
   Por quê?

10. Faça sugestões na área tecnológica para a melhoria do projeto TTB.

ANEXO 4-Questionário final sobre aprendizagem de língua estrangeira

Projeto Teletandem Brasil- Questionário-Tandem 2 (Quest.Tan.2)

Participante:_____(LF)

1. Você considerou importantes as atividades realizadas in-tandem no projeto TTB?
   ( ) sim ( ) não ( ) apenas algumas atividades ( )

2. Em que aspectos o projeto melhorou sua relação a língua estrangeira estudadas?

3. Quais foram os maiores problemas encontrados durante as interaçõesem relação aos princípios de reciprocidade e autonomia?

4. Como as correções contribuíram para seu desenvolvimento durante as atividades?

5. Faça uma comparação entre você e seu interagente na questão do domínio da língua estudada. Qual dos dois apresentou maior evolução em relação à capacidade de se comunicar na língua-alvo? Explique.

6. Em relação aos procedimentos in-tandem, você considera que:

   a-) contribuem para a aprendizagem de LE ( )
   b-) não traz benefícios que justifiquem o investimento nesse modelo de ensino ( )
   b-) apresenta problemas quanto a forma como as interações ao programadas ( )
   c-) Há dificuldades de fazer as correções de forma adequada ( )
   d-) Há outros problemas? Quais:_____

7. Classifique com ótimo, bom ou ruim os itens abaixo em relação aos resultados do projeto em relação a aspectos inerentes da LE:

   a-) Conhecimentos da língua:_____
   b-)Difusão cultural:_____
   c-) Proficiência oral:_____
   d-) Leitura em LE:_____

8. Em relação ao tandem, escreva quais são as questões que mais prejudicaram a comunicação com seu par interagente.

9. Você se identificou com seu par interangente? ( ) Sim ( ) Não Por quê?
   De que forma seleção do par poderia ser feita?

10. Faça sugestões para a melhoria das atividades e procedimentos das atividades in-tandem.

ANEXO 5-Relatórios de pesquisa-Estágio Básico

UNESP – Universidade Estadual Paulista
IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Relatório conjunto de estágio básico do
Grupo de Pesquisa em LF vinculado ao
Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos

Alunas-estagiárias:

A1
A2
A3
A4

São José do Rio Preto, Agosto de 2007

UNESP – Universidade Estadual Paulista
IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Relatório conjunto de estágio básico do
Grupo de pesquisa em LF vinculado ao Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos

Relatório conjunto de Estágio Básico na Área de Lingüística Aplicada apresentado ao Departamento de Letras Modernas do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas-IBILCE-UNESP.

São José do Rio Preto, Agosto de 2007

Apresentação

O presente trabalho constitui o relato das atividades realizadas pelo grupo de pesquisa em línguas francesa na Unesp de São José do Rio Preto, no escopo do projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos.

Os textos aqui apresentados constituem o relatório de estágio básico dos alunos participantes do grupo de pesquisa em língua estrangeira e foram confeccionados a partir das interações realizadas com seus pares interagentes e do referencial teórico levantado no período compreendido entre os meses de abril a julho de 2007.

Durante as interações in-tandem a distância, os alunos estagiários puderam investigar diferentes temáticas referentes aos objetos de investigação delimitados em cada projeto de pesquisa,. Assim, os temas de investigação foram:

1. uma análise das diferenças entre grafia e pronuncia na lf;
2. a contribuição dos recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
3. a análise do *input* na aquisição da lf como l.e., nas interações in-tandem; e
4. trocas culturais e lingüísticas na interação em teletandem.

Além da produção do relatório de estágio básico, as atividades do grupo de pesquisa em LF se realizaram da seguinte forma:

Orientações de estágio
As reuniões de estágio básico ocorreram quinzenalmente com o professor orientador e as estagiárias, objetivando direcionar as pesquisas para os objetivos inicialmente propostos.

Reuniões técnicas
As atividades práticas do Projeto de pesquisa, assim como a preparação para as interações foram organizadas mediante reuniões de ordem técnica para tratar de questões relacionadas ao equipamento e aos trabalhos em taletandem.

Orientações gerais do Projeto TTB
Os participantes do grupo de pesquisa participam das reuniões gerais do grupo de pesquisa Teletandem Brasil-Línguas Estrangeiras para Todos, oportunidade em que puderam sanar duvidas e trocar experiências acerca da aprendizagem a distância com interagentes brasileiros aprendizes de outras línguas estrangeiras.

Interações on-line

Os alunos realizaram as interações durante o período de estágio com seus pares interagentes. As interações ocorreram via MSN em horários e datas negociados com os parceiros franceses.

As atividades de pesquisa aqui relatadas podem contribuir significativamente com a própria formação dos estagiários e, principalmente, para a construção de uma nova possibilidade de aprendizagem de língua via meios digitais, possibilitando o contrato com a cultura da língua por meio da comunicação autêntica com falantes nativos.

Tal fato justifica a relevância de tais pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, além de contribuir para enriquecer o Projeto Teletandem Brasil, graças às experiências vivenciadas e relatadas durantes os estágios.

Prof. Fábio Roberto Fernandes
Mestrando em Estudos Lingüísticos
Participante do grupo de pesquisa Teletandem Brasil
Grupo de pesquisa em LF – Ibilce-Unesp

Pesquisa 1

UMA ANÁLISE DAS DIFERENÇAS ENTRE GRAFIA E PRONUNCIA NA LF

A1

1.Introdução

Pretende-se elaborar um trabalho acerca das dificuldades encontradas pelos alunos em aprender uma língua estrangeira, especificamente, na LF em que há diferenças significantes entre a fala e a escrita, além de ter como foco apontar soluções e relatar formas de interação na L-alvo (francês) e tratar da distância lingüística e cultural existentes entre aprendizes de LF e portuguesa. Para isso utiliza-se de recursos disponibilizados pela universidade que consiste na manutenção de um computador para que por meio de gravações de conversas entre os interagentes, no caso um francês e outro brasileiro, realizadas via MSN, e a partir dessas conversações coletar dados para posterior análise.

Com esse Trabalho busca-se dissertar sobre as práticas de ensino de língua estrangeira, por meio de recursos digitais que auxiliam no ensino à distância, além de contribuir para uma melhor formação do professor de LE.

2. Objetivos

Com esse trabalho almeja-se relatar o desenvolvimento da linguagem entre os falantes das línguas envolvidas, descrever a dificuldade encontrada pelos brasileiros em pronunciar determinados vocábulos e dissertar sobre a diferença existente entre a fala e a escrita, pois é significativa a distinta forma de falar e escrever.

3. Discussão teórica

ALMEIDA FILHO (2005) disserta sobre a importância de aprender e ensinar um idioma, sob o contexto de guerra e pós guerra, em que a relevância de entender o que inimigos e principalmente aliados diziam era fundamental para o sucesso de uma missão. Com a finalidade de aprimoramento no uso de outras línguas, foram feitos estudos e produzidos material teórico e prático embasados na psicologia e lingüística.

Por algum tempo a influência behaviorista dominou os estudos sobre LA, os ingleses e franceses contribuíram de forma significativa para o crescimento e aperfeiçoamento dos mecanismos de difusão de conhecimentos sobre LA. Durante muito tempo pensava-se que um professor seria necessariamente um lingüista aplicado, mas tal perspectiva é equivocada, pois um professor pode ser apenas um "consumidor" do trabalho do lingüista aplicado.

Para tratar de ensino-aprendizagem foram utilizados primeiramente os resultados de pesquisa científica da lingüística geral nos anos 50 e 60 e tinha como característica a aplicação da teoria lingüística, além de ser considerado

o sinônimo de ensino de língua. A relação entre lingüística geral e lingüística aplicada consiste em ver o ensino de línguas e a lingüística aplicada como faces de uma mesma coisa, também possibilita ver a LA como parte da lingüística ocupada com o ensino de línguas e finalmente observar a LA como ponte entre lingüística e prática de ensino de línguas.

Atualmente a LA é vista como a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social. Existem aspectos que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem que podem ser intrínsecas como as afetivas, físicas e sócio-cognitivas ou extrínsecas como o material didático, método, tempo, condições de exposição à língua pretendida. podem ser tanto de cunho interno quanto externo. os fatores externos consistem no descaso das autoridades com a complexa tarefa de ensino-aprendizagem de LA, salário de profissionais, organização das salas de aula, alunos por classe entre outros, já os fatores internos são constituídos por ansiedade, motivações, capacidade de risco entre outros.

No processo de ensino-aprendizagem existem problemas como a utilização inadequada de livros didáticos para exposição das aulas, tal atitude resulta em repeticões feitas pelos alunos, não há um exercício de reflexão e isso é muito ruim para o aprendizado, outro grande problema detectado é a falta de cursos para que os professores aprendam a dinamizar suas aulas e as tornem mais atrativas.

Na década de 1930 Schmidt e Carneiro Leão, preocuparam-se em mudar o enfoque do ensino das línguas clássicas, pois a sociedade mudara e o ensino teria que se adaptar as modificações ocorridas na sociedade. Nesse mesmo período houve uma tentativa não bem sucedida feita por Francisco de Campos de implantar um método alternativo que se chamava "O direito intuitivo" que consistia no ensino da LA na própria LA.

O ensino comunicativo mencionado no texto tem por objetivo auxiliar o aluno da melhor forma ao aprender uma língua por meio de atividades e tarefas.

Inúmeros autores auxiliaram para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem como Florio, Comenius, Gouin, Ogden, Fries, Madsen e Broughton que com suas experiências relatavam em livros o melhor caminho para uma aprendizagem com sucesso. Alguns pontos interessantes são: preocupar-se com o relação cotidiana, intuição, seqüências lógicas de eventos, o aprendizado enriquece também com a utilização do recurso de imitação e não ater-se somente ao vocabulário, não é o mais relevante.

O tópico ‘’movimento comunicativo’’ constituído por autores como Wilkins, Widdowson, Johnson e também Almeida Filho discorrem sobre as funções comunicativas e suas variantes, isto é, enquanto um determinado autor privilegia o social e o psicológico outro mostra preferência pelo conceito de competência comunicativa. Johnson ressalta também que existem ‘’regras’’ para que as atitudes do professor seja aceita como comunicativa.

Em outros tópicos expostos no texto, “É possível ser comunicativo só querendo sê-lo”, “O que é preciso saber para ser verdadeiramente comunicativo?”, “A aula comunicativa, como é?” e “Como ser comunicativo com LD-não-comunicativo” é abordada a questão do professor se desprender do livro didático, e intensificar suas aulas na prática para que assim tornem-se comunicativas as aulas, mas para que sejam realmente comunicativas o professor deve refletir sobre o que é a língua, o que é o aprender e o que é ensinar. Há também a necessidade do profissional de LE aprimorar seus conhecimentos por meio de leitura sobre criticas sérias de gramáticas da LE, além de conhecer bases teóricas para tornar o ensino comunicativo, outra característica pertinente a comunicabilidade é o clima de confiança que deve ser estabelecido no ambiente escolar entre o aluno e o professor.

Embora um novo paradigma, que serve tanto para mostrar o modo de pesquisar como também para formar pesquisadores, seja útil para a pesquisa, nem sempre ele é bem aceito, alguns pesquisadores inicialmente a rejeitam, mas com o tempo torna-se aceito e titulado como padrão. Além de padrões a pesquisa sobre a LA é determinada por regras que contribuem para aprimorar as maneiras pelas quais as pesquisas são realizadas.

Tais pesquisas têm por objetivo buscar soluções para os problemas advindos de ensino da LA e também a descrição dessa L.

O autor, nesse texto expõe alguns pontos importantes para a pesquisa em LA como: as ciências sociais que consiste em resolver os problemas de uso da linguagem em qualquer situação social, a linguagem do ponto de vista processual que baseia-se na teoria lingüística que abrange os tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção lingüística, além de defender a incorporação da visão intuitiva do usuário e também natureza interdisciplinar e mediadora da pesquisa que visa a relação entre o conhecimento adquirido

por meio de várias disciplinas com o problema de uso da linguagem, existe a preocupação em formular teorias para resolver tais problemas.

Finalmente os métodos de investigação de base positiva e interpretativista, que consiste na produção do conhecimento e ater-se aos moldes das ciências naturais e centrando-se na produção final do usuário, e interpretativa com foco diferente do alcançado pela pesquisa positivista objetiva o processo de uso da linguagem em duas vertentes a etnográfica e a introspectiva, respectivamente consistem em focalizar a percepção dos participantes com relação à interação lingüística e do contexto social e a outra centra-se no estudo dos processos e estratégias que subjazem o uso da linguagem.

ROBERTO FERNANDES (2006) discorre sobre a influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino de uma Língua Estrangeira, tais recursos contribuem para diminuir distâncias entre culturas distintas. Com a internet foi possível realizar interações entre pessoas de qualquer país, revolucionou o modo de armazenar e obter informações. Embora seja uma ferramenta importante e bastante difundida, ainda persiste o problema de que nem todos têm acesso a ferramenta e assim podendo prejudicar o desenvolvimento do processo de ensino. haja vista essa revolução no modo de comunicação a prioridade é o estudo da oralidade e assim com o aprendizado de uma nova língua há a condição de elevação de status social.

Para que haja uma maior integração entre tecnologia e as praticas educacionais, cabe ao docente buscar conhecimento de tal recurso e assim viabilizar maneiras distintas para que seus alunos apreendam o conteúdo da língua estrangeira. Portanto, o material, os recursos e a formação do professor influenciam no ensino.

Uma nova forma de aprender uma Língua Estrangeira que surgiu com a internet foi o “in-tandem” que consiste em duas pessoas falantes de línguas nativas distintas que se comunicam sistematicamente ensinando uma a outra sua língua nativa, com isso há trocas de conhecimento e da cultura de cada língua, tal forma viabiliza um aprendizado tanto para o lazer quanto para o profissional.

É inegável a importância do novo instrumento de armazenar e obter informações, internet, pois com ele foi possível abrir um novo caminho para o desenvolvimento do conhecimento e tal caminho exige um novo modo de entender e tratar o conhecimento. O “in-tandem” também uma nova revolução no processo de ensino atende as exigências de uma sociedade que quer aprender muito em pouco tempo uma Língua Estrangeira de uma forma diferente, não mais somente com livros e de maneira cansativa.

Little (2001) aponta que a experiência compartilhada entre parceiros do tandem, nessa relação deve necessariamente haver reciprocidade e responsabilidade pela condução da aprendizagem e assim devem gerenciar grande parte das atividades propostas.

A relação existente que se funda no social e no metacognitivo deve abranger a atenção entre a interação dos parceiros e a aprendizagem, com isso desenvolver o processo de reflexão.

Para contribuir no processo de aprendizagem os e-mails são importantes, pois com eles é possível manter contato com o parceiro e aprender ainda mais a Língua-Alvo, além de serem necessárias negociações e assim decidirem juntos sobre a condução das interações, para tanto o aprendiz precisará no começo de uma pessoa mais experiente no assunto pode ser um professor ou conselheiro, aos poucos, o aprendiz adquirirá experiência para gerir sua relação, mas isso não significa que não precise de alguém auxiliando-o, somente serão discutidos assuntos mais complexos da linguagem no decorrer das interações.

Outro fato importante numa relação tandem consiste em como realizar o feed-back, seja através de e-mails ou por lista após a interação é relevante negociar novamente com o parceiro para que encontre uma forma que agrade ambas as partes. Finalmente, os dois integrantes do processo de ensino-aprendizagem devem procurar desenvolver tanto a língua materna quanto a língua estrangeira.

4. Cenários e participantes

Conforme relatado acima, com base em dados extraídos de conversações realizadas por meio de MSN entre os participantes no caso um francês,Anthony Ventura, universitário que busca aprimorar seus conhecimentos em Língua Portuguesa, pois já existe um contato com a língua devido aos seus avós residirem em Portugal e uma brasileira,Daniela Regina, universitária que também busca aprofundar seus estudos na LF devido à estudos anteriores, e, também na universidade. Objetiva-se relatar principalmente a dificuldade de falar e escrever, além da relevante diferença entre essas duas formas de manifestação que um estrangeiro tem de expressar-se e para assimilar o aprendizado. Para tanto, foram armazenados dados no decorrer de cada interação.Tais gravações eram feitas por meio de um programa que capturava todas as ações realizadas nas interações, portanto, cada interação era gravada com intuito de produzir anotações de dados pertinentes ao estudo, uma conversação tinha duração em media de duas horas ou o período que cada interagente havia disponível,e assim cada falante manifestava-se em sua Língua Materna por um determinado tempo, para que assim

ocorresse uma real troca de experiências lingüísticas e culturais, essas gravações encontram-se armazenadas em cd's para posteriores estudos.

5. Diários das interações

Nesse trabalho houve apenas três interações que foram gravadas, devido à alguns problemas não foi possível continuar com as interações, pois o interagente francês não conseguia realizar as interações de seu computador que encontrava-se com problemas técnicos e que demoraria para sana-los, sendo assim, mantivemos contato ainda por algum tempo, mas depois perdemos, pois ele não respondia aos meus e-mails.

A primeira interação ocorreu em 09 de Dezembro de 2006, o interagente chama-se Anthony Ventura que reside em Lille na França, e a outra interagente é Daniela Regina que reside em Rio Preto no Brasil. Após algum tempo tentarmos sem sucesso realizar a primeira interação, conseguimos, e a principio ocorreu um atraso de Anthony devido à diferença de horários(fuso).

Nessa interação o Anthony demonstrou estar familiarizado com a Língua Portuguesa, é simpático e paciente características importantes para que haja uma troca de experiências lingüísticas e culturais de maneira espontânea e com sucesso.Devido a timidez por ser a primeira interação não foi divido de maneira correta o tempo em que deve apenas manifestar-se em uma língua por vez, cada um precisaria falar sua Língua materna correspondente por um determinado tempo.

Um problema que surgiu foi o fato do Anthony não ter microfone o que afetou parte de meus estudos, que consistiria em relatar a diferença entre fala e escrita, os dados coletados são somente da modalidade escrita. Durante as interações ficou estabelecido que caso houvesse algum problema quanto a escrita(acentuação, ortografia...) corrigiríamos o outro.
Algumas das correções foram:

- substituir "tu" por "toi";
-Acentuar o verbo ter quando utilizado no singular;
- Na sentença: "tu es allé au Portugal?", substituir "tu es" por "tu est";
- A palavra "frances" sem acento;
- Na sentença: "je ne suis pás allée a outre pays", substituir "a" por "dans", acrescentar "un" e substituir "outre" por "autre".
- A palavra "Itália" é em francês "Italie"

- Na sentença: “e esta a passar-se bem?” o vocábulo “esta” encontra-se sem acento, pois sem acento é um pronome e no caso é utilizado como verbo necessitando de acento.
-“fasse curto” não houve necessidade de correção, pois o interagente atentar para a correção.
- Na sentença: “sa ville c’est jolie?” substituir “sa” por “ta”.
- Na sentença: “ a minha mãe vai me puchar as orelhas” não houve uma correção, mas o correto é “puxar”.

Essas foram algumas das ocorrências durante a interação. Alguns assuntos foram suscitados durante a conversa, o interagente francês citou sua dificuldade em acentuar as palavras da LF, e, é percebido não somente com o Anthony, mas com os franceses em geral a confusão entre estudar e trabalhar, no Brasil estudar não é o mesmo que trabalhar e para eles estudar é uma atividade comparada ao trabalho.

Houve problemas quanto à erros não corrigidos nessa interação, falta de microfone e horário restrito, mesmo assim a interação correu de maneira produtiva.

A segunda interação ocorreu no dia 20 de janeiro de 2007 , nesse dia ocorreu um problema quanto à gravação, a interação não foi gravada no programa adequado, mesmo assim a interação aconteceu.

Nessa interação, a língua escolhida foi a portuguesa e foram constatados alguns erros do Anthony, não foram muitos e alguns não foram corrigidos.

Os erros consistem principalmente em acentuação e ortografia. Alguns dos erros de acentuação são nos vocábulos: “televisao”, “ha”, “esta”, “so”, “ja”, “tambem” e “amanha”. E os erros de ortografia foram encontrados nas palavras: “si”, “offertas” e “sallas”.

Houve falta de pluralização na palavra “mes”, pois a sentença se referia a “dois meses”, além da falta de acento.

Anthony, o interagente francês, se refere à primeira pessoa do verbo conhecer “por conhece”. Escreve também, a primeira do verbo poder como “poço”.

Na sentença: “nunca fui o Brasil”, de maneira correta deve-se escrever “ao Brasil”. Na sentença: “qual são esses lugares?”, ausência de concordância o correto é “quais”. Na Sentença: “Terei que vir otras vez a casa da minha amiga”, ocorrência de um erro ortográfico e outro de concordância; “otras” corretamente “outras” e “vez” que deveria estar no plural para concordar com “outras”.

Conversamos sobre férias, trabalho e lugares de cada cidade, essa interação foi bastante “fluente”, foram poucas as correções, foi uma interação muito agradável.

A terceira interação ocorreu no dia 21 de janeiro de 2007, tivemos outro problema, o computador do Anthony não funcionava, ele decidiu então prosseguir com as interações do

computador disponibilizado pela amiga, que devido as férias viajou por um tempo e não tinha como realizar as interações com o interagente. Nessa interação utilizei o computador de minha casa a conexão estava um pouco ruim, mas conseguimos conversar um pouco.

Conforme anterior acordo se houvessem erros corrigiríamos e alguns dos erros foram dessa vez conversamos em Francês e os erros encontrados são meus:

- Na sentença “je aussi être avec ma famille” corretamente é: “je suis aussi avec ma famille”, acrescentou-se a primeira pessoa do verbo être e retirar o infinitivo do verbo na frase.

- na expressão: “...en mon ordinateur” substituir “en mon” por “ sur”.

- na sentença: “c’est beaucoup fort” substituir “c’est” por “ils sont”.

- na expressão: “...par la patience” substituir “par” por “pour”.

Essas foram algumas das correções realizadas durante a interação que conversamos sobre pratos típicos, música e cultura.

6. Considerações finais

A proposta levantada para elaboração de um trabalho embasado em ideais do ensino de LE à distância por meio de recursos digitais, Tandem, seria o questionamento acerca das diferenças entre grafia e pronuncia, mas para isso necessitava-se de dados relacionados à oralidade, infelizmente devido à problemas técnicos não foi possível coletar dados dessa natureza, ficando somente com os dados gráficos, conforme acima descrito houveram erros de acentuação, ortografia entre outros, o que demonstra a dificuldade encontrada por ambos os interagentes na modalidade escrita, apesar do domínio mostrado pelos envolvidos.

O projeto de ensino de uma LE por meio de recursos digitais é interessante, mostra que existem outras maneiras de ensinar e aprender, embora haja problemas técnicos ou também problemas quanto ao interesse de cada interagente, pois o projeto consiste em dois falantes de Línguas maternas distintas para realizarem a troca de experiências lingüísticas e culturais e assim dependia-se de ambos, algumas vezes não foi possível realizar as interações, devido a falta de tempo e computador do interagente e finalmente perdeu-se o contato mesmo após algumas tentativas frustradas de restabelecer o contato para novas coletas de dados.

Pesquisa 2

A CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A2

1. Introdução

Esse trabalho faz parte de um grande projeto de pesquisa denominado "*Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*", que consiste em um *tandem* (parceria) à distância para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o qual utiliza do aspecto oral e escrito, por meio do MSN.

Logo nos primeiros meses do curso de licenciatura em letras com habilitação em LF senti a necessidade de me dedicar mais ao estudo do Francês, principalmente por nunca ter tido contato com a língua antes de ingressar na universidade. Tendo em vista a finalidade de um curso de licenciatura, que é de formar professores, somou-se a inquietação de saber como se deve ensinar, o que faz uma aula ser boa, como ter didática, o que faz um professor ser considerado bom ou ruim pelos alunos, etc. Dessa necessidade e inquietude surgiu o interesse em participar do projeto *Teletandem Brasil*, que por meio de parcerias possibilita seus participantes ensinar e aprender ao mesmo tempo.

O mais interessante desse projeto são as pontes que ligam o ensino-aprendizagem de línguas entre parceiros de países distintos: o computador e a internet. Essas pontes não englobam apenas o ensino e o aprendizado, mas também uma inclusão digital e tecnológica, que torna viável o acesso às línguas estrangeiras por parte das camadas populares.

Essa pesquisa é na verdade o relato dos acontecimentos durante as interações faladas e escritas, para concretizar esse trabalho foi necessário à elaboração de um *corpus* de interações faladas e escritas, que serão analisadas no decorrer da pesquisa, esse *corpus* é composto das

minhas conversas com uma francesa durante três meses e com uma canadense durante quatro meses. Por sete meses esse material foi coletado e gravado em CD para análises posteriores, também mantive por esse tempo um diário de ocorrências onde relatava os acontecimentos de cada interação.

Além disso, foram realizadas algumas reuniões para leitura de textos teóricos e encontros entre participantes do *Teletandem Brasil* para incentivar e compartilhar suas conquistas nas interações.

Nesse relatório, serão apresentadas as conclusões da pesquisa, a análise das interações e os impasses que ocorreram durante esses meses. Para deixar esse trabalho mais organizado dividirei em sete partes que, a saber, são: introdução, objetivos, discussão teórica, cenários e sujeitos, diário das interações, considerações finais e referências bibliográficas.

2. Objetivos

Essa pesquisa tem como objetivo principal analisar e descrever a contribuição dos recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente tratando da LF, assim como analisar os entraves e problemas ocorridos pelo uso da tecnologia, apontando quais foram os meio digitais que apresentaram melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem *in-tandem.*

Outro objetivo é demonstrar a viabilidade de implementação do teletandem como fonte de acesso às línguas e culturas estrangeiras e a importância que o projeto tem como um meio de inclusão.

Um objetivo específico referente ao aprendizado da LF é como o meio tecnológico pode contribuir para distinção entre fala e escrita.

3. Discussão teórica

A princípio é importante conceituar educação à distância e expor sua complexidade. Educação à distância é uma separação entre professor e aluno no espaço físico e às vezes no tempo, o contato é mediado por algumc outro recurso como a televisão, rádio, computador, telefone, fax, entre outras tecnologias.

Uma discussão ainda existente a cerca do assunto é se a educação a distância é uma solução ou um problema para falta de qualidade do ensino em todos os níveis.Uns acreditam que é a solução, pois se trata da democratização do ensino, inclusão social e digital. Outros pensam que essa é mais uma tentativa furada, pois como o aluno vai aprender sem ter contato direto com os professores?

FONSECA (2000) , no texto *O computador no ensino da língua inglesa – um paradigma a ser seguido*, questiona a eficiência dos métodos de ensino utilizados pelas escolas tradicionais, hoje vivemos na era da tecnologia por isso é necessário adequar a escola a esse novo tempo.Os alunos mudaram, a sociedade mudou, mas os métodos de ensino continuam os mesmos, talvez esse seja o verdadeiro motivo do fracasso escolar, que nos faz refletir sobre a questão “a escola finge que ensina e os alunos fingem que parendem”.

Hoje os alunos (chamados pela autora de “alunos tecnológicos”) não aceitam apenas aulas expositivas, com questões moldadas e situações artificiais de uso da língua, tendo como única fonte de aquisição um livro didático ou gravações de péssima qualidade, o aluno do século XXI tem um comportamento questionador exigente e participativo. A autora considera a importância desses meios engessados na aquisição de uma segunda língua, mas hoje dispomos de várias ferramnetas complementares, como o computador e a internet.

FONSECA (2000) nos mostra o quão relevante é pensar nos recursos tecnológicos como fonte de saber, e associar esses instrumentos ao ensino/aprendizagem de línguas é uma forma de democratização do saber, e também uma forma de romper o pensamento que o ensino de línguas estrangeiras tem um caráter elitista, ou seja, a internet possibilitaria as

pessoas de baixa renda ter um contato direto com falantes nativos da língua alvo, coisa que antigamente só tinha pessoas de classses mais abastadas que tinham condições de conhecer estrangeiros ou de viajar ao exterior.

A autora sugere que o ensino de línguas estrangeiras deve ocorrer de forma mais dinâmica, ela apresenta em seu texto a teoria da “aprendizagem colaborativa” que enxerga o aluno como participante do processo de aprendizagem, ativo, com reações e respostas, diferentemente do ensino tradicional, onde os alunos apenas recebem informações passivamente e não cabe a eles o questionamento. Sem dúvida o projeto *Teletandem Brasil* tem fundamentação na teoria de “aprendizagem colaborativa”, já que é baseado no princípio de parcerias, em que ambos são aprendizes e educadores.

LITLLE (2001) em seu texto *Autonomie de l’apprenant* define com excelência no que é baseado o ensino-aprendizagem de línguas *in tandem*, segundo ele o essencial para a parceria no aprendizado é o princípio da autnomia do aprendiz, já que eles são responsáveis pelo sentido e direcionamento de seu aprendizado, e no princípio de reciprocidade, pois depende de um engajamento mútuo. Assim como a teoria de “apredizagem colaborativa”, o aprender *in tandem* parte da idéia de participação e liberdade.

Tratamos do ensino à distância, da contribuição do computadro como auxíliar no ensino de línguas, da teoria da “aprendizagem colaborativa” e da base do “teletandem”, precisamos discutir o que é o ensino de línguas, mas para isso necessitamos entender o que é a linguíistica aplicada e qual é sua função enquanto ciência.

No texto, *Lingüística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação* de ALMEIDA FILHO (2005) , encontramos um esclarecimento sobre o assunto. O autor começa nos dando uma noção histórica, argumentando de como era importante aprender as línguas dos inimigos e aliados no contexto de guerra e pós-guerra. Almeida filho nos mostra como o sentido de “científico” da lingüística aplicada era até pouco tempo um “emparelhamento do processo de aquisição das línguas estrangeiras”, durante os anos 60 muitos acreditavam que a lingüística

aplicada era a parte da lingüística geral que tratava da prática do ensino de línguas estrangeiras.

A partir dos anos 80 essa visão começou a mudar o autor nos apresenta a versão de que lingüística aplicada é interdisciplinar já que se vale de outras ciências como a psicologia, pedagogia e lingüística, pra solução de um problema de uso da linguagem. Nas últimas décadas a lingüística aplicada vem sendo vista por alguns como uma área científica, com metodologia e objeto próprio, mas dependente da ciência da linguagem e de outras. Hoje sabemos que a lingüística aplicada trata de ensino e aprendizado de línguas, mas mais do que isso seus estudos são voltados para a pesquisa de questões e problemas de linguagem colocados na prática social.

É evidente que lingüística aplicada e ensino de línguas estão associados, mas um não se resume ao outro. Como já vimos, o professor de línguas não tem sido eficiente na sua função primordial que é habilitar os alunos em cinco habilidades básicas que são: ouvir, falar, escrever, ler, e compreender, já sabemos que o necessário agora é reformular os métodos ultrapassados de ensino.

Os professores de LE se desprendem dos livros didáticos, e valorizam a prática, ou seja, tornem a aula dinâmica e incentivem o uso da língua alvo. Além disso, o autor considera ser necessário um aprimoramento dos professores que na grande maioria são desatualizados. Depois dessa discussão sabemos que um outro método de incentivar o uso da língua e visar mais à prática é introduzir o uso do computador e da internet nas salas de aula.

4. Cenários e participantes

O projeto Teletandem Brasil do qual eu participo é liderado pelo professor doutor João Telles, professor no campus de Assis da Universidade Estadual Paulista. Seu projeto envolve o câmpus da Unesp de São José do Rio Preto e o câmpus da Unesp de Assis compreendendo

4quatro línguas diferentes que participam do Teletandem Brasil que são: LF, língua espanhola, língua inglesa e língua italiana.

Especificamente em relação ao grupo de LF, os trabalhos ocorrem sob orientação do professor doutor Douglas Altamiro Consolo, mediado por Fábio Roberto Fernandes, seu orientando no mestrado e participante do projeto Teletandem Brasil. O grupo de pesquisa da LF é composto por A1, A2, A3 e A4. Durante esses meses de pesquisa compartilhamos nossas ansiedades, angustias, medos e conquistas e mais do que isso nós nos tornamos amigas.

Para realizar nossas interações precisaríamos de um local adequado onde tivéssemos os equipamentos apropriados e um certo grau de concentração. A universidade conseguiu os instrumentos tecnológicos necessários que são: computador com uma boa capacidade de armazenamento, com o aplicativo *MSN Messenger 7.5* e conexão ADSL à internet; microfone e *webcam*. Já tínhamos toda tecnologia necessária para começar nossas interações, mas o espaço físico ainda não havia sido providenciado, depois de algum tempo esperando um local, para instalação dos equipamentos.

Os protagonistas dessas pesquisa, os parceiros franceses com os quais interagi nesse período foram: Elsa Jourdan, estudante de antropologia, na Universidade de Lyon-França, francesa, tem 20 anos e seu interesse pelo teletandem aconteceu pela necessidade de aprender a língua portuguesa em apenas três meses, começamos a conversar no inicio de dezembro do ano passado, inicialmente por e-mail e depois por MSN. Eu e Elsa tínhamos muitas coisas em comum, mesma idade, o pouco contato com a língua que estávamos nos dispondo a aprender, a mesma vontade e o mais importante um amor e respeito pela língua, cultura e país da outra.

No final de fevereiro (2007), Elsa deu continuidade a seus planos, trancou a faculdade de antropologia e veio para o Brasil estudar “o teatro fórum” também conhecido como “teatro

do oprimido” criado por Augusto Boal, o destino de sua viagem foi Fortaleza, tenho certeza que minha participação na preparação da vinda dela para o Brasil foi fundamental.

Com a vinda de Elsa para o Brasil fiquei sem interagente, me inscrevi no site do teletandem e dentro de duas semanas já estava conhecendo minha nova interagente. Caroline Chènier é estudante de letras modernas com habilitação em Inglês e Português na universidade do Quebec, Caroline tem 23 anos e sua língua materna é o francês. O interesse de Caroline pela língua portuguesa não era tanto pelo Brasil, mas sim por Portugal, já que seu principal objetivo era a transferência para uma universidade em Portugal na Ilha da Madeira.

Caroline era um pouco diferente de mim, ela tinha uma visão estereotipada do Brasil, conhecia muitos países, viajava muito e seu conhecimento da língua portuguesa era profundo, ela já falava e escrevia muito bem, mas apesar das diferenças nossas interações foram bem sucedidas. Caroline mostrou ter interesse na cultura brasileira, ter paciência para ensinar uma pessoa que sabia muito pouco de francês e humildade para aceitar ser corrigida, inclusive mudou a visão que tinha do Brasil. Sua meta foi alcançada, em junho (2007) ela conseguiu a transferência para Portugal. A partir de agosto (2007) Caroline terá contato direto com falantes de português, mas mesmo assim ela disse que quer continuar conversando comigo, para me auxiliar no Francês.

5. Diários das interações

Dia 11/12/2007, com Elsa Jourdan.

Após um mês trocando e-mails, decidindo melhor dia e horário para interações, chegamos num consenso, conversaríamos todas as terças, uma hora em português e uma hora em francês. A ansiedade era grande não sabia o que falar, como falar, como corrigir. Na primeira interação levei uma amiga que também faz francês para me ajudar, tive medo de não entender o que Elsa falava e escrevia, ou de não conseguir formar uma frase coerente em

francês, além da minha amiga eu contava com a ajuda de dicionários e um livro de conjugação verbal. A primeira interação foi conturbada, perdemos quinze minutos nos familiarizando com o MSN e microfone, Elsa tentou conectar o microfone dela, mas não conseguiu. Nós conversamos apenas com a escrita, meu objetivo que é distinguir a fala da escrita e analisar como o computador contribui para distinção da fala e escrita, não iniciaria nessa primeira interação, mas o medo e a ansiedade passaram e nós estávamos nos entendendo. Os assuntos foram bem variados, conversamos sobre nossas famílias, viagens, universidade, cinema. Elsa, assim como eu, comete muitos erros, confunde verbos, acentos, não sabe formar plural de algumas palavras, conjugar corretamente os verbos e ocorre com muita freqüência falta de concordância verbal e nominal. Decidimos então, que as correções dos erros deveriam ser imediatas, é importante que a pessoa se lembre do que ela disse e como ela disse, se deixássemos as correções para o final das interações seria difícil de entender onde e como e porque erramos. No final da interação reafirmamos o compromisso para próxima semana.

18/12/2007, com Elsa Jourdan.

Elsa não coseguiu instalar o microfone novamente, e meu deu a notícia de que não seria possível para ela interagir por voz, fiquei bem triste com a notícia, já que meu objetivo seria adiado. Esse acontecimento me fez perceber que, para que ocorram com sucesso as interações que o teletandem nos propõe, faz-se necessário uma adequação das escolas e universidades, pois nem todos os alunos (no caso do Brasil quase nenhum) têm computador e nem os outros equipamentos em casa. Elsa morava em uma republica e dependia da tecnologia de sua universidade para interagir, mas infelizmente a faculdade não dispunha de webcam e microfone. Antes dessa interação, eu havia enviado para Elsa uma explicação de quando se usa o verbo *ser* e/ou *estar* e sua conjugação no passado, presente e futuro simples, como sabemos no francês o verbo *être* tem a função dos verbos *ser* e *estar* em português, percibi que Elsa se policiava quando tinha que formar frases com os verbos e que seus erros diminuiram muito.

No que diz respeito a minha aquisição do francês, as conversas com Elsa serviram principalmente para aquisição de vocabulário, em nossas conversar descobri muitos verbos,

substantivos e adjetivos que antes não conhecia. Conversei com Elsa muitas vezes, tenho cinco interações gravadas todas sem som, por isso não relatarei uma a uma, as próximas interações ocorreram nos dias 17/01/2007, 29/01/2007.

06/02/2007, com Elsa Jourdan. A despedida

Após muitos e-mails, cinco interações gravadas e mais algumas que não foram salvas (ocorreram alguns encontros ocasionais, às vezes estava em casa na internet ou na *lan house* e nós converssávamos), Elsa se despedia de mim, para vir para o Brasil, fiquei um pouco triste com a vinda de Elsa, pois perderia minha parceira de *teletandem*, mas mais do que isso sentiria muita falta dessa nova amiga.

Fiquei muito ansiosa, não tinha um *corpus* para minha pesquisa e agora não tinha também um interagente. Eu me reinscrevi no site do *teletendem brasil* e em menos de duas semanas já estava "trocando" e-mails com Caroline.

23/03/2007, com Caroline Chènier.

Eu e Caroline conversamos quase um mês por e-mail, e combinamos de interagir só nos finais de semana, para o dia 23 de março de 2007 ficou marcado nossa primeira interação. Caroline, ao contrário de Elsa, possuía todos os equipamentos necessários, utilizamos nas nossas interações a fala e a escrita, parece que agora eu poderia iniciar minha análise da contribuição dos meios tecnológicos para distinção de fala e de escrita em francês. Nossas interações fluíam, mas me sentia um pouco envergonhada de pronunciar em francês.

Caroline tinha boa pronuncia em português e um conhecimento grande de vocabulário, por isso falávamos mais em português. Para vencer meu medo, propus a ela uma apresentação. Caroline se apresentaria em português e eu me apresentaria em Francês, nos apresentamos e para minha surpresa Caroline elogiou minha pronúncia dizendo "entendo tudo o que você fala", mas ao mesmo tempo me deu uma dica "você só precisa ter segurança e falar mais rápido", me senti empolgada e ansiosa para pronunciar bem e rápido o francês.

Como não tinha vocabulário, fiz leituras de texto em francês e Carol ia me corrigindo, nas falas dela percebi como a LF tem vogais fechadas e como é difícil distinguir o gênero apenas pela própria palavra, hoje sei que em francês o contexto deve ser levado muito em conta para interpretação, notei também que a "elisão" de palavras é essencial para diferenciar formas verbais e pronomes pessoais. Temos pronomes pessoais que a "elisão" é determinante para compreensão, pois o pronome pode referir a terceira pessoas do singular ou do plural.

Fizemos algumas atividades juntas, como tradução de músicas e textos. Eu e Caroline conversamos muito pouco tempo, faz dois meses que não podemos interagir, Carol começou a trabalhar aos finais de semana e por isso não temos mais conversado. Em agosto Carol se muda para Ilha da Madeira em Portugal para continuar seus estudos e eu estou à procura de um novo interagente para trocarmos experiências de vida, conhecimento sobre língua e cultura de nossos países.

6. Considerações finais

Acho que fica evidente como o computador e a internet podem contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas, principalmente como auxílio às aulas tradicionais. Se escolas e universidades colocassem alguns computadores e disponibilizassem horários para usos alternados dos alunos o problema do fracasso no ensino de línguas seria parcialmente solucionado, o computador também deve ser fonte de ensino e de formação para os professores de língua. O mais importante é que com o computador pessoas de baixa renda teriam contato direto com um falante língua alvo. Sabemos que por melhor que seja a aquisição de uma segunda língua, ela é sempre falha. O ideal é termos contato com uma pessoa que a nossa língua alvo seja sua língua materna, não só para compreender as atitudes lingüísticas, mas também políticas, sociais e culturais.

Pesquisa 3

A ANÁLISE DO *INPUT* NA AQUISIÇÃO DA LF COMO L.E., NAS INTERAÇÕES IN-TANDEM

A3

1. Introdução

O interesse pela aquisição da LF enquanto LE e os mecanismos que envolvem tal processo surgiram a partir da oportunidade de participação no Projeto TELETANDEM BRASIL, com a concretização do Estágio Básico na área de Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus

de São José do Rio Preto (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE), e teve início em abril de 2007.

O Projeto TELETANDEM BRASIL, desenvolvido por docentes e alunos da UNESP, é um projeto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras à distância, por meio do advento tecnológico da Internet, mais especificamente do uso do programa MSN MESSENGER, com todos os recursos disponíveis de áudio, vídeo e escrita. O projeto é gratuito; preza-se acima de tudo a reciprocidade entre os dois interagentes, que são de nacionalidades diferentes e se propõem, ora a ensinar a língua materna, ora a aprender a língua-alvo. Atualmente, o projeto trabalha com as seguintes línguas: português, inglês, espanhol, francês e italiano, e para serem realizadas as interações, os departamentos de diversas universidades onde essas quatro línguas são faladas se mantém em contato.

Na minha universidade, os projetos de pesquisa do TELETANDEM envolvem as quatro línguas estrangeiras acima comentadas; e minha área, mais especificamente, é a de LF. Participam do projeto o orientador, o Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, o mestrando Fábio Roberto Fernandes, e, além de mim, as discentes Daniela Regina de Oliveira, Fabiana Gonçalves e Tatiana Barcelos Pereira. As alunas produziram as interações em português e francês, para depois analisá-las, cada uma com um tema específico.

2. Objetivos

O objetivo de minha pesquisa é analisar as interações e, de acordo com os dados, perceber nelas a presença de fatores e estratégias que me auxiliaram no processo de aprendizagem da língua-alvo, através do *input* lingüístico. De forma mais específica, eu pretendo atentar ao tipo de correção feita pelo meu parceiro de teletandem, quais as táticas utilizadas por ele para auxiliar em minha aprendizagem e as estratégias deste meu "interagente professor" que me proporcionaram um input compreensível a ponto de me fazer

refletir e entender alguma nova palavra, ou assimilar um significado a ela, ou a entender um sinônimo, um contexto, enfim, tudo o que me fizer alcançar um nível acima de conhecimento da língua comparado ao que eu já estava, sendo considerado o ótimo input e promovendo a aprendizagem da L-alvo.

3. Discussão teórica

Para ser desenvolvido o relatório, foi necessária a leitura de textos que englobam e fundamentam toda a experiência do TELETANDEM. Isso envolve tanto o contexto tecnológico, o envolvimento de professores com essa nova forma de ensino/aprendizagem e os princípios que envolvem a reciprocidade dos interagentes, como os conceitos de Lingüística Aplicada (mais especificamente Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira), a relação da lingüística aplicada com o ensino comunicativo de línguas, e para o tema de meu relatório, a hipótese do *input*, de Krashen. Segue agora alguns assuntos importantes nos textos teóricos lidos.

O texto “Tandem: propostas para a formação de professores”, de ROBERTO FERNANDES (2006) apresenta a correlação entre tecnologia e ensino, mais especificamente a aprendizagem de uma língua estrangeira, utilizando-se da internet.

Com a tecnologia cada vez mais presente na vida de todos, principalmente com a internet desempenhando um papel cada vez mais importante como um veículo de comunicação à distância rápido e instantâneo, nota-se a necessidade de utilizar-se de tal ferramenta também no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, e não somente para aprender a dominar o computador como uma máquina, pura e simplesmente. Nas escolas, o que existe até então é a busca pelo conhecimento da informática; mas segundo o autor, o mais importante é a aplicação desse conhecimento em áreas de aprendizagem que servirão para expandir o conhecimento e integrar o indivíduo à sociedade. Percebendo-se o grande abismo

que há entre aqueles que têm fácil acesso ao uso do computador e os que não têm, esse texto aponta como proposta a inclusão digital dos alunos da rede pública, através da aprendizagem in-tandem.

Também é destacada no texto a importância de haver uma repaginação quanto aos métodos utilizados para a aprendizagem de uma LE. Paiva é citado, alegando que os velhos modelos de laboratórios de língua já são ultrapassados e não satisfazem a necessidade de se desenvolver a oralidade e a competência comunicativa. Já os métodos por meios digitais, como a aprendizagem in-tandem, além de desenvolver o princípio de reciprocidade autônoma, facilitam a comunicação oral entre os interagentes. Outra vantagem é o acesso irrestrito e imediato que a internet proporciona tanto para o aluno quanto para o professor, com informação e insumo à disposição.

O papel do professor atual de LE é descrito no texto como sendo de suma importância para que haja o letramento e inclusão digital na aprendizagem in-tandem. O letramento digital, segundo o conceito de Kaplan (2005), é “um conjunto de tecnologias e práticas sociais que habilitam o mental, o oral e o gestual a se separarem do corpo e da mente humana e serem representados externamente, armazenados, recuperados e interpretados”. O professor também precisa se integrar ao meio digital para haver uma melhor formação docente, desenvolvendo um método de ensino eficaz, que desenvolva melhor a oralidade.

O texto destaca ainda a importância do inglês como língua estrangeira no mundo atual, como traço de status, além de ser relacionado diretamente à internet e o idioma nela utilizado predominantemente.

Sendo assim, a participação diferenciada do professor em aulas digitais é muito importante para a prática in-tandem, que valoriza a comunicação oral principalmente. É necessário estabelecer novos princípios de ensino, que possam ir além dos modelos tradicionais de aprendizagem, e nisso entra o Tandem. Ele é complexo, pois necessita desde

laboratórios de informática até acordos com instituições de países diferentes. Mas trabalhando nesse objetivo com empenho, a inclusão digital pode virar uma realidade nas escolas públicas brasileiras.

É imprescindível ter conhecimento sobre os princípios da comunicação in-Tandem, como por exemplo o princípio da reciprocidade. O texto "Autonomie de l´apprenant", de Little (2001) destaca, explicitamente, os conceitos em que se baseiam o método in-tandem de aprendizagem: a reciprocidade e a autonomia pertencente aos aprendizes da L-alvo, que funcionam também como falantes nativos durante as interações. O autor destaca que o conceito de autonomia sempre apareceu bastante simplificado, apesar de não o ser, pois também depende da interdependência entre os parceiros.

Para complementar, ele dá exemplos de autonomia em vários setores da vida, desde as crianças sentirem que dominam sua língua materna quando a utilizam para se comunicar livremente, até alunos de auto-escola que já se sentem aptos a dirigir sozinhos, quando já não necessitam que o monitor os acompanhe no carro. Ele destaca que em todos os casos os aprendizes já são preparados na vida para serem autônomos, e se não os são, é porquê ainda não têm habilidade suficiente e faz parte da aprendizagem também ter um acompanhamento apropriado para o ensino. Assim, a aprendizagem tem lugar no quadro de interações sociais, uma "comunidade da prática".

O texto fala também sobre o ensino formal, que na prática, nada adiantaria dar ao aprendiz uma pequena autonomia. Assim, não adianta ele aprender LE na escola e a língua não servir para ele se comunicar em outros contextos fora da sala de aula. Para o autor, as aulas devem virar comunidades de prática, para que a L alvo seja adquirida com sucesso, então ele sugere que se dê mais autonomia aos alunos nas atividades do curso para que haja continuidade entre o que eles aprenderam na sala e a comunicação deles no mundo exterior.

É preciso também haver reflexão acerca da aprendizagem da L alvo, ou seja, ao mesmo tempo há o processo social de aprendizagem que leva à evolução de cada aluno individualmente. Essa é a peça chave pra o sucesso da comunicação Tandem; há a comunicação com o falante nativo do L alvo, ou seja, precisa-se dele para interagir. Em seguida, o nativo fornece a ele o feedback que funciona como boas reflexões.

Após dissertar sobre a autonomia, o autor fala da reciprocidade. A parceria só dá certo quando há disponibilidade das suas partes. Quando a interação se dá pessoalmente, os parceiros que provavelmente o fazem em cursos de língua, não precisam combinar horário nem data. Quando é utilizada a internet, os dois precisam entrar em acordo sobre a duração e data das sessões. É preciso haver organização dessa aprendizagem, combinando de se falar e escrever, ora na L materna, ora na L alvo. Se eles conseguem combinar entre si, já estão desenvolvendo a autonomia, mas ainda no começo, necessitam de uma pessoa mais experiente que os auxiliem, assim pouco a pouco, eles vão aprendendo e se familiarizando com o tandem.

O texto permite chegar à conclusão de que o princípio de reciprocidade é o mais importante para o sucesso das interações, que a autonomia do aprendiz vem de acordo com fatos comunicativos sociais e que há dependência do parceiro e de sua boa vontade; que as sessões têm de ser bilíngüe para serem bem equilibradas, que não há uma regra de feedback (cada parceria a utiliza da melhor forma possível) e que através da organização social se dá a aprendizagem e a evolução metacognitiva de cada aprendiz.

Seguindo as teorias, é muito importante atentar ao papel do professor enquanto intermediário nesse processo interativo de ensino de língua estrangeira. O texto “Alguns significados de ensino comunicativo de línguas” faz parte de um acompanhamento de uma oficina realizada na IV JELE, e explica como o professor de LE deve proceder a fim de “ser

comunicativo". Esse "ser comunicativo" não significa apenas ser simpático, extrovertido, e sim possui estratégias que tornem as aulas mais interessantes e dinâmicas.

Ao longo do texto, vão sendo postos tópicos que ajudam a entender essa questão, do que é ser comunicativo. Dados históricos mostram a evolução (ou pelo menos as tentativas) de tornar o ensino de LE menos formal, com mais resultados. Métodos alternativos como o direito intuitivo (que consistia no ensino da L-alvo na própria L-alvo), e a metodologia norte-americana do ensino de línguas, com o estruturalismo de bases psicológicas behavioristas (com ensino audiolingual) são exemplos de tentativas, mas que não passaram de conceitos gramaticais que deixam o aluno a desejar no quesito capacidade de uso da língua nas diversas situações comunicativas.

Segundo o autor, podem ser feitas duas definições para o ensino comunicativo: O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua; ou "O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Baseando-se nessas definições, chega-se aos pressupostos de que o professor pode não ser simpático e extrovertido, e isso não impede que sua aula seja comunicativa. Ele pode promover diálogos entre os alunos, por exemplo, para que eles se sintam mais estimulados e participativos. Conclui-se que para ser realmente comunicativo, o professor tem de se informar sobre os livros que abordam criticamente sobre o ensino gramaticalizado de LE; deve conhecer também, bases teóricas que possibilitem encontrar maneiras de agir

comunicativamente. São colocadas no texto obras de autores renomados, como Wilkins, Almeida Filho, van Ek, que disponibilizam de tais arcabouços teóricos.

Voltando-se para o foco do tema do relatório, é necessário estar claro dos conceitos eu envolvem a disciplina de Lingüística Aplicada. No texto “Afinal, o que é Lingüística Aplicada?” CELANI (2003) a autora defende a idéia da importância de se discutir os conceitos e as principais bases da LA, a fim de haver um maior progresso nas pesquisas da área. Tal questão é controversa, já que para alguns pesquisadores brasileiros a melhor maneira de se tratar da LA é desenvolvendo pesquisa, colocando a prática à frente da teoria.

Desde a introdução, o autor apóia o debate e discussões sobre a natureza da Lingüística Aplicada, para se obter uma maior compreensão quanto aos conceitos em que nela são baseados. Esses conceitos são denominados paradigmas, e ele fala inclusive na importância de se discutir esses paradigmas; no caso de um grupo de pesquisadores estabelecer um novo paradigma para sua base científica, eles devem passá-lo para a comunidade científica, para que esse modelo possa ser aceito ou não. Ele ainda defende a questão da discussão de paradigmas dentro da própria área da LA, para um fortalecimento desta.

Tal argumento é valido ainda mais atualmente, em que temos um crescimento maior de lingüistas aplicados, e também por essa área já não ser mais tratada como um ramo secundário da lingüística. A LA adquiriu autonomia e meios de pesquisa próprios que vão além da aplicação de teorias lingüísticas para a resolução de problemas de ensino de línguas, por exemplo.

O autor começa então a apresentar o paradigma de investigação o qual defende e que é também o mais seguido e utilizado por pesquisadores brasileiros como Cavalcanti e Kleiman, para explicar de que trata a LA.

Os cinco modelos de pesquisas foram dispostos em tópicos no texto como sendo: a) a pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais, b) a pesquisa que focaliza a linguagem do ponto de vista processual, c) a de natureza interdisciplinar e mediadora, d) a que envolve formulação teórica e e) pesquisa que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

Assim citados, cada percurso é melhor explicado. O a) trata da resolução dos problemas de uso da linguagem, tanto nos contextos de sala de aula quanto extraclasse; b) o foco da linguagem é posto sob o ponto de vista do usuário no processo de interação escrita e oral, c) o corpus da teoria usada vai depender de condições em que o problema se encaixa, o conhecimento teórico pode vir de várias disciplinas, como Psicologia, Educação, Lingüística, d) LA também formula conceitos teóricos próprios, podendo ajudar a resolver problemas específicos como também desenvolver a formulação teórica e o conhecimento.

O conceito e) é onde o autor dá um maior ênfase. Atentando para as bases positivista e interpretativista, a princípio a LA utilizava métodos de pesquisa de base positivista, inclinando-se nos moldes das Ciências Naturais, ou seja “sob o controle de variáveis específicas que garantiriam a validade interna e externa da investigação de modo a se poder demonstrar relações de causa e efeito através da aplicação de testes de significância estatística”. Nomes como Almeida Filho e Moita Lopes defendem esse conceito, já que há cada vez mais procura pela pesquisa com base interpretativista, ela apresenta diferente focos investigativos que levam a novas descobertas.

O texto termina com um resumo da LA “como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista”. O

autor afirma que nem todos se utilizam de tal paradigma explicitado, mas esse sem dúvida é o que mais conduz e auxilia os pesquisadores a trabalhar fundamentado nessa teoria.

Ainda sobre o tema do relatório, há o texto de Carioni (1998), “Aquisição e segunda língua: a teoria de Krashen”. A hipótese do input faz parte das cinco hipóteses que servem de base para a teoria de Krashen sobre a aquisição da segunda língua, e são elas: a distinção entre aquisição e aprendizagem, hipótese da ordem natural, hipótese do input, do Monitor e do filtro afetivo.

Cabe ressaltar que a aquisição é um processo de origem subconsciente, é uma função obrigatória desenvolvida pelo cérebro, e esse funcionamento é instigado quando somos expostos a estímulos auditivos ainda codificados, ou seja, quando ouvimos uma língua ainda não entendida (decifrada) e reconhecida por nós. É a forma de saber “usar” a língua e esta capacidade faz parte do ser humano. O input está relacionado ao processo de aquisição.

Para haver êxito na aquisição da segunda língua, o input deve estar em um estágio um pouco mais elevado do que o nível de aquisição que se encontra o indivíduo. Se o indivíduo possui uma competência na língua representada por **i**, o input precisa ter um grau além dessa competência, representado então por **i + 1**, e para que haja o input compreensível, ele deve ser capaz de compreender esse **i + 1**. Se o aluno compreende as novas formas lingüísticas que lhe são apresentadas, é sinal de que ele está progredindo.

De acordo com a hipótese do input, o foco está na mensagem, na comunicação a ser feita. Não existe aqui uma preocupação em regras lingüísticas, nem em como a comunicação será feita, e sim, no uso da língua, não importa a forma, o que importa é que ela seja propagada e a comunicação se estabeleça. Para isso, até mesmo fatores extralingüísticos como gestos e expressões faciais facilitam bastante no momento de comunicação. Outros fatores, como emocional, social e cultural também influenciam no input compreensível.

O input considerado ótimo é aquele que é compreensível, pois é compreendendo a mensagem que se adquire a língua. E o professor tem um papel primordial nesse processo, pois é necessário que ele forneça ao aluno uma grande quantidade de input compreensível que o ajude na sua comunicação e aquisição da língua. Elementos de apoio também são importantes como figuras, textos extraídos de jornais e revistas, tornando real também a situação lingüística a qual o falante é exposto.

4. Cenários e participantes

No projeto do qual faço parte, participam as docentes do segundo ano de Letras Daniela Regina de Oliveira, Fabiana Gonçalves, Tatiana Barcelos Pereira, além de mim, aluna do terceiro ano. Todas as quatro fazemos o curso com habilitação em Francês. O orientador do grupo é o Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, que leciona no curso de pós-graduação de Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, e o mestrando e participante do grupo de pesquisa é Fábio Roberto Fernandes, que supervisionou as alunas graduandas e auxiliava nas principais questões e dúvidas acerca das interações feitas.

O cenário foi o campus de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), em São José do Rio Preto. Foram disponibilizados alguns computadores com banda larga para todos os alunos participantes do TELETANDEM, não apenas aos de LF. Cada pessoa possuía um horário determinado nas salas e utilizava os computadores para serem feitas as interações.

4.1. As dificuldades ocorridas no processo in-tandem

É muito importante relatar não apenas o êxito, mas também as dificuldades que ocorreram durante as interações com meu parceiro.

Inicialmente, é uma questão complicada a perfeita parceria dos interagentes, pois houve por parte dos franceses uma certa displicência quanto ao comparecimento nas sessões de conversação. Eles não tinham tanta responsabilidade com os horários definidos quanto os brasileiros, alguns interagentes simplesmente desapareciam, não mandavam e-mail, nem justificavam a ausência nas interações marcadas. Minha primeira tentativa de interação foi em vão, pois minha parceira francesa desapareceu, ainda na primeira etapa de troca de e-mails, e nem ao menos se justificou. Inscrevi meu nome novamente no site do TELETANDEM BRASIL e encontrei outro parceiro, que já havia descrito acima, fizemos poucas interações, pois não era sempre que ele podia, ele trabalhava e não tinha muito tempo. Além disso, ele tinha dificuldades em acessar um computador para poder fazer as interações.

A parte tecnológica também agravou as dificuldades. Muitas vezes, os computadores deram problemas, seja no microfone, ou porquê não ligavam, ou então quando fazíamos as interações, o programa que gravava a interação não abria. E isso acontecia tanto com os brasileiros quanto com os franceses, mostrando que é um pouco arriscada a dependência do meio tecnológico, ele naturalmente pode falhar.

Dependência. Essa é a palavra que pode tornar muitas vezes o processo in-Tandem arriscado, pois não adianta apenas ter total disponibilidade e vontade de fazer as interações, é necessário que seu parceiro também tenha esses requisitos, para que não ocorram problemas.

5. Diário das interações

Foram realizadas interações nos dias 23/03/07, 26/03/07, 29/03/07, 01/04/07. Os três primeiros dias (por problemas técnicos) foram escritos, e o ultimo foi escrito e falado. No diário eu destaquei as correções feitas pelo meu parceiro que me ajudaram a avançar na aprendizagem da LF.

Na primeira interação, eu havia escrito “ *il y a aussi ma université à São Paulo*”; Jean faz um adendo e escreve “ *il y a mon université...*”. Dessa forma, ele não me corrigiu diretamente, ele reescreveu a frase utilizando o pronome possessivo correto, e eu mesma averiguo o que escrevi de diferente. Percebi, então, que quando se trata de uma palavra no singular, feminina ou masculina, e que seja iniciada por uma vogal, o pronome possessivo referente utilizado deverá ser “*mon*”. Ele explica logo a seguir que “universidade” é feminino, mas em francês é “*mon université*”. Eu pensei em um exemplo parecido, como em “*mon amie aussi*”, e coloquei. O interagente respondeu: *“vc escrever “mon amie aussi” e penso mas porque?? aaaaa ok.... amiga e feminino é e “mon”... c´est correct!*”, ou seja, isso constata que eu compreendi o que ele havia me explicado.

Seguindo a conversa, fui perguntá-lo qual era seu sobrenome, pois pensei que no seu apelido de MSN estava escrito seu primeiro nome. Escrevi “surnom”, pensando na aglutinação de “sobre” e “nome”, quando na verdade em francês “sobrenome” é apenas “*nom*”. No entanto, ele me perguntou se eu não queria saber qual era o seu “*prénom*”. A estratégia que ele utilizou foi novamente repetir a frase, mas ao invés de “surnom” ele escreveu “*prénom*”. Ele pensou que eu quisesse saber qual era o seu primeiro nome ao invés de minha verdadeira intenção que era a de saber seu sobrenome. Provavelmente, ele pensou isso por dois motivos; primeiro, pois ele achou que eu compreendia que seu apelido estava no sobrenome, e não seu primeiro nome; e em segundo lugar, ele pode ter pensado que eu apenas troquei “surnom” por “*prénom*”, que eu confundi, mas na verdade a confusão foi no que cada palavra queria realmente dizer, pensei que “surnom” fosse sobrenome, mas sabia que “*prénom*” era o primeiro nome. Desfeita a confusão, um tanto quanto divertida, eu lhe expliquei que no Brasil nós costumávamos nos chamar e escrever pelo “*prénom*”, e não pelo sobrenome. Como um sinal positivo para a conversa, ele trocou seu apelido de MSN por seu

primeiro nome, como se também fosse um brasileiro, em sinal de descontração. E eu acabei mudando meu primeiro nome pelo sobrenome, assim como os franceses.

Na segunda interação, eu havia escrito “un peut”, significando “um pouco” e “je peu parler”. Ele reescreveu os dois, agora corretamente (“*um peu*”, e “*je peux*”, do verbo “*pouvoir*”, em 1ª pessoa). Outro fato foi quando eu escrevi “tu croyais que tu ne peux pás utiliser l´internet”, e ele me lembrou de concordar o imperfeito dos verbos.

Seguindo a conversa, ele havia escrito a palavra “*collocation*”, e eu perguntei o que era. Ele me respondeu: “*la collocation c'est plusieurs personne qui partage un appartement, une grande maison avec plusieurs étudiants qui vivent ensemble*”, e logo eu assimilei a explicação ao termo “república estudantil”, onde muitos jovens estudantes dividem uma casa para morar. Ainda na segunda interação, Jean havia utilizado, ora “*un amie*”, ora “*mon amie*”, e também “*copine*”, e eu o perguntei se havia distinção. Ele explicou que “mon amie” se utiliza para namorada, como em “*petite amie*”, já “*une amie*”, é uma amiga, assim como “*copine*”. Eu o perguntei se não era um pouco confuso de se entender essa distinção, e ele disse que no sentido de namorada, geralmente se constrói uma frase curta, tipo “*J´ai une copine*” (Eu tenho uma namorada.). Ele me forneceu um ótimo input, logo a seguir, escrevendo em uma frase estas duas palavras que eu acabara de assimilar (“*collocation*” e “*copine*”).

A terceira interação foi realizada em português apenas, ele me enviou o texto “A fada Oriana”, de Sophia de Mello, e eu o auxiliei na tradução do texto. Pelo que me pareceu, tratava-se do português de Portugal, devido algumas construções sintáticas.

A quarta interação foi falada e escrita. No início, escrito, eu utilizei “je suis au msn” e ele me atentou para o uso correto “*sur msn*”. Para nos falarmos pelo microfone, fomos nos cadastrar no Skype, e ele perguntou “*Tu es déja inscrite dessus*?”, e eu perguntei o que significava “*inscrite*”. Ele me deu dois exemplos com o verbo “*inscriter*”: “*Tu es inscrite à*

l´école” e “ *Tu es inscrite à une leçon de piano*”, e eu entendi que remetia à inscrição em algo, no caso, se eu havia me inscrito no site Skype para podermos nos falar pelo microfone.

Começamos a conversar oralmente, sobre um pouco do cotidiano de cada um e qual o motivo de estarmos aprendendo as devidas línguas estrangeiras. Ao fazer uma frase, eu havia utilizado “quand j´etais dix ans”; ele disse “*quand j´avais dix ans*” e ainda escreveu para reforçar sua correção. Durante a conversa, ele disse “*impréssion*” e eu entendi “*appréhension*”, e ele novamente fez as distinções.

Ele havia me contado que sobre os meios de transporte da França, inclusive do TRAMWAY, perguntou se no Brasil possuía, e eu não sabia ao certo como era o Tramway. Ele tentou dar algumas explicações, disse que era uma espécie de trem, e eu só fui realmente entender quando ele procurou na internet uma foto e me mandou. Eu entendi finalmente, o Tramway é uma espécie de metrô (tão rápido quanto), mas ao ar livre.

6. Considerações finais

De acordo com as experiências relatadas no diário de interações, foi possível analisar algumas estratégias de meu parceiro para me corrigir e me orientar, sem necessariamente ser direto ao me apontar o erro. Ele utilizou táticas, tais como: reescrever corretamente a frase para que eu mesma verifique o que não escrevi certo; colocar observações e adendos, muitas vezes por asterisco, atentando para o vocábulo incorreto e sua correção; a explicação detalhada sobre o significado de uma palavra; dar exemplos de frases que possuam um mesmo verbo, para ficar mais fácil o entendimento desse verbo; mostrar figura de algo que eu ainda não havia assimilado em minha mente por completo, e que vendo uma foto me esclareceu.

Essas medidas me auxiliaram na compreensão e na explicação de meu interagente, a quantidade de input fornecido foi satisfatória e me fez avançar na aprendizagem da LF.

Mesmo com fatores de distância, diferença de fuso horário e complicações tecnológicas, o resultado final das interações foi positivo. Além de explicações gramaticais, o mais importante, em minha opinião, foi o aprendizado sobre a cultura e costumes franceses, que são, na verdade, o diferencial entre o ensino/aprendizagem in-Tandem por um "parceiro professor/aluno" nativo, e uma aula de língua estrangeira em uma sala de aula, onde a lição é mais gramaticalizada, e não existe muita interação entre professor e aluno.

Pesquisa 4

TROCAS CULTURAIS E LINGÜÍSTICAS NA INTERAÇÃO EM TELETANDEM

A4

1. Introdução

O interesse pelo tema "Trocas culturais e lingüísticas na interação em Teletandem" surgiu por dois motivos: o primeiro, devido a curiosidade e interesse em conhecer culturas de outros países e seus respectivos idiomas, neste caso, da França, pois estando cursando Licenciatura em Letras com habilitação plena em Português e Francês objetivava enriquecer minha formação acadêmica possibilitando o desenvolvimento da competência comunicativa nesta língua estrangeira; o segundo motivo, a partir da oportunidade que tive de participar, em 2006, na universidade em que estudo de um Projeto de Pesquisa acerca da aprendizagem de LE por meios digitais, o Projeto " Teletandem Brasil-Línguas Estrangeiras para todos. O projeto desta aluna-estagiária consistia em participar, semanalmente, de interações por meio de recursos de leitura, escrita, áudio e vídeo do MSN Messenger- Internet- com duração de duas horas (uma hora para cada língua) com um(a) interagente nativo(a) de LF (Pauline),

ambos(as) universitários(as). Além desta aluna-estagiária e de sua interagente francesa, também participavam do projeto três alunas da graduação, Daniela Regina Pereira, Luiza Rangel Coletti, Tatiana Barcelos Roque Pereira e seus respectivos interagentes franceses, o aluno de pós-graduação Fábio Roberto Fernandes e o Profº Drº Douglas Altamiro Consolo (orientador).

As reuniões entre o orientador e os alunos-pesquisadores brasileiros eram realizadas quinzenalmente no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP, em São José do Rio Preto – SP.

As interações, com os interagentes franceses, eram realizadas em uma sala-laboratório montada, especialmente, para o Projeto Teletandem Brasil, na Universidade de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – em São José do Rio Preto – SP.

As interações programadas foram realizadas nas datas: 16/01/07, 21/01/07, 25/01/07, 04/02/07, 11/02/07, 20/02/07, 04/03/07, 05/03/07, 10/03/07, 13/03/07, 28/03/07, 01/04/07, 27/04/07, 07/05/07.

A princípio, o dia e horário das interações deveriam ser fixos acordados entre os interagentes, pois vários alunos-pesquisadores brasileiros compartilhariam da mesma sala-laboratório, que possuía apenas um computador. Porém, a interagente francesa não pôde definir um dia da semana fixo, nem o horário, devido a vários motivos. Portanto, essas interações eram programadas com antecedência – via e-mail – entre os interagentes, visando o melhor horário para ambas as partes, uma vez que a diferença de fuso horário variava entre três a cinco horas (entre Brasil e França) de acordo com o horário de verão dos dois países, no período deste estágio.

Assim, durante as interações foram abordados vários temas com a proposta de trocas culturais e lingüísticas ao mesmo tempo em que eram observadas as dificuldades de ambos interagentes na comunicação oral e escrita.

O objetivo desta estagiária era descrever o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras entre parceiros/alunos, por meio de computador - internet, baseado essencialmente no princípio de autonomia e reciprocidade entre eles, na qual cada aluno, dentro dessa atividade de aprendizagem, assume com o mesmo grau de intensidade, ora o papel de aluno de uma língua estrangeira, ora o papel de professor e falante nativo de sua própria língua.

2. Objetivos

Este estágio visa propiciar à estagiária, oportunidades de ensino-aprendizagem de línguas, evidenciando a importância das culturas de massa – TV, Internet e rádio – na colaboração da aprendizagem Teletandem, tanto em relação aos aspectos produtivos e práticos, mas principalmente no aspecto de interação e comunicação.

O foco dessa pesquisa é a reflexão sobre o processo de aquisição da língua-alvo por meio de contato "direto" com um falante nativo francês, de modo que as trocas culturais e lingüísticas se darão de maneira informal e assistemática, de acordo com o interesse e tema proposto por cada interagente e em cada interação, proporcionando a autonomia no ensino-aprendizagem em Teletandem.

No curso da investigação foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como o interagente francês pode contribuir para uma boa aquisição da língua-alvo desta aluna-estagiária?
2) Quais temas abordar com interagente francês que sejam relevantes e de interesse no estágio, bem como motivador neste ensino-aprendizagem?
3) Como as culturas de massa podem enriquecer o ensino-aprendizagem em Teletandem?

Ao final desse estágio espera-se que a estagiária seja capaz de posicionar-se criticamente a respeito do processo de ensino-apresendizagem em Teletandem, refletindo e descrevendo sobre os reais ganhos alcançados nesta experiência de interação, com um parceiro/aluno estrangeiro (francês). Espera-se também, que tenha obtido familiaridade com procedimentos de pesquisa, tais como: coleta de dados em áudio, elaboração de diários reflexivos e análises de registros, além de leitura e fichamento de textos relacionados ao tema proposto do projeto.

3. Discussão teórica

O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, deste estágio, está embasado em um arcabouço teórico de Lingüística Aplicada. MOITA LOPES (1996) E ALMEIDA FILHO (1993 e 2005), tratam da formação do professor-pesquisador e mostram os princípios da abordagem comunicativa no ensino de línguas, assim como questões que a envolvem: construção de material didático, reflexão, avaliação, etc. Além das inúmeras competências exigidas a sua formação, o professor também deve estar familiarizado com os novos recursos tecnológicos afim de redimensionar sua prática pedagógica, contribuindo para

sua formação além de suprir as exigências do ensino nos dias atuais, segundo ROBERTO FERNANDES (2006).

BRAGA (2000) também discute, em seu texto, o uso da Internet como ambiente para o ensino de línguas, obedecendo a alguns critérios de relevância.

As teorias referentes às tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação foram também estudadas e utilizadas na constituição deste trabalho, como TEDESCO (2004) E BARROS E BRIGHENTI (2004).

DELILE (2002), HELMING (2002) e LITTLE (2001) estabelecem as bases e os princípios do processo de ensino-aprendizagem em Tandem, que se baseia na autonomia e reciprocidade mútua entre os parceiros/alunos interagentes.

O ensino-aprendizagem em Teletandem vem enriquecer de maneira eficiente a competência comunicativa dos novos professores. FERNANDES (2006) observa ainda, que não basta apenas o interesse em participar do Projeto Teletandem, há também a necessidade um laboratório de informática adequado, até acordos de cooperação mútuos entre instituições de países diferentes para que se efetive realmente a prática em Teletandem.

Segundo estudos realizados por BERWIG (2004), a relação intrínseca entre cultura e linguagem revela a importância do desenvolvimento da competência inter cultural do aprendiz de língua estrangeira, que sugere que o aluno se livre dos preconceitos e estereótipos em relação a cultura-alvo, porque este funcionam como verdadeiras “ciladas” a impedir a comunicação intercultural eficaz.

4. Cenários e participantes

A equipe de pesquisadores da universidade era composta por: Prof.º Dr.º Douglas Altamiro Consolo (orientador), o aluno do programa de pós-graduação Fábio Roberto Fernandes, e além de mim e três alunas da graduação, Daniela Regina de Oliveira, Luiza Ragel Coletti e Tatiana Barcelos Roque Pereira.

A orientação do grupo de pesquisa era feita pelo docente do programa de pós-graduação da Universidade, Prof.º Dr.º Douglas Altamiro Consolo, com auxílio do aluno de mestrado Fábio Roberto Fernandes.

O trabalho pesquisado tinha como foco de pesquisa, a partir das interações com uma falante nativa francesa observar o processo de aquisição da língua alvo em ambiente Teletandem, evidenciando a importância das culturas de massa – rádio, TV, Internet – na colaboração de aprendizagem.

Ambiente teletandem – recursos tecnológicos

O cenário desta pesquisa é o MSN Messenger, recurso da Internet, hoje disponível e acessível gratuitamente a uma grande parte da população brasileira e também em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Por meio do MSN Messenger, as pessoas conversam em tempo real com qualquer pessoa e em qualquer parte do mundo. O MSN Messenger, juntamente com o fone-microfone e a webcam, possibilitam um contato mais "direto" com o outro, o que proporciona uma interação instantânea, desta forma o aprendizado de línguas poderá ocorrer com maior rapidez devido a facilidade e a freqüência dessas interações.

O que se deve considerar neste contexto, é a importância do domínio das técnicas dos dispositivos da Internet e do computador em si, que o aluno-pesquisador teve ter para que este saiba solucionar os problemas técnicos quando eles aparecerem durante as interações.

O acesso da aluna-pesquisadora a estes referidos meios tecnológicos aconteceu em uma sala-laboratório montada especialmente para o Projeto Teletandem Brasil com todos os requisitos necessários para uma eficiente interação: um computador com Internet banda larga, webcam, gravador de CD, programa MSN e programa de gravação Screen Recorder.

É importante ressaltar que embora no Brasil, as universidades tenham preparado e investido verba e treinamento para que o projeto Teletandem Brasil fosse viável , com espaço adequado para as interações, a universidade francesa (particularmente de Lyon) não ofereceu suporte técnico e local adequado para a realização das interações. A interagente francesa ,desta estagiária, teve dificuldades de encontrar um local adequado, que oferecesse os recursos tecnológicos necessários para as interações. Por isso, as interações demoraram a acontecer, até que Pauline (interagente francesa) pudesse comprar um computador, o que ocorreu apenas em janeiro de 2007.

Pauline (interagente francesa)

A interagente francesa, Pauline,no início deste estágio, tinha 20 anos e cursava o 2º ano de Arquitetura na Universidade de Lyon, França. Pauline se propôs a participar deste projeto com o intuito de aprender mais o português (ela já tem aulas na universidade) e melhorar sua pronúncia, pois tem o objetivo de, em dois anos, vir a morar no Brasil, por um período de um ano. Também tem muito interesse em conhecer mais sobre o povo brasileiro e

nossa cultura, pois é ciente do estigma que rotula o nosso país, “samba e futebol”. Ela se diz apaixonada pelo Brasil, pesquisa, assiste a filmes e agora participa deste projeto com o objetivo de a partir de um contato maior com um brasileiro, ampliar seus horizontes sobre a cultura brasileira. Além disso, Pauline também quer poder difundir a cultura de seu país (França) e ensinar sua língua para outras pessoas.

No item anterior (4.1) já foi descrito as dificuldades da interagente francesa em conseguir um local adequado e os meios tecnológicos necessários para a realização efetiva das interações. Como Pauline teve que comprar um computador para as interações, ela precisou trabalhar para pagá-lo, o que diminuiu o tempo disponível para as interações. Ainda assim, Pauline não possuía webcam, apenas um microfone, o qual sempre dava problemas.

É importante ressaltar, que no início deste estágio, a comunicação feita por Pauline com esta estagiária era realizada por meio de e-mails enviados dos computadores da Universidade Francesa, única forma permitida de comunicação pela universidade para o Projeto Teletandem Brasil.

A aluna estagiária

A aluna estagiária, no início deste estágio, tinha 30 anos e cursava o 1º ano de Letras com licenciatura plena em português e francês, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – em São José do Rio Preto, estado de São Paulo, Brasil.

Esta aluna-estagiária, interessou-se em participar deste projeto para enriquecer ainda mais sua formação acadêmica possibilitando o desenvolvimento da competência comunicativa nesta língua estrangeira, a partir do contato direto com um nativo francês, além de poder ensinar o português a um estrangeiro. Declara que depois de vários imails trocados com Pauline, a “negociação” de uma data e um horário fixo para as interações em Teletandem, foi difícil. Pauline, além de não ter um local adequado para as interações, também não encontrava um horário em sua agenda. Após muitas insistências, várias trocas de e-mails e breves “encontros-interações” não programados no MSN Messenger, Fabiana consegue agendar um horário e dia para a primeira interação com Pauline, que ocorreu apenas em janeiro.

Para esta aluna-estagiária, a adaptação às regras do Projeto Teletandem Brasil, foi um pouco lenta. Durante as primeiras interações, a primeira hora, quando a interação era feita em português, esta estagiária sentia um pouco de dificuldade em ir anotando todos os erros de sua interagente para posterior correção. Depois, quando esta aluna-estagiária deveria interagir em francês, o diálogo se tornava mais lento, por esta ter um vocabulário ainda restrito precisava

fazer uso do dicionário com freqüência. Por ser a Internet um meio de comunicação rápido, esta aluna quase que inconscientemente, começava a interagir em sua língua nativa – o português. A interagente Pauline, por ter um ano a mais de estudo do português que a aluna-estagiária do francês, quase não tinha dificuldades em manter o diálogo em português. Portanto, além de melhorar sua pronúncia, ela aproveitava para, durante as interações, conhecer mais sobre a cultura, gírias juvenis e hábitos brasileiros. Pauline, sempre que percebia os erros cometidos desta estagiária[26], corrigia com explicações breves e objetivas, sempre procurando mostrar a linguagem ideal para o uso na Internet, a diferença de linguagens usada entre os jovens , os mais velhos e com pessoas de pouca intimidade na França.

Esta aluna-estagiária, motivada com a desenvoltura da interagente francesa, Pauline, era estimulada a estudar mais o francês, com o objetivo de manter um diálogo maior e mais eficiente.

A principal dificuldade que esta estagiária encontrou durante as interações, foi entender o francês falado, ou seja, a linguagem oral, e por isso, em outros horários, Fabiana começou a ouvir músicas francesas sugeridas por sua interagente, a ouvir uma rádio de notícias francesas e também a assistir a filmes para habituar seus ouvidos ao idioma estudado.

Fabiana sugeriu nomes e músicas de cantores brasileiros a Pauline, além de lhe ter providenciado uma lista com gírias brasileiras de diversos estados.

Todas as interações eram gravadas com o programa Screen Recorder e depois gravadas em CD com o programa Nero Express, para montar um banco de dados com amostras de comunicação de falantes não nativos de português e francês.

Esta pesquisadora, particularmente, também gravou todas as interações não-orais em disquete, para uma posterior avaliação e elaboração de um diário reflexivo.

Em todas as interações, as duas interagentes tentaram, além da comunicação escrita, a comunicação oral, mas apenas obtiveram sucesso em duas. Na maioria das interações tiveram problemas com o som do microfone (microfonia), problemas na conexão da Internet de Pauline, que não dava suporte para a comunicação oral (microfone e webcam). Nas demais interações, Pauline estava em local sem os recursos técnicos necessários. Portanto, depois de insistentes tentativas de interações orais sem sucesso, ambas interagentes resolveram apenas interagir em linguagem escrita, pois perdia-se muito tempo nessas tentativas.

[26] Depois de algumas interações, ficou acordado entre as interagentes que a correção dos erros, se daria no momento do erro e não depois, nos minutos finais, como no manual do Teletandem.

5. Diário das interações

As interações concentraram-se no primeiro semestre de 2007 (14 interações), estendendo-se até o mês de maio de 2007, quando foi finalizada a fase de coleta de dados desta pesquisa.

4ª Interação – 04/02/07 – 10:00-12:00h.

A escolha dessa interação para análise, se deve por ser esta uma das poucas vezes que as duas interagentes conseguiram se comunicar em linguagem oral. Como pode ser observado no item anterior (4.3), o problema dos equipamentos técnicos e/ou a falta deles, foi o que dificultou a comunicação desta forma.

As duas parceiras/alunas conseguiram se comunicar parcialmente por áudio, porque a conexão da Internet de Pauline caia a todo momento e o som do microfone dela não estava bom (a voz de Pauline saia tremida e quase não dava para entender). Também fizeram uso da webcam.

Nesta interação específica, a interagente francesa se mostrou a vontade em falar o português, ainda que com um sotaque espanhol (ela tinha um namorado uruguaio que atualmente mora na Espanha). Esta estagiária corrigia a pronúncia de Pauline, mostrando sempre a diferença entre o espanhol e o português. Ela praticamente dominou o diálogo e cometeu poucos erros na conjugação de verbos. Em contrapartida, esta estagiária, tentou manter um diálogo em francês, mas sentiu grande dificuldade, principalmente por seu vocabulário ser ainda bem restrito para conversar durante sessenta minutos. Ainda assim, Pauline, incentivou esta estagiária e disse que a pronúncia dela havia melhorado.

Pauline sempre mostrava os diferentes tipos de linguagem utilizada em diferentes situações de comunicação. Por exemplo: a linguagem da Internet, a linguagem entre amigos (jovens), e com pessoas de pouca intimidade.

<u>Saudação:</u>

Salut! (linguagem informal, utilizada entre amigos e jovens em contato visual).

Bonjour! (linguagem formal, utilizada com pessoas de pouca intimidade e mais velhas).

Alo! (linguagem utilizada para saudar pessoas sem contato visual, como no telefone e computador sem webcam).

Pauline também ensinou várias expressões utilizadas com freqüência na França: “C’est pas grave”, “Il n’y a pas de soucis” “Ne me saoulle pas” (usada apenas entre amigos).

De modo geral, a maior dificuldade desta estagiária foi entender a comunicação oral do francês, principalmente quando há elisão na pronúncia de palavras. Mas esta dificuldade motivou-a a ouvir mais músicas francesas, a ouvir rádios de notícias francesas (Internet), e a assistir filmes franceses para que desta forma acostumasse seus ouvidos a este idioma. Depois de um tempo, praticando estes exercícios auditivos, esta estagiária percebeu que o entendimento e a compreensão oral do francês havia melhorado relativamente e conseqüentemente, o vocabulário e a comunicação com sua interagente foi enriquecida.

As principais dificuldades encontradas, para ambas interagentes, no início desta experiência foi não misturar as línguas (português/francês), principalmente Pauline que muitas vezes misturava, inclusive, o Espanhol. Erros na conjugação de verbos e de ortografia era freqüente, no inicio desta experiência, havendo uma melhora acentuada nas últimas interações. Pauline apenas continuava cometendo erros de acentuação das palavras em português.

Os temas abordados, durante as interações, foram os mais variados sempre com o objetivo de manter a motivação comunicativa e as trocas culturais e lingüísticas.

6. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo evidenciar a importância das culturas de massa – rádio, TV e Internet - na colaboração Teletandem, tanto em relação aos aspectos produtivos e práticos, mas principalmente no aspecto de interação e comunicação, onde parceiros/alunos dentro dessa atividade de aprendizagem, assume com mesmo grau de intensidade, por um momento o papel de aluno de uma língua estrangeira, e em outro momento, o papel de falante nativo, baseado no princípio de autonomia e reciprocidade entre eles.

Foram observadas e avaliadas as interações entre esta aluna-pesquisadora (Fabiana) e uma interagente francesa (Pauline), bem como as reuniões quinzenais dos alunos-pesquisadores com o orientador-coordenador Prof.º Dr.º Douglas Altamiro Consolo.

No decorrer dessas observações, durante a investigação, foram formuladas três perguntas de pesquisa:

1) Como o interagente francês pode contribuir para um boa aquisição da língua-alvo desta aluna-estagiária?
2) Quais temas abordar com o interagente francês que sejam relevantes e de interesse no estágio, bem como fator motivador no ensino-aprendizagem?
3) Como as culturas de massa enriqueceram o ensino-aprendizagem em Teletandem?

A análise das interações mostra que a interagente francesa contribuiu de maneira importante para o aprendizado da língua-alvo desta estagiária, pois a cada interação Pauline corrigia as expressões (principalmente em linguagem escrita) e mostrava o uso dos diferentes tipos de linguagens, de acordo com o ambiente (formal/ informal) e o contexto (Internet/ contato visual). Os temas abordados foram fatores motivadores no ensino-aprendizagem da língua, pois ao falar sobre assuntos de interesse mútuo dos interagentes, elevava o grau de interesse de ambos e estimulava ainda mais o diálogo, como por exemplo: músicas francesas/brasileiras, cinema brasileiro, carnaval, eleições francesas, atividades universitárias, curiosidades da vida pessoal de cada interagente, etc.

Um outro fator motivador para aquisição da língua-alvo para esta estagiária, foi perceber que Pauline conseguia se expressar sem grandes dificuldades no português, o que estimulou esta estagiária a também se habituar a ouvir mais o francês por meio de rádios de noticias e músicas francesas, e desta forma automaticamente além de melhorar a compreensão e a comunicação do francês, também enriqueceu o vocabulário desta pesquisadora.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Lingüística Aplicada – Ensino de Língua e Comunicação.* Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005

BARROS, D.M.V., BRIGHENTI, M.J.L.. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In: RIVERO, C.M.L., GALLO, S.. *A formação dos professores na sociedade do conhecimento.* Bauru: Edusc, 2004, p. 125-144.

BERWIG. C. A. *Esterótipos Culturais no ensino-aprendizagem de Português para estrangeiros* . Curitiba: Editora do Brasil, 2004.

BRAGA, D. B. ; COSTA, L. A. *O computador como instrumento e meio para ensino e aprendizagem de línguas.* Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, v. 36, n. Jul/Dez, p. 61-79, 2000.

CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen.In: BOHN, H e VANDRESEN, P. (Org) Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 50-74, 1988.

COLLINS, H., FERREIRA, A. (orgs.). *Relatos de experiência de ensino-aprendizagem de língua na internet.* Campinas: Mercado de Letras, 2005.

DELILE, K. H., CHICHORRO**,** A. *Aprendizagem autônoma de línguas em Tándem.* Lisboa:Colibri,2002

FONSECA, R. C. V. *O computador no ensino da língua inglesa – um paradigma a ser seguido.* Tuiuti: ciência e cultura, n.24, FCSA 03, Curitiba, nov. 2001.p.149-166.

GONÇALVES, C. T. F. *Quem tem medo do ensino a distância.* Revista Educação a Distância, n. 7-8, 1996, INED/IBASE.

HELMLING, B. *L'apprentissage autonome des langues en Tándem.* Paris: Editions Didier, 2002.

KRASHEN, S.D. 1985. *The input hypothesis*: Issues and implications. London, Longman

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada.* Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SCHOENHERR, O. A. T. *Cursos on-line no ensino/aprendizagem da língua estrangeira.* Dissertação de mestrado, UFSC, 2001.

SOUZA, R.A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como língua estrangeira. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. V.1, n.1, 2001, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 73-96.

TEDESCO, J.C.. Educação e novas tecnologia: esperança ou incertezas? Buenos Aires, Cortez, 2004.

VETROMILLE-CASTRO, R. A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. V.1, n.1, 2001, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 9-23.

São José do Rio Preto, 20 de setembro de 2007

Autorizo a reprodução deste trabalho

São José do Rio Preto, 17 de agosto de 2009

Fábio Roberto Fernandes