

LIDIANE HERNANDEZ LUVIZARI-MURAD

**Aprendizagem de alemão e
português via teletandem: um
estudo com base na Teoria da
Atividade**

São José do Rio Preto
2011

LIDIANE HERNANDEZ LUVIZARI-MURAD

Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Mariza Benedetti
Professora Doutora
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Telma Nunes Gimenez
Professora Doutora
UEL - Londrina

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo
Professor Doutor
UFG - Goiânia

Prof^ª. Dr^ª. Solange Aranha
Professora Doutora
UNESP – São José do Rio Preto

Prof^ª. Dr^ª. Suzi Marques Spatti Cavalari
Professora Doutora
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto, 29 de agosto de 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Ana Mariza Benedetti pelos valiosos momentos de discussão, por sua atitude sempre acolhedora e por me oferecer apoio e espaço para crescer;

Ao meu esposo, amigo e companheiro maravilhoso de todas as horas, Gustavo, pelo incentivo profundo;

Aos meus amantíssimos pais, pelo amor incondicional e maravilhosos exemplos;

À minha querida família e amigos queridos, pelo amor e apoio constantes;

Ao meu parceiro de Teletandem, que para mim é um grandioso exemplo de sabedoria e generosidade;

Às Professoras Maria Helena Vieira Abrahão e Solange Aranha, pelas valiosas contribuições na ocasião do exame de qualificação;

Ao professor João Telles, que considero como um grande incentivador do meu desenvolvimento acadêmico e profissional;

Aos professores Francisco José Quaresma de Figueiredo, Telma Nunes Gimenez, Solange Aranha, Suzi Marques Spatti Cavalari, Maria Luisa Vassallo, Sílvia Matravolgyi Damião e Melissa Alves Baffi Bonvino que aceitaram o convite para avaliar este trabalho;

Aos demais professores, colegas e funcionários do programa de pós-graduação;

à profa. e amiga Solange Lima, pelo apoio, pelas valiosas discussões e exemplo de superação;

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

<u>OCORRÊNCIAS</u>	<u>SINAIS</u>
Pausas	(+)
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Comentários descritivos do pesquisador	()
Utilização equivocada da língua	negrito

Adaptado de MARCUSCHI, L. A **análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

LISTA DE ABREVIACÕES

<u>PALAVRA</u>	<u>SIGLA ADOTADA</u>
Teletandem	TTD
Línguas estrangeiras	LEs
Pesquisadora	Pesq.
Linguística Aplicada	LA
Língua Inglesa	LI
Língua-alvo	L-alvo
Interagente Brasileira	IB
Interagente Alemão	IA
Universidade Estadual Paulista	UNESP
Sistema de Atividade	SA
Teoria da Atividade	TA
Tecnologias da informação e da comunicação	TICs

LISTA DE TABELAS

Quadro 1. Organização da tese.....	9
Quadro 2. Justificativas da aprendizagem via tandem e teletandem.....	18
Quadro 3. Alguns aspectos que podem influenciar uma parceria de tandem ou teletandem.....	19
Quadro 4. Objetivos do projeto Teletandem Brasil – Língua Estrangeira Para Todos.....	20
Quadro 5. Características das interações via TTD.....	21
Quadro 6. Papéis dos interagentes na atividade de Teletandem.....	24
Quadro 7. Etapas da minha trajetória de pesquisa.....	69
Quadro 8 – Princípios teóricos e implicações metodológicas.....	75
Quadro 9. Características dos interagentes.....	78
Quadro 10. Procedimentos de geração e análise dos dados.....	80
Quadro 11 – Desenho de pesquisa.....	81
Quadro 12. Dificuldades de natureza humana e técnica.....	82
Quadro 12. Entrevista com IA.....	83
Quadro 13. Dificuldades e processos de negociação.....	84
Quadro 14. Caracterização da atividade do sistema de atividade.....	87
Quadro 15. Organização do capítulo de análise de dados.....	88
Quadro 16. Fases do processo de análise de dados.....	89
Quadro 17. Resultados obtidos acerca da constituição dos sujeitos interagentes.....	116
Quadro 18. As regras do Sistema de Atividade.....	128
Quadro 19. Ferramentas utilizadas no sistema de aprendizagem de alemão e português via Teletandem.....	129
Quadro 20. Os recursos práticos.....	130
Quadro 21. Ferramentas Linguísticas.....	133
Quadro 22. Contradições e transformações.....	163
Quadro 23. Elementos constitutivos do SA.....	173

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Trabalhos sobre aprendizagem de LEs via Teletandem.....	40
Gráfico 2 – Etapas do processo investigativo.....	73
Figura 3 - Teletandem: um espaço para a transformação dos sujeitos interagentes.....	169

SUMÁRIO

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	IV
LISTA DE ABREVIACÕES.....	V
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUÇÃO.....	1
JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	4
OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	5
PERGUNTAS DE PESQUISA	5
ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	7
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
1.1 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS VIA TELETANDEM	11
1.1.1. ORIGENS: A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS VIA TANDEM	12
1.1.2 ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO PESQUISADO: O PROJETO TELETANDEM BRASIL	20
1.1.3 O COMPONENTE CULTURAL DA ATIVIDADE DE TTD	28
1.1.4 PESQUISAS SOBRE TTD E A FORMAÇÃO DE UM CORPO TEÓRICO SOBRE O ASSUNTO.....	36
1.1.5 CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS RECORRENTES EM PARCERIAS DE TTD	41
1.2. TEORIA DA ATIVIDADE	44
1.2.1. DEFINIÇÃO E ORIGENS.....	44
1.2.2. ALGUNS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	49
1.2.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES E COMPONENTES DA TA	52
1.2.4 TEORIA DA ATIVIDADE E OUTRAS TEORIAS DE COGNIÇÃO SITUADA	54
1.2.5 CICLOS EXPANSIVOS DE APRENDIZAGEM	55
1.2.6 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO SEMIÓTICA	57
1.2.7 ALGUNS ESTUDOS SOBRE TA.....	59
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DE PESQUISA	62
2.1 O PERCURSO DA PESQUISA: CONTANDO A MINHA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA	63
2.2 NATUREZA DA PESQUISA	69
2.2.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS RELACIONADAS À TEORIA DA ATIVIDADE	73
2.3 CONTEXTO DE PESQUISA	76
2.3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	76
2.3.2 MEU PAPEL COMO APRENDIZ DE ALEMÃO	76
2.3.3 O APRENDIZ DE PORTUGUÊS	77
2.3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	79
CAPÍTULO 3- ANÁLISE DE DADOS.....	85
3.1 CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS INTERAGENTES	90
3.1.1 OS SUJEITOS E SUAS EXPERIÊNCIAS.....	90
3.1.2 A DIFERENÇA ETÁRIA ENTRE OS PARTICIPANTES E A COMPOSIÇÃO DO EIXO TEMÁTICO DAS INTERAÇÕES	98
3.1.3 OS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DOS INTERAGENTES	109
3.1.4 DIVERGÊNCIAS ENTRE AS AGENDAS DE APRENDIZAGEM DOS INTERAGENTES	111
3.2 REGRAS QUE DIRIGEM A PARCERIA	117
3.2.1 O MOMENTO DE APRENDIZ	117
3.2.1.1 <i>O aprendiz da vez é responsável por determinar o que e como deseja aprender</i>	118
3.2.2 O MOMENTO DE AJUDANTE	123

3.2.2.2 <i>Parceiros podem questionar as escolhas alheias, mas devem respeitá-las e ajudar conforme solicitados</i>	125
3.3 FERRAMENTAS E ARTEFATOS MEDIADORES	129
3.3.1 AS FERRAMENTAS PRÁTICAS	129
3.3.2 AS FERRAMENTAS LINGUÍSTICAS	133
3.3.2.1 <i>Ancoragem em línguas suporte</i>	133
3.3.2.2 <i>Provisamento de insumo e correções</i>	136
3.4 DIMENSÕES CULTURAIS DO SISTEMA DE ATIVIDADE DE TTD DE IA E IB	143
3.4.1 A CULTURA ENQUANTO MANIFESTAÇÃO INDIVIDUAL: AS NARRATIVAS PESSOAIS	144
3.4.2 A CULTURA ENQUANTO IDENTIDADE NACIONAL IMAGINADA: “NÓS FAZEMOS ASSIM E VOCÊS COMO FAZEM”?	150
3.4.3 CONFLITOS E CHOQUES CULTURAIS	155
3.5 SÍNTESE DOS DADOS OBTIDOS: CONTRADIÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DO SISTEMA E DOS SUJEITOS INTERAGENTES	158
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	166
4.1 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	167
4.2 REFLETINDO SOBRE A APLICABILIDADE DOS RESULTADOS	178
4.3 LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO	181
4.4 MINHAS IMPRESSÕES SOBRE APRENDER ALEMÃO VIA TTD	183
4.5 ALGUMAS REFLEXÕES DO INTERAGENTE ALEMÃO SOBRE PORTUGUÊS VIA TTD	184
REFERÊNCIAS	186
ANEXOS	197

RESUMO

Esta investigação está vinculada ao projeto *Teletandem Brasil* (UNESP-FAPESP 2006/03204-2) e tem por objetivo investigar a atividade de aprendizagem colaborativa de alemão e português via Teletandem (doravante TTD). A aprendizagem de línguas via TTD é mediada pelo computador e envolve o esforço de dois interagentes para aprenderem a língua um do outro, utilizando recursos de vídeo conferência. A presente pesquisa tem suas bases teóricas nos pressupostos da teoria histórico-cultural da atividade (CHAIKLIN, 1999; DANIELS, 2003; DAVYDOV, 1999; ENGESTRÖM et. al. 1993; ENGESTRÖM et. al. 1999; ENGESTRÖM, 1999a; ENGESTRÖM, 1999b; LETORSKY, 1999), entendida como pressupostos teórico-metodológicos de análise da atividade humana. Este trabalho investiga, portanto, uma parceria de TTD formada por um interagente alemão e uma interagente brasileira, que também é autora desta tese. Mais especificamente, este estudo analisa como se configuram os componentes desta atividade, suas dinâmicas de organização, bem como as potencialidades deste contexto pedagógico inovador para que a transformação dos participantes ocorra. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica (ANDRE, 2000, 2001; BRYMAN, 1988; CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991; MOITA LOPES, 1986; ERICKSON, 1986), cujos dados foram gerados por meio de registros de interações, notas pessoais da interagente brasileira e uma entrevista com o interagente alemão. A análise dos dados mostrou a formação de um sistema de atividade complexo em termos dos elementos que o compõem e das relações que entre eles se estabelecem. No tocante à constituição dos sujeitos interagentes, foi possível observar que compartilham as regras de cooperação, mas organizam sua aprendizagem de maneira independente, a partir das suas percepções divergentes a respeito do que julgam ser mais eficaz para se aprender uma língua estrangeira. Para superar esta e algumas outras contradições que se fizeram presentes, duas regras foram estabelecidas: a) cabe ao aprendiz estabelecer os conteúdos e procedimentos do seu momento de aprendizagem; e b) o ajudante da vez deve proceder conforme solicitado. Acerca das ferramentas usadas para o propósito, foi possível observar que são utilizadas ferramentas linguísticas, práticas e tecnológicas de maneira muito específica, consoante às características e necessidades de cada interagente. As dinâmicas de organização deste sistema de atividade (doravante SA) se delinearão a partir das contradições que se fizeram presentes e que exigiram dos participantes adaptações para superá-las. Ou seja, os sujeitos se construíram como participantes efetivos da atividade a ponto de se responsabilizarem plenamente pela manutenção da parceria. O contexto se mostrou, portanto, como um espaço de transformações dos participantes à medida que estes tiveram que realizar modificações em suas ferramentas e no próprio sistema como um todo para alcançarem o objeto da atividade: aprender alemão e português.

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas via teletandem, Teoria histórico cultural da atividade.

ABSTRACT

This thesis is linked to Teletandem Brazil research project (UNESP-FAPESP 2006/03204-2) and it aims to investigate the foreign languages collaborative learning activity of German and Portuguese. Language learning through teletandem is computer mediated and it involves two interacting partners and their effort to learn each other's languages, using SKYPE and its audio and video resources. This research has its theoretical foundations based on Activity Theory (CHAIKLIN, 1999; DANIELS, 2003; DAVYDOV, 1999; ENGESTRÖM et. al. 1993; ENGESTRÖM et. al. 1999; ENGESTRÖM, 1999a; ENGESTRÖM, 1999b; LETORSKY, 1999), understood as theoretical and methodological assumptions for the analysis of human activity. This study investigates, therefore, the partnership between a German teletandem practitioner learning Portuguese, and his Brazilian TTD partner learning German. More specifically, this research investigates the configuration of the activity components and its organization dynamics as well as the potential for the participants' transformations in this innovative pedagogical context. It is a qualitative ethnographic study (ANDRE, 2000, 2001; BRYMAN, 1988; CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991; MOITA LOPES, 1986; ERICKSON, 1986), and the data were generated by the records of TTD sessions, personal notes of the Brazilian participant and an interview with the German participant. Data analysis showed a complex activity system in terms of its components and the relationships that were established among them. Regarding the interacting subjects, it can be observed that share cooperation rules, but organize their learning independently, based on their differing perceptions about most effective ways of learning a foreign language. To overcome the activity contradictions two rules were established a) The learner decides what and how he wants to learn; b) the helper is supposed to do as requested. About the artifacts, it was observed that they make use of linguistic, practical and technological tools, according to the characteristics and needs of each participant. The activity organization dynamics were formed from the system's contradictions, and required participants' adjustments to overcome them. That is, the subjects acted as effective participants in the activity and took full responsibility for it. This context can be considered, thus, as a space of transformations of its participants as they had to make changes in their own tools and in the activity system itself to achieve their goal : learn German and Portuguese.

Key-words: Language learning in-teletandem, Cultural Historical Activity Theory.

INTRODUÇÃO

Uma nova ordem global e consequentes dinâmicas sociais, econômicas e culturais por ela geradas são citadas e discutidas por diversos teóricos (LEVY, 1996; PAIVA, 2001; PEREZ GOMEZ, 1999; WARSCHAUER, 1998). A análise desses autores indica uma sociedade caracterizada por produção e distribuição globalizadas de produtos e serviços; bem como por uma ampla aplicação da ciência e gerenciamento da informação e tecnologias. As dinâmicas sociais são, portanto, na visão dos referidos autores, amplamente determinadas pelo acesso às tecnologias da informação. Warschauer (1998), por exemplo, defende o desenvolvimento de habilidades de análise crítica, avaliação, experimentação, colaboração, abstração, pensamento sistêmico, persuasão. Nesse mesmo sentido, Brammerts (2003)¹ advoga sobre a importância da aprendizagem autônoma (e competências afins) para que os indivíduos possam se inserir de maneira eficaz no mundo profissional globalizado:

A capacidade e disposição para se engajar em programas de aprendizagem autônoma são ainda mais necessários no dinâmico mercado de trabalho atualmente, no qual a flexibilidade e a habilidade de responsabilizar-se pelo próprio desenvolvimento pessoal e profissional são instrumentos essenciais para que os indivíduos possam responder de maneira eficaz às demandas de ambientes de trabalho globalizados e que estão em constantes mudanças” (p. 27)

Levy (1996) enfatiza a dinamicidade dos processos de aquisição e reconstrução dos conhecimentos que ocorrem por meio de múltiplas fontes, afirmando que as tecnologias da informação e da comunicação (doravante TICs) proporcionam outro tipo de aprendizagem: ao mesmo tempo personalizada e colaborativa.

É preciso ressaltar que as TICs ampliam as possibilidades de comunicação entre comunidades distantes geograficamente, oferecendo recursos cada vez mais facilitados para isso. Além dos meios mais facilitados, também são crescentes e cada vez mais complexas as necessidades que diferentes nações possuem para efetuar intercâmbios comerciais e culturais. Ou seja, há uma grande demanda para que os indivíduos sejam preparados para agir no mundo globalizado.

¹ **minha tradução de** - “The capacity and readiness to engage in lifelong and largely self directed learning are in even greater demand in today’s dynamic labour market, where flexibility and the ability to take responsibility for one’s own personal and professional development are key assets in enabling individuals to respond effectively to the constantly changing demands of the globalized workplace.” (p.27)

Ora, se os argumentos dos teóricos citados apontam para a importância do acesso às tecnologias da informação e para a crescente necessidade de interação com membros de outras comunidades, é possível percebermos que a discussão sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras para a comunicação neste mundo globalizado se faz indispensável e nos confronta com um paradoxo: requer-se que os indivíduos sejam capazes de utilizar línguas estrangeiras para a participação na sociedade da tecnologia, informação e comunicação; mas grande parte dos estudantes de contextos tradicionais de ensino de línguas têm acesso limitado às habilidades orais das LEs que estudam.

A situação descrita indica a necessidade de formas mais democráticas de aprendizagem e de prática da dimensão oral de LEs, especialmente se considerarmos que as condições geográficas e sociais do nosso país tornam o convívio com membros de outras nações um privilégio para poucos. Além disso, faz-se necessária também uma aprendizagem inter e transculturalmente mais significativa para que os aprendizes possam ser capazes de participar efetivamente do mundo globalizado, se assim desejarem (PROJETO TELETANDEM BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o estudo sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras via TTD pode contribuir para entendermos as maneiras por meio das quais os indivíduos se organizam para a realização de práticas sociais de aprendizagem, nessa sociedade amplamente determinada pelas tecnologias da comunicação.

A presente pesquisa destina-se a investigar a atividade de aprendizagem via teletandem, partindo do entendimento de que se trata de um contexto que proporciona aos aprendizes não somente o acesso à prática oral de LEs, como também uma forma de preparação para agir nessa sociedade amplamente baseada na comunicação intercultural e transcultural mediada pela tecnologia.

Além das teorias sobre aprendizagem de LEs via Teletandem, este trabalho também se apoia nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural da atividade. Este referencial teórico se propõe a explicar a transformação de sujeitos na interação com pessoas de diferentes conhecimentos e habilidades, em sistemas de atividade, mediados por artefatos materiais e simbólicos, que se mantêm em constantes processos de transformação e reorganização.

Justificativa da pesquisa

A aprendizagem de LEs via teletandem constitui-se em modalidade pedagógica inovadora assim como as pesquisas, como o presente estudo, que se propõem a investigá-lo e descrevê-lo como um contexto de aprendizagem virtual de línguas estrangeiras.

Embora o projeto Teletandem Brasil já conte com um número considerável de produções científicas voltadas para sua descrição e investigação (BEDRAN, 2008; BROCCO, 2009; CANDIDO, 2010; LUZ, 2009; MENDES, 2009; MESQUITA, 2008; SALOMAO, 2009; SANTOS, 2008; SILVA, 2008; TELLES, 2009; entre outros), faz-se necessário um trabalho que investigue suas características como sistema de atividade (CHAIKLIN et. al., 1999; COLE et. al, 1997; DANIELS, 2003; DAVYDOV, 1999; ENGESTRÖM & MIDDLETON, 1998; ENGESTRÖM et. al., 1999; ENGESTRÖM, 1999a; ENGESTRÖM, 1999b; ENGESTRÖM, 2001; LEONTYEV, 1977; LETORSKY, 1999), acerca dos elementos constitutivos e dinâmicas de organização que o definem, bem como a maneira por meio da qual os indivíduos se transformam nas interações com outros sujeitos.

A literatura vinculada ao projeto TTD Brasil inclui estudos de questões relacionadas à autonomia do aprendiz (CAVALARI, 2009; LUZ, 2009); às relações de poder que se estabelecem no processo de aprendizagem via Teletandem (VASSALO, 2010); aos choques culturais e linguísticos e oportunidades de desenvolvimento intercultural (MARTINS MOITERO, 2009; MENDES, 2009, 2010; BENEDETTI & RODRIGUES, 2010); Sessões de mediação e papel do professor mediador (CÂNDIDO, 2010; SALOMAO, 2008, 2010); às estratégias de aprendizagem e de comunicação utilizadas por aprendizes de LEs via TTD (SILVA, 2008); às crenças e às representações sociais de interagentes de teletandem acerca de diversos aspectos deste processo e interação dessas crenças na prática de teletandem (BEDRAN, 2008, 2010; FUNO, 2011; MESQUITA, 2008; SILVA, 2010), à formação inicial de professores de línguas (KANEIYA, 2008), à questão da gramática e do material didático no ensino de português como LE (BROCCO, 2009) e às características e tratamento linguístico observado nas interações de teletandem (SANTOS, 2008).

Todavia, não foi desenvolvida uma pesquisa que entenda o contexto de teletandem por meio da teoria da atividade. Entender a atividade de teletandem por esta base teórica significa pressupor uma atividade coletiva, sistêmica e mediada, cujas transformações envolvem a

construção, (re)negociação e (re)interpretação de tarefas, ferramentas e do próprio SA como um todo.

Objetivos gerais e específicos

O presente trabalho tem como objetivo investigar como se caracteriza uma parceria de aprendizagem de português e alemão via TTD. Mais especificamente, tenho como foco compreender quais elementos compõem este sistema de atividade; as relações que se estabelecem entre estes elementos; bem como a constituição deste contexto como um espaço de desenvolvimento e transformações dos sujeitos interagentes.

É válido ressaltar, contudo, que as parcerias formadas para a aprendizagem de línguas via teletandem fazem parte de contextos singulares e que possuem, portanto, características bastante específicas. Todavia, espera-se que este trabalho, juntamente com outros realizados com propósitos semelhantes, possam gerar contribuições relevantes sobre processos referentes à descrição da aprendizagem via teletandem, bem como para outros modelos de aprendizagem colaborativa, mediados pelo computador.

Perguntas de pesquisa

O presente trabalho contou com duas perguntas e quatro subperguntas de pesquisa que nortearam o processo de investigação. A primeira pergunta tem como foco os elementos constitutivos da atividade de teletandem e está subdividida em quatro questões que buscam o estudo dos componentes do sistema de atividade (a saber: sujeitos, regras, ferramentas, comunidade) separadamente.

Inicialmente os sujeitos interagentes são observados segundo os sentidos que atribuem para a atividade de teletandem. Em seguida, o foco de investigação recai sobre as regras que dirigem o processo, seguida pela observação a respeito das ferramentas utilizadas pelos interagentes em seus propósitos de aprendizagem. Finalmente, a questão cultural que permeia a parceria em questão é analisada.

A partir da análise de todos os elementos acima mencionados, busco compreender, na segunda pergunta de pesquisa, de que maneira a atividade de TTD pode se configurar como um espaço de transformações e desenvolvimento dos sujeitos interagentes.

1- Quais são os elementos e dinâmicas de organização desta atividade de aprendizagem de alemão e português via Teletandem?	a) Como se constituem os sujeitos desta parceria a partir dos sentidos atribuídos à atividade?
	b) Que regras a dirigem?
	c) Que ferramentas utilizam?
	d) Como se caracteriza a questão cultural nesta parceria de TTD?

2- Como a atividade de TTD se configura como um espaço de transformações dos sujeitos?

Para responder a essas perguntas de pesquisa, os dados analisados foram gerados na parceria entre a pesquisadora desta tese como aprendiz da língua alemã e seu parceiro de teletandem em seu empenho para aprender português. Os encontros para o referido propósito foram iniciados há cerca de trinta meses e aconteceram semanalmente, com a utilização do programa *SKYPE*. As interações ocorreram ao longo de duas horas, sendo uma hora destinada à prática da língua portuguesa e a outra voltada para a interação em língua alemã, conforme as diretrizes do projeto TTD. Os temas das interações não foram definidos pelos parceiros previamente, mas selecionados conforme os objetivos do “aprendiz da vez”² ou emergiram das circunstâncias do momento da interação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica. Esta modalidade de pesquisa é entendida nesta proposta a partir de uma visão de linguagem com bases em teorias bakhtinianas e vygotskianas, em que os sentidos seriam (co)construídos pelos indivíduos, a partir de práticas sociais e discursivas, histórica e culturalmente situadas.

² “Aprendiz da vez” – termo que escolhi para me referir ao interagente que desempenha o papel de aprendiz no momento em questão.

Organização da tese

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo tem por objetivo apresentar e discutir a literatura em torno de dois grandes eixos teóricos: a) a aprendizagem de LEs via teletandem e b) a teoria da atividade.

Ao discutir sobre a aprendizagem de LEs via teletandem (BRAMMERTS, 2003; BRAMMERTS & CALVERT, 2003; LITTLE, 2003; SOUZA, 2006; TELLES, 2006; entre outros), enfoco inicialmente a descrição do modelo de aprendizagem de LEs via tandem para buscar suas origens e estabelecer uma análise dos elementos semelhantes e divergentes entre os constructos teóricos da aprendizagem via tandem e teletandem, bem como em que medida a parceria descrita se insere em cada uma dessas modalidades de aprendizagem.

Em relação às especificidades do TTD, discuto os princípios da autonomia e reciprocidade enquanto direcionadores da atividade de Teletandem, bem como as implicações práticas da operacionalização desses princípios em outros trabalhos já publicados (BENEDETTI & RODRIGUES, 2010; LUZ, 2009, 2010; MESQUITA, 2008, entre outros). Por fim, abordo a literatura já produzida sobre teletandem, bem como a maneira como este corpo de conhecimentos se relaciona com a presente pesquisa.

Em seguida, são discutidos os preceitos da teoria histórico cultural da atividade enquanto uma corrente neo vygotskyana de investigação da atividade e desenvolvimento humano (CHAIKLIN et. al., 1999; COLE et. al, 1997; DANIELS, 2003; DAVYDOV, 1999; ENGESTRÖM & MIDDLETON, 1998; ENGESTRÖM et. al., 1999; ENGESTRÖM, 1999a; ENGESTRÖM, 1999b; ENGESTRÖM, 2001; LEONTYEV, 1977; LETORSKY, 1999).

Na revisão da literatura, apresento este corpo de teorias em seus aspectos essenciais para a realização deste estudo, como a definição da teoria da atividade e suas origens, por exemplo. São também abordados seus princípios e elementos, pois se constituem como a base para a definição de quais componentes da parceria entre IA e IB são observados nesta tese. Dois outros elementos da TA são também discutidos, pois considero-os fundamentais para a compreensão do contexto, são estes os ciclos expansivos de aprendizagem e questões referentes à mediação semiótica, além de questões sobre como um sistema de atividade pode se caracterizar como um espaço de transformações dos seus participantes (CARELLI, 2003; MATEUS, 2005; MOTTA, 2004).

No segundo capítulo desta tese, serão abordadas as escolhas metodológicas que fundamentaram a presente pesquisa. Este capítulo tem a função de esclarecer as condições de produção deste trabalho e as circunstâncias que envolveram a geração e o tratamento dos dados obtidos. Inicialmente apresento uma descrição do contexto da parceria de TTD observada, bem como uma narrativa pessoal sobre a trajetória investigativa percorrida, em torno dos papéis de interagente e pesquisadora, por mim assumidos. Em seguida, são feitas considerações sobre a natureza da pesquisa, contando com uma descrição teórica da pesquisa de base etnográfica (ANDRÉ, 2000; ANDRE, 2000; CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991; ERICKSON, 1986; MOITA LOPES, 1986) em torno da qual foi realizada a presente pesquisa.

No capítulo de análise, os dados provenientes de sessões de TTD entre IA e IB são apresentados e discutidos à luz das teorias que embasam esta tese. Ou seja, neste capítulo busco subsídios para compreender a parceria de TTD de IA e IB enquanto um sistema de atividade. Para tanto, IA e IB são observados como os sujeitos da parceria de TTD em questão, bem como os sentidos que atribuem para a atividade. Além disso, são também investigadas: as regras que dirigem a atividade; as ferramentas práticas e linguísticas que a viabilizam; as características do componente cultural desse contexto, bem como suas potencialidades para o desenvolvimento e transformações dos seus participantes.

O capítulo de considerações finais e encaminhamentos se propõe a fazer um fechamento do processo de pesquisa como um todo, incluindo as respostas às perguntas de pesquisa, seguidas de reflexões sobre a aplicabilidade desta pesquisa para a área de ensino e aprendizagem de LEs mediada pelo computador. Além disso, são ainda discutidas as limitações deste estudo, bem como as visões dos sujeitos interagentes sobre a experiência de aprendizagem de LEs via TTD vivenciada.

Para ilustrar a organização desta tese, apresento o quadro a seguir:

Introdução	➤ Justificativa da pesquisa
	➤ Objetivos gerais e específicos
	➤ Perguntas de pesquisa
	➤ Organização da tese
Capítulo 1 Fundamentação teórica	➤ Considerações sobre a aprendizagem de línguas via tandem/teletandem
	➤ Considerações sobre a Teoria Histórico Cultural da Atividade
Capítulo 2 Metodologia de pesquisa	➤ Condições de produção da pesquisa e descrição do contexto
	➤ Natureza da pesquisa
	➤ Implicações do uso dos pressupostos metodológicos da TA
Capítulo 3 Análise de dados	➤ Sujeitos
	➤ Regras
	➤ Ferramentas
	➤ Dimensões culturais
	➤ Síntese dos dados obtidos
Capítulo 4 Considerações finais e encaminhamentos	➤ Respostas às perguntas de pesquisa
	➤ Questões de aplicabilidade
	➤ Limitações do estudo
	➤ Reflexões dos participantes sobre a experiência de TTD

Quadro 1. Organização da tese

Encerra-se, portanto, a introdução desta tese, tendo apresentado seus elementos centrais, bem como toda a sua estrutura e organização. A seguir, serão apresentadas as considerações teóricas que embasam esta pesquisa.

Capítulo 1 - Fundamentação teórica

No presente capítulo, serão discutidas as reflexões teóricas que norteiam e sustentam a presente pesquisa. Além das concepções sobre a aprendizagem via Teletandem, este capítulo também discute a Teoria da Atividade enquanto conjunto de pressupostos teórico-metodológicos por meio dos quais se pode investigar como os participantes aprendem e se modificam neste contexto.

O projeto Teletandem representa uma realidade de aprendizagem muito característica da sociedade que vivenciamos e que se modifica rapidamente através das tecnologias da informação. Nesse contexto, acredito que as pesquisas tenham a tarefa de desenvolver ferramentas para investigar não apenas aspectos isolados de uma dada situação de aprendizagem, mas elementos de sistemas de atividade culturalmente heterogêneos através de diálogo entre as diversas perspectivas dos envolvidos, bem como entre os componentes desses sistemas e suas dinâmicas de funcionamento. (ENGSTRÖM, 1999a).

Uma metáfora que poderia elucidar o olhar da teoria da atividade para o desenvolvimento humano poderia ser a de um espectador de uma peça teatral que observa atentamente não apenas o ator principal para compreendê-la. Ao contrário, observa também os demais elementos como o cenário e o uso que é feito deste; a relação entre ator principal e demais atores; o contexto histórico que caracteriza a atuação; os instrumentos utilizados na peça: objetos, linguagem verbal, linguagem corporal, entre outros elementos. Da mesma forma, a aprendizagem via Teletandem será estudada neste trabalho tendo como foco não somente o desenvolvimento individual dos interagentes, mas também serão observadas as transformações e relações que se constroem (e se reconstroem) entre os interagentes, suas ferramentas, suas comunidades individuais e compartilhadas, bem como suas regras de conduta e procedimentos. A análise de como se configuram estes componentes da atividade e de como se transformam, pode contribuir com subsídios para se compreender as transformações dos indivíduos que nela participam. O recorte teórico a ser aqui apresentado justifica-se, portanto, pela necessidade de observação de como se configura a aprendizagem via teletandem, especificamente no contexto da parceria em questão.

1.1 Aprendizagem de línguas via teletandem

Esta seção do capítulo de fundamentação teórica tem como objetivo apresentar e discutir algumas considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras via tandem/ teletandem. Do

mesmo modo, os aspectos referentes ao modelo de aprendizagem de LEs via teletandem serão enfatizados, pois é especificamente este o contexto e o tipo atividade desenvolvida pelos interagentes observados nesta pesquisa.

1.1.1. Origens: A aprendizagem de línguas via Tandem

A aprendizagem de línguas via tandem constitui a base teórica geradora da aprendizagem de línguas estrangeiras via Teletandem. Ambos os modelos de aprendizagem contemplam dois indivíduos que se propõem a melhorar sua competência lingüística, conhecer o parceiro e sua cultura; além de obter os benefícios dessa experiência (BRAMMERTS, 2003).

Nesse contexto, os sujeitos se engajam em atividades comunicativas nas quais trocam informações sobre suas realidades e histórias pessoais, expressando e discutindo os seus pontos de vista sobre os mais diferentes assuntos. Além do foco na conversação livre, os interagentes também se ocupam de discussões sobre aspectos lingüísticos das LEs que se dedicam a aprender (BRAMMETS & CALVERT, 2003).

Para tanto, os parceiros devem se comprometer a alternar o uso das línguas nas discussões sobre os mais variados temas, pensamentos, costumes e visões de mundo. A aprendizagem via tandem tem como objetivo a comunicação autêntica na língua-alvo e os participantes fazem das línguas estrangeiras o meio de comunicação (aprendendo dos modelos do parceiro, praticando o que foi aprendido), e o tema sobre o qual discutem (fazendo correções, fornecendo explicações lingüísticas etc.), segundo afirma Brammerts (2003).

O aspecto colaborativo deste modelo de aprendizagem se caracteriza como um de seus principais benefícios àqueles que o praticam (BRAMMERTS, 2003; BRAMMERTS & CALVERT, 2003). Os aprendizes tandem tem condições de buscar os conhecimentos que precisam junto a seus parceiros, e a eles também podem oferecer o que necessitam. Em termos lingüísticos e didáticos, os aprendizes de tandem desfrutam de oportunidades para avaliar seu próprio processo de aprendizagem, bem como receber e oferecer correções e elementos de insumo necessários para o desenvolvimento de ambos os parceiros, Conforme propõem (BRAMMERTS & CALVERT, 2003):

O valor da parceria de aprendizagem é claro; cada participante tem acesso ao conhecimento do outro. Uma vez que ambos os aprendizes desejam aprender a língua do outro e usá-la para este propósito, a comunicação via tandem oferece oportunidades para que os parceiros avaliem seu próprio processo de aprendizagem, corrijam um ao outro e peçam e recebam ajuda do parceiro. (BRAMMERTS & CALVERT, 2003: 45)³

Os temas sobre os quais os interagentes conversam a respeito geralmente emergem dos interesses, necessidades, perspectivas, crenças e valores dos interagentes. Geralmente as interações são centradas no fluxo de uma conversa livre em que os participantes se engajam. Essas trocas discursivas não se restringem a aspectos linguísticos das duas línguas estrangeiras em questão, mas contemplam necessidades comunicativas. Os sujeitos frequentemente se empenham em saber mais informações sobre o parceiro e sua realidade, bem como narrar suas próprias histórias e experiências de vida. (BRAMMERTS, 2003; TELLES, 2009).

Segundo Brammerts (2003:30), a interação estabelecida em torno de necessidades comunicativas reais exige uma mudança de foco dos sujeitos, no sentido em que precisam fazer uso de determinadas habilidades e estratégias comunicativas no momento da interação, como por exemplo, solucionar mal-entendidos ou resolver problemas. Essas habilidades nem sempre são verdadeiramente necessárias em trocas discursivas travadas em situações de comunicação simulada; como diálogos produzidos por aprendizes de contextos tradicionais de ensino de LEs para a prática de itens linguísticos determinados pelo professor.

A situação de comunicação autêntica ajuda especialmente na mudança de foco para elementos ligados às habilidades comunicativas, que frequentemente não estão presentes em situações simuladas (tais como em aulas de línguas, por exemplo). Tentar convencer alguém de algo, assim como querer saber algo ou solucionar mal-entendidos forçam o aprendiz a levar em consideração a personalidade, as necessidades, os hábitos, a ética, as opiniões (sempre parciais), os conhecimentos e a forma de se comunicar do parceiro” (BRAMMERTS, 2003:30)⁴

³ **Minha tradução de:** The value of the tandem learning partnership is clear: each participant has access to the other’s knowledge. As both learners are looking to learn the other’s language and use both languages to that end, tandem communication offers opportunity for the partners to evaluate their own learning, correct each other and ask for and receive help from their partner (BRAMMERTS AND CALVERT, 2003: 45)

⁴ **Minha tradução de:** The authentic communicative situation helps particularly in shifting the focus towards elements of communicative skills, which are frequently missing from simulated situations (such as in language classrooms). Trying to explain something to a real partner in communication, to convince them of something, to get to know something or to clear up misunderstandings force the learner to take into account the partner’s personality, needs, habits, ethics, opinions (always partial) knowledge and way of communicating” (BRAMMERTS, 2003:30)

Diversos autores enfatizam que o bilinguismo, a autonomia e a reciprocidade são os princípios norteadores dos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras via tandem / teletandem. (BRAMMERTS, 2003; BRAMMERTS & CALVERT, 2003; TELLES, 2006; VASSALO & TELLES, 2009, entre outros).

No que diz respeito à autonomia, Brammerts (2003) indica que os parceiros possuem a liberdade para tomar decisões sobre os encontros, sobre seu processo de aprendizagem, e também sobre o conteúdo da interação. Assim, esse autor defende que cada parceiro é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, cada um dos membros da parceria decide o que quer aprender, de que maneira gostaria de fazê-lo e que tipo de suporte necessita para isso. Além disso, esse autor enfatiza que a responsabilidade dos participantes pelo próprio aprendizado lhes confere a obrigação e oportunidade de estabelecer os próprios objetivos e avaliar como atingi-los no trabalho colaborativo com o parceiro.

Diversos autores se empenharam em estudar a questão da autonomia em relação aos sentidos a ela atribuídos no contexto de aprendizagem tandem/ teletandem. Schwienhorst (1998) e Panichi (2002), por exemplo, relacionam autonomia à capacidade para reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente dos aprendizes deste contexto. Já Souza (2006), em sua definição do conceito, enfatiza a responsabilidade na delimitação de objetivos e dos métodos necessários para alcançá-los. Por sua vez Kötter (2003) e Little (2003) salientam a capacidade e o desejo de agir independentemente e em cooperação com outros. Por fim, Vassalo e Telles (2009) e Brammerts (2003) chamam atenção para o fato de que os interagentes são livres para decidir o que e como desejam estudar a língua alvo.

Segundo Little (2003), a autonomia se dá quando os seres humanos são capazes de executar uma tarefa: i) sem ajuda; ii) distantes do contexto imediato em que adquirem conhecimento; iii) demonstrando flexibilidade ao resolver as exigências especiais de circunstâncias particulares. Todavia, o autor alerta para o fato de que frequentemente os conceitos de autonomia e reciprocidade são expostos de maneira simplista, sem que se considere o contexto de interdependência socialmente condicionada que se estabelece. Nesse contexto, pode-se inferir que, a ideia de autonomia está ligada à concepção de aprendizagem socialmente situada.

As considerações deste autor sugerem que os contextos formais de aprendizagem têm dificuldade para estimular a autonomia em seus aprendizes, pois os conhecimentos a serem aprendidos frequentemente estão dissociados da vida real e prática. Pode-se tomar como exemplo

a questão de ambientes de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com pouca atenção ao uso real da língua.

Little (2003) afirma ainda que se desejamos que nossos alunos sejam autônomos é preciso que os ambientes de ensino também sejam ‘comunidades de prática’⁵ em que os aprendizes utilizarão a língua como meio de comunicação. Assim, serão capazes de interagir também em outras ‘comunidades de prática’, se o desejarem. Além disso, poderão ter consciência das atividades de sala de aula, se estimulados constantemente a refletir individual e colaborativamente sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e que resultados podem ser observados.

Relacionando os princípios da autonomia e da reciprocidade, Brammerts (2003) afirma que ambos são dois princípios da aprendizagem via tandem que estão ligados e se influenciam mutuamente, no sentido de que os parceiros precisam desfrutar de liberdade e responsabilidade para decidirem o que gostariam de aprender, mas contar com o suporte do parceiro de TTD para fazê-lo. A reciprocidade envolve, portanto, um compromisso e uma relação de interdependência entre os aprendizes de forma que seja necessário o comprometimento semelhante para a atividade. Brammerts (2003), Kötter (2003), Little (2003), Schwienhorst (1998) e Souza (2006) propõem que os parceiros devam beneficiar-se igualmente do processo e que, para isso, devem manter o compromisso de disponibilizar a mesma quantia de tempo e interesse para a prática de cada uma das línguas envolvidas: “cada participante da parceria tandem deve comprometer-se a usar a língua estrangeira, da qual ele é aprendiz, e sua língua materna, em proporções iguais” (SOUZA, 2006: 259).

Brammerts (2003) propõe que a aprendizagem tandem é essencialmente um modelo de aprendizagem por meio de trocas, no sentido do comprometimento dos parceiros com o suporte entre eles. Os parceiros têm, portanto, a responsabilidade de aproveitar a capacidade e habilidades do outro para atingir os fins desejados. Ambos os parceiros devem fazer correções, sugerir formulações alternativas, auxiliar com a compreensão de textos, traduzir e explicar significados.

Porém, a discussão sobre a questão da reciprocidade requer uma ressalva. Segundo Brammerts & Calvert (2003) a colaboração entre os parceiros de tandem/ teletandem é imprescindível para este tipo de atividade, mas não implica que os interagentes tenham objetivos

⁵ Lave & Wenger (1991) - Uma **Comunidade de Prática** diz respeito a um grupo de pessoas que se unem em torno de um tema de interesse. Essas pessoas trabalham juntas na resolução de problemas para atingir seus objetivos.

semelhantes de aprendizagem. Sobre esse aspecto, creio que a reciprocidade não se relacione com semelhança de objetivos de aprendizagem entre os parceiros, nem tampouco com características ou estratégias similares de aprendizagem. A reciprocidade, me parece estar muito mais relacionada a questões de comprometimento entre os interagentes. Avalio que no contexto de TTD uma parceria em que haja reciprocidade não é constituída de dois parceiros que se ajudam da mesma forma, mas que colaboram um com o outro de maneira(s) satisfatória(s) para os participantes.

Para encerrar a caracterização dos princípios norteadores dos modelos de aprendizagem tandem e teletandem, apresento alguns resultados de pesquisa. Já existem na literatura sobre o assunto resultados de pesquisas que caracterizam estes princípios norteadores na prática de Teletandem. A dissertação de Luz (2009), por exemplo, teve como foco a investigação da autonomia no contexto. Sua pesquisa revelou ser o contexto um espaço bastante fértil para a construção da autonomia pelos interagentes de teletandem. Já sobre o princípio da reciprocidade, alguns trabalhos como o de Mesquita (2009) e Benedetti (2010) revelaram momentos conflituosos nos quais um dos parceiros não se sentia plenamente correspondido em suas necessidades e interesses de aprendizagem.

Um outro aspecto relevante da aprendizagem via tandem/teletandem diz respeito ao caráter de individualização e de socialização que operam concomitantemente. Isso ocorre à medida que um aprendiz pode contemplar os seus objetivos individuais para a aprendizagem de línguas, mas o faz em parceria. Em um contexto presencial de ensino de línguas, por exemplo, há a possibilidade de interação entre os membros desse contexto, mas geralmente é dada pouca atenção aos estilos e necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno. Por outro lado, em um contexto de aulas particulares há condições para que a atenção seja voltada para os aspectos individuais do processo, mas há pouco espaço para as dimensões sociais e interativas da aprendizagem de segunda língua.

Consideradas e discutidas as bases dos processos de aprendizagem via tandem/teletandem, passo às justificativas que as sustentam. Segundo Brammerts (2003), trata-se de uma iniciativa que vai ao encontro das necessidades de aprendizagem autônoma, típicas do contexto histórico presente, e que podem ser realizadas até mesmo por pessoas não familiarizadas com seus princípios. Além disso, o autor a considera como flexível no sentido de poder ser adaptada a diferentes demandas curriculares e condições de aprendizagem, oferecendo também

oportunidades de desenvolvimento de competência intercultural e aprendizagem de LEs em outras áreas. Finalmente, o teórico defende que se trata de um modelo de aprendizagem que pode contemplar um grande número de aprendizes.

Às justificativas do modelo tandem anteriormente apresentadas, pode-se acrescentar alguns elementos mais diretamente direcionados com o modelo de aprendizagem via TTD. O primeiro deles seria a democratização de saberes, em que aprendizes de contextos menos favorecidos sejam também contemplados com a dimensão oral da aprendizagem da LE. Além disso, este tipo de aprendizagem pode servir como um modo de contato entre aprendizes brasileiros e o resto do mundo, contribuindo para uma formação cultural mais ampla e agência no mundo globalizado.

Cumprido esclarecer que defendo o conceito de agência segundo as ideias de Bazerman (2006). Ao defender a importância da linguagem escrita para a participação efetiva dos cidadãos na sociedade, o autor propõe que “as práticas educacionais podem ajudar a tornar tais pessoas competentes para serem agentes sociais efetivos” (BAZERMAN, 2006:10).

Embora a referida base teórica seja direcionada às questões da linguagem escrita e especificamente dos gêneros textuais, faço uso desses conceitos por entender que compartilhamos a concepção de linguagem como prática social, ou seja, contribuem para dar voz aos indivíduos, ou seja, funcionam como uma ferramenta que lhes permite interagir e atingir objetivos.

A escrita é imbuída de agência,..., os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossos pensamentos, nossas ações e nossas intenções. A escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e para cooperar (BAZERMAN, 2006:11)

Voltando ao tema da aprendizagem de LEs via TTD, o tema central deste trabalho, passo as justificativas que embasam esse contexto de aprendizagem, segundo as diretrizes teóricas do projeto Teletandem Brasil-Língua Estrangeira para todos. Trata-se de uma proposta para a necessidade de aprendizagem autônoma típica dos tempos atuais. Constitui-se também em uma proposta de aprendizagem que se pretende mais democrática, no sentido de que muitos alunos não possuem condições de conhecer outros países, mas podem ter a oportunidade de prática oral de LEs e desenvolvimento cultural dos participantes junto a pessoas de outras realidades. Além disso, a ideia combina questões de individualização e socialização de conhecimentos que permite

o desenvolvimento e prática individual de cada interagente, mas ao mesmo tempo pode ser implementado institucionalmente e contemplar um grande número de estudantes. O quadro a seguir apresenta as justificativas da aprendizagem de línguas estrangeiras via teletandem de aprendizagem, segundo as diretrizes teóricas do projeto Teletandem Brasil.

Justificativas da aprendizagem in tandem e teletandem
1) ser um tipo de aprendizagem baseada em princípios suficientemente simples para serem seguidos até por pessoas não familiarizadas com o contexto tandem ou teletandem;
2) oferecer soluções para a necessidade de aprendizagem autônoma;
3) combinar aprendizagem com comunicação intercultural autêntica e, portanto, aprendizagem de línguas com outras áreas;
4) ser de fácil adaptação a diferentes demandas curriculares e condições de aprendizagem;
5) poder ser implementada com um grande número de alunos;
6) democratização de saberes – oportunidades de prática da LE para maior número de pessoas;
7) diminuição do isolamento geográfico de cidadãos brasileiros – oportunidades de conhecer e interagir com outras culturas.

Quadro 2. Justificativas da aprendizagem via tandem e teletandem

Por fim, encerramos esta subseção com as considerações de Brammerts e Calvert (2003) sobre alguns aspectos que podem influenciar positivamente ou negativamente a constituição das parcerias e andamento da atividade. Inicialmente, estes autores alertam para os elementos técnicos e organizacionais que se colocam entre os pares. Estes elementos dizem respeito às condições de que desfrutam os interagentes para realizar a atividade, bem como às negociações para que ambos sejam contemplados em suas necessidades comunicativas e de aprendizagem.

Brammerts e Calvert (2003) mencionam a interpretação dos interagentes sobre as vantagens e oportunidades oferecidas por este contexto, como elemento relevante para que a parceria seja ou não consistente. Uma vez não atendidos em suas necessidades, os interagentes terão sua motivação afetada para dar continuidade na proposta de aprendizagem. Dessa mesma forma, os autores defendem que os parceiros devem desfrutar de liberdade para discutir os temas que acham interessantes.

Um dos pontos principais da reflexão de Brammerts e Calvert (2003) sobre os elementos que podem influenciar uma parceria de tandem/teletandem diz respeito à autonomia dos interagentes e a formas de aconselhamento dos sujeitos participantes. Os interagentes precisam ter a capacidade de aprender de maneira autônoma e, se necessário, terão que ser auxiliados e preparados para isso por um professor competente ao longo do processo de aprendizagem.

Em torno de questões mais voltadas para a aprendizagem, os autores afirmam ser necessário que os interagentes já consigam se comunicar nas línguas estrangeiras que se propõem a aprender. Isso implica que os aprendizes tenham ao menos nível intermediário nestas LEs para que possam se comunicar através dela. Além disso, os autores afirmam que os participantes devem ser capazes de agir de forma competente em um contexto cultural estrangeiro, a fim de desenvolver uma comunicação intercultural.

Finalmente, Brammerts e Calvert (2003) elencam questões em torno do conteúdo comunicativo que se estabelece entre os parceiros e que podem influenciar a sua parceria. Ambos os participantes devem se sentir interessados e motivados a discutir sobre os temas escolhidos. O nível de dificuldade dos temas também é importante para que ambos possam se beneficiar da interação consoante seu nível de proficiência na língua que deseja aprender. Os estudiosos defendem que os temas escolhidos devem permitir tanto a prática de habilidades comunicativas diversas, quanto técnicas de comunicação verbal e não verbal.

De acordo com essas considerações, apresento o quadro a seguir com o objetivo de sintetizar a discussão anteriormente realizada sobre elementos que podem influenciar parcerias de aprendizagem via tandem ou teletandem.

Alguns aspectos que podem influenciar uma parceria de tandem ou teletandem
➤ Elementos técnicos e organizacionais;
➤ A forma como os interagentes entendem as vantagens e oportunidades oferecidas por este contexto específico;
➤ A liberdade que desfrutam para discutir sobre temas que consideram interessantes;
➤ O preparo destes interagentes para desenvolver um trabalho autônomo;
➤ O auxílio de professores mediadores ou aconselhadores ao longo do processo de aprendizagem;
➤ Habilidade de se comunicar na L-alvo;
➤ Habilidade para agir competidamente em um contexto cultural estrangeiro;
➤ Capacidade para aprendizagem autônoma;
➤ Capacidade para comunicação intercultural;
➤ Relação entre motivação e a discussão de tópicos de interesse dos parceiros – comunicação autêntica;
➤ Escolha dos tópicos e sua ligação com o nível de dificuldade e benefício da interação;
➤ Prática de funções comunicativas;
➤ Prática de técnicas de comunicação verbal e não verbal.

Quadro 3. Alguns aspectos que podem influenciar uma parceria de tandem ou teletandem

Nesta subseção, foram feitas considerações sobre as bases fundamentais que sustentam os modelos de aprendizagem via tandem e teletandem; foram discutidos os princípios norteadores

destas propostas e suas implicações práticas para os aprendizes, o caráter de socialização e individualização que comportam essas iniciativas de aprendizagem, bem como elementos que influenciam a formação e manutenção de parcerias para este fim.

A partir da próxima subseção, o foco de discussão deste trabalho recai especificamente sobre o modelo de aprendizagem via teletandem. A justificativa que embasa esta escolha teórica é que, apesar de compartilharem muitas de suas características, os modelos de aprendizagem via tandem e teletandem possuem especificidades que influenciam diretamente as análises desenvolvidas neste trabalho.

1.1.2 Especificidades do contexto pesquisado: O Projeto Teletandem Brasil

O projeto Teletandem Brasil – Língua Estrangeira para Todos (TELLES, 2006), foi proposto como uma iniciativa entre as unidades da UNESP de Assis e São José do Rio Preto em parceria com universidades estrangeiras para a aprendizagem de LEs mediada pelo computador e a formação de professores para este fim. A iniciativa tem semelhante base teórica à aprendizagem de LEs via *Tandem*, anteriormente descrita, porém com o diferencial da utilização dos recursos de vídeo conferência.

Os objetivos do projeto envolvem o aspecto democrático e significativo do ensino de LEs; bem como a questão da formação de futuros professores de línguas para sua atuação no meio virtual, com oportunidades de se desenvolverem também interculturalmente. O quadro abaixo ilustra os objetivos de pesquisa do projeto TTD (TELLES, 2006):

Objetivos do projeto Teletandem Brasil – Língua Estrangeira Para Todos	
➤	Que o aspecto oral e cultural do processo de aprendizagem de línguas não seja negado a um indivíduo;
➤	A promoção da interação e aprendizagem significativas de línguas estrangeiras por meio da comunicação síncrona;
➤	A adequação da formação dos novos professores de língua estrangeiras a essas tecnologias da comunicação por meio das quais se promova o contato com pessoas, cultura e língua na qual o professor está se licenciando.

Quadro 4. Objetivos do projeto Teletandem Brasil – Língua Estrangeira Para Todos

O projeto Teletandem Brasil se constitui em projeto temático financiado pela agência de fomento FAPESP e foi implementado nas unidades da UNESP de São José do Rio Preto e Assis, além de universidades localizadas em outros países como Estados Unidos, Argentina, Alemanha, entre muitos outros, que promovem o ensino de língua portuguesa. Caracteriza-se como um ambiente de aprendizagem de francês, português, inglês, espanhol, italiano e alemão.

Os membros de um par interagente de TTD desempenham as funções de aprendiz e par mais experiente em momentos alternados, e tem a responsabilidade de: 1) organizar o próprio processo de aprendizagem (determinando seus objetivos e estratégias para alcançá-los); 2) contribuir nos métodos e estratégias determinadas pelo parceiro para a sua aprendizagem.

A literatura sobre TTD chama a atenção para o caráter didático da atividade, alertando para as diferenças entre a aprendizagem via tandem/teletandem e conversas informais. As primeiras têm ocorrência regular e compromissada, bem como objetivos culturais e linguísticos definidos. Em oposição, os chamados ‘chats’ ocorrem ocasionalmente, sem propósitos específicos ou preocupação com uma avaliação para direcionamento das ações futuras (TELLES & VASSALO, 2006). O projeto Teletandem Brasil é bastante claro quanto ao caráter didático da atividade à medida que ressalta a importância da regularidade das sessões, além dos objetivos linguísticos e culturais como elementos norteadores da atividade, como é possível observar no quadro a seguir:

Características das interações via TTD
➤ Teletandem não é uma aula particular de língua estrangeira;
➤ As sessões de Teletandem devem acontecer regularmente, independentemente do desejo dos parceiros de se ver naquele específico momento;
➤ Não se trata de bate papo com um amigo estrangeiro
➤ Os parceiros devem desenvolver a habilidade de prestar atenção aos dois níveis da conversa ao mesmo tempo - o nível do conteúdo (o que é dito) e o nível da forma (como é dito).
➤ O sucesso do Teletandem não pode ser avaliado somente pelo estabelecimento de um bom relacionamento com o parceiro, mas também pela realização dos <u>objetivos linguísticos e culturais preestabelecidos</u> .
(Projeto Teletandem Brasil – Língua Estrangeira para Todos) -

Quadro 5. Características das interações via TTD

Brammerts (2003) também ressalta que a aprendizagem é o objetivo principal desta modalidade de aprendizagem:

O objetivo da comunicação em tandem é a aprendizagem,..., a capacidade de comunicação na língua estrangeira. [os interagentes] Treinam as suas competências linguísticas utilizando as duas línguas, por um lado como meio de comunicação (aprender a partir do modelo do parceiro, treinar aquilo que aprenderam, etc..) e, por outro, como objeto da comunicação (aprender com base nas correções, explicações de ordem linguísticas). (BRAMMERTS, 2003:17)

Para garantir que os interagentes possam ter o suporte necessário para atingir seus objetivos e lidar da melhor maneira com as dificuldades que se fazem presentes, a literatura sobre aprendizagem via Tandem e sobre o modelo de aprendizagem via Teletandem sugere que os interagentes sejam auxiliados por professores, os quais são chamados de aconselhadores (BRAMMERTS, 2003; BRAMMERTS & CALVERT, 2003) ou professores mediadores (TELLES & VASSALO, 2006).

Segundo Brammerts (2003), a aprendizagem autônoma via tandem não é sinônimo de aprendizagem sem suporte qualificado. Ao contrário, todas as experiências mostram que aprendizes eficientes utilizam técnicas e estratégias ou têm o suporte de um outro profissional que os auxilia a desenvolver habilidades de aprendizagem autônoma. Nesse sentido, Brammerts e Calvert (2003) afirmam que as sessões de aconselhamento podem servir para ajudar os interagentes a escolher temas para os encontros, quando sentem dificuldades para encontrar assuntos sobre os quais desejam falar a respeito. Os professores podem facilitar a comunicação entre os parceiros através de questionamentos relevantes, assim como ajudá-los a usar a linguagem de uma maneira eficaz aos seus propósitos. Cabe também ao aconselhador ou mediador ajudar os participantes a definir formas de contemplar os objetivos e interesses do parceiro, bem como ajudá-los a perceber como funciona sua relação colaborativa.

A questão do aconselhamento talvez seja uma das maiores diferenças entre as bases conceituais da aprendizagem via tandem e do modelo de aprendizagem via Teletandem. O aconselhamento na literatura sobre aprendizagem tandem, por exemplo, não tem o objetivo de formar futuros professores ou de ajudá-los a ensinar sua língua materna ao parceiro, mas de ajudá-los a atingir seus objetivos de aprendizagem. Prevê, portanto, que o aluno seja capaz de

ajudar o seu parceiro conforme solicitado, não sendo parte de sua responsabilidade contribuir para a seleção dos métodos e estratégias de aprendizagem do parceiro.

Já o projeto Teletandem conta com um viés de pesquisa em torno da formação inicial de professores de línguas estrangeiras, de maneira a contribuir para seu crescimento pedagógico e cultural. Este aspecto da atividade de teletandem determinou papéis muito específicos para os professores mediadores e para os interagentes brasileiros. Os papéis de professores mediadores foram assumidos por alunos mestrandos e doutorandos do programa de estudos linguísticos da UNESP. A tarefa lhes atribuiu a responsabilidade de não somente auxiliar os interagentes a atingir seus objetivos de aprendizagem, como também de incentivá-los a refletir sobre as maneiras mais apropriadas de ensinar o português aos seus parceiros e estruturar um ambiente proveitoso de interações. Os interagentes brasileiros, por sua vez, assumiram o papel de professores da sua língua materna. Conforme ressalta Vieira –Abrahão (2010):

O projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para Todos contempla como terceiro objetivo de pesquisa investigar os quesitos necessários para a formação inicial e continuada do professor e seu papel de professor e mediador da aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem a distância. Este é o objetivo de pesquisa, em especial daquelas desenvolvidas sob minha orientação Salomão (2008); Bedran (2008); Mesquita (2008); Kaneoya (2008) e Mendes (2009). (VIEIRA –ABRAHÃO, 2010: 219)

Por essa razão, a proposta de aprendizagem de LEs via teletandem assumiu um caráter mais formativo. Por caracterizá-lo como formativo, defendo que os objetivos dos interagentes e dos professores mediadores, em suas teses e dissertações, envolviam não somente a aprendizagem de LEs, como também, o ensino reflexivo da língua portuguesa (KANELOYA, 2008; SALOMÃO, 2010; VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

Bedran (2008), Kaneoya (2008), Mendes (2009), Mesquita (2008), Salomão (2008), por exemplo, têm como foco a formação de professores e de formadores de professores. O elemento que une estas pesquisas envolve o fato de que todos esses autores entendem que interagentes tenham o papel de professores no momento da prática de sua língua materna. Nesse sentido, compreendem que estes professores devem ser preparados para este novo contexto e que a atividade de teletandem caracteriza-se como uma oportunidade para a formação reflexiva do aluno-professor, o interagente, e também do mediador enquanto futuro formador de professores.

O encaminhamento prático dessa concepção unânime de ensino e formação de professores na literatura sobre teletandem envolve o fato de que os interagentes seriam responsáveis não somente pela própria aprendizagem, mas também pelo desenvolvimento linguístico do parceiro. A literatura sobre o assunto entende que não se trata de uma concepção normativa de ensino, mas que o interagente, enquanto futuro professor da sua língua materna, deve aprender a avaliar as necessidades do seu parceiro e oferecer-lhe algumas alternativas para que consiga atingir os seus objetivos.

Nesse sentido, Vieira Abrahão (2010) relaciona os papéis que assumem os interagentes de Teletandem no referido contexto. Para a autora, os aprendizes de LEs no contexto de TTD são também professores em formação inicial, participando de uma oportunidade de adquirirem experiências sobre o ensino de português como língua estrangeira. Além disso, os participantes são entendidos ainda como co-construtores de conhecimentos sobre autonomia, processos de ensino e aprendizagem mediados pelo computador e sobre uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

Papéis dos interagentes na atividade de Teletandem
➤ aprendizes de LEs;
➤ professores em formação inicial;
➤ professores de português como LE;
➤ aprendizes de recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem de línguas;
➤ construtores de conhecimentos sobre o TTD;
➤ construtores de conhecimentos sobre ensino de línguas online;
➤ construtores de autonomia;
➤ aprendizes do processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Quadro 6. Papéis dos interagentes na atividade de Teletandem

As considerações realizadas pela autora revelam que a formação de professores não se constitui como foco único, nem tampouco como objetivo principal da atividade para os membros deste contexto. Esta tese opta por discutir essa questão em maior profundidade, pois isto se fará necessário para a descrição de como este aspecto se configurou na parceria estudada por este trabalho.

Para exemplificar o foco da formação de professores na literatura sobre Teletandem, bem como na prática da atividade pelos interagentes, apresento inicialmente as considerações de Luz (2009) sobre uma parceria de teletandem envolvendo um interagente estadunidense e uma

interagente brasileira. A autora enfatiza o comprometimento dos interagentes em relação ao próprio aprendizado e também ao aprendizado do parceiro. O excerto a seguir indica que os interagentes demonstram:

responsabilidade na preparação das sessões, ao se preocuparem com os objetivos do parceiro, questionando-os quando necessário, ao utilizarem estratégias de ensino e aprendizagem, ao trabalharem colaborativamente na tomada de decisões e ao serem assíduos aos encontros (LUZ, 2009: 13).

Este excerto do trabalho de Luz (2009) reforça a noção presente em demais estudos anteriormente citados de que os interagentes seriam responsáveis também pelo desenvolvimento do parceiro e por ajudá-los a escolher as estratégias mais adequadas para alcançarem seus objetivos. É possível inclusive inferir deste excerto a ideia de que a preparação anterior das interações (assim como um professor prepara uma aula) seria um procedimento desejável nas interações via Teletandem.

O excerto de Vieira Abrahão (2010), apresentado logo a seguir, corrobora com a asserção anterior, indicando novamente que os interagentes de teletandem são responsáveis pelo próprio desenvolvimento e igualmente responsáveis pelo aprendizado de seus parceiros:

Kaneoya (2009), ao caracterizar a prática docente no TTD como diferente das práticas convencionais de sala de aula, salienta o redimensionamento do sentido de ensinar línguas e o princípio da autonomia como uma marca da nova modalidade de ensino, que promove a responsabilidade dos interagentes pelo próprio aprendizado e pelo aprendizado do outro.(VIEIRA ABRAHÃO, 2010:241)

A mesma autora conclui de sua própria pesquisa, bem como da sua experiência como uma das coordenadoras do projeto Teletandem Brasil e das pesquisas de mestrado e doutorado realizadas sob sua orientação, que a iniciativa se constitui em espaço promissor para a formação inicial de professores por proporcionar experiências em torno de uma prática real de ensino da língua materna permeadas por discussões teóricas relevantes e suporte próximo de um professor formador.

..., posso afirmar ser o TTD um espaço promissor para a formação de professores em pré-serviço, uma vez que proporciona o envolvimento do futuro professor em uma prática real de ensinar e aprender; promove o acompanhamento próximo de um formador, proporciona discussões de objetivos, procedimentos e técnicas e os resultados de sua implementação à luz de teorias contemporâneas, trazidas ao processo de formação de acordo com as necessidades geradas pelo processo de ensino e aprendizagem e promove condições para o desenvolvimento do processo reflexivo e da autonomia docente. (VIEIRA ABRAHÃO, 2010:242)

Cumprido ressaltar, entretanto, que a teoria sobre a aprendizagem de LEs via Tandem compreende este aspecto de maneira distinta. Segundo o corpo de teorias acerca da aprendizagem via tandem, os aprendizes não são professores da sua própria língua, mas apenas ajudantes do aprendiz da vez. A implicação prática desta concepção envolve o fato de que os interagentes não possuem a função de avaliar as necessidades do parceiro, nem tampouco estruturar-lhes exercícios ou formas de ensino condizentes com essas necessidades e objetivos. Caberia a eles apenas agir conforme solicitados. Ou seja, contribuir para o aprendizado do seu parceiro de acordo com as escolhas, métodos, estratégias e temas elencados pelo aprendiz da vez.

Sobre estas questões, Vassalo e Telles (2009) afirmam que nem sempre os interagentes são formados em línguas estrangeiras e que, portanto, não irão ensinar sua língua materna para seus parceiros. Na verdade, os interagentes farão uso desta língua para se comunicarem com seus parceiros que, por sua vez, aprenderão de modo autônomo, a partir das formas de uso dessa língua durante a interação, contando com o apoio do par mais experiente, para oferecer-lhe as correções e insumo necessários.

Nenhum dos dois é professor formado em línguas estrangeiras. Na verdade nenhum deles ensinará língua, mas irá usá-la para compartilhar idéias, pensamentos, informações culturais,...e suas visões de mundo. Cada um tentará aprender,..., de modo autônomo, utilizando as línguas na interação enquanto será auxiliado pelo parceiro mais proficiente. (VASSALO & TELLES, 2009:21)

Nessa mesma direção, Brammerts (2003) afirma que os parceiros de tandem não são responsáveis por ensinar sua língua materna aos seus parceiros, mesmo que tenham as competências necessárias para fazê-lo.

Os parceiros de tandem nunca ensinam, eles ajudam um ao outro, mesmo que eles sejam, de fato, professores e possuem as habilidades de estabelecer objetivos de aprendizagem, de adotar métodos e exercícios diferentes para um dado grupo de alunos,

descrever um tema de aprendizagem usando meta-linguagem, avaliar a aprendizagem etc.. (BRAMMERTS, 2003: 32)⁶

Vassalo e Telles (2009) afirmam que o papel dos participantes de uma situação de aprendizagem tandem se assemelha ao de um parceiro mais experiente. Os autores sustentam que o papel do ajudante não comporta a organização do plano da lição ou a determinação dos conteúdos de aprendizagem.

Dentro de um contexto específico de aprendizagem como o tandem, no qual os papéis dos participantes se assemelham ao de um colega e no qual um parceiro mais proficiente nem organiza o plano da lição, nem determina o silabus (pelo menos explicitamente falando (VASSALO E TELLES, 2009:32,33).

Vassalo e Telles (2009) chamam a atenção para duas modalidades de tandem em que podem se engajar dois aprendizes de LEs. O tandem chamado institucional envolve um certo “controle pedagógico, avaliação, diretrizes e um professor conselheiro que tomará a responsabilidade por um arcabouço teórico e prático fundamentador do processo de tandem” (VASSALO & TELLES, 2009:24). No tandem livre, por outro lado, o conceito de autonomia se constitui como uma vasta gama de possibilidades e abertura para negociações sobre os mais variados elementos que envolvem a parceria. Telles (2009) ainda propõem que os interagentes devam assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento na língua estrangeira. Mas os autores afirmam ainda não terem dados concretos para saber se tal fato contribui ou não para o aumento da motivação e da criatividade do aprendiz.

A presente tese se propõe a contribuir nesse sentido. Embora a parceria estudada nesta tese esteja inserida em um contexto mais formativo de entendimento da atividade de teletandem, caracterizou-se como uma modalidade de teletandem livre em que os parceiros IA e IB tomaram as suas próprias decisões referentes à estruturação da atividade.

⁶ **Minha tradução de:** Tandem partners never teach, they help each other to learn, even if they actually are teachers and have thus acquired the skill of formulating learning goals, progression, adopting different learning methods and exercises, for a given *group* of learners, describing the topic of learning (i.e. using meta-language), evaluating learning etc. Tandem learners who try to impose their help upon their partner are usually not popular with their partners Brammerts (2003)

1.1.3 O componente cultural da atividade de TTD

Outro elemento relevante para a descrição do contexto TTD envolve o seu aspecto cultural, uma vez que dois indivíduos de realidades distintas se propõem a trabalhar colaborativamente para realizar seus propósitos de aprendizagem. A presente subseção se destina, portanto, a discutir sobre esse assunto.

Inicialmente me proponho a discutir sobre a relação entre cultura, teoria da atividade e o contexto de aprendizagem de LEs via TTD, pois a compreensão desta relação torna-se relevante para justificar algumas escolhas teóricas desta pesquisa. Em seguida, utilizo as ideias de Levy (2007) sobre cinco concepções de cultura que norteiam grande parte dos estudos sobre o assunto. Em momento posterior, discuto as abordagens de estudos sobre questões culturais no contexto TTD.

Os trabalhos até o momento entendem que a atividade de TTD tenha grande potencial para o desenvolvimento intercultural dos interagentes, sendo que a comunicação intercultural é entendida segundo a ideia de que as culturas seriam universos independentes, cujo contato eficaz seria importante e desejável para aprendizes de LEs. Por fim, discuto uma outra maneira de entendimento das questões culturais com um aspecto mais híbrido, simbólico e identitário (HALL, 2006; SILVA, 2004), embora essa perspectiva ainda não tenha sido explorada em trabalhos de teletandem.

Como será possível perceber ao longo deste capítulo, esta tese se apoia em dois eixos teóricos: a teoria da atividade e a aprendizagem de LEs via teletandem. Em ambos os campos de estudo, a questão da cultura parece ser um elemento fundamental. O contexto TTD, por exemplo, pressupõe o contato de indivíduos de diferentes culturas em busca de um propósito comum: a aprendizagem de línguas estrangeiras. O aspecto da colaboração, nesse contexto, faz com que os interagentes, oriundos de realidades distintas, tenham oportunidades de negociar sentidos, pois necessitam da ajuda um do outro.

A noção de cultura também é determinante para a compreensão de como os sujeitos interagem e se desenvolvem segundo as três gerações de estudos sobre teoria da atividade. De acordo com estas correntes teóricas, os seres humanos se envolvem em atividades coletivamente sustentadas em busca de suprir suas necessidades e atingir seus objetivos. Neste empenho, geram

conhecimentos coletivos que servem de base a outros grupos, gerando outros grupos que compartilham saberes e visões de mundo, aos quais se entende como cultura.

O elo de ligação entre as bases conceituais deste estudo envolve a ideia presente em ambos os construtos teóricos de que a aprendizagem ou o desenvolvimento em uma determinada área, se dão nas relações sociais. Nesse contexto de transformação, os aspectos sócio-culturais são determinantes, pois são os meios para que os processos de mediação semiótica ocorram. Ou seja, ambas as teorias atribuem às questões culturais o aspecto de meio e recursos essenciais para o desenvolvimento humano.

Um outro elemento importante que deve ser considerado nos estudos sobre cultura, diz respeito ao momento histórico que permeia sua compreensão. Vivemos em uma sociedade cujas formas de relacionamento são amplamente determinadas pelo acesso facilitado às tecnologias da informação e comunicação e, conseqüentemente, pelos crescentes pontos de contato e intercâmbios pessoais e comerciais entre nações. Nesse contexto, alguns autores chamam atenção para a complexidade da relação entre a) ensino e aprendizagem de línguas, b) cultura e c) novas tecnologias (KRAMSCH, 2010; LEVY, 2007).

Kramsch (2010), por exemplo, afirma que embora exista uma cultura de alcance global e uma ilusão de homogeneidade cultural, em virtude das manifestações culturais que atingem a diversos lugares do mundo com os mesmos estímulos, os processos de interpretação dessas formas de expressão não são os mesmos.

As tecnologias de comunicação globais e um mercado global criaram uma ilusão de igualdade em encontros interculturais. Temos contato com as mesmas marcas e logomarcas, cultura pop e programas de televisão, mas não os entendemos da mesma maneira. (KRAMSCH, 2010:5)⁷

Dessa perspectiva, pode-se inferir que a definição e o impacto das questões culturais nessa sociedade globalizada e tecnológica são múltiplos e complexos. Cumpre, portanto, esclarecer o ponto de vista sobre o qual se discute a questão da cultura.

Muitos são os estudos que se dedicam a investigar a questão cultural na sua relação com os processos de aprendizagem de línguas estrangeiras. Para entender melhor as perspectivas que orientam os estudos sobre cultura, baseio-me em Levy (2007), que organizou um panorama de

⁷ **Minha tradução de:** Global communication technologies and a global market have created an illusion of equality in intercultural encounters. We are all subject to the same brands and logos, pop culture and talk shows, but we don't take them up the same way. (KRAMSCH, 2010:5)

concepções norteadoras desses estudos e os dividiu em cinco grupos, segundo suas visões de cultura - cultura como: elemento constitutivo (em inglês *elemental*- LEVY, 2007); um conceito relativo; filiação ou forma de pertencimento a um grupo; forma de contestação; individual (variável e múltipla).

O referencial pedagógico de Levy (2007) enfatiza as múltiplas formas, segundo as quais podem ser entendidas as questões culturais, além das concepções teóricas evidenciadas por essas escolhas. O autor afirma que se trata “de um ponto de partida para se pensar sobre a prática da aprendizagem de cultura e ensino com novas tecnologias” (LEVY, 2007:104)

Utilizo-me das concepções de Levy (2007) não com o propósito de simplesmente categorizar as concepções sobre o assunto, como se fossem elementos separados conforme semelhanças e diferenças e guardados em caixas distintas e devidamente etiquetadas. Mas o faço com o propósito de esclarecer as concepções teóricas de cultura que norteiam este trabalho e analisá-lo junto a outros autores que partilham das mesmas interpretações de cultura.

O presente trabalho se insere em duas das classificações propostas por Levy (2007), a saber: a) a cultura enquanto forma de pertencimento ou filiação a um grupo e b) cultura enquanto uma experiência individual variável e múltipla. As razões que justificam tais definições como direcionadoras desta tese serão devidamente explicitadas e justificadas no capítulo de análise dos dados.

Para a compreensão do elemento cultural enquanto filiação ou forma de pertencimento a um grupo, baseio-me em Kramsch (1998), para quem as comunidades, em torno das quais os indivíduos se organizam, teriam a função de estabelecer regras para determinar os traços que identifiquem uma pessoa como membro ou não do grupo em questão. Além disso, as ideias sobre linguagem e cultura estariam intimamente ligadas, uma vez que a linguagem se constitui no meio por meio do qual as tradições e ideias de um povo são expressas e se perpetuam através das gerações. Linguagem e cultura se relacionam, portanto, de três maneiras como veículo de expressão da cultura; como meio gerador de incorporação de uma cultura e como símbolo de identidade social, sendo este último o que mais interessa a essa pesquisa e será discutido a seguir.

Além da concepção de cultura como forma de inclusão ou exclusão de grupos sociais, esta tese também se apoia no pressuposto de que a cultura seja um elemento individual, múltiplo e variável, e nesse sentido, Pérez Gómez (1999) afirma que as influências culturais de um indivíduo podem ser mediadas por seus interesses, expectativas, símbolos e modelos de vida com

os quais tem contato. Nessa acepção de cultura, os modos e experiências de vida e a história de cada indivíduo são consideradas como manifestações da sua cultura.

Os trabalhos de teletandem que enfocam mais diretamente a questão cultural até o momento (BENEDETTI & RODRIGUES, 2009; MENDES, 2010) entendem que o contexto se constitui como um espaço para o desenvolvimento da comunicação intercultural ou a competência intercultural. Essa perspectiva entende que as nações se constituem como realidades culturais independentes, cujo contato entre seus membros depende de habilidades e atitudes de relativização entre a própria cultura e a cultura do outro.

Para Byram (1997) Sercu (2005) e Mendes (2007), a competência intercultural envolve: a) a interação entre os conhecimentos sobre a própria realidade e o mundo do outro; as habilidades de interpretar e relacionar estes conhecimentos; atitudes de relativização frente a novas informações, no sentido de valorizar o que lhe é próprio como o que é alheio, bem como a habilidade de perceber e apreender elementos de uma nova cultura, ao se deparar e conviver com seus membros. Nesse caso, seria desejável um engajamento com a cultura do outro para, de certa maneira, conseguir ver o mundo também com os olhos ‘do outro’.

Da mesma forma, Byram (1997) e Mendes (2007) afirmam que há uma necessidade de reconhecimento da ausência de hierarquia entre culturas, e reflete a necessidade de aceitação das diferenças de pensamento e comportamento dos pertencentes à cultura estrangeira, conforme o sentido que adquirem para cada comunidade.

Para Gimenez (2002), o falante interculturalmente competente tem consciência sobre a relação entre linguagem, contexto, atribuição de sentidos pelos falantes. Ou seja, a questão central envolve a busca pelos significados que uma determinada cultura adquire para uma comunidade, bem como a maneira como é concebida por seus membros e utilizada como um recurso comunicativo:

Um falante interculturalmente competente seria aquele que opera sua competência linguística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças. Os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura. (GIMENEZ, 2002:5)

Segundo Sercu (2005), para os aprendizes se distanciarem e refletirem sobre uma cultura diferente da sua, é necessário perceber e entender a comunidade cultural da qual são membros.

Aprendizes conscientes de sua identidade enquanto membros de uma comunidade cultural podem se preparar melhor para encontrar outras culturas, facilitando sua percepção e questionamento de estereótipos nacionais e outras ideias pré-concebidas.

Diversos autores chamam atenção para o potencial de desenvolvimento de competência intercultural da aprendizagem via tandem/teletandem. Segundo Brammerts (1996) e Souza (2007), a aprendizagem de línguas em regime de tandem é uma forma de aprendizagem através da comunicação intercultural, uma vez que os participantes se constituem como fonte de informações sobre sua língua nativa, bem como sobre seu modo de vida. Além de que, o contato com a visão do outro sobre a própria cultura pode ajudar um indivíduo a entender a própria cultura (BRAMMERTS, 2003).

Alguns trabalhos discutiram a questão do desenvolvimento da competência intercultural nas sessões de TTD. Benedetti e Rodrigues (2010), por exemplo, observam as questões culturais entre uma interagente argentina e uma interagente brasileira. As autoras chamam atenção para os choques culturais e linguísticos com os quais eventualmente se deparavam as interagentes, bem como para seu papel determinante no sucesso ou fracasso da atividade.

Assim em uma aprendizagem inequivocadamente intercultural, imagens pré-concebidas, intolerância linguística e cultural, preconceitos e choques linguístico-culturais podem exercer um papel determinante do êxito ou fracasso na aprendizagem e na identificação com a LE. Em contextos de aprendizagem mais contemporâneos baseados em interação em tempo real, como no caso da modalidade teletandem,..., pressupõe-se que choques entre a língua / cultura materna e os valores linguísticos e culturais da L-alvo possam acontecer (BENEDETTI & RODRIGUES, 2010: 90).

Aquelas as autoras defendem que a construção da identidade na LE por parte de cada um dos interagentes não está limitada somente ao momento em que esta língua é abordada, mas também quando o foco se volta para a própria língua materna. Supõem que ao tentar explicá-la ao parceiro, o interagente seja inevitavelmente levado a um processo de reflexão sobre a mesma, possivelmente tendo a oportunidade de relativizar sentidos, valores e conceitos. As autoras constatarem mais elevado nível de desenvolvimento intercultural da interagente brasileira, em oposição “a interagente argentina que por vezes, ainda se baseava mentalmente em sua cultura, ou seja, tentava solucionar alguns problemas de comunicação desde a perspectiva das normas,

valores e modos de interpretar próprios da cultura materna” (BENEDETTI & RODRIGUES, 2010:103).

Em seu trabalho sobre a atividade de TTD e sentimentos de antiamericanismo, Mendes (2009, 2010) observa uma parceria entre uma interagente brasileira e um interagente norte-americano. O autor concluiu que a participante brasileira se mostrou sujeita a influências sobre suas crenças sobre os EUA, os estadunidenses e a língua inglesa, tanto de maneira a reforçá-las quanto de contrariá-las. Além desta influências, a interagente brasileira teve oportunidades de “discutir, questionar e refletir sobre várias questões sobre as quais já tinha uma opinião formada e que têm relação direta com sua realidade de professora de língua inglesa” (MENDES, 2010: 119).

Apesar de as pesquisas de TTD até o momento discutirem sobre a sua dimensão intercultural, proponho-me a investigar algumas questões culturais nas interações entre IA e IB por uma outra perspectiva com um caráter mais simbólico, híbrido e individual.

Kramsch (2010), por exemplo, faz uma análises de suas interpretações sobre cultura ao longo de anos de estudos sobre o assunto e, embora a autora mencione a questão da interculturalidade, avalia que é necessário se considerar suas dimensões simbólicas:

A dimensão simbólica da competência intercultural requer uma abordagem de pesquisa e ensino discursiva, historicamente situada e sensível às questões estéticas, e que leve em consideração os mundos reais, imaginários e virtuais nos quais vivemos. (KRAMSCH, 2010:1)⁸

É possível identificar, nessa publicação mais recente (KRAMSCH, 2010), um direcionamento para questões mais simbólicas especialmente quando a autora menciona os mundos reais, imaginários e virtuais. Com base nesses argumentos, sustento que uma concepção mais simbólica de entendimento das questões culturais realmente se faz necessária uma vez que as interações entre nações atualmente são muito menos geograficamente determinadas, que virtualmente construídas.

Nesse mesmo artigo, a autora se propõe a revisitar a noção do conceito de terceiro lugar (KRAMSCH, 1998), proposta por ela mesma anos antes e entendê-la “menos como um lugar e

⁸ **Minha tradução de** - The symbolic dimension of intercultural competence calls for an approach to research and teaching that is discourse based, historically grounded, aesthetically sensitive, and that takes into account the actual, the imagined and the virtual worlds in witch we live. (KRAMSCH, 2010:1)

mais como um processo simbólico de atribuição de sentido que vai além das dualidades entre línguas nacionais e culturas nacionais” (KRAMSCH, 2010:1)⁹

As questões sobre os processos simbólicos de atribuição de sentidos na construção da cultura sugerem também discussões sobre questões de subjetividade e identidade nesse contexto. E nesse sentido, Kramsch (2010) também chama atenção para as questões individuais que envolvem a cultura nessa perspectiva. “Nossa cultura é agora subjetividade e historicidade, e é construída com o suporte das histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido as nossas vidas” (KRAMSCH, 2010:3).¹⁰

Essa dimensão mais simbólica de entendimento de cultura invariavelmente leva à reflexão sobre questões de identidade e como os participantes da atividade se constroem em meio aos elementos culturais trazidos para a sua comunidade de TTD. Kramsch (2010) defende que o indivíduo engajado em trocas culturais pode ser entendido como uma construção de elementos simbólicos que formam sua identidade.

Para melhor compreender o conceito de identidade, baseio-me em Hall (2006) e Silva (2004). Segundo os autores, a identidade depende de um fator externo para existir. Nesse sentido, se distingue por meio daquilo que ele não é. Uma dada identidade, para ser compreendida, necessita da existência de uma segunda identidade que se contraponha a ela. Ou seja, quando alguém se determina brasileiro, por exemplo, compreendemos que não é italiano, japonês ou croata. Por essa perspectiva de entendimento, a identidade é marcada pela diferença.

Hall (2006) defende também que a identidade é construída por meios simbólicos, em oposição a uma perspectiva essencialista do conceito que a caracterizaria como verdades fixas originadas de fatos históricos ou biológicos. É por meio dos símbolos que produzimos nossa representação, ou seja, que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos ou àquilo que queremos nos tornar. Através das marcações simbólicas atribuímos sentidos às experiências vivenciadas e relações sociais, como inclusões e exclusões de grupos e comunidades. Por essa perspectiva, a identidade nacional é construída segundo os sentidos compartilhados e convenções sociais.

⁹ **Minha tradução de** - less a place than a symbolic process of meaning making that sees beyond the dualities of national languages and national cultures. (KRAMSCH, 2010:1)

¹⁰ **Minha tradução de** - “our culture is now subjectivity and historicity, and is constructed and upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives” (KRAMSCH, 2010: 3)

Para Silva (2004), a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura; não é fixa, estável, ou homogênea, mas uma construção ou um ato performativo. O autor define a identidade como instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas.

O fato de Krasmsch (2010) e Silva (2004) mencionarem a relação de mecanismos narrativos com atribuição de sentidos e formação da identidade é importante para esta pesquisa, pois a questão do compartilhamento das histórias de vida entre os interagentes IA e IB é bastante significativa na maneira como constroem e estruturam sua atividade de TTD.

Um outro elemento importante discutido por Silva (2004) diz respeito às comunidades imaginadas como um conjunto de ideias que atribuímos ao outro, segundo nossos próprios valores e julgamos este universo como verdadeiramente definido. Hall (2006) também defende que a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas a maneira como os indivíduos produzem e fazem uso de classificações.

Especificamente sobre as identidades culturais assumidas por cada indivíduo, o autor entende que as relações sociais são desenvolvidas por meio de sistemas classificatórios. Esses sistemas aplicam o princípio da diferença, dividindo algo em ao menos dois grupos – nós e eles: “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2006: 48).

Por meio desse posicionamento, podemos perceber uma postura não essencialista do autor no entendimento das identidades culturais. O autor não as entende como determinadas pelas questões geográficas, mas como determinadas por convenções sociais permeadas pelas comunidades imaginadas:

..., a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional (HALL, 2006:49).

Por essa perspectiva, a construção das identidades nacionais estão intimamente relacionadas às formas de construção de sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. (HALL, 2006:50). Quando nos identificamos com esses sentidos sobre “nação”, construímos em torno dessas marcações simbólicas, nossas identidades culturais/nacionais.

Apesar de “as nações modernas serem, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006:62), com membros de diferentes classes, gêneros, raças ou filiações ideológicas, uma identidade nacional os representa como pertencendo à mesma e grande família nacional. Uma cultura nacional parece ser um “ponto de lealdade, união e identificação simbólica” (HALL, 2006:59).

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL, 2006: 65).

Na presente pesquisa, esta questão será amplamente discutida, pois a construção dual dos sistemas referente a nós e a vocês são bastante significativas e recorrentes na parceria de TTD analisada.

Sobre a concepção de cultura que orienta esta tese, afirmo que partilho com Kramsch (1998) e Levy (2007) uma definição que entenda as manifestações culturais como experiência individual relacionada às concepções imaginadas que nos une e nos faz acreditar que sejamos membros de um determinado grupo.

E para finalizar essa subseção, apresento síntese dos elementos que foram discutidos e que servirão de base essencial para a análise dos dados, que são: a) cultura na acepção de forma de pertencimento e filiação a um grupo e como construção e manifestação individual; b) o aspecto intercultural predominante nos trabalhos sobre TTD até o momento; c) uma outra perspectiva simbólica de entendimento de cultura fundamentada em questões identitárias de atribuição de sentido às relações sociais.

1.1.4 Pesquisas sobre TTD e a formação de um corpo teórico sobre o assunto

A atividade de teletandem vem sendo intensamente estudada por pesquisadores do programa de pós-graduação da UNESP de Assis e de São José do Rio Preto. Diversas dissertações de mestrado e algumas teses de doutorado investigaram vários aspectos relacionados aos três grandes objetivos de pesquisa do projeto temático Teletandem Brasil – Língua Estrangeira para todos, que envolvem o estudo do teletandem como uma ferramenta de

aprendizagem; o estudo da interação entre parceiros de TTD e o potencial do contexto e da atividade para a formação de professores de línguas estrangeiras.

A maior parte das pesquisas produzidas se dedicou ao segundo e terceiro aspectos acima mencionados. Ou seja, os trabalhos, em sua grande maioria, investigaram alguns elementos da interação e aprendizagem neste contexto e a formação de professores e professores mediadores responsáveis pela atividade de aconselhamento dos interagentes.

Santos (2008) observou as características de interações via Teletandem à luz de concepções interacionistas de aprendizagem de línguas estrangeiras. Especificamente, investigou movimentos conversacionais e os comportamentos interativos dos participantes, bem como a atenção dispensada pelos participantes, recursos tecnológicos utilizados, e administração de diálogos colaborativos.

O estudo de caso desenvolvido por Salomão (2008) fez uso de procedimentos qualitativos interpretativistas para estudar processos de supervisão e estratégias pedagógicas utilizadas pela professora mediadora, bem como influências destas práticas pedagógicas nas interagentes. A autora concluiu que o contexto teletandem se constitui em oportunidade para a formação reflexiva de professores e formadores de docentes.

Silva (2008) teve como foco de pesquisa a investigação sobre as estratégias de comunicação e aprendizagem utilizadas por duas interagentes em uma parceria de TTD para a aprendizagem de português e espanhol. A autora utilizou-se de procedimentos qualitativos e quantitativos para observar o desenvolvimento inter e intralinguístico em uma parceria de teletandem. O estudo revelou que os princípios de autonomia, reciprocidade e separação de línguas eram respeitados. Quanto às estratégias de aprendizagem, observou semelhanças e particularidades, bem como processos cognitivos que as influenciaram.

Bedran (2009) teve como objetivo mapear as crenças sobre língua(gem), ensino e aprendizagem trazidas pelos professores-mediadores e pelos interagentes, bem como investigar as suas possíveis origens e interação e possíveis (re)construções no contexto teletandem. Observou uma diversidade de crenças trazidas pelos participantes, possivelmente relacionadas a experiências prévias dos sistemas de ensino e aprendizagem das culturas italiana e brasileira. A pesquisadora entende que a multiplicidade de crenças observada estaria relacionada à era pós-método de ensino e aprendizagem no que diz respeito a não eleição de um método ideal de ensino, mas à busca por formas de ensinar e aprender coerentes com o contexto em questão.

Mesquita (2008) desenvolveu um estudo de caso de caráter qualitativo e de natureza etnográfica, em que observou as crenças sobre avaliação de uma interagente relacionadas a sua atividade de Teletandem. Os dados indicados mostraram que a interagente, quando no papel de professora, predominantemente preocupava-se com a comunicação e não com a correção dos erros, apresentando, assim, uma concepção de avaliação mais próxima dos princípios da avaliação mediadora. Porém, como aluna, a interagente manteve-se preocupada em não cometer erros linguísticos e em obter algum tipo de *feedback* por parte de seu par norte-americano e, assim, sua concepção de avaliação (como aluna) é similar aos moldes de uma avaliação tradicional.

Luz (2009) estudou a questão da autonomia na aprendizagem via Teletandem. O estudo revelou que a mediadora e a interagente brasileira teriam concepções sobre autonomia condizentes com o que se acredita na literatura sobre Teletandem. A autora conclui que o ambiente é propício para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Brocco (2009) se propôs a investigar o tratamento dado à gramática de língua portuguesa no contexto de aprendizagem via Teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira. Além disso, discute a pertinência da elaboração de materiais didáticos voltados para este contexto. A autora observou que o foco no aspecto estrutural da língua ocorre com propósitos comunicativos e que as sessões de *feedback* preencheriam as lacunas do insumo do aprendiz. Finalmente, indicou a dificuldade de produção de um material didático para este contexto, além de baixa relevância dos livros didáticos investigados para o contexto teletandem.

Em sua tese de doutorado, Kaneoya (2008) buscou analisar a manifestação, interação e reconstrução de crenças, discursos e reflexões dos interagentes no contexto de aprendizagem de línguas via Teletandem. Entre as conclusões deste trabalho, a autora indica o potencial da atividade para: a) a aprendizagem de elementos culturais reais que geralmente não podem ser aprendidos em materiais didáticos; b) oportunidades significativas de reflexão crítica em situação de formação inicial de professores; c) possibilidade de formulação de diretrizes oficiais de formação superior.

As características dos processos de negociação nas interações via Teletandem foram investigadas por Garcia (2010). Os dados revelaram pouca habilidade nas negociações iniciais entre os interagentes de TTD. A autora relaciona este dado a dificuldade no exercício da

autonomia pelos alunos, discutindo, portanto, os elementos de negociação, a autonomia, reciprocidade e reflexão.

Cavalari (2009) procurou caracterizar a linguagem do *chat* no teletandem, bem como investigar os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação de uma interagente de teletandem sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa. Os dados da pesquisa indicaram características específicas da linguagem do *chat* no teletandem, refletindo a posição enunciativa da interagente brasileira. A autora verificou que a auto-avaliação desta interagente é efetuada através de parâmetros altos para a avaliação do próprio desempenho, além de critérios afetivos, linguístico-comunicativos e com base na presença ou ausência de *feedback*.

As relações de poder foram investigada por Vassalo (2010) no contexto de teletandem. A autora entende as questões de poder como dinâmicas de relações em oposição a uma visão essencialista, segundo a qual o poder seria entendido como uma propriedade estável, que se possui ou não. As análises identificaram relações de poder em torno do comparecimento on-line, do que fazer nas sessões, das estratégias didáticas, do gerenciamento das sessões, dos tópicos de conversação e das variantes linguísticas.

Cândido (2010) investigou questões referentes à orientação, à mediação, à reflexão e à aprendizagem de futuros professores comprometidos com a atividade de teletandem. A autora objetivou investigar os possíveis impactos da experiência de orientação realizada por alunos de Letras e futuros professores junto a interagentes de TTD. Os dados analisados apontaram a capacidade de reflexão dos alunos-professores sobre diversos elementos a respeito da prática de ensino e aprendizagem colaborativa de línguas via TTD.

A dissertação de Funo (2011) investigou as representações sociais de professoras participantes de um curso de formação continuada de professores sobre Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem. A autora investigou representações dessas participantes sobre a atividade de teletandem, sobre o elemento tecnológico da atividade e sobre relações entre a atividade de TTD e questões profissionais.

O gráfico a seguir tem como objetivo ilustrar as considerações anteriormente realizadas sobre aspectos pesquisados do contexto Teletandem Brasil até o presente momento.

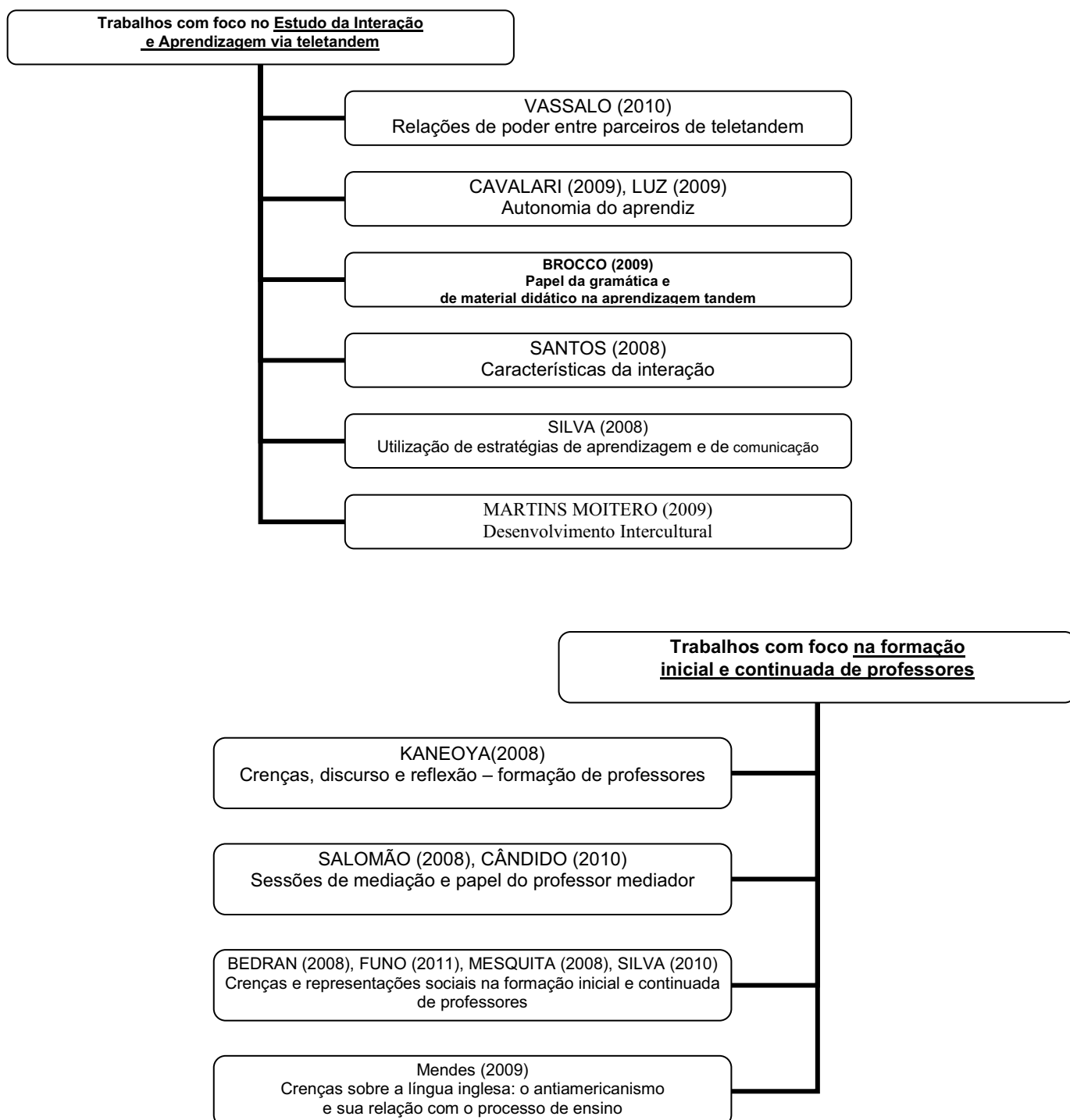


Gráfico 1 – Trabalhos sobre aprendizagem de LEs via teletandem

A presente subseção apresentou um panorama das pesquisas já produzidas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras via Teletandem. Pode-se observar que as publicações mencionadas evidenciam um corpo coeso e bastante estabelecido de pesquisas sobre o tema, e que os focos de investigação sobre o assunto dividem as pesquisas em dois grandes grupos: aquelas que se dedicam ao estudo da interação e as características do processo de aprendizagem; e aquelas que contemplam a formação de professores para e neste contexto. Independentemente do foco de pesquisa elencado, estas pesquisas revelam que as parcerias de TTD possuem características muito próprias de organização, segundo as concepções de que seja TTD para seus participantes (interagentes e mediadores).

A próxima subseção desta tese se destina a compreender como se organizam as demais parcerias de TTD. Creio que a análise da organização de todas as parcerias de TTD já investigadas nas teses e dissertações sobre o tema seria proveitosa para fins de comparação com as dinâmicas estabelecidas entre IA e IB. No entanto, questões práticas inviabilizam tal procedimento; logo, serão apresentadas somente as características organizacionais recorrentes em outros pares de TTD que revelam convergências ou divergências e que contribuem diretamente para a caracterização da parceria entre IA e IB.

1.1.5 Características organizacionais recorrentes em parcerias de TTD

A breve síntese dos trabalhos desenvolvidos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras via TTD, apresentada na subseção anterior, revelou diferentes focos de investigação eleitos pelas teses e dissertações da área. Embora esses trabalhos tenham sido direcionados por objetivos e focos de observação muito distintos, as descrições do contexto de cada uma destas parcerias revelam elementos importantes para a compreensão de como se organizam os pares interagentes para fazer TTD.

Assim, a presente subseção tem o objetivo de discutir algumas características organizacionais de outras parcerias de TTD que contribuem diretamente para o presente estudo, em virtude de suas convergências ou divergências com a organização da parceria entre IA e IB.

Um elemento recorrente na descrição de pares praticantes de TTD envolve divergências de entendimentos sobre o papel do interagente. Os participantes brasileiros e estrangeiros, evidenciam algumas concepções distintas sobre o que devem ou não fazer, assim como o que

seria ou não adequado que seus parceiros façam durante as sessões. Estas questões foram discutidas por diversos autores, e parecem influenciar de maneira determinante a organização e andamento das parcerias de TTD.

As parcerias descritas por Bedran (2008), Benedetti (2010), Cavalari (2009), Mesquita (2009), Salomão (2008), Silva (2008) parecem evidenciar, em alguns momentos, papéis distintos entre interagentes brasileiros e estrangeiros, conforme suas concepções do que seja fazer TTD. As descrições dos referidos autores permitem compreender que os interagentes brasileiros entendiam-se como professores de português de seus parceiros estrangeiros, e, obviamente, como alunos destes participantes estrangeiros. No entanto, os interagentes estrangeiros não pareciam entender-se como professores e isto parece ter gerado momentos de certa insatisfação dos participantes brasileiros, por não se sentirem amplamente correspondidos em seus esforços para ensinar sua língua materna.

Dessa maneira, podemos observar em Benedetti (2010), Salomão (2008), Silva (2008) que os interagentes brasileiros sentiam-se responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento linguístico, assim como pelo desenvolvimento de seus parceiros. Benedetti (2010), por exemplo, ressalta que a interagente brasileira planejava os encontros e preparava conteúdos para o desenvolvimento de sua parceira.

Cavalari (2009) e Mesquita (2009) também retratam pares de interagentes em que os interagentes brasileiros empenhavam-se em criar condições favoráveis para que seus parceiros aprendessem a língua portuguesa, mas estes nem sempre sentiam que os seus parceiros estrangeiros retribuía tal empenho. Benedetti (2010) também identificou algumas condições adversas para a realização da atividade como desencontros, dificuldades e tensões. A autora revela ainda que o par observado em seu trabalho apresentou “relativa dissonância e instabilidade, (co) construindo-se ao longo do processo de TTD vivenciado.” (BENEDETTI, 2010:39).

Um outro tema recorrente em torno das dinâmicas de funcionamento da atividade de TTD envolve a preparação de conteúdos e exercícios para o desenvolvimento do parceiro, realizada em momento anterior à interação. Benedetti (2010), Salomão (2008), Silva (2008) e Luz (2009, 2010) evidenciam que os interagentes preparavam as interações de maneira que pudesse melhor contribuir para o desenvolvimento do interagente estrangeiro, como apresentado no excerto de Luz (2009) abaixo:

Ambos os interagentes evidenciaram o comprometimento em relação a aprendizagem, demonstrando responsabilidade na preparação das sessões, se preocupando com os objetivos do parceiro, questionando o parceiro quando necessário, trabalhando colaborativamente na tomada de decisões e sendo assíduo aos encontros, demonstrando atuações estratégicas no âmbito do ensino e da aprendizagem.” (LUZ, 2010:62)

Este elemento pode ser também observado em Benedetti (2010):

Do ponto de vista metacognitivo, D. planejava os encontros e preparava conteúdos, monitorava o processo de aprendizagem e era capaz de avaliar a própria produção, durante e após a interação (diários), bem como refletir sobre a mesma. A interagente brasileira preparava a interação para o desenvolvimento da sua parceira. (BENEDETTI, 2010:33)

O elemento de preparação das interações revela uma dinâmica de funcionamento importante destas parcerias. Luz (2009, 2010) revela que os interagentes, da parceria investigada, costumavam definir os temas sobre os quais iriam conversar. A autora relata que a partir do tema estabelecido, os interagentes pesquisavam determinados elementos da sua língua materna para apresentá-la ao parceiro na sessão subsequente e, assim, ele pudesse aprender melhor.

Cumprе ressaltar que este é um aspecto relevante da organização e funcionamento das parcerias pois, assim como em Luz (2009, 2010), também é possível inferir em Benedetti (2010), Salomão (2008), Cavalari (2009) e Mesquita (2009), que a questão da preparação dos interagentes para às interações refere-se tanto ao preparo para ensinar a própria língua quanto à preparação para o próprio desenvolvimento.

As considerações tecidas nesta subseção sobre alguns elementos do funcionamento das parcerias investigadas em publicações anteriores serão de fundamental importância para caracterizar a parceria entre IA e IB, cujos dados serão apresentados e discutidos no terceiro capítulo deste estudo.

Assim, a presente subseção do capítulo de fundamentação teórica sobre Teletandem se encerra aqui, dando lugar às discussões sobre os pressupostos teórico-metodológicos da teoria da atividade sobre as transformações e desenvolvimento socialmente sustentado dos indivíduos.

1.2. Teoria da Atividade

A teoria da atividade aborda a cognição e o comportamento humanos como imersos em sistemas de atividade coletivamente organizados e mediados por signos e artefatos concretos e simbólicos. Atividades, para os referidos autores e para este trabalho, são entendidas como práticas sociais orientadas para objetos; estes, por sua vez, são os resultados das necessidades humanas. Nesse sistema construído e inter-relacionado, o objeto ganha força motivadora que dá forma e direção à atividade, isto é, determina o horizonte de possíveis ações (ENGESTRÖM, 1999b).

Para Davydov (1999), a atividade é uma forma de existência social dos seres humanos que consiste na transformação voluntária da realidade natural e social. Em contraste às leis da natureza, as leis sociais se manifestam somente através da agência humana (BAZERMAN, 2006), que modifica a realidade, transformando materiais em produtos. E neste processo, os sujeitos também se transformam. O aspecto intencional da atividade permite que o sujeito consiga se posicionar além da dada situação e reconhecê-la em um contexto histórico social mais amplo.

1.2.1. Definição e origens

A Teoria da Atividade (TA) tem suas origens na abordagem sócio-histórica, desenvolvida especialmente em torno dos estudos de Vygotsky (1998), Leontiev (1977) e Engeström (1993, 1999) entre outros, e pode ser considerada como um desdobramento do esforço para a construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista. Esta abordagem entende que o desenvolvimento de estruturas cognitivas e processos de aprendizagem dos seres humanos ocorrem através de atividades socialmente significativas e mediadas por símbolos e artefatos culturais.

Nesse sentido, este construto teórico se opõe tanto a teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já traria ao nascer suas habilidades, quanto a teorias empiristas e comportamentais que vêem o homem e seu desenvolvimento como um produto de estímulos externos. Para Vygotsky (1998), apenas as funções psicológicas elementares podem ser consideradas reflexos de estímulos externos, já as demais funções superiores que distinguem homens e animais, entretanto,

são formadas e desenvolvidas pela aprendizagem. Segundo a abordagem sócio-interacionista, a aprendizagem ocorre a partir de uma relação dialética entre o homem e o mundo ao seu redor: interagem e modificam-se mutuamente.

Existem três gerações de estudos relacionados à TA. A primeira delas está centrada em Vygotsky. A pesquisa deste autor está organizada em torno de uma ciência histórico cultural para entender o desenvolvimento humano. Um problema a ser resolvido era explicar as diferenças entre a cognição de homens e animais. A sua explicação focou a habilidade humana para construir ferramentas, que são utilizadas na interação social, e para transformar a natureza (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, entende-se que os seres humanos criam ferramentas, procedimentos e conhecimentos para usá-las, e os passam para as próximas gerações.

Ao discutir sobre as ferramentas utilizadas pelos seres humanos em suas ações, Vygotsky foi responsável pela criação de um dos elementos centrais da teoria interacionista: o conceito da mediação. Sobre este conceito, entende-se que toda relação do indivíduo com o mundo se dá através de símbolos e artefatos que funcionam como elementos mediadores. Esses instrumentos são construídos pelos homens e trazem em si elementos da sua cultura. A linguagem, por exemplo, pode ser considerada um importante artefato mediador das relações humanas.

A inserção da ideia de artefatos culturais mediadores foi revolucionária em relação à ideia cartesiana de indivíduo e estrutura social intocável. Ou seja, o indivíduo não poderia mais ser entendido sem seus meios culturais, e a sociedade não poderia mais ser entendida sem a agência de indivíduos que usam e produzem artefatos culturais. As ações passaram a ser entendidas como entidades culturais motivadas segundo o objeto da ação, e essa motivação entre ações e objetos passou a ser a chave para o entendimento da psique humana.

Leontiev, no entanto, desenvolveu a noção de atividade e representou uma ruptura entre as noções de atividade individual e coletiva. A segunda geração de estudos sobre a TA foi desenvolvida, portanto, em torno das teorias de Leontiev (1978).

Segundo Hedegaard (1999), Leontiev lidou com o mesmo problema de Vygotsky para explicar pontos específicos que distinguem homens e animais. Na sua tentativa de resolver o problema, Leontiev (1975, 1978) formulou o conceito da atividade, caracterizando os motivos humanos e a consciência como cultural e historicamente desenvolvidas e, portanto, qualitativamente diferentes dos motivos animais.

Para Hedegaard (1999), Leontiev focou a comunicação humana, assim como Vygotsky, mas definiu a atividade como um processo coletivo, com ações de sujeitos individuais orientados ao objeto e operações como funções psicológicas condicionadas pelas condições materiais e ferramentas disponíveis.

Hedegaard (1999) e Engeström (1999) afirmam que a relação entre o coletivo e o individual, contudo, não foi suficientemente discutida e que, dessa forma, Leontiev não expandiu graficamente o modelo original de Vygotsky para um modelo com um sistema de atividade coletivo (ENGESTRÖM 1987, 1999a, 2001).

É importante considerar que Leontiev fez suas considerações teóricas a partir de suas leituras sobre Marx. Segundo Engeström (1999a) o conceito marxista de trabalho, envolvendo a produção e uso de valores, foi o modelo através do qual Leontiev propôs o conceito de atividade humana orientada ao objeto. Marx e Engels enfatizaram a noção de mediação ao discutirem sobre a produção de ferramentas para o trabalho. Além disso, das bases marxistas também vem a noção de que o processo de trabalho é desenvolvido em condições de atividade coletiva. Ou seja, ao refletir sobre estes dois elementos fundamentais da teoria marxista, Leontiev desenvolveu o conceito de atividade baseado em semelhantes bases conceituais: para se transformarem, os seres humanos se envolvem em atividades socialmente significativas e para atuarem nestas atividades desenvolvem, através de elementos mediadores, as ferramentas de que necessitam.

Ao propor o materialismo dialético, a teoria marxista rejeita ideias de que os seres humanos se transformam de acordo com o materialismo mecânico ou com o idealismo. De acordo com Engeström (1999a), o primeiro elimina a agência humana e o segundo a individualiza, colocando-a na cabeça e na alma do indivíduo. As mudanças não são geradas apenas de acordo com as circunstâncias, nem tampouco são o resultado de mera ação individual, mas ocorrem a partir da relação entre diversos elementos circunstanciais e individuais. O conceito de atividade elaborado por Leontiev transcende o dualismo entre o sujeito individual e circunstâncias objetivas sociais. O autor entende que os processos de transformação dos seres humanos acontecem por meio da reorganização dos sistemas das atividades, entendidos como as situações concretas da vidas e que influenciam sua identidade, seus conhecimentos e seu papel social nas relações interpessoais.

A partir destes conceitos discutidos, diversos autores (CHAIKLIN et. al., 1999; COLE et. al, 1997; DANIELS, 2003; DAVYDOV, 1999; ENGESTRÖM & MIDDLETON, 1998; ENGESTRÖM et. al., 1999; ENGESTRÖM, 1999a; ENGESTRÖM, 1999b; ENGESTRÖM, 2001; LEONTYEV, 1977; LETORSKY, 1999) iniciaram a terceira geração de estudos em torno da Teoria da Atividade, que utiliza parte deste construto teórico já descrito, aliado a novas concepções que também têm o objetivo entender os processos de transformação humana:

De acordo com a teoria da atividade, qualquer atividade localizada se relaciona com algum artefato mediador historicamente construído, recursos culturais são comuns em uma sociedade. Redes entre sistemas de atividade permitem a transformação de artefatos. Estes recursos podem ser combinados, usados e transformados de novas maneiras, em atividade coletiva localizada. Atividades concretas localizadas podem ser simultaneamente únicas e generalizáveis; momentâneas e duráveis. (ENGESTRÖM, 1999a:8)¹¹

A Teoria da Atividade (doravante TA), tem suas origens na teoria sócio-histórica, mas constituiu-se a partir de algumas noções diversas. Ambos os construtos teóricos supõem que os processos de transformação dos seres humanos se dão de forma histórico-dialética em que os indivíduos constroem e desconstróem concepções a partir de suas necessidades, por meio de artefatos mediadores socialmente construídos. Estas teorias diferenciam-se, entretanto, na indicação de quais elementos compõem esses processos. Vygotsky e seus seguidores indicavam apenas o sujeito, o objeto e os artefatos como elementos dos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores (ENGESTRÖM, 1999a).

Os estudiosos da TA, por sua vez, contemplam mais elementos nesse processo e criticam o fato de não ser considerada a mediação por outros seres humanos, mas por artefatos tão somente (ENGESTRÖM, 1999a). Não se trata de uma ideia meramente psicológica, a teoria da atividade desconstrói pensamento cartesiano de isolamento da mente humana da cultura e sociedade (ENGESTRÖM, 1999b).

A TA entende o ser humano como um ser culturalmente mediado e constantemente envolvido em sistemas de atividade constituídos de sujeitos, objetos, instrumentos, regras, comunidade, divisão do trabalho. Além disso, supõe que a aprendizagem não seja nem um processo limitado a um único indivíduo, tampouco às suas estruturas cognitivas. Mas, como

¹¹ **Minha tradução de:** According to activity theory, any local activity resorts to some historically formed mediating artifacts, cultural resources that are common to the society at large. Networks between activity systems provide for movement of artifacts. These resources can be combined, used, and transformed in novel ways in local joint activity. Local, concrete activities, therefore, are simultaneously unique and general, momentary and durable. (ENGESTRÖM, 1999a:8)

processos entre indivíduos, suas ferramentas, suas regras, seus contextos culturais e recursos semióticos que utilizam.

O início das discussões entre os membros da terceira geração de estudiosos em torno do tema da Teoria da Atividade datam da década de oitenta. Segundo Hedegaard (et. al, 1999) seminários informais contavam com pesquisadores escandinavos a fim de discutir a tradição de pesquisa histórico-cultural. Os temas incluíam a descrição da natureza humana e a relação de desenvolvimento entre homens e animais; a natureza da prática institucionalizada para o desenvolvimento humano, tipos de conhecimento, e métodos pedagógicos para desenvolver formas teóricas de conhecimento.

Após alguns congressos sobre Atividade, o interesse sobre o assunto foi aumentando de tal maneira que os pesquisadores tiveram que expandir os encontros e transformá-los em evento internacional com diversas áreas da pesquisa sócio-cultural e teoria da atividade. Isto resultou no primeiro congresso internacional sobre Teoria da Atividade, organizado por Georgge Ruckreim e Alfred Messman na Universidade de Berlin em 1986, sobre atividade, comunicação, pedagogia e psicologia. Já o segundo congresso internacional sobre Atividade foi promovido na Finlândia sob a coordenação de Yrjö Engeström, em 1990, e os temas do encontro eram Individualidade e transformação. O objetivo do evento era reunir todos os pesquisadores que trabalhassem com TA, incluindo a abordagem sócio-cultural norte-americana, a psicologia crítica e diferentes áreas da teoria da atividade na psicologia russa e pesquisadores europeus e escandinavos (HEDEGAARD, et. al, 1999).

O terceiro congresso desta área teve como tema Teoria da Atividade e prática social. Este congresso aconteceu em Moscou em 1995, sob a coordenação de Vasily Davydov. Muitas formas de prática social foram discutidas como, por exemplo, comunicação, política, economia, educação, cultura e arte; trabalho social; tecnologia e telecomunicações e esporte. O quarto congresso Internacional aconteceu na Dinamarca em 1998 sob a coordenação de Mariane Hedegaard. Alguns temas discutidos foram o conceito de atividade e prática social; atividade como objeto e metodologia; prática social e intervenção; prática social como conceito chave para o entendimento variações culturais étnicas e de gênero (HEDEGAARD, et. al, 1999).

A presente subseção teve por objetivo apresentar as bases teóricas da teoria da atividade que norteiam esta tese. Procurei identificar suas bases vygotskianas e sua evolução ao longo de três gerações de estudos sobre o assunto. As seções que se seguem tratam de outros elementos

fundamentais dessa teoria para a realização desta pesquisa, tais como seus princípios e elementos constitutivos, as contribuições advindas de outros trabalhos já produzidos sobre o assunto, as relações entre a TA e outras teorias de cognição situada, os processos de mediação semiótica que permeiam o SA, além dos ciclos expansivos de aprendizagem e sua importância para o desenvolvimento dos participantes de um dado SA.

1.2.2. Alguns aspectos teórico-metodológicos

Existem alguns aspectos teórico-metodológicos referentes à utilização da TA para a realização de pesquisas que merecem ser discutidos. Inicialmente, busco na literatura sobre o assunto as áreas do conhecimento em que há registros de utilização dessa teoria, para refletir suas relações com as questões linguísticas e educacionais investigadas por esta tese. Em seguida, discuto algumas orientações sobre como efetivamente são realizadas pesquisas com bases na teoria da atividade.

São variados os campos de estudo com aplicações da TA. Nas décadas após a Segunda Guerra Mundial, a TA era mais desenvolvida em torno da psicologia do jogo, de aprendizagem, da cognição e do desenvolvimento infantil. Foi também aplicada a pesquisas em aquisição de linguagem e desenvolvimento experimental de instrução, especialmente em contextos de escolas e outras instituições educacionais. Já nos dias atuais, abarca outros temas como desenvolvimento de atividades de trabalho, implementação de novas ferramentas culturais como tecnologias computacionais e questões psicoterapêuticas (ENGESTRÖM, 1999a).

Duarte (2002) afirma que a TA caracteriza-se como um conjunto de pressupostos multidisciplinares cujas contribuições podem ser úteis às áreas da educação, antropologia, sociologia do trabalho, linguística e filosofia. Exatamente como propõem dois autores citados anteriormente, a presente pesquisa busca utilizar-se da teoria da atividade para investigar a atividade de TTD como ferramenta cultural e tecnológica de aprendizagem, aplicadas a propósitos linguísticos e educacionais.

Sobre a realização de pesquisas com base na TA, Davydov (1999) afirma que cada atividade tem suas necessidades, motivos, tarefas e objetivos e o primeiro passo no estudo da atividade consiste na identificação do objeto de cada tipo de atividade. Somente depois disso, é possível caracterizar uma formação psicológica específica como um tipo concreto de atividade.

No presente contexto de pesquisa, é possível identificar um objeto (ou entendido também como meta) bastante claro entre os interagentes: aprender as línguas um do outro. Ambos têm essa necessidade e exatamente por essa razão se engajaram na proposta de fazer TTD.

Já o segundo estágio de estudo da atividade consiste em definir-se o objeto e estrutura na sua forma coletiva, as interrelações dos seus componentes, os métodos de trocas, suas várias transformações e as condições e regularidades da emergência de atividade individual. Apesar de a atividade humana, nas suas formas coletiva e individual ser consciente, o processo de emergência de consciência e suas funções na atividade são de difícil análise. Refletindo sobre essas questões no contexto em questão, procurei definir cada um dos elementos constitutivos do sistema de atividade de IA e IB. Observei que seria importante refletir sobre como os sujeitos se constituem enquanto interagentes de TTD, as ferramentas selecionadas para o intuito de aprender TTD, bem como as regras e contradições que se fariam presentes nesse SA.

Cumpramos ressaltar que a literatura propõe que os estudos sobre TA devem ser capazes de refletir as múltiplas vozes que compõem um sistema de atividade. Engeström (1999a, 1999b) afirma que o analista deve contemplar as visões pessoais dos participantes de uma dada situação social, assim como uma visão sistêmica e organizacional para estabelecer uma relação dialógica com a atividade localizada. Tal posicionamento teórico influenciou a busca dos sentidos atribuídos por IA e IB para o seu processo de aprendizagem via TTD.

Engeström (1999b) propõe ainda que as análises sejam baseadas em investigação histórica e empírica da atividade concreta em questão. Entretanto, o autor adverte que a análise das ações concretas para entender um sistema de atividade caracteriza-se como uma atitude problemática. O autor afirma que não são investigados os motivos por trás das ações concretas, nem sua natureza social e colaborativa. Além disso, não se questiona igualmente as contradições que geram transformações no SA:

Seria produtivo passar da análise da ação individual para a análise da atividade em seu contexto mais amplo,..., as ações não são totalmente previsíveis, racionais e mecânicas. Até as ações mais planejadas envolvem falhas, interrupções e inovações inesperadas. Esta situação fica difícil de ser explicada se alguém [o analista] permanecer no nível das ações” (ENGESTRÖM, 1999b:32)¹².

¹² **Minha tradução de:** It may be very fruitful to move from the analysis of individual action to the analysis of their broader activity context, ..., Actions are not fully predictable, rational and machine-like. The most well planned and streamlined actions involve failures, disruptions and unexpected innovations, These are very difficult to explain if one stays at the level of actions” (Engestrom 1999b:32).

Exatamente por compartilhar com o autor a importância de uma análise não idealizada das ações de IA e IB, fiz a opção de investigar, com especial atenção, as contradições que permeiam a atividade analisada nesta tese. Creio que apenas caracterizar os sujeitos, bem como suas regras e ferramentas geraria uma falsa ideia de um sistema de atividade estático e homogêneo. Por essa razão, as contradições e transformações desta AS são enfatizadas justamente para demonstrar que a TA serve a esta pesquisa como uma forma de investigar como interagem e se transformam os diferentes elementos que compõem esta situação social.

Sobre a busca de mais elementos que somente a análise de ações concretas, Raeithel (1998) aponta mais uma dificuldade metodológica. A autora afirma que o pesquisador deseja investigar a perspectiva subjetiva dos participantes de um dado sistema de atividade, mas é exatamente este aspecto que o impede de estudá-la a partir de constatações objetivas. Ambos os participantes e o pesquisador tem acesso privilegiado a diferentes aspectos da ação, mas também existem aspectos a que completamente não têm acesso: o observador não é capaz de ver a situação como os actantes o fazem, e estes desconhecem alguns aspectos importantes da sua própria ação.

Essa questão da subjetividade nos trabalhos com base na TA, discutida por Raeithel (1998), representa um importante aspecto desta tese, pois coube a mim exercer dois papéis neste trabalho: o de pesquisadora e também o de participante da situação observada. Assim, creio que a dificuldade de acesso à perspectiva subjetiva dos sujeitos do SA, apontada pela autora, seja apenas parcialmente enfrentada neste trabalho. Assim afirmo, porque há outro participante além de mim: o interagente alemão. Contudo, foi realizada uma entrevista para investigar junto a IA suas concepções sobre seu processo de aprendizagem de português via TTD.

A presente subseção objetivou esclarecer alguns pontos sobre a realização desta pesquisa com base na teoria da atividade. Em seguida, serão discutidos os elementos que compõem um sistema de atividade.

1.2.3 Princípios norteadores e componentes da TA

Segundo Engeström (2001), existem cinco princípios característicos da teoria da atividade. O primeiro deles indica que os sistemas de atividade são coletivos, mediados por artefatos, direcionados a um objeto e são a menor unidade de análise de uma atividade humana. A polifonia desses sistemas é abordada no segundo princípio. Os indivíduos trazem em suas falas múltiplos discursos, conforme seus contextos e experiências prévias. O autor indica no terceiro princípio a importância do componente histórico no qual os sujeitos e situação de aprendizagem se constituem. O quarto princípio envolve as contradições inerentes à atividade em questão. Essas tensões e contradições podem ser consideradas como uma força motriz para transformações e desenvolvimento do SA e de seus participantes.

A escolha deste construto teórico se fundamenta na expansão da análise de uma situação de aprendizagem de línguas estrangeiras: não se trata do processo de aprendizagem de indivíduos apenas, mas da formação de um sistema de atividade onde os parceiros de TTD influenciam e auxiliam-se mutuamente, e onde existem os interagentes que selecionam ferramentas para os seus propósitos em que foram estabelecidas regras norteadoras da atividade.

Essas relações de um SA são permeadas por elementos sociais e históricos. Os indivíduos atribuem sentidos e realizam suas atividades principalmente através de ações materiais, discursivas e dirigidas a um objeto. A ligação dessas ações com o objeto da atividade conta ainda com outro elemento: a antecipação do objeto. As noções humanas são constituídas de imagens internas, necessidades e objetivos.

Todavia, o objeto de uma atividade não deve ser confundido com os objetivos da mesma. Os primeiros, de fato, dirigem a atividade. Já os objetivos são ligados a ações específicas, e estas têm pontos claros de início e término e, geralmente, vida curta. Os sistemas de atividade evoluem ao longo de extensos ciclos históricos cujo início e término são difíceis de determinar. Um SA constantemente gera ações através das quais o objeto da atividade é produzido e reconstruído em formas e conteúdos específicos. O potencial criativo da atividade está intimamente ligado a ações de construção e redefinição do objeto.

Na situação de aprendizagem de LEs via TTD analisadas na presente tese, verifica-se que o objeto dos interagentes é a aprendizagem de português e alemão e justamente por essa razão, ambos os participantes decidiram fazer TTD. No entanto, ao longo do processo poderão ser

encontradas ações direcionadas a outros objetivos mais imediatos como, por exemplo, a compreensão de vídeos ou jornais na LA para conversar com o parceiro a respeito durante as interações.

Sobre os artefatos mediadores, é possível caracterizá-los como elementos externos, como signos e ferramentas, por exemplo, e elementos internos, como representações mentais (ENGESTRÖM 1999b). Todavia, concordo com o mesmo autor no que diz respeito a não insistir em uma caracterização mais profunda sobre categorias dos artefatos (artefatos práticos, conceituais, entre outros) por se tratar de procedimento menos relevante que investigar os processos de mediação semiótica e usos dos artefatos, bem como as implicações práticas desses usos. Para efeitos de análise dos dados gerados por IA e IB, considero apenas dois tipos de ferramentas: a) práticas e b) linguísticas. Os dados apresentados no terceiro capítulo desta tese mostram que ferramentas os interagentes elegeram para auxiliá-los em seu intuito de aprender via TTD e, especialmente, os usos que são feitos delas.

Além dos elementos já mencionados como constituintes de um sistema de atividade, Davydov (1999) defende ainda que outro elemento seja considerado: o desejo, pois o considera como a base da necessidade. O autor afirma que concorda com a estrutura da atividade sugerida por Leontiev e, por sua vez, considera como formada por necessidades, tarefas, ações e operações; mas ressalta que acrescentaria o desejo. Davydov (1999) afirma que Leontiev não considerou o desejo como um elemento psicológico da atividade.

O mesmo autor (DAVYDOV, 1999) defende que a questão das emoções, como o desejo, por exemplo, devem ser levadas em consideração, pois são elas que permitem que uma pessoa se proponha ou não a uma determinada tarefa. As emoções fazem o indivíduo considerar se os meios para a tarefa estão ou não disponíveis. Se estiverem, daí então o mecanismo analítico se faz presente para avaliar as condições para se atingir o objeto.

As funções gerais executadas pelas emoções é que elas permitem que uma pessoa se prepare para uma tarefa importante, mas é apenas metade do trabalho. O mais importante é que as emoções permitem que uma pessoa decida desde o início se os meios físico, espirituais e morais necessários para realizar a tarefa, estão disponíveis. Se estiverem, a pessoa inicia o aparato analítico para avaliar as condições para se atingir o objeto. Se as emoções disserem que os meios não estão disponíveis, a pessoa se recusa a aceitar tarefa (DAVYDOV, 1999:46).¹³

¹³ **Minha tradução de:** The general functions emotions perform is that they enable a person to set a certain vital task, but this is half the work. The most important thing is that emotions enable a person to decide from the very beginning whether the physical, spiritual and moral means he needs to fulfill the task are available. If they are – the person starts his analytic apparatus to consider

A discussão sobre a questão das emoções e do desejo (em oposição à necessidade de se atingir o objeto) se faz de profunda importância para esta pesquisa. Os dados gerados entre IA e IB revelam que essas questões se constituíram em importante elemento para a estruturação desta parceria entre ambos. Esse é revelado na atmosfera amistosa constituída ao longo de todo o processo, na assiduidade dos parceiros, no empenho para continuar realizando sessões de TTD e na busca de ferramentas para continuar aprendendo nos intervalos das sessões, conforme será discutido posteriormente.

1.2.4 Teoria da atividade e outras teorias de cognição situada

Nesta subseção, proponho-me a justificar a seleção da base teórica da teoria da atividade em detrimento de outras teorias de cognição situada, ou seja teorias que entendem que o desenvolvimento humano se dê em meio a práticas socialmente estabelecidas.

A TA tem alguns pontos em comum com outras teorias de cognição distribuída, especialmente o fato de entenderem que a aprendizagem envolve atividades práticas e dirigidas a um objeto. Segundo Engeström (1999a), diversas áreas têm contemplado este tipo de estudos: a psicologia tem demonstrado interesse em teorias culturais e contextuais; na ciência cognitiva, estudos sobre cognição situada e distribuída; e na educação são recorrentes as discussões sobre aprendizagem situada e comunidades de prática (LAVE & WENGER, 1991).

Ainda de acordo com este autor, a TA tem muito a contribuir com esta onda de interesse multidisciplinar em práticas culturais e cognição. Não se trata de uma teoria psicológica restrita, mas de uma abordagem ampla que se apoia em uma nova perspectiva e novos conceitos para lidar com questões teóricas e metodológicas em diversas áreas das ciências sociais, pois apresenta ferramentas para analisar a natureza da ação e seus elementos situados, idiossincráticos e inesperados promovendo: “estudos empíricos, de práticas concretas e situadas que podem revelar padrões locais da atividade e a especificidade cultural de pensamentos, fala e discursos” (ENGESTRÖM, 1999a:8)¹⁴.

the conditions of achieving the goal. If his emotions say “no means are available”, the person refuses to take up the taks (DAVYDOV, 1999:46).

¹⁴ **Minha tradução de:** “..., empirical studies of concrete, situated practices can uncover local pattern of activity and the cultural specificity of thought, speech and discourse.” (ENGESTRÖM, 1999a:8)

No contexto de interesse por teorias culturais e contextualmente situadas, duas particularmente se aproximam da TA: a Teoria Sociocultural da Ação Mediada de Wertsch & Del Rio (1995) e a Teoria da Aprendizagem Situada (Lave & Wenger, 1991). Ambas têm suas bases nas ideias de Vygotsky e compartilham com a TA a ênfase a respeito da mediação da ação humana através de artefatos culturais. Diferenciam-se, entretanto, especialmente no que se refere à historicidade da análise de uma atividade e à natureza coletiva da ação humana. Ao invés disso, enfatizam os aspectos interacionais e a mediação por signos da atividade humana. (ENGESTRÖM, 1999a).

Segundo este mesmo autor, os aspectos interacionais são importantes, mas não permitem o entendimento do contexto, uma vez que os seres humanos se envolvem em práticas coletivas, comunidades e instituições. Já na teoria de Aprendizagem Situada de Lave e Wenger (1991), a ideia central é a comunidade de prática¹⁵, mas avalia que o problema nessa abordagem é a dimensão temporal, não sendo considerados os possíveis movimentos e transformações na atividade para direções imprevisíveis.

Justifica-se, portanto, a seleção do arcabouço teórico para esta tese diante de outras teorias de cognição situada, pois a teoria da atividade oferece uma abordagem mais eficaz para entender a especificidade material e temporal da cognição, dando a devida ênfase às condições históricas ao mundo globalizado em que vivemos e ao papel das tecnologias da comunicação nesta sociedade, bem como ao aspecto dinâmico de transformações que os sujeitos vão vivenciando com a atividade de Teletandem.

1.2.5 Ciclos expansivos de aprendizagem

A teoria da atividade supõe que a aprendizagem humana ocorra através de ciclos expansivos (ENGESTRÖM et. al., 1999). Estudiosos da teoria da atividade entendem que as situações sociais possuam contradições que não são essencialmente problemas, mas se constituem em tensões estruturais que exigem modificações no sistema como um todo, no seu objeto, nas ações dos participantes e em suas ferramentas.

¹⁵ Em linhas gerais uma comunidade de prática envolve a ideia de pessoas que trabalham juntas em torno de uma área de interesse comum.

As transformações ao longo de um ciclo expansivo acontecem quando as circunstâncias e o objeto da atividade são (re)construídos pelos participantes de um sistema de atividade, diante das tensões e dificuldades que se fazem presentes. Estas modificações, não obstante, ocorrem dentro dos parâmetros da zona de desenvolvimento proximal dos participantes, que pode ser entendida como a diferença entre as habilidades que um aprendiz já possui para resolver problemas de maneira autônoma e as tarefas que só consegue realizar com o auxílio de um par mais experiente (VYGOTSKY, 1998).

Engeström (1987), por exemplo, descreve uma situação de um sistema de saúde em que diferentes segmentos de assistência a pessoas enfermas não trabalhavam em harmonia. A ausência de comunicação eficaz entre os centros de saúde se constituía em uma situação onerosa e pouco eficiente, uma vez que medidas de tratamento eram tomadas repetidas vezes e os tratamentos não eram bem sucedidos. Como um trabalho de pesquisa e de intervenção neste contexto, estudiosos da TA se propuseram a investigar a situação.

O projeto contou com diversos profissionais e um modelo de investigação da atividade dividido em seis etapas. A primeira delas diz respeito ao questionamento das práticas existentes e tomadas como certas e naturais. Esta fase é então seguida pela análise sócio-histórica da situação observada. Em seguida, as discussões tentam buscar alternativas e implementá-las na fase seguinte. Finalmente, existem as etapas de reflexão sobre o processo e a consolidação das novas práticas.

A conclusão do autor sobre a referida proposta envolve o entendimento de que os sistemas de atividade funcionam segundo múltiplas perspectivas e vozes. A conclusão de um ciclo expansivo, portanto, contempla uma reorganização dessas vozes e abordagens de todos os participantes, ou seja, uma (re)conceitualização e reorganização dos elementos do sistema, levando-se em consideração os aspectos sócio-históricos da atividade.

Um sistema de atividade é por definição formado por múltiplas vozes. Um ciclo expansivo envolve uma reorganização dessas vozes e de diferentes perspectivas e múltiplas abordagens entre os participantes. A historicidade nesta perspectiva significa identificar os ciclos prévios do sistema de atividade. A reorganização das múltiplas vozes é altamente facilitada quando as diferentes vozes são vistas em relação ao seu contexto histórico como partes de um todo de competências complementares do sistema de atividade. (ENGESTRÖM, 1987: 35).¹⁶

¹⁶ **Minha tradução de:** An activity system is by definition a multivoiced formation. An expansive cycles a reorchestration of those voices of different viewpoints and various approaches of the various participants. Historicity in this perspective means identifying the past cycles of the activity system. The reorchestration of the multiple voices is dramatically facilitated when the

As contradições funcionam, portanto, como força motriz para o desenvolvimento dos participantes de um SA (ENGESTRÖM 1993, 1999^a, 1999^b), pois nas mais diversas atividades nas quais os indivíduos se engajam, frequentemente não há um profissional que lhes indique o caminho adequado a seguir a fim de se atingir a superação das contradições que se fazem presentes. Os próprios sujeitos sentem necessidades de ajustes e adaptações em suas ações, perspectivas, ferramentas e inclusive no objeto da atividade. Essas reações adaptativas em si demonstram desenvolvimento e tomada de responsabilidade pelo andamento da atividade.

A este respeito, é possível fazer uma analogia com a atividade de Teletandem para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim como em outras atividades, no TTD não há alguém que possa dirigir o processo a fim de encontrar meios para a superação das contradições, senão os próprios interagentes. Embora muitas parcerias de TTD possuam o auxílio de um professor mediador, que ajuda os participantes com suas dificuldades, cabe, em última instância, aos próprios interagentes identificar e lidar com as contradições da atividade que dificultam a comunicação e aprendizagem.

As contradições presentes na parceria de TTD entre IA e IB são de suma importância para esta tese. Esses elementos, que foram se delineando ao longo do tempo, exigiram dos participantes transformações em diversos aspectos do seu sistema de atividade, e evidenciaram seu aspecto dinâmico e mutável, conforme será apresentado no terceiro capítulo deste trabalho.

1.2.6 Processos de mediação semiótica

Segundo Raeithel (1998), a antropologia cultural presume que os membros de diferentes culturas e comunidades compartilhariam sistemas de explicação e entendimento do mundo que embasariam suas práticas sociais e noções sobre o que é ou não adequado fazer nas mais diversas situações. Existem muitos estudos em diferentes áreas das ciências humanas que mostram como comunidades nacionais, regionais, municipais ou de pequenos grupos produzem ideias comuns e maneiras de compreensão da sua realidade, a partir da aplicação de métodos etnográficos.

different voices are seen against their historical background as layers in a pool of complementary competencies within the activity system (Engeström, 1987: 35).

A ideia de um conhecimento social pode explicar uma realidade social e o poder de ideias socialmente sustentadas. É consenso entre pesquisadores de ciências humanas que os seres humanos são capazes de criar novas possibilidades de ação operando representações semióticas, ou seja, usando todos os sistemas simbólicos e comparando possibilidades adequadas e inadequadas às situações (RAEITHEL, 1998).

Os parceiros de uma atividade colaborativa não são partes separadas de espaços independentes de cada indivíduo, mas devem ser entendidos como coautores de um espaço comum. Dentro desse espaço, os elementos, símbolos, conceitos e possibilidades de ação possuem uma dimensão real para os seus participantes e uma gama restrita de interpretações. Esses signos controlam as ações dos indivíduos no sistema de atividade, tanto em relação ao uso da linguagem como dos seus artefatos.

A mediação semiótica pode ser entendida como a maneira através da qual os atores coordenam suas ações e atitudes em trabalho colaborativo através da troca ou do uso compartilhado de signos para seus propósitos na atividade. A mesma autora distingue duas formas de mediação semiótica pela linguagem. A primeira diz respeito aos efeitos relacionados aos indivíduos: mudanças de pensamento, de percepção e regulação das ações. Já a segunda envolve os efeitos em grupos sociais: alterações de formas compartilhadas de pensamento, visões de mundo tradicionalmente aceitas, e ações culturalmente padronizadas. Cada grupo desenvolve seus costumes, sua maneira de se comunicar e esse conhecimento compartilhado pelos membros de uma comunidade pode não ser reconhecido ou compreendido por indivíduos não pertencentes a ele.

Esta coordenação de ações localizadas por sujeitos membros de uma atividade não é algo que os sujeitos aprendam através de regras explícitas. Muitas vezes, os participantes nem mesmo negociam as regras que dirigem o SA em que estão envolvidos. Todavia, essas normas pragmáticas de adequação vão sendo delineadas pelos acertos ou obtenção de objetivos.

É importante observar que embora IA e IB participem como membros em muitos grupos (seus grupos profissionais, familiares, de nacionalidade etc), em relação ao TTD ambos formam um grupo no qual são os únicos membros. Assim, de acordo, com as ideias de mediação semiótica de Raeithel (1998), creio que os interagentes constroem sentidos dos quais apenas ambos compartilham. Um 'não membro' desta parceria de TTD poderia encontrar dificuldades para compreender determinadas mensagens que envolvem esse tipo de informações.

Essa compreensão baseada em processos de mediação semiótica reforça o argumento de que as análises de dados com base na TA exige a consideração dos sentidos atribuídos pelos interagentes à atividade em que estão envolvidos para se analisar os processos simbólicos contruídos e reconstruídos entre os membros do SA.

1.2.7 Alguns estudos sobre TA

A teoria da atividade enquanto base teórica para a análise de questões educacionais e linguísticas tem sido cada vez mais usada em pesquisas do cenário nacional. Embora Duarte (2002) há alguns anos tenha argumentado sobre a relevância dessa teoria para a análise de questões de ensino e aprendizagem, e a carência de pesquisas sobre o tema, já não se pode dizer isso nos dias atuais.

Entre os diversos trabalhos publicados sobre o assunto, proponho-me a apresentar uma síntese de três trabalhos que influenciaram mais diretamente a estruturação do desenho de pesquisa da presente tese. São eles: Careli (2003), Mateus (2005) e Motta (2004).

O trabalho de Motta (2004) aborda o processo de aprendizagem de uma professora de inglês a dar aulas para alunos cegos e de baixa visão. Mais especificamente a autora buscou investigar a) os sentidos atribuídos pela professora (e pesquisadora) ao ensino e aprendizagem de inglês por alunos cegos e de baixa visão; b) a constituição desses alunos enquanto aprendizes e c) a constituição da sala de aula enquanto espaço para a formação de cidadãos críticos. É possível compreender a partir do trabalho da autora que a teoria da atividade lhe ofereceu as bases teóricas e metodológicas para enfatizar as múltiplas vozes que constituem o SA:

a voz dos alunos cegos e de baixa visão que contam suas experiências de aprendizagem, suas histórias de vida, seu modo de ver e interpretar o mundo; a voz da professora de inglês que fala sobre seus medos e sobre os sentidos atribuídos à deficiência; a voz de autores que discutem a deficiência visual e daqueles que defendem a inclusão escolar e social dos alunos com necessidades educacionais especiais e minha voz de pesquisadora e de professora participante do projeto, que procura encontrar, neste coro de vozes, o fio condutor do trabalho. (MOTTA, 2004:2)

O trabalho de Motta (2004) reforçou, nesta tese, a ideia das múltiplas vozes que envolvem e definem um sistema de atividade, gerando reflexões sobre como buscar os sentidos

que IA e IB atribuem para a atividade de TTD e ainda mais: como se constroem enquanto interagentes de TTD a partir dos sentidos que são atribuídos à atividade.

Carelli (2003) utilizou as bases teóricas da TA para compreender as dinâmicas, os problemas e resultados da atividade de realização de um curso on-line sobre leitura estratégica por treze professoras de inglês da rede pública. A autora pôde perceber, por meio das contradições e dificuldades encontradas pelas participantes, que os indivíduos que se propõem a estudar *on-line* necessitam de auxílio para lidar com as ferramentas e regras do contexto digital. O trabalho de Carelli (2003) discute questões sobre letramento digital de professores e preparação desses profissionais para o uso crítico e eficaz da tecnologia. Assim como Carelli (2003), nesta pesquisa busco uma visão da tecnologia enquanto uma ferramenta cada vez mais utilizada para propósitos de aprendizagem, bem como as implicações teóricas e práticas desse uso.

Mateus (2005) investigou uma rede de sistemas de atividade de aprendizagem colaborativa de professores em relação às possibilidades de resignificação das fronteiras dos mundos universidade-escola, bem como as transformações nos elementos constitutivos do SA. A autora observou transformações nas formas como os sujeitos se percebiam, nas relações interpessoais e em noções epistemológicas. Mais especificamente, percebeu-se a reconstrução colaborativa: a) de artefatos mediadores da aprendizagem das professoras e de seus alunos; b) de conhecimento descontextualizado para uma forma de conhecimento envolvido com a prática; c) de práticas discursivas monologizantes, para práticas discursivas dialogizantes; d) de formas de entendimento do conhecimento enquanto elemento fixo e estável para a ideia de conhecimento colaborativamente produzido; e) de relações horizontalizadas entre professoras e formadora para uma relação de produção colaborativa de conhecimentos.

A importância do trabalho de Mateus (2005) para esta tese se refere amplamente à questão da dinamicidade dos processos e relações que se estabelecem no sistema de atividade, ou seja, o caráter dinâmico com que a autora observa os elementos constitutivos da atividade e os movimentos transformacionais vivenciados pelos participantes desse contexto.

As três teses aqui resenhadas se revelaram de grande importância para a estruturação desta pesquisa em relação ao entendimento de três temas: a) as múltiplas vozes que constituem e definem a configuração de um SA; b) a observação da ferramenta tecnológica enquanto contexto cada vez mais utilizado para fins educacionais e consequentes implicações desse contexto e c) das amplas possibilidades de transformações vivenciadas pelos participantes de uma situação

social analisada com base na teoria da atividade. Considero esses três elementos fundamentais para compreender e descrever a parceria de TTD entre IA e IB, que é o objetivo desta pesquisa.

Neste capítulo, foram discutidas questões sobre a proposta de aprendizagem de línguas via TTD em relação as suas origens, as especificidades desse contexto em oposição a proposta de aprendizagem de línguas via tandem, o componente cultural que permeia a atividade, a literatura já produzida sobre o assunto, bem como algumas características organizacionais recorrentes nas parcerias descritas nas teses e dissertações publicadas sobre aprendizagem de LEs via TTD e que se relacionam com esta tese.

Em seguida, foram discutidas as bases teóricas da teoria da atividade em relação às suas origens e definição, aspectos teórico-metodológicos, aos princípios que embasam a TA e seus componentes, a comparação da TA com outras teorias de cognição situada, aos ciclos expansivos de aprendizagem; aos processos de mediação semiótica, além de alguns estudos sobre a teoria da atividade que têm como foco de análise questões referentes à ferramenta tecnológica para propósitos educacionais, multiplicidade de vozes e possibilidade de ênfase nas transformações dos sujeitos.

O capítulo de fundamentação teórica se encerra aqui com a proposição de que as discussões teóricas realizadas oferecerão a sustentação necessária para a descrição e análise da parceria de teletandem entre IA e IB. O capítulo a seguir aborda as escolhas metodológicas que fundamentaram esta pesquisa.

Capítulo 2- Metodologia de Pesquisa

O presente capítulo tem por objetivo elucidar as escolhas metodológicas que fundamentaram este trabalho. Inicialmente, narro minha trajetória de pesquisa, bem como as implicações práticas deste percurso investigativo. Em seguida, abordo os pressupostos metodológicos da teoria da atividade. Finalmente, esclareço as circunstâncias que envolveram a geração e tratamento dos dados obtidos, além de apresentar uma descrição teórica da pesquisa de base etnográfica (ANDRÉ, 2000; ANDRÉ, 2001; BRYMAN, 1988; ERICKSON, 1986; MOITA LOPES, 1986) em torno da qual foi realizada a presente pesquisa.

2.1 O percurso da pesquisa: contando a minha trajetória investigativa

Como início deste capítulo de metodologia de pesquisa, penso ser relevante compartilhar alguns dados a respeito do percurso da atividade com o intuito de esclarecer e justificar as condições de produção desta pesquisa para que as condições de produção deste texto sejam esclarecidas e justificadas. Tal procedimento está embasado por concepções vygotskianas e bakhtinianas de linguagem, nas quais as condições de produção deste trabalho são situadas em um contexto histórico, social e cultural muito específico. Apresentar este trabalho destituindo-o do seu contexto e condições de produção, portanto, seria inadequado e provavelmente dificultaria a compreensão sobre as escolhas metodológicas e análises efetuadas. Assim, passo a partir de agora, a narrar a minha trajetória de produção desta tese.

A minha história com o modelo de aprendizagem de línguas via Teletandem se inicia com a sua instituição no câmpus da UNESP de São José do Rio Preto no ano de 2006. Na ocasião, ainda estava envolvida com a finalização da minha dissertação de mestrado, mas achei a proposta muito interessante e passei a fazer parte da iniciativa como interagente de uma parceria de aprendizagem de inglês e português. Apesar de já ter um conhecimento avançado da língua inglesa, acreditava que poderia melhorar minhas habilidades comunicativas nesse idioma, além de conhecer melhor a aprendizagem de LE em um meio virtual.

Nesse primeiro momento, tive dois parceiros de Teletandem, um participante norte-americano e um participante de Gana proficiente em inglês, ambos desejosos de aprender português, mas com pouco comprometimento para tanto. Estas duas parcerias foram curtas e pouco consistentes: ambos não colocavam em uso recursos de áudio para realizar as interações e frequentemente se ausentavam, sem oferecimento de justificativas ou aviso prévio.

Cumpramos esclarecer que eram realizadas reuniões com os coordenadores e demais membros do projeto Teletandem para que pudéssemos discutir os pontos positivos e as dificuldades encontradas por interagentes e professores mediadores. Nessas reuniões, pude perceber que alguns colegas que interagiam ou mediavam interações também se deparavam com dificuldades semelhantes no estabelecimento e manutenção de parcerias duradouras e consistentes. Estas reuniões serviram, portanto, como espaço para reflexão conjunta sobre as questões que configuravam este contexto.

Os interagentes brasileiros eram majoritariamente alunos do curso de graduação em Letras, mas sua participação não estava vinculada aos procedimentos avaliativos das disciplinas que cursavam e sim na geração de dados para pesquisas de mestrado e doutorado ou, ainda, dados para suas atividades de estágio básico e iniciação científica. Muitos dos interagentes estrangeiros, entretanto, tinham participação compulsória na atividade de Teletandem, mediante obtenção de notas para a disciplina de língua portuguesa, que cursavam na universidade a que estavam vinculados.

Para alguns dos interagentes estrangeiros envolvidos nesse contexto, bastava fazer sessões de teletandem e salvar parte dos registros desta interação para obter a nota no curso presencial que realizavam. Os alunos brasileiros, no entanto, pareciam desejar uma experiência com fins mais didáticos e menos semelhantes a conversas informais, conforme afirma Benedetti (2006):

Outro problema observado é a discrepância de objetivos entre os grupos participantes do teletandem: por um lado, temos alunos fortemente envolvidos em projetos de pesquisa (iniciação, mestrado, doutorado), o que supõe um compromisso mais engajado com a realização das interações, e por outro, alunos que encaram as atividades do teletandem como uma experiência interessante a ser realizada quando a agenda pessoal assim o permitir. Tal descompasso tem gerado certa insatisfação e preocupação não só dos que dependem da geração dos dados que alimentam tais pesquisas, como também dos próprios interagentes, que nutrem a expectativa de receber na mesma medida (princípio de reciprocidade). Aliás, um dos princípios mais importantes da aprendizagem colaborativa, tão necessário para o sucesso do Teletandem Brasil. (BENEDETTI, 2006:2)

Sobre essa divergência de objetivos, também é possível encontrar em Abrahão (2006) elementos que a caracterizam:

Iniciadas as atividades do Teletandem Brasil na UNESP de São José do Rio Preto, um problema veio à tona: as diferentes agendas dos participantes locais e dos participantes estrangeiros e suas implicações. Enquanto que os interagentes brasileiros, especialmente os da UNESP de São José do Rio Preto, têm por objetivos aprender uma língua estrangeira, ensinar a língua materna e gerar dados de pesquisa, os estrangeiros são movidos apenas pelos dois primeiros objetivos, o que, sem dúvida, interfere no comprometimento com as atividades do teletandem. (VIEIRA-ABRAHÃO 2006:1)

Envolvida nesse contexto de discussões e reflexões, passei a elaborar um pré-projeto de pesquisa baseado no estudo das questões culturais, certa, naquele momento, de que a inconsistência de algumas parcerias de teletandem decorria exclusivamente de conflitos dessa natureza. E, ao adentrar o curso de doutorado com esta proposta de pesquisa, amplamente baseada na observação das questões culturais e como estas afetavam a configuração do ambiente da parceria, foi a mim atribuída a tarefa de atuar como professora mediadora de uma dupla de interagentes inglês-português.

Paralelamente a estes acontecimentos, eu havia estabelecido o contato com um centro de TTD bastante receptivo à língua portuguesa em Gernersheim, na Alemanha, para efetuar parte de meus estudos de doutorado. Como desejava observar os aspectos culturais, parecia-me muito proveitoso também observar uma experiência de TTD sob a perspectiva de outro contexto cultural que relatava dados muito interessantes sobre parcerias de aprendizagem de alemão-português com interagentes da UNESP do câmpus de Assis. Todavia, eu nada sabia da língua alemã, e para este intuito, novamente adentrei uma parceria de teletandem como interagente com o propósito de aprender alemão.

Voltando à questão do contexto em que eu deveria coletar dados para a minha pesquisa, a parceria em que eu atuaria como professora mediadora também não se consolidou. O interagente brasileiro tentou por diversas vezes iniciar as interações com seu parceiro norte-americano que alegava incompatibilidade de agendas. Durante os vários meses que se seguiram, aguardei a formação de outra parceria em língua inglesa para fazer o papel de mediadora.

Passados cerca de dez meses, ainda não havia sido formada e atribuída a mim uma dupla de aprendizagem de português e inglês. Esta dificuldade na obtenção de uma parceria bem sucedida em língua inglesa me fez refletir bastante e tomar novos rumos de pesquisa.

Vivenciava, nesse momento, um paradoxo bastante provocativo e intrigante: já havia participado de três parcerias (duas como interagente e uma como mediadora) inconsistentes e que acabaram por ser encerradas em um curto espaço de tempo; mas ao mesmo tempo participava de

uma parceria de TTD alemão-português que me parecia muito promissora, uma vez que já conseguia sentir meus progressos na língua almejada e me sentia cada vez mais motivada, assim como meu parceiro também manifestava satisfação com seus progressos atingidos e o intuito de continuar aprendendo.

Diante dessas situações bastante contraditórias, passei a me questionar, então, sobre a constituição das parcerias de TTD: quais elementos são estabelecidos e interagem de maneira que uma parceria seja ou não duradora e produtiva? Pude perceber que a consolidação da atividade de TTD envolve muitos outros elementos e relações que vão além da divergência de agendas e objetivos ou de conflitos culturais pontuais, como eu supunha a princípio.

A partir dessa situação, optei por analisar minha própria parceria de aprendizagem alemão-português via TTD. Diferentemente do meu projeto de pesquisa inicial, não situei meu foco de observação nos conflitos culturais, mas passei a ter o objetivo de traçar um panorama da interação como um todo, analisando os elementos que a compõem, bem como a maneira como esses elementos interagem. Para isso, apoiei-me nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Atividade (DUARTE, 2002; ENGSTRÖM, 1999, 2001, entre outros).

Levando em consideração fatores éticos, expus minha decisão de investigar este corpo de dados ao meu parceiro de TTD e solicitei sua permissão para fazê-lo. Após obter seu consentimento, parei de gravar as interações para garantir questões de validade, confiabilidade e especialmente para evitar manipulação indevida dos dados. Assim, os dados observados e analisados nesta tese contemplam apenas o período de cerca de dez meses: de outubro de 2008 a julho de 2009. Logo, os papéis de sujeito e pesquisadora ocorrem em momentos distintos, pois inicialmente participava das interações apenas para aprender a língua alemã, certa de que faria minha coleta em um contexto de língua inglesa, e apenas posteriormente, optei por observar cientificamente este corpus.

Entendo que a observação científica de dados gerados pelo próprio pesquisador se caracteriza como um tema que merece atenção e que exige ser tratado com o devido rigor, ética e cautela (BRUTON, 1994). Por esta razão, passo a fazer algumas considerações a este respeito a seguir.

Em relação à coleta destes dados, por exemplo, é necessário esclarecer que fui orientada a gravar todos os registros das interações em que participasse como interagente, e assim o fiz em todas elas (duas parcerias como aprendiz de língua inglesa e uma parceria como aprendiz de

alemão). A razão para semelhante procedimento é que, na ocasião, os coordenadores do projeto Teletandem discutiam sobre a possível constituição de um banco de dados para pesquisadores do projeto¹⁷. Seguindo essa orientação, registrei todas as interações em que participei, e, além disso, escrevi pequenos *logs*¹⁸ com minhas ideias e impressões sobre estes processos. Eu imaginava que estes dados coletados poderiam servir a algum colega futuramente, mas acabei revisitando as interações referentes à minha última parceria alemão-português como meus próprios dados de pesquisa.

Sobre o grau de introspecção desta tese, entendo que ele, de certo modo, se relativize no sentido de que sou pesquisadora de uma atividade a qual participo. Não obstante, é importante ressaltar que não se trata de uma tarefa que desenvolvo sozinha, mas o faço colaborativamente já que meu parceiro de TTD também é interagente na situação observada. Além disso, o olhar deste interagente sobre as análises realizadas também será contemplado, uma vez que solicitei ao interagente alemão, através de entrevista, que falasse um pouco sobre suas impressões e observações sobre este processo de aprendizagem que ambos vivenciamos.

É necessário reconhecer também que tenho como objetivo investigar a interação via teletandem como um todo, que inclui a minha participação, assim como a do meu parceiro, permeadas por outros vários elementos contextuais e dinâmicas de organização muito específicas. Assim, ressalto que o meu foco não recai somente sobre as minhas ações, tampouco sobre as ações do meu parceiro, mas sobre todos os elementos e relações que se estabeleceram na parceria.

Existem alguns estudiosos que refletem sobre a importância da subjetividade do pesquisador, tanto quanto sua objetividade. André (2001), por exemplo, afirma que a pesquisa científica em educação tem tomado novos rumos nesse sentido. A autora observa que cada vez mais são publicados estudos que contam também com a experiência pessoal do pesquisador na situação observada e argumenta

Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de fora, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar 'de dentro', fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. Essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentos teórico- metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento,..., (ANDRÉ, 2001: 3).

¹⁷ A ideia da formação de um banco de dados posteriormente não foi concretizada

¹⁸ Logs são registros pessoais de uma experiência, redigidos por um participante da situação.

Na mesma direção, Engeström (1999) pondera que a conciliação entre os elementos de objetividade e subjetividade na pesquisa científica seria um objetivo a ser atingido. Segundo o autor, uma das grandes dificuldades em estudos etnográficos seria justamente o fato de o pesquisador buscar elementos subjetivos (significados e percepções dos participantes) e não ter, de fato, acesso a este ponto, a não ser por inferência a partir de dados objetivos.

A questão do pesquisador como sujeito de pesquisa é também discutida por Bruton (1994). Neste artigo, o autor valoriza a introspecção na pesquisa científica, avaliando que o pesquisador é, de fato, uma rica fonte de intuições e *insights* sobre a sua própria experiência. O autor conclui que a validade de pesquisas introspectivas depende amplamente da habilidade de racionalizar os dados de maneira honesta e objetiva, bem como da aplicabilidade dos resultados, o que neste trabalho se relaciona a contribuir para uma caracterização do processo de aprendizagem via Teletandem que, por sua vez, enquanto modalidade de aprendizagem inovadora, diz muito sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras no mundo atual, no que diz respeito ao uso da tecnologia para fins de uma aprendizagem colaborativa, significativa e autônoma.

Faz-se necessário observar, que a ideia do olhar de outro pesquisador para a minha experiência como pesquisadora e sujeito de pesquisa, enaltecida por Bruton (1994) pareceu-me interessante, não fosse o fato de que nenhum dos meus colegas próximos que atuam como professores mediadores é proficiente em alemão. Caso eu o fizesse, teria que traduzir-lhes uma imensa quantidade de dados, para justificar-lhes a seleção de excertos ou ouvir sugestões sobre trechos que deveria incluir ou excluir da minha análise e isso seria impossível na prática. Assim, adotei uma medida alternativa: solicitei ao interagente alemão (IA) seu olhar e suas percepções sobre a nossa parceria de teletandem.

Ainda assim, enfatizo que no presente caso, meu foco não é estabelecer relações de causa e consequência entre a subjetividade e ações dos sujeitos. Se assim fosse, possivelmente esta pesquisa estaria comprometida. Mas, o foco desta pesquisa é a descrição da tarefa, ou seja, do sistema de atividade e implicações deste modelo de aprendizagem inovador, estudado segundo a teoria da atividade. E nesse caso, não houve manipulação dos dados, uma vez que as sessões de TTD foram gravadas antes de se tornarem dados da presente pesquisa e a minha participação como interagente tinha outra finalidade: a de realmente aprender a falar alemão.

Para finalizar este trecho sobre a minha história de pesquisa, argumento em favor de um equilíbrio entre os elementos de subjetividade e objetividade do pesquisador em seu trabalho (ANDRÉ, 2001; BRUTON, 1994; ENGSTRÖN, 1999), dados os devidos cuidados e seriedade necessários, e acreditando firmemente de que se trata de uma modalidade de pesquisa criteriosa e válida.

Apresento a seguir um quadro ilustrativo da trajetória narrada, reafirmando um dos princípios da teoria da atividade, que preconiza que são justamente as contradições e conflitos que operam como a força geradora de transformações e desenvolvimento dos indivíduos. Acredito que as dificuldades metodológicas que enfrentei, tenham me forçado a rever alguns pressupostos teóricos e objetivos de pesquisa, até finalmente encontrar novas concepções que fizessem sentido no meu contexto específico de observação.

Etapas da minha trajetória de pesquisa
2006 - Instituição do projeto Teletandem: participação em duas parcerias subsequentes como interagente de língua inglesa.
2006 - Elaboração do pré-projeto de pesquisa: estudo sobre questões e conflitos culturais
2008 - Contexto de pesquisa: Atribuído a mim o papel de professora mediadora
2008 - Possibilidade de efetuar parte dos estudos em um Centro de Teletandem em Germeshein – Alemanha (Necessidade imperativa de aprender alemão)
2008 - Formação de parceria português – alemão para aprender a língua e solicitar uma bolsa de estudos
2008 -2009 – Dificuldades na coleta de dados – parceria INGLÊS-PORTUGÊS não consolidada – meses a espera de uma nova parceria
2009 – Reflexão: Como se organiza uma parceria de TTD bem sucedida? Novo rumo de pesquisa. Novo contexto de coleta de dados: minha parceria de aprendizagem de alemão e português

Quadro 7. Etapas da minha trajetória de pesquisa

2.2 Natureza da pesquisa

Esta subseção tem a função de apresentar e justificar as bases teóricas que fundamentam os procedimentos metodológicos adotados nesta tese. Nesse sentido, a presente pesquisa está amplamente vinculada aos pressupostos teóricos das linhas bakhtiniana e vygotskiana de compreensão da linguagem como prática social. Ressalto que o ponto comum dessas correntes teóricas que embasa este trabalho é o entendimento da função social das manifestações de linguagem entendidas enquanto práticas discursivas, histórica e culturalmente situadas, que

regulam as relações sociais e que se constituem como ferramenta simbólica, por meio das quais os sujeitos se constituem e se transformam.

A teoria bakhtiniana, especificamente, manifesta interesse pelo contexto histórico e social das práticas discursivas na formação dialógica dos sujeitos, entendendo, segundo o conceito da *heteroglossia*, que todos os discursos são formados por inúmeras outras vozes, com as quais temos contato por meio da vida social e das quais nos apropriamos.

Nessa mesma linha de pensamento, Vygotsky (1998) também propõe que o desenvolvimento das estruturas subjetivas dos indivíduos se dê por meio das interações sociais, nas quais a linguagem promove a mediação simbólica que regula estas relações sociais e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

A escolha de tais referenciais teóricos como direcionamento de pesquisa vão justamente ao encontro das concepções que embasam o modelo de aprendizagem via TTD: indivíduos que possuem habilidades comunicativas e que, por isso, interagem e se desenvolvem através da mediação simbólica da linguagem, em um contexto social, cultural e historicamente situado.

Expostos os conceitos acima, passo a discorrer sobre as escolhas teórico-metodológicas mais específicas nos trechos subsequentes.

2.2.1 A pesquisa de base etnográfica

A investigação denominada pesquisa de base etnográfica tem suas origens na disciplina de antropologia, como acima mencionado, e foi idealizada com o objetivo de promover uma descrição cultural. Para os antropólogos o termo tem dois sentidos: “1) conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e 2) um relato escrito resultante de emprego destas técnicas” (ANDRÉ, 2000:27).

Os pontos principais da pesquisa de base etnográfica para fins de investigações linguísticas e educacionais são essencialmente os processos de aprendizagem e, nesse sentido, as pesquisas nessa situação não seguem exatamente os mesmos princípios que a etnografia, de fato, desenvolvida por antropólogos. (ANDRÉ, 2000).

Os estudos de base etnográfica têm como objetivo, portanto, observar os padrões característicos de uma dada situação para compreender os processos de aprendizagem de línguas

através dos sentidos que os participantes atribuem ao seu contexto. Coloca-se como elemento necessário que o pesquisador consiga ver a situação pelo olhar do outro, de modo a perceber e descrever detalhes e nuances, compreendendo o significado de ações e atitudes e discursos dos participantes. Para tanto, é necessário evitar a formulação de hipóteses anteriores ao contato com a realidade em questão, ou seja, não existem categorias pré-estabelecidas, pois a teorização é calcada nos dados.

Além disso, é também necessário que o pesquisador tenha um desenho de pesquisa relativamente aberto para que outros elementos possam emergir diante da especificidade do contexto observado. Dessa forma, para a realização dos estudos de base etnográfica, o pesquisador geralmente deve contar com uma agenda de pesquisa relativamente flexível e aberta o bastante, para que os focos de investigação possam ser constantemente avaliados e repensados, visando buscar a compreensão de significados e interpretações dos participantes do contexto em questão.

Segundo André (2000, 2001) e Erickson (1986), algumas das características das pesquisas etnográfica e que estão presentes nesta pesquisa são:

a) **Observação participante:** Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar da situação social em questão através de observação, entendendo que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, influenciando-a e por ela também sendo influenciado.

b) **Produção de diários ou Logs:** Registros de percepções e reflexões sobre uma situação observada. Geralmente produzidos logo após as situações para que detalhes e nuances das situações não sejam esquecidos. Os *Logs* são geralmente mais curtos e objetivos que diários reflexivos.

c) **Entrevistas com os participantes:** As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados

d) **Registros em áudio ou vídeo:** para posterior análise da situação observada. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Estes procedimentos permitem que o pesquisador se empenhe em investigar como os acontecimentos estão organizados, como se comparam a outros contextos de aprendizagem e o

que eles significam para os seus participantes. Todos estes elementos têm a função, dessa forma, de buscar observar e compreender o caráter processual da situação em questão e não os seus produtos. Segundo André (2000, 2001), essa perspectiva processual de interpretação da situação levaria o pesquisador a investigar como se caracteriza um dado fenômeno, o que estaria acontecendo, assim como as mudanças que o transformam ao longo do tempo de observação.

De uma maneira geral, nas pesquisas de base etnográficas as situações são observadas em seu ambiente natural de ocorrência e, por essa razão, também são conhecidas como pesquisas naturalistas ou naturalísticas (ALRIGHT & BAILEY, 1991; ANDRE, 2000, 2001; MCDOUNOGH & MCDOUNOGH, 1997). A noção de contexto, nesse caso, coloca-se como elemento crucial, pois para apreender suas características, o pesquisador precisa descrevê-lo com acuidade. São características importantes na pesquisa etnográfica portanto, a descrição e a indução: Cabe ao pesquisador fazer uma rica descrição do contexto observado em termos de suas situações, seus participantes, os ambientes que o compõem, os diálogos desenvolvidos, os depoimentos colhidos, bem como as dificuldades encontradas. A partir destas descrições, o estudioso se concentra em estabelecer categorias ou padrões e submetê-los à análise criteriosa para a identificação de evidências e produção de sua interpretação (MCDOUNOGH & MCDOUNOGH, 1997).

Segundo Alright e Bailey (1991:36), existem três estágios na descrição etnográfica: 1- Estágio de compreensão da situação e coleta de dados pertinentes; 2- Estágio de delimitação do foco da pesquisa, diante dos elementos observados; 3- Estágio de levantamento de asserções e desenvolvimento de análises: respostas às perguntas de pesquisas, realização de entrevistas ou questionários mais aprofundados etc.

Todavia, a presente pesquisa contou com um estágio antecedente: minha participação na situação observada como um membro legítimo, cuja finalidade era realmente aprender uma LE, assim como o outro membro deste contexto:

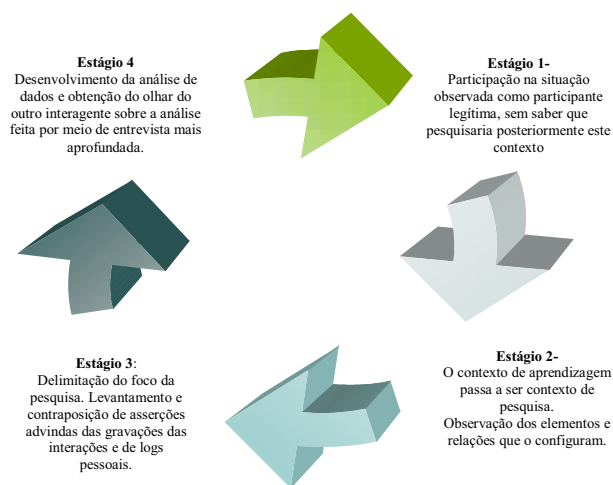


Gráfico 2 – Etapas do processo investigativo

Em síntese, neste trecho procurei apresentar e discutir as bases teórico-metodológicas que nortearam e viabilizaram a produção desta tese. A seguir, passo às considerações sobre os pressupostos metodológicos da teoria da atividade e suas implicações para esta tese.

2.2.1 Questões metodológicas relacionadas à teoria da Atividade

A teoria da atividade proveu subsídios não apenas teóricos mas também metodológicos para a presente pesquisa. Com isso quero dizer que o construto teórico direcionou não somente a análise dos dados, mas também algumas escolhas metodológicas feitas neste trabalho.

Primeiramente foram considerados os cinco princípios da TA (ENGESTRÖM, 2001) de maneira a estabelecer que aspectos da atividade de TTD seriam analisados. Conforme mencionados no capítulo de fundamentação teórica, os princípios da TA sintetizam seus principais elementos. O primeiro diz respeito ao foco de análise no sistema de atividade enquanto coletivo e mediado. O segundo princípio envolve a questão das múltiplas influências trazidas para o SA. O terceiro princípio chama a atenção para o componente histórico que permeia as

relações humanas e, finalmente os dois últimos princípios envolvem as contradições que operam como a força geradora de mudanças, oferecendo possibilidades de transformação e desenvolvimento dos indivíduos

Os princípios orientaram algumas ações em relação ao desenho de pesquisa deste trabalho. A ideia de um SA enquanto menor unidade de análise, por exemplo, me fez compreender que eu deveria buscar uma visão mais sistêmica da atividade de TTD, no sentido de que as relações estabelecidas os diversos elementos dessa situação seriam mais relevantes que o estudo de seus aspectos isolados.

A questão da polifonia gerou reflexões acerca dos sentidos que os sujeitos atribuem para a atividade e que influencia a maneira como esses participantes entendem e estruturam esses processos. Mais especificamente, o segundo princípio da TA criou a necessidade de observar as percepções de IA e IB sobre a atividade de TTD e de que maneira essas percepções influenciariam a configuração da sua parceria de TTD. Além dessas questões, a ideia de SAs composto de muitas vozes, valores, sentidos e perspectivas também culminou na observação da dimensão cultural que envolve esta parceria de TTD.

O elemento histórico também foi considerado como elemento determinante para a observação do contexto. A atividade de teletandem é fruto de necessidades de comunicação e interação com falantes de outras línguas no momento presente. Além das ferramentas tecnológicas e de comunicação muito específicas do momento histórico que vivenciamos, é possível entender que a proposta de TTD vem ao encontro de necessidades características de pessoas que precisam aprender línguas estrangeiras porque possuem necessidades mais imediatas de interagir com falantes de outras línguas.

Os dois últimos princípios foram utilizados para compreender a atividade de TTD como um processo dinâmico e que se transforma ao longo do tempo. Diante desses dois princípios compreendi que caberia, portanto, a mim identificar e caracterizar as mudanças, além de observar se ocorreriam nos sujeitos, nas suas ferramentas ou no sistema de atividade como um todo.

Feitas as considerações sobre as relações entre os princípios fundamentais da TA e as formas como foram interpretados nesta tese, apresento o quadro a seguir para ilustrar tais relações.

Princípios teóricos	Implicações metodológicas
1- O SA é coletivo, mediado e direcionado a um objeto. Além disso, se caracteriza como a menor unidade de análise	- Visão sistêmica da atividade de TTD - Interações de TTD entendidas como atividade
2- Polifonia	- Investigar os sujeitos e os sentidos que atribuíram a atividade TTD
3- Historicidade	- Ferramentas (tecnológicas) e atividade (teletandem) muito específicas deste momento histórico de globalização e aumento da tecnologia da comunicação
4- Contradições	- Identificá-las e compreender de que maneira se configuram como força motriz para a transformação dos interagentes;
5- possibilidades de transformações	- Observar transformações ao longo do processo de TTD

Quadro 8 – Princípios teóricos e implicações metodológicas

Além das questões referentes aos princípios fundamentais da TA e sua importância para a estruturação desta pesquisa, cumpre discutir a questão de quais elementos constitutivos de um SA serão abordados nesta tese.

Esclareço que os elementos constituintes do SA observados nesta parceria de TTD não são exatamente os mesmo sugeridos em Engeström (et al 1999), pois o contexto exigiu algumas adaptações. Essas adaptações envolvem a opção de não incluir a questão da comunidade e da divisão do trabalho. A primeira não foi incluída porque exatamente o fruto deste trabalho é desenvolver esta comunidade de TTD, entendida como a parceria entre IA e IB em oposição a todas as outras parcerias de TTD. A descrição desta comunidade, segundo a acepção da teoria da atividade, é o objetivo maior desta tese e será, portanto, o resultado de toda esta pesquisa.

A divisão do trabalho também não foi incluída, pois é um elemento que, neste caso, vai sendo construída junto aos outros elementos constituintes do SA. Em outras palavras, a divisão do trabalho entre IA e IB possui dois aspectos que a determinam: a) os preceitos do TTD: em que os interagentes assumem posição de aprendizes e ajudantes/professores; b) os sentidos e regras de IA e IB que determinaram as funções de aprendiz e ajudante para ambos.

Ou seja, a divisão do trabalho nesse contexto específico está entrelaçada com outros elementos e neles se define. Assim, optei por não investigar a questão da divisão separadamente por entender que, neste contexto de observação, a divisão do trabalho é definida pelos preceitos do TTD aliados às regras de IA e IB para a atividade.

Pelas razões descritas, tenho como base a teoria da atividade como um construto teórico à luz do qual discuto e analiso os dados, mas fiz algumas adaptações que julguei pertinentes para o contexto específico desta tese.

A presente subseção teve o objetivo de esclarecer algumas questões metodológicas relacionadas à teoria da atividade. Feitas as considerações necessárias, passo a seguir a descrever detalhadamente o contexto observado, com a finalidade de contextualizar a análise de dados que será desenvolvida no capítulo subsequente.

2.3 Contexto de pesquisa

Esta seção tem por objetivo descrever de maneira aprofundada o contexto das interações e o perfil dos membros da parceria de teletandem analisada. Acredito que essas informações sejam bastante relevantes para contextualizar as interpretações tecidas a respeito das ações e significados atribuídos à experiência vivenciada.

2.3.1 Participantes da pesquisa

Existem dois participantes na atividade de TTD descrita e estudada nesta tese. Eu sou pesquisadora, mas também sou sujeito de pesquisa à medida que atuei como aprendiz de alemão, e me denomino como IB (interagente brasileira) para fins de apresentação e discussão dos dados. O segundo participante é meu parceiro de TTD, que é aprendiz de língua portuguesa e a quem me refiro como IA (interagente alemão), por razões éticas bastante óbvias. A seguir, serão oferecidas maiores descrições sobre os membros da parceria analisada.

2.3.2 Meu papel como aprendiz de alemão

A mim coube desempenhar múltiplos papéis nesta jornada investigativa: ser pesquisadora, participante da atividade de TTD e autora desta tese. É preciso enfatizar mais uma vez, contudo,

que estas funções ocorreram em momentos muito distintos ao longo de cerca de trinta meses e que envolviam, em cada momento, objetivos muito diversos.

Conforme relatado em item anterior, inicialmente passei a fazer parte da parceria estudada com o objetivo de aprender alemão para solicitar uma bolsa de doutorado sanduíche e concluir meus estudos sobre questões e conflitos culturais em uma universidade alemã. Contudo, com o passar do tempo, desisti da ideia, mas me sentia bastante motivada com o progresso obtido na língua alemã, decidindo continuar meus estudos de alemão via Teletandem, mantendo-me nesse propósito até hoje.

Sempre gostei de línguas. Hoje tenho vinte e nove anos, mas comecei a dar aulas de inglês ainda muito jovem, dois anos antes do meu ingresso no ensino superior. Cursei Letras na universidade e lá tive aulas de inglês, francês e espanhol. Questões referentes a ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras sempre foram assuntos do meu interesse.

Após o término do curso de licenciatura em línguas portuguesa e inglesa, iniciei o curso de mestrado em outra universidade e atuei como professora em diversos contextos de ensino de língua inglesa: ensino fundamental e infantil, institutos de idiomas, aulas particulares e ensino superior.

Ao iniciar o curso de doutorado, me deparei com um contexto pedagógico novo: ensino e aprendizagem de línguas via teletandem. Interessei-me por investigá-lo para entender como se caracteriza o processo de aprendizagem neste contexto e na parceria estabelecida. O produto deste intuito é a presente tese.

2.3.3 O aprendiz de Português

O falante de alemão e aprendiz de português (doravante IA) é uma pessoa que possui vasta experiência na área de ensino e aprendizagem de línguas e profundos conhecimentos teóricos e práticos sobre aprendizagem via tandem. Além da sua língua materna, é proficiente em outros idiomas como inglês, francês e espanhol.

IA tem setenta e dois anos e há sete anos está aposentado do ofício de professor universitário e pesquisador de uma universidade alemã, embora tenha ministrado algumas aulas e cursos sobre aprendizagem via tandem após sua aposentadoria. Durante seu trabalho na

universidade, foi responsável pela organização, planejamento e oferecimento de muitos cursos sobre aprendizagem via tandem. Além disso, atuou como coordenador de projetos de aprendizagem via tandem entre países europeus, nos anos 90, sendo que o último deles ocorreu em 2001.

Quando iniciou as sessões de teletandem, IA já compreendia a língua portuguesa razoavelmente bem, mas avalia seu desempenho no início do processo como de nível básico. IA afirma que iniciou seus estudos em língua portuguesa porque conseguia compreender textos e diálogos simples em português, mas sentia-se perdido em conversas cotidianas em língua portuguesa. O interagente já havia visitado nosso país, mas desejava compreender mais quando retornasse ao Brasil.¹⁹

Como é possível perceber pelas descrições, os interagentes contam com uma grande diferença etária, mas parecem ter características profissionais em comum, como o interesse pela área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e o apreço em aprender uma língua estrangeira. Assim, o quadro abaixo sintetiza algumas características dos interagentes relevantes para as análises do próximo capítulo:

<u>Interagente brasileira</u>	<u>Interagente alemão</u>
- Vinte e nove anos de idade	- Setenta e dois anos de idade
- Línguas estrangeiras pelas quais se interessa ou é proficiente: inglês, alemão, espanhol e Francês	- Línguas estrangeiras pelas quais se interessa ou é proficiente: alemão, espanhol e francês, inglês e português
- Trabalho de doutorado em andamento vinculado ao projeto Teletandem Brasil.	- Ampla experiência teórica e prática sobre aprendizagem de línguas estrangeiras via tandem
- Prática de teletandem como interagente em três parcerias diferentes.	- Experiência em organização, planejamento e oferecimento de cursos e projetos de aprendizagem via tandem
Participação em atividade de teletandem como interagente: Sim. Duas parceiras como aprendiz de língua inglesa	Participação em atividade de teletandem como interagente: Não.

Quadro 9. Características dos interagentes

¹⁹ vide entrevista com IA em ANEXOS

2.3.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

A principal fonte de geração de dados para esta pesquisa é a atividade de aprendizagem de línguas via teletandem em si, registradas em suas dimensões de áudio e vídeo. As interações foram realizadas através do programa *SKYPE* e gravadas com o uso do software *CAM STUDIO*, nas dependências do laboratório de Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto.

A razão de atribuir a este instrumento o aspecto de gerador de dados primários envolve o fato de que procuro investigar a organização da atividade interativa, logo são estes os registros mais ricos e significativos sobre todos os elementos que compõem esta atividade. Para tanto, foram analisadas dez sessões de teletandem, que apresentaram boa qualidade de áudio e vídeo. Os trechos necessários ao estudo foram transcritos e categorizados, de acordo com parâmetros teórico-metodológicos da Teoria da Atividade (DUARTE, 2002; ENGESTRM 1999, 2001, entre outros).

Ou seja, além de observar os registros das interações segundo eventos e parâmetros que eram recorrentes e se destacavam, também procurei mapear este sistema de atividade segundo os sujeitos que o compunham, suas regras, a divisão do trabalho regente, seu objeto, suas contradições que o transformam.

A partir da criteriosa, detalhada e exaustiva análise dos registros das interações, procurei estabelecer relações entre os dados obtidos e duas outras fontes de geração de dados, a saber: a) *Logs* por mim produzidos após e sobre as interações e b) uma entrevista com IA sobre a experiência de TTD que ambos vivenciamos. Esse confronto de diferentes fontes de geração de dados serviu para que eu pudesse confirmar, refutar, aprofundar ou reavaliar as asserções levantadas a partir dos registros das interações.

Segundo Vieira-Abrahão (2006) e Mcdounogh e Mcdounogh (1997), as entrevistas ocorrem na interação oral entre pesquisador e informante e podem ser classificadas em estruturadas, semiestruturadas e livres. A vantagem desse instrumento é o seu potencial de abertura e flexibilidade, dando espaço para o aprofundamento de questões importantes, negociação de significados, expressão individual e aparecimento de novos tópicos.

Existem ainda outros elementos que fazem da entrevista um instrumento relativamente aberto e flexível de geração de dados: por ser geralmente realizada individualmente, constitui-se como instrumento mais sensível a ênfase e tons de voz que podem ser indicativos de elementos

importantes para a pesquisa; além disso a entrevista é mais parecida com uma conversa informal e, portanto, se torna um ambiente mais pessoal para a troca de informações. (MCDOUNOGH & MCDOUNOGH, 1997).

A pluralidade de instrumentos foi considerada desejável neste estudo e conscientemente realizada para fins de triangulação dos dados (BOGDAM & BIKLEY, 1982; BURNS, 1999; CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Além de acreditar que nenhum instrumento isoladamente garante a confiabilidade de uma investigação científica (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), acredito que, com a triangulação dos dados, o elemento de subjetividade dos dados adquire caráter intersubjetivo ao ser confrontado com várias subjetividades – ou várias formas de interpretação de uma realidade – aumentando, assim, a sua plausibilidade.

O quadro a seguir sintetiza os procedimentos de geração e análise de dados:

Instrumen- to	Referências	Informante	Objetivo
Gravações em áudio e vídeo	MCDOUNOGH & MCDOUNOGH (1997)	A / IB	Gerar dados primários acerca dos elementos e formas de organização da atividade de TTD por IA e IB, segundo as visões explicitadas pelos participantes durante sua participação, bem como elementos implícitos em suas ações.
Entrevista	- MCDOUNOGH & MCDOUNOGH (1997) - VIEIRA-ABRAHÃO (2006)	IA	Gerar dados secundários a respeito do entendimento de IA sobre a atividade de TTD que desenvolve colaborativamente com IB.
Logs	WALLACE (1998)	IB	Gerar dados secundários a respeito da visão de IB da atividade de TTD que desenvolve colaborativamente com IA.
Triangulação dos dados	- VIEIRA-ABRAHÃO (2006) - BURNS (1999) - BOGDAM & BIKLEY (1982)	----	Confrontar perspectivas advindas dos três instrumentos de geração de dados para refutar, aprofundar ou modificar asserções levantadas.

Quadro 10. Procedimentos de geração e análise dos dados

Uma vez apresentados os procedimentos de geração e análise dos dados, apresento o desenho da pesquisa realizada nesta tese. O quadro a seguir tem por objetivo especificar as concepções teóricas que foram utilizadas para responder cada pergunta de pesquisa, bem como os participantes e que tipo de dados contribuíram para isso. Julgo que esse seja um procedimento importante para a clareza e para a organização do processo de pesquisa como um todo.

DESENHO DE PESQUISA			
<i>1- Quais são os elementos e dinâmicas de organização desta atividade de aprendizagem de alemão e português via Teletandem?</i>			
	Fundamentação teórica	Geração de dados	Participantes
<i>a) Como se constituem os sujeitos desta parceria a partir dos sentidos atribuídos à atividade?</i>	- Os sistemas de atividade e os sujeitos que os constituem (ENGESTRÖM et. al. 1999) - Identidade e Diferença (SILVA, 2000) - Identidade e pós-modernidade (HALL, 2006)	Interações de TTD Logs Entrevista com IA	IA / IB
<i>b) Que regras dirigem a atividade?</i>	- Os sistemas de atividade e as regras que os dirigem (ENGESTRÖM et. al. 1999);		
<i>c) Que ferramentas utilizam?</i>	- Os sistemas de atividade e os artefatos criados (e constantemente reconstruídos) para a interação (ENGESTRÖM et. al. 1999)		
<i>d) Como se caracteriza a questão cultural nesta parceria de TTD?</i>	- Concepções de cultura (LEVY, 2007) - Identidade e Diferença (SILVA, 2000) - Identidade e pós-modernidade (HALL, 2006) - Competência simbólica (KRAMSCH, 2010)		
<i>2- Como a atividade de TTD se configura como um espaço de transformações e desenvolvimento dos sujeitos?</i>	- Contradições e conflitos no sistema de atividade (ENGESTRÖM et. al. 1999)	Interações de TTD Logs Entrevista com IA	IA / IB

Quadro 11 – Desenho de pesquisa

Encerro esta seção afirmando que durante a produção desta tese, foram atribuídos semelhantes critérios de importância aos procedimentos que garantem a confiabilidade e eficácia da pesquisa, bem como às questões de respeito, ética e bom senso para com os dados gerados pelo meu parceiro de TTD e participante desta pesquisa.

2.3.6 Procedimentos de geração de dados

Os instrumentos e procedimentos de geração de dados, acima mencionados e justificados, serão agora descritos de maneira mais detalhada para apresentar a forma como ocorreram ou foram aplicados. Os dados advindos das interações via TTD, nesta parceria observada, se constituem como os dados primários para as análises que serão desenvolvidas neste estudo.

Defendo que são estes os indicadores mais ricos e consistentes dos elementos, relações estabelecidas e formas de organização da tarefa como um todo. Nesse sentido, é possível obter das interações diferentes tipos de dados: a) as percepções explícitas, verbalizadas pelos parceiros a respeito das suas expectativas e maneiras de agir e aprender colaborativamente via TTD; b) crenças que podem ser inferidas das ações e das falas dos participantes; c) as ferramentas utilizadas para o propósito da aprendizagem via TTD; d) as dinâmicas de organização e negociações entre os participantes; e) questões culturais que permeiam a atividade e f) o desenvolvimento linguístico dos interagentes.

As interações, para o propósito da aprendizagem via TTD, ocorreram sempre através de recursos de áudio e vídeo do programa *SKYPE* e as gravações foram efetuadas pelo programa *CAM STUDIO RECORDER*, majoritariamente no laboratório de TTD da UNESP e contavam com a duração de duas horas, sendo uma delas destinada à prática da língua portuguesa e a outra à prática da língua alemã.

É necessário esclarecer, contudo, que ao longo do período de cerca de dez meses que compõem o escopo desta pesquisa, houve alguns problemas de natureza humana e técnica que impediram os encontros ou a sua gravação. Foram estes:

Dificuldades de natureza humana e técnica
➤ <i>em algumas ocasiões a internet não estava funcionando;</i>
➤ <i>problemas técnicos do software CAM Studio Recorder que impediram a gravação de algumas sessões;</i>
➤ <i>minha inaptidão inicial para configurar o programa CAM Studio Recorder adequadamente, de modo a gravar interações com boa qualidade de áudio: muitas delas não possuem bom áudio;</i>
➤ <i>eu e meu parceiro optamos por fazer algumas pausas por problemas pessoais e situações como férias e viagens.</i>

Quadro 12. Dificuldades de natureza humana e técnica

É necessário registrar que as decisões e negociações sobre todos os assuntos foram tomadas conjuntamente entre meu parceiro e eu, e não geraram conflitos ou situações de insatisfação. Um mapeamento dos assuntos tratados nas interações é apresentado na seção de anexos.

De modo geral, tínhamos (e ainda temos, porque ainda fazemos TTD) o hábito de nos avisar previamente sobre os impedimentos mencionados, ou desculpar-nos mutuamente por

imprevistos ou equívocos quanto às questões de diferenças de horário ou dias marcados para as sessões.

A entrevista com IA foi realizada propositadamente ao final do processo de produção desta tese. A justificativa para este procedimento envolve o fato de que embora eu e o meu parceiro de TTD sempre conversássemos informalmente a respeito de nossas percepções sobre a atividade de TTD, considerei prudente primeiro levantar evidências para o mapeamento da atividade, para então buscar o olhar do outro participante sobre esta experiência, para que suas impressões não dirigissem as minhas, mas apenas funcionassem como uma perspectiva de contraponto ao panorama por mim desenvolvido. A entrevista foi realizada no dia 25 de março de 2011, e gravada em áudio.

O quadro a seguir mostra um roteiro que foi estipulado para este fim, mas a transcrição da entrevista tal como de fato ocorreu pode ser encontrada nas últimas páginas desta tese, na seção de Anexos.

Entrevista com IA – 25 março 2011
Objetivo: obter o olhar do meu parceiro sobre asserções levantadas a partir da observação dos registros das interações
1- Você poderia me falar sobre a sua trajetória profissional?
2- Se você fosse contar a alguém sobre a nossa parceria de TTD, como você a descreveria?
3- Que regras (implícitas ou explícitas) regulam nossa parceria? (O que fazer e o que não fazer)
4- Você acha que temos <u>procedimentos de aprendizagem</u> semelhantes ou distintos? Ou seja, o momento de aprendizagem de português é semelhante ao de aprendizagem de alemão?
5- Você acha que temos <u>procedimentos de auxílio à aprendizagem do outro</u> semelhantes ou distintos?
6- Que recursos e ferramentas utilizamos? Você os julga eficazes?
7- Você identifica conflitos culturais na nossa parceria? Ou conflitos de outra natureza? (como se manifestam?)
8- Você acha que progredimos? Em que aspectos?
9- Como você acha que a aprendizagem ocorra via TTD?
10- Você já teve conhecimento de outras parcerias de TTD? Como se assemelham ou se diferenciam da nossa?
11- A que você atribui o longo período da existência da parceria e a motivação para mantê-la?

Quadro 12. Entrevista com IA

Os logs foram produzidos logo após as interações com o objetivo de apresentar minhas percepções e observações sobre cada interação realizada. Como eu não contava com o auxílio de

um professor mediador ou sessões de aconselhamento, os *logs* não foram discutidos ou utilizados durante os meses que compreendem a geração de dados para a análise desta tese.

Cumprido esclarecer também que não contavam com um formato ou roteiro específico. Eu os produzi, apenas por orientação geral aos participantes do projeto TTD que o fizessem, mas não sabia de fato se teriam algum propósito ou a quem seriam úteis. Foram utilizados apenas por mim mesma, quando revisitados em análise conjunta com as gravações das interações.

O quadro a seguir aborda as dificuldades e processos de negociação estabelecidos para a realização das interações:

	Considerações	Intervenção
Dificuldades Contextuais:	<ul style="list-style-type: none"> - Impossibilidade de efetuar gravações com bom áudio - Não funcionamento da internet (evento raro: ocorreu apenas duas vezes) 	<ul style="list-style-type: none"> Solicitação de apoio a colegas sobre como fazer uso eficaz do programa CAM STUDIO. - utilização local alternativo (<i>lan house</i> / residência)
Negociação	<ul style="list-style-type: none"> - alterações de dias e horários por problemas pessoais; - realização de sessões mais curtas (uma hora ao invés de duas horas) por problemas pessoais; - intervalos e retomadas das sessões (férias, problemas pessoais); - equívocos quanto aos dias e horários marcados devido a mudanças de horário (início e término do horário de verão) 	<ul style="list-style-type: none"> - uso do telefone (por IA e IB) para avisar parceiro de problemas inesperados diante da impossibilidade de utilizar o computador; - atribuição de caráter prioritário à atividade de TTD. - compreensão quanto a solicitações de interrupção ou adiamento das interações ou equívocos do parceiro.

Quadro 13. Dificuldades e processos de negociação

Nesta pesquisa, busquei desenvolver um planejamento de pesquisa organizado, fazer escolhas metodológicas claras e teoricamente justificadas, bem como utilizar critérios claros em relação à descrição dos procedimentos adotados. Uma vez contextualizado o trabalho, no que diz respeito aos preceitos metodológicos, encerro o presente capítulo que será sucedido pela análise dos dados.

Capítulo 3- Análise de dados

O presente capítulo tem como propósito apresentar e discutir os dados gerados na atividade de aprendizagem via TTD à luz das teorias pertinentes. Para tanto, é importante lembrar que o foco deste trabalho envolve o estudo de elementos e dinâmicas de organização que configuram esta situação de aprendizagem de alemão e português via TTD. Dessa forma, tenho o intuito de investigar como se constituem os sujeitos interagentes; suas regras e suas ferramentas, assim como outros elementos que compõem este sistema de atividade e que os permite estruturar (e ao longo do tempo, reestruturar) sua atividade de aprendizagem de alemão e português via TTD.

A relevância da seleção desses pressupostos teórico-metodológicos para esta tese envolve primeiramente a concepção de que o desenvolvimento dos interagentes seja (co)construído e que a atividade de TTD seja mediada, através da participação ativa dos envolvidos que constroem e transformam suas ferramentas para aprender alemão e português. Além disso, a TA proveu parâmetros metodológicos que permitiram a investigação de diversos elementos e dinâmicas de organização que configuram a atividade como um todo.

Dessa forma, a análise dos dados desta tese é sustentada pela premissa de que a parceria de TTD entre IA e IB possa ser entendida enquanto um sistema de atividade que possui sujeitos que o constituem; regras que o definem; objeto(s) ou meta(s) que o dirigem; divisão do trabalho e ferramentas que o viabilizam e contradições que o transformam.

Assim, entendo que o sistema de atividade a ser investigado e descrito seja: a) coletivo, pois envolve dois interagentes e todas as suas comunidades e experiências prévias trazidas para a experiência; b) mediado, pois são utilizados artefatos de diferentes tipos que possibilitam o desenvolvimento de ambos; e finalmente c) direcionado ao objeto, uma vez que os parceiros adentraram a parceria com o propósito de aprender alemão e português via TTD.

O quadro a seguir traz uma observação inicial dos elementos constituintes desse sistema de atividade e tem como objetivo apenas apresentar os elementos em torno dos quais a análise está organizada. Cada um desses elementos será, portanto, discutido ao longo deste capítulo.

Elementos do sistema de atividade	- parceria de aprendizagem de alemão e português via TTD; - aprendizagem colaborativa: parceiros que desejam aprender a língua um do outro;	
Os sujeitos	- IA (interagente alemão) - aprendiz de português - setenta e dois anos; - professor universitário aposentado; - ampla experiência no planejamento, organização e coordenação de projetos de aprendizagem via tandem no contexto europeu.	- IB (interagente brasileira) - aprendiz de alemão - vinte e nove anos; - doutoranda em estudos lingüísticos da UNESP. - Experiência de ensino de língua inglesa em diversos contextos e participação breve em três outras parcerias de TTD – duas como interagente e uma como mediadora.
Regras	- Implícitas – O que deve ou não ser feito nessa parceria, segundo pode ser inferido das ações dos participantes.	- Explícitas – regras verbalizadas pelos parceiros sobre adequações e inadequações dos eventos do sistema de atividade
Ferramentas	- correções lingüísticas; - uso de línguas suporte (inglês e espanhol); - sites de imagens (para resolução de dúvidas de vocabulário); - uso de curso interativo online de alemão; - vídeos da televisão brasileira, obtidos através do site <i>Youtube</i> ; - sites de jornais brasileiros; - uso do tradutor do site <i>Google</i> .	
Divisão do Trabalho	Uma hora de TTD realizada como aprendiz Uma hora de TTD realizada como ajudante	
Contradições	- desejar expressar-se e não conseguir - não conseguir compreender produções orais (do parceiro ou de outros contextos)	
Transformações	Há aprendizagem? Há transformações dos sujeitos? Do SA? Há transformações do sistema de atividade como um todo?	

Quadro 14. Caracterização da atividade do sistema de atividade

O primeiro item diz respeito ao contexto como um todo e que denomino de sistema de atividade. Em seguida, o quadro aborda a questão dos sujeitos. Embora algumas de suas características já estejam descritas, a pergunta a ser investigada é: Como os sujeitos se constituem enquanto interagentes de teletandem? Ou seja, que sentidos atribuem à atividade e como nela se constituem?

Outro elemento a ser investigado nesta tese diz respeito à questão das regras estabelecidas entre IA e IB para o seu processo de aprendizagem via TTD. Algumas destas normas são negociadas entre os participantes, enquanto outras também dirigem a atividade, mas não foram claramente estabelecidas pelos interagentes e podem ser inferidas de suas falas e ações.

Quanto aos recursos, existem diferentes ferramentas utilizadas pelos parceiros no seu processo de aprendizagem, conforme apresentadas no quadro abaixo. Ao longo deste capítulo, no entanto, procurarei investigar os usos específicos que são feitos dessas ferramentas, assim como

quem entre os interagentes o faz, e de que maneira. Além das transformações que os parceiros fazem desses instrumentos ao longo do tempo em que realizam TTD.

Finalmente, serão investigadas as contradições deste SA, assim como as possíveis transformações geradas nos interagentes. Segundo Engeström (et. al. 1993), existem contradições inerentes a todos os sistemas de atividade que podem decorrer de conflitos ou situações perturbadoras, mas que funcionam como uma força geradora de transformação nos seus participantes. A contradição inicial que pode ser considerada como um elemento direcionador da aprendizagem via TTD envolve o fato de que os interagentes desejam expressar-se e compreender uma língua em que não são proficientes. Ainda assim, se faz necessário investigar como se caracterizam estas contradições e que transformações ocorrem.

A partir das premissas elencadas, passo à descrição do sistema de atividade composto por IA e IB em seu intuito de aprender alemão e português via TTD, que está organizada da seguinte maneira:

Elemento do SA	Descrição	Subdivisões no corpo do texto
3.1 Constituição dos sujeitos interagentes	Características pessoais e da história de cada participante	3.1.1 Os sujeitos e suas experiências
		3.1.2 A diferença etária entre os participantes e a composição do eixo temático das interações
		3.1.3 Os níveis de proficiência dos interagentes
		3.1.4 Divergências entre as agendas de aprendizagem dos interagentes
3.2 Regras que dirigem a parceria:	Como cada parceiro estrutura seu momento de aprendizagem;	3.2.1 Momento de aprendiz: 3.2.1.1 O aprendiz da vez é responsável por determinar o que e como deseja aprender
	Como os parceiros ajudam um ao outro	3.2.2 Momento de ajudante: 3.2.2.1 Parceiros podem questionar as escolhas alheias, mas devem respeitá-las e ajudar conforme solicitados
3.3 Ferramentas e artefatos mediadores	O que os parceiros usam para fazer TTD	3.3.1 Ferramentas práticas
		3.3.2 Ferramentas lingüísticas
		3.3.2.1 Ancoragem em línguas suporte 3.3.2.2 Provisão de insumo e correções
3.4 A Comunidade	Dimensões culturais do sistema de atividade de TTD de IA e IB	3.4.1 A cultura enquanto manifestação individual: as narrativas pessoais
		3.4.2 A cultura enquanto identidade nacional. <i>“Nós fazemos assim e vocês como fazem”?</i>
		3.4.3 Conflitos e choques culturais
3.5 Contradições e transformações	Conflitos geradores de transformações	3.5 Síntese dos dados obtidos: Contradições e transformações do sistema e dos sujeitos interagentes

Quadro 15. Organização do capítulo de análise de dados

Mais especificamente, a análise está organizada em torno de duas perguntas de pesquisa que nortearam o processo de investigação. São estas:

1- Quais são os elementos e dinâmicas de organização desta atividade de aprendizagem de alemão e português via Teletandem?

- a) Como se constituem os sujeitos desta parceria a partir dos sentidos atribuídos à atividade?
- b) Que regras a dirigem?
- c) Que ferramentas utilizam?
- d) Como se caracteriza a questão cultural nesta parceria de teletandem?

2- Como a atividade de TTD se configura como um espaço de desenvolvimento dos sujeitos?

Essas perguntas de pesquisa envolvem primeiramente a investigação dos elementos constitutivos desse SA, seguida da observação das dinâmicas de organização que movem e transformam essa atividade. Para finalizar, procurarei relacionar as considerações feitas à caracterização deste sistema de atividade enquanto um espaço de transformação dos sujeitos interagentes. Conforme ilustra o quadro abaixo:

Fases do processo de análise de dados		
Descrição dos elementos constitutivos deste SA	Análise das dinâmicas de organização da atividade	Caracterização do contexto enquanto espaço de transformação e desenvolvimento

Quadro 16. Fases do processo de análise de dados

Feitas as devidas observações sobre a organização deste capítulo de análise de dados, passo a apresentar a análise dos dados. Antes, contudo, esclareço que medirei a minha participação nas interações como IB e não na primeira pessoa do discurso, como até o presente capítulo. Isto se deve ao fato, já anteriormente mencionado e justificado, de que estes diferentes papéis foram por mim exercidos em momentos cronologicamente distintos. Assim, no momento das interações eu tinha apenas a atribuição de interagente desta parceria.

3.1 Constituição dos sujeitos interagentes

Segundo teorias vygotskianas e bakhtinianas os sujeitos se constroem a partir de múltiplas influências que se relacionam a elementos contextuais, bem como a aspectos culturais e sócio-históricos. Assim, creio que seja relevante investigar como IA e IB se constituem como sujeitos interagentes desta parceria. Ou seja, como estes participantes se entendem enquanto participantes e que papéis atribuem a si e ao outro. Serão também investigadas outras concepções por eles trazidas para o SA e que contribuem para a sua organização. Portanto, as seções subsequentes se destinam a discutir algumas das características dos participantes que parecem influenciar a forma como assumem o papel de sujeitos interagentes.

3.1.1 Os sujeitos e suas experiências

Os sujeitos interagentes trazem para a atividade de TTD muitas experiências pessoais e profissionais, bem como diferentes tipos de influências de seus contextos de origem. IA e IB possuem histórias de vida muito diferentes. No entanto, ao longo das experiências que viveram, ambos parecem ter desenvolvido características semelhantes, como o interesse pelo ensino e aprendizagem de LEs, o desenvolvimento de métodos e estratégias próprios para aprender LEs, além do interesse, curiosidade, tolerância com outras culturas e mundos. Estes posicionamentos em comum foram observados nos dados gerados e serão devidamente explorados no decorrer deste trabalho.

Como brevemente mencionado no capítulo anterior, IA tem um histórico de vastas experiências no campo de ensino e aprendizagem de LE via tandem, acumuladas ao longo de seu ofício de professor universitário e pesquisador; além disso, atuou ativamente na organização, planejamento e organização de projetos de aprendizagem de LEs via tandem no contexto europeu.

Excerto Entrevista (IA) 25 março, 2011

1. **IA** *Tenho 72 anos agora e estou aposentado. Parei de trabalhar aos 65 eu era professor*
2. **IA** *universitário e pesquisador (+) Eu trabalhei com aprendizagem via tandem. Em termos de*
3. **IA** *organização, planejamento e oferecimento de cursos sobre tandem e coordenando projetos*
4. **IA** *europeus de aprendizagem via tandem, nos anos 90 e o último deles em 2001. Fizemos*

5. **IA** *projetos de e-tandem, ou tandem a distância, Mas naquela época, o programa skype ou*
6. **IA** *programas semelhantes não funcionavam como funcionam hoje. Então, é isso, minha*
7. **IA** *principal área de interesse é a aprendizagem via tandem.*

No trecho de uma entrevista realizada com o interagente alemão, apresentado acima, IA narra um pouco da sua história relacionada às experiências com a aprendizagem via tandem. A seguir, o participante relata que, embora tenha tido muitas experiências com o modelo de aprendizagem tandem, nunca participara como membro de uma parceria de teletandem.

Excerto Entrevista (IA) 25 março, 2011

1. **IA** *Eu já vi muitas parcerias tandem e a nossa parceria + bem, eu nunca havia feito*
2. **IA** *tandem via skype, antes*

O fato de o interagente alemão adentrar esta parceria de TTD com tamanha experiência teórica e prática em relação à estruturação de processos de aprendizagem tandem implica reflexões. Obviamente se trata de um participante bem preparado para a atividade de tandem e de teletandem também, uma vez que se apoia em bases relativamente semelhantes. Tamanha é sua experiência teórica e prática na orientação de projetos tandem, que é razoável presumir que este participante tenha adentrado este contexto com algumas ideias definidas acerca do que fazer no processo de aprender LEs via teletandem.

Por outro lado, minhas experiências teóricas e profissionais correspondem ao ensino de língua inglesa em contextos de ensino infantil, fundamental, médio, superior e institutos de idiomas. Quanto à experiência de pesquisa, possuo conhecimentos obtidos ao longo de estágios de iniciação científica e cursos de mestrado e doutorado. Já sobre iniciativas de aprendizagem via TTD, minhas experiências incluem a participação em três parcerias de TTD.

Em um primeiro momento, adentrei uma parceria de aprendizagem de inglês e português em que meu parceiro era um estudante universitário estadunidense. Infelizmente, esta parceria foi pouco consistente. Embora tivéssemos um contato amistoso, meu parceiro não disponibilizava os recursos de áudio e vídeo e frequentemente não comparecia aos encontros, sem justificativas ou avisos. Creio que, para ele, bastava imprimir os registros escritos de algumas interações para obter notas no seu curso de língua portuguesa da universidade. Logo, não se envolvia, de fato,

com a atividade ou se esforçava para desenvolver habilidades de produção e compreensão oral da língua portuguesa e tampouco eu podia fazê-lo na língua inglesa.

Minha segunda parceria envolveu as mesmas línguas com um estudante ganense de pós-graduação em ciências sociais, proficiente em língua inglesa. Estes encontros se diferenciam dos anteriores porque contavam com o recurso de áudio nas interações, mas assemelham-se à parceria anterior no que diz respeito ao não comprometimento do interagente ganense. Suas ausências eram muito frequentes até que este solicitou o encerramento da parceria, sob alegação de que não tinha tempo livre para fazê-lo.

Minha terceira experiência se diferencia das anteriores em relação ao papel que caberia a mim desempenhar: o de professora mediadora. Nesta parceria eu deveria acompanhar as gravações das interações entre um estudante universitário estadunidense e um estudante de Letras brasileiro, e ajudar o interagente brasileiro a refletir sobre questões referentes à atividade de TTD. Porém, esta atividade nem mesmo foi iniciada. Acompanhei as inúmeras tentativas do participante brasileiro na negociação a respeito do início das interações e verifiquei que foram iniciativas frustradas pela falta de empenho do interagente estadunidense, sob a alegação de falta de tempo.

Estas três experiências suscitam a reflexão sobre a questão do tempo livre para fazer TTD. Algumas parcerias como, por exemplo, as que foram anteriormente narradas, se desfazem sob a justificativa de que um dos interagentes não possui tempo para se dedicar à tarefa. Contudo, não se trata disso. A atividade de TTD exige regularidade e comprometimento. Nesta parceria, a questão da regularidade se coloca como um dos seus traços distintivos. Ambos os interagentes parecem ter sido altamente influenciados por suas experiências anteriores a adentrar a parceria com a noção de que não seria uma atividade facultativa, mas obrigatória no sentido de que assumiam um compromisso. IA coloca suas impressões sobre este assunto no excerto abaixo, indicando que existem, sim, interrupções e dificuldades da vida prática de cada interagente, mas que os parceiros precisam encontrar formas para vencer este desafio. O interagente avalia que, na sua parceria com IB, eles tiveram, sim, interrupções de diferentes naturezas, mas que foram capazes de manter o compromisso assumido.

Excerto Entrevista (IA) 25 março, 2011

1. **IA** *Sim, em todas as parcerias existe a questão da regularidade..como os parceiros encontram*
2. **IA** *tempo a cada semana, as duas horas, para fazer TTD. Geralmente é difícil fazer isso. Nós*

3. **IA** *tivemos pausas, tivemos pausas por férias, férias de verão, as suas férias de verão, durante*
4. **IA** *os meses de dezembro, janeiro e fevereiro. Então, não nos reunimos todas as semana.*
5. **IA** *Mas nós encontramos formas de continuar.*

O posicionamento de IA deixa claro a impressão positiva do interagente sobre “encontrar formas de continuar” apesar da necessidade de interromper o processo em algumas circunstâncias. Pode-se apreender deste excerto, a avaliação de IA de que esta tenha sido uma questão importante para o andamento da parceria. Da mesma maneira, IB também atribui importância à questão da seriedade existente entre ambos para a estruturação da parceria. No excerto abaixo, IB fala sobre as interrupções e sobre como não se sente desmotivada com estes intervalos, pois acredita que exista comprometimento por parte de IA com as interações e o processo de aprendizagem.

Excerto Log (IB) 9 março, 2009

1. **IB** *Fiquei contente em voltar para as sessões de TTD depois das férias. Tive, sim, um pouco de*
2. **IB** *dificuldade para me lembrar de algumas coisas em alemão porque não estudei muito nas*
3. **IB** *férias. Mas acho que estas pausas são necessárias e não me sinto desanimada como me sentia*
4. **IB** *nas parcerias anteriores. São interrupções diferentes, eu acho. Penso que nesta parceria, eu e*
5. **IB** *meu parceiro, temos paciência em situações em que precisamos nos ausentar (férias, viagens,*
6. **IB** *problemas de saúde), mas conseguimos manter o compromisso sério de realizar as interações*
7. **IB** *nos dias e horários marcados. Acredito que meu parceiro tenha a mesma seriedade para com*
8. **IB** *o TTD que eu tenho*

Assim como avalio que as experiências com aprendizagem tandem de IA tenham contribuído para que o interagente adentrasse a parceria com a ideia de que a regularidade seria importante para o processo, podemos observar um processo semelhante com IB. As três parcerias inconsistentes que lhe serviram de experiência de aprendizagem de LEs via TTD, contribuíram para que entendesse que a regularidade e o compromisso entre os parceiros como um elemento fundamental para a tarefa. IB relata ainda, que a falta de compromisso dos interagentes das parcerias anteriores a faziam sentir desmotivada, isto leva a crer que IB tinha a expectativa que IA não tivesse o mesmo comportamento pouco assíduo dos interagentes anteriores.

Este excerto também é significativo no que diz respeito à natureza das interrupções. IB ressaltou que os intervalos acontecem apenas quando é realmente necessário e avaliou que ambos

são compreensivos um com o outro nessas circunstâncias. IA compartilha este pensamento com IB, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Excerto Entrevista (IA) 25 março, 2011

1. IA *Só não fazemos teletandem quando temos problemas ou um de nós está doente, ou nas férias.*

Ao indicar as razões que os impede de fazer teletandem, IA diz que as sessões são interrompidas apenas diante de questões como férias, problemas de saúde ou de outra natureza. IA expressa a ideia da assiduidade de ambos, em oposição a cancelamentos frequentes por motivos não justificáveis que poderiam acontecer, uma vez que a atividade acontece por um longo período.

O ponto relevante dessas observações para a compreensão da constituição dos sujeitos nesta parceria envolve a noção de que as experiências de ambos parecem ter contribuído de forma determinante para o seu engajamento na atividade. Foi possível perceber que ambos tomaram a noção de comprometimento como pré-requisitos para o processo de aprender LEs via TTD. Além disso, os participantes demonstram sentirem-se motivados com as bases de regularidade e comprometimento sobre as quais estabeleceram sua atividade de TTD. Da mesma maneira, as experiências de planejamento e coordenação de projetos de aprendizagem via tandem possivelmente também suscitaram em IA esta ideia da necessidade de comprometimento.

Embora os interagentes nunca tenham discutido sobre esta questão antes da entrevista realizada com IA, essas experiências parecem ter contribuído para que os interagentes conseguissem se manter comprometidos, além da necessidade de perseverar, de arrumar tempo e de ter paciência quando as ausências eram imperativas ou quando alguns imprevistos ocorreram. Além de estabelecerem uma parceria baseada em noções de forte comprometimento com o propósito de aprender LEs via TTD, os interagentes estabeleceram um espaço de trabalho colaborativo envolvido por uma atmosfera prazerosa e amistosa de aprendizagem. Segundo Telles (2009), a atividade de Teletandem contempla o “envolvimento espontâneo, ativo e interativo dos parceiros. Por isso, o humor, as emoções e o prazer são comumente observadas na troca de experiências, assim como também “os sentimentos negativos de tensão, competição, frustração e raiva” (TELLES, 2009:40).

Dessa forma, ambos os interagentes parecem entender que podem se beneficiar de um ambiente organizado em torno de uma atmosfera agradável e amistosa. Podem ser observadas

múltiplas evidências dos esforços de IA e IB para incentivar e valorizar o desenvolvimento um do outro, bem como indícios de bom humor.

Ambos parecem compartilhar o desejo de manter uma atmosfera agradável durante as interações. São frequentes os episódios em que os parceiros riem juntos ou encorajam o desenvolvimento um do outro, bem como eventos em que os parceiros mostram interesse pela realidade do outro. No excerto a seguir, IA e IB confrontam suas preferências a respeito de temperaturas altas e baixas.

Excerto Interação 11 maio, 2009

- | | | |
|--------------|--|---|
| 1. IB | <i>warm und kalt? [solicita feedback quanto aos adjetivos opostos]</i> | Quente e frio? |
| 2. IA | <i>Ja.. warm und kalt...<u>genau</u>.. warm ist besser für mich</i> | Isso, quente e frio (++) <u>muito bem</u> (++)
prefiro calor |
| 3. IB | <i>warm ist besser für mich auch</i> | Calor também é melhor para mim |
| 4. IA | <i>für mich auch [corrige a pronúncia, solicitando repetição]</i> | Também para mim |
| 6. IB | <i>für mich auch [repete tentando acertar a pronúncia]</i> | Também para mim |
| 7. IA | <i>aber ZU warm (++) wie in Brasilien</i> | Mas MUITO quente como no Brasil [não é bom] |
| 8. IB | <i>zu warm ist besser</i> | Muito quente [como no Brasil] é melhor |
| 9. IA | <i>[Risos]</i> | |
| /IB | | |

Neste caso, cumpre esclarecer que os parceiros riem, pois fazem referência ao fato de já terem constatado anteriormente concepções muito distintas sobre suas percepções de calor e frio. IB demonstra pouca tolerância a baixas temperaturas, e quando diz que está muito frio no Brasil, IA entende essas indicações apenas como temperaturas amenas. Como pode também ser observado no excerto a seguir, IA utiliza um tom irônico ao perguntar se IB não havia morrido de frio ao se deparar com uma temperatura de cinco graus negativos. Trata-se de uma brincadeira de IA, pois se constitui em situação rara e extrema para IB e como uma situação normal para IA nos meses de outono ou inverno do contexto europeu:

Excerto Interação 11 maio

- | | | | |
|-----|--------------|--|--|
| 1. | IB | <i>How do I say <u>WHEN</u>?</i> | |
| 2. | IA | <i>als</i> | quando |
| 3. | IB | <i>als ich war in USA.</i> | Quando eu fui aos Estados Unidos |
| 4. | IA | <i>Als ich in USA war</i> | |
| 6. | IB | <i>Als ich in USA war.. das Wetter war ++
minus fünf degrees.</i> | Quando eu fui aos Estados Unidos a
temperatura estava cinco graus negativos |
| 7. | IA | <i>minus [corrige pronúncia de IB] fünf Grad.
Und du bist nicht gestorben?</i> | E você não morreu? |
| 8. | IB | <i>gestorben?</i> | |
| 9. | IA | <i>And you didn't die?</i> | E você não morreu? |
| 10. | IB | <i>[Risos] nein... Almost...how do I say
almost?</i> | Quase..como digo quase? |
| 11. | IB/IA | <i>[risos]</i> | |

Os risos e as brincadeiras entre os participantes revelam não somente a atmosfera amistosa entre ambos, mas também que agem como membros de um sistema, cujas regras e normas sobre o que é ou não apropriado fazer, ambos conhecem (RAEITHEL, 1998). IA provavelmente não faria uma brincadeira com IB se suspeitasse que a interagente pudesse se sentir ofendida. Além disso, não membros desta parceria poderiam ter dificuldade para entender porque os interagentes consideram este trecho da conversa engraçado, pois os sujeitos fazem referência a fatos já conhecido por ambos.

O excerto a seguir apresenta um momento indicativo de que os interagentes cada vez mais se tornam familiarizados com as realidades um do outro e fazem comentários referentes a essas informações que detém do mundo do outro: IA conta a IB sobre o consumo aumentado de bacalhau no período pós-guerra. Os interagentes então se envolvem em uma conversa sobre costumes alimentares de cada um, até comentarem sobre o consumo de peixes durante a páscoa no Brasil. Em um dado momento, IB compara o peixe consumido na páscoa com a maioria das típicas refeições brasileiras. Nesse momento, em tom bem humorado, IA completa sua frase dizendo que os brasileiros tipicamente comem arroz e feijão. Ambos se divertem com a iniciativa de IA.

Excerto. interação 15 junho, 2009

1. IB *Vocês comem bacalhau aí?*
2. IA *Menos... Depois da guerra havia isso ++ Na França é muito caro*
3. IB *Aqui também é muito caro*
4. IA *Antes.... In former times?*
5. IB *Antes*
6. IA *Antes o bacalhau foi um prato normal de pobre...*
7. IB *É?*
8. IA *É...de marinheiros...porque o bacalhau seco se guardava nas naves*
9. IB *Nos barcos?*
10. IA *Isso, nos barcos*
11. IB *Por muito tempo, não é? Acho que o sal ajuda a conservar*
12. IA *Sim, se guardava como seco. E depois da guerra..eu tinha 5, 6 anos.... a gente não tinha o que*
13. IA *comer...tudo estava destruída + tudo estava destruído + Uma coisa que havia foi bacalhau*
14. IA *de vez em quando... e as crianças não gostavam muito do bacalhau Mas agora veyo que na*
15. IA *França um restaurant... restaurant...a good restaurant*
16. IB *Um bom restaurante...*
17. IA *Um bom restaurante tem bacalhau e é muito caro*
18. IB *Aqui também...tem lugares que vendem bacalhau a 30, 40, 100 reais o quilo...1 quilo,..você*
19. IB *acredita? Aqui no Brasil...A maioria das pessoas..nao as pessoas as pessoas mais ricas comem*
20. IB *mais...mas a maioria das pessoas come bacalhau na páscoa.*
21. IB *Porque a igreja católica prega que na sexta-feira santa não se pode comer carne...entao uma*
22. IB *grande parte dos brasileiros não come carne neste dia. Mas nos outros dias consumimos muita*
23. IB *carne*
24. IA *Muita carne e ARROZ E FEIJÃO*
25. IB *Isso mesmo [Risos]*

Esta subseção revelou que os participantes se mostram satisfeitos quanto à assiduidade e ao compromisso assumido por ambos para a atividade de teletandem, bem como com a atmosfera amistosa criada para a atividade.

Em termos do compromisso de realizar as sessões, avalio que as experiências pessoais de ambos podem ter influenciado a concepção de que isso seria um pré-requisito para o sucesso da atividade. Já em relação à atmosfera que os interagentes estabeleceram, ambos parecem compartilhar um contexto comum (relação às realidades de ambos) que os permite fazer referências aos contextos alheios e compreender brincadeiras e ironias.

Por ser este um tipo de Teletandem Livre (adaptado de VASSALO & TELLES, 2009), pode-se observar que cabe exclusivamente aos parceiros a negociação de todas as questões referentes a sua prática de Teletandem, e, neste caso, parecem ter feito escolhas em que ambos se sentem contemplados e respeitados.

3.1.2 A diferença etária entre os participantes e a composição do eixo temático das interações

A modalidade de TTD para aprender LEs é determinada pela comunicação autêntica que deve ser estabelecida entre os participantes. Dessa forma, comunicar-se na língua estrangeira é o objeto da atividade realizada pelos interagentes, mas é também o meio através do qual poderão chegar até este objeto (BRAMMERTS, 2003; BRAMMERTS & CALVERT 2003). Se os pares sentem dificuldades em encontrar temas relevantes e motivadores para falarem a respeito, a comunicação entre eles pode não se estabelecer de maneira consistente e isso dificultaria o TTD (BRAMMERTS & CALVERT 2003).

A grande diferença etária entre IA e IB poderia ter gerado dificuldade na seleção de temas comuns, e assim poderia ter afetado a composição do eixo temático das interações, no sentido de que poderiam ter encontrado dificuldades para selecionar temas sobre os quais ambos se sentissem interessados em falar a respeito. Brammerts e Calvert (2003) afirmam que alguns parceiros de tandem podem ter dificuldades para encontrar assuntos sobre os quais desejam falar a respeito e, nesses casos, os autores sugerem sessões de aconselhamento que podem servir para ajudar os interagentes nesse sentido.

Obviamente, a dificuldade em estabelecer comunicação entre parceiros de TTD não está exclusivamente relacionada às condições etárias dos participantes ou à semelhança de características pessoais. Creio que os interagentes podem não ter experiências prévias em contextos comuns ou não compartilhar dos mesmos interesses e visões de mundo, mas ainda assim encontrarem mecanismos para se comunicarem.

Para que os parceiros consigam entrar em sintonia quanto à definição de temas interessantes a ambos, é necessário que consigam encontrar temas motivadores para ambos. Ou seja, que não sejam temas exclusivamente pertencentes a uma realidade ou à outra, a ponto de os participantes se sentirem excluídos em seus contextos e perspectivas, ou inaptos a falar sobre um determinado tema.

Entendo que a busca de temas interessantes compreende o esforço dos interagentes em encontrar assuntos que possam despertar a motivação de ambos em falar a respeito. São também necessárias estratégias comunicativas ou de comunicação (SILVA, 2008), as quais entendo como os mecanismos utilizados pelos parceiros para incentivar a produção oral do outro e garantir que

a própria fala seja também contemplada de modo a garantir a fluidez natural de uma interação bem-sucedida.

No caso de IA e IB, a primeira característica que se apresenta referente a esta questão é a diferença etária de quarenta e três anos entre ambos. Com esta colocação, não afirmo que obrigatoriamente pessoas com grandes diferenças etárias possuam dificuldades para conversar. No entanto, é forçoso observar que este poderia ter sido o caso, pois em muitas situações pessoas em faixas etárias muito distintas possuem interesses e concepções muito diferentes e, assim, sentem dificuldades para elencar temas motivadores para ambas as partes. No excerto abaixo, IA reflete que este poderia ter se caracterizado em um problema para ambos, mas que não o foi.

Excerto Entrevista (IA) 25 março, 2011

1. IA *E ainda há mais uma diferença que me lembro agora [entre esta parceria e*
2. IA *outras das quais teve conhecimento] : a nossa diferença de idade. Sou*
3. IA *cinquenta anos mais velho que você...este tipo de parceria é possível, mas os*
4. IA *interagentes podem ter dificuldade para encontrar temas para as interações.*
5. IA *Mas conosco funciona.*

A diferença etária entre os sujeitos interagentes poderia ter se configurado como um entrave na questão dos temas eleitos para a comunicação; no entanto, pode se observar que as interações são ricamente constituídas por uma grande diversidade temática. Uma metáfora que poderia auxiliar a compreensão sobre como se constitui a questão temática nesta parceria seria a de um novelo de lã. Da mesma maneira que a ponta de um novelo de lã representa apenas um início certo e definido para um grande e complexo emaranhado de fios, assim pode ser definida a caracterização da elaboração de temas nesta parceria. Os interagentes partem de um tema escolhido pelo aprendiz da vez, e exploram amplas oportunidades de caminhar por inúmeros temas entrelaçados.

Uma visão global da composição do elemento temático neste SA será apresentada a seguir com o intuito de verificar sobre quais assuntos os interagentes falam a respeito e como definem esses temas. É possível observar inicialmente que os interagentes começam por um assunto inicial, mas sempre percorrem inúmeras outras esferas temáticas. Outro aspecto bastante notável é que a variedade de temas é tão ampla quanto o número de interações, ou seja, os participantes

enveredam por assuntos muito variados a cada encontro. Mesmo assim, fazem referências a assuntos discutidos em momentos anteriores.

O quadro a seguir representa uma síntese de uma interação em que os participantes iniciam o momento de aprendizagem de português com uma negociação entre os interagentes a respeito de questões da parceria. IB se desculpa com IA por ter se ausentado na semana anterior, justificando que ajudara sua mãe em uma campanha de solidariedade. IA se interessa pelo assunto, e desta justificativa de IB, nasce o primeiro tema da interação, pois IA deixa claro que gostaria de saber mais a respeito desta campanha. IB prontamente atende à solicitação e começa a descrever não só a campanha, como também o que isso representa na nossa sociedade, no sentido da responsabilidade da sociedade civil em se organizar para obter seus direitos básicos. Quando os sujeitos começam a discutir estas questões, passam rapidamente a falar sobre o funcionamento de aspectos da política brasileira, especificamente a respeito do voto. Desse momento da interação, pode-se apreender que IA não se preparou antes da interação sobre os assuntos que gostaria de falar, uma vez que ele decorre de uma fala de IB, bem como o interesse de IA em saber mais sobre diversos elementos da realidade brasileira.

O momento de prática de alemão, por sua vez, já se inicia de maneira diferente. IB pesquisara algumas frases e palavras que lhe permitiriam falar sobre um assunto sobre o qual já pensara anteriormente. Na verdade, em um primeiro momento IB não conversa realmente, mas usa o momento da interação para construir frases em torno de itens que já havia estudado. IA já havia se manifestado que discordava deste procedimento porque frequentemente IB procurava as palavras, mas as usava com pronúncia ou colocação inadequada. O interagente dissera que se perguntasse a ele ao invés de procurar, aprenderia corretamente desde o início. Contudo, mesmo discordando da parceira, IA não interfere neste primeiro momento de IB de “tentar falar” sobre o que estudara. Em um segundo momento, os interagentes falam sobre preferências e costumes alimentares, bem como partes da cidade onde IB vive, que é conhecida de IA.

Temas da interação realizada em 17 outubro 2008

Aprendizagem de alemão	Aprendizagem de português
IB (pesquisara antes e traz palavras e frases prontas) e tenta dizer corretamente informações pessoais ao parceiro: idade, profissão. / IB diz os números de 1 a 10 em alemão para que o parceiro corrija sua pronúncia. / IA faz correções de pronúncia e explica sons característicos do alemão /	Momento de negociação sobre dias e horários das interações. Cancelamento da semana anterior por atribuições de IB – auxílio de sua mãe na campanha Teleton/campanhas solidárias no Brasil – Teleton/participação de mãe de IB nessa campanha/ papel

<p>IB volta a falar informações sobre si mesma para que o parceiro a corrija: sobre o que gosta – vocabulário de alimentos / Preferências de alimentos de ambos / lugares do Brasil onde se come mais peixe / IB conta (baseando no vocabulário que havia preparado) sobre horários e alimentos típicos de suas refeições / IB diz ao parceiro que também se preparou para lhe contar algumas coisas sobre a sua cidade/ IA contribui com algumas observações das coisas que viu na cidade de IB quando lá esteve. / parceiros despedem-se e IA ensina IB dizer “até a próxima semana”</p>	<p>da AACD no Brasil/ Venda de cofrinhos do Teleton do shopping Center para a campanha / valor dos cofres/ funcionamento da campanha/ profissão e ambiente de trabalho da mãe de IB em reabilitação física/ responsabilidade da sociedade civil do Brasil em se organizar para obter alguns serviços/ obrigatoriedade do voto nos dois lugares/ repercussões de não se votar no Brasil/ período para justificativas de ausência da eleição/ idades obrigatórias e facultativas de voto/ votação eletrônica no Brasil e em papel na Alemanha/ explicação da expressão ‘boca de urna’/</p>
--	--

Na interação a seguir, os participantes iniciam a interação pelo momento de prática da língua alemã. Os interagentes falam inicialmente sobre viagens, histórias familiares e festas de final de ano nos dois países. A partir de certo momento, IB indica que gostaria que falassem sobre partes da sua casa, pois havia se preparado para falar sobre isso. Assim, como no excerto anterior, IB estudara alguns itens de vocabulário e tenta descrever a sua casa para IA e faz algumas perguntas sobre a casa dele também. IA mais uma vez atende prontamente à solicitação da parceira brasileira. Em seguida, os interagentes se envolvem em uma conversa sobre política internacional, que IB não havia se preparado a respeito.

Já no momento do português, IA solicita a IB que falem sobre os mesmos assuntos em português. Trata-se de um procedimento frequentemente utilizado por IA, que tenta falar e ouvir bastante sobre os temas já discutidos. Após este primeiro momento, os parceiros envolvem-se em uma conversa sobre uma criança brasileira vítima de uma briga judicial internacional, e depois falam sobre a crise financeira em diversos países do mundo. Discutem também sobre o presidente do Brasil e sua aceitação pelas comunidades nacional e internacional. IB expressa livremente seus pensamentos contrários ao governo em questão e dá o exemplo de que discorda do sistema de cotas nas universidades públicas para pessoas negras. IA também manifesta sua opinião a respeito.

Temas da interação realizada em 9 março 2009

Aprendizagem de alemão	Aprendizagem de português
<p>IA conta sobre mudanças de planos de uma viagem/ IB conta sobre os dias de descanso que teve durante o carnaval/ IB Contou a IA sobre a viagem que fizeram</p>	<p>IA pede para que IB fale sobre os assuntos que conversaram em alemão, em português e conversam sobre os mesmos assuntos./ IA diz</p>

<p>para Salvador no carnaval do ano anterior/ IB conta como foram suas festas de final de ano no Brasil / típicas ceias de Natal das famílias brasileiras/ sobre o nascimento do seu primeiro sobrinho de IB / IB diz que se preparou para falar sobre sua casa (havia procurado palavras sobre isso antes da interação)/ casa e hábitos da família de IB/ notícias na comunidade internacional sobre crise financeira no Brasil/ EUA e seu novo presidente – Barack Obama. / França e seu presidente/ Presidente do Brasil – IB conta a IA porque não gosta das idéias do presidente brasileiro/ aceitação de Lula pelo povo brasileiro e comunidade internacional./ mudança de horário de verão/ Negociação de novo dia e horário para às sessões.</p>	<p>com suas palavras alguns dos assuntos conversados / o caso do menino Sean e a divergência diplomática entre Brasil e dos EUA./ Opiniões a favor e contra a permanência do menino com a família brasileira/ envolvimento da mídia americana no caso/ Voltam a falar da crise financeira no Brasil/ números de desempregados/ IA conta sobre a crise na Alemanha também/ Crise financeira em diversos países do mundo/ IA pergunta mais por que IB não gosta do presidente Lula/ IB dá alguns argumentos e menciona o sistema de cotas em universidades para pessoas negras.</p>
--	---

A próxima interação é iniciada pela parte de prática de português. Os interagentes exploram o conteúdo de uma música em português, tanto no que diz respeito ao significado literal quanto metafórico de suas expressões. Em seguida, IA conta a IB que costumava tocar violão e que gostaria de obter a cifra da música para praticá-la.

No início do momento de alemão, IB pesquisara como cantar parabéns e o faz ao seu parceiro, uma vez que seu aniversário se aproximava. Em seguida, comentam sobre questões de temperatura e divertem-se com as diferentes percepções que possuem sobre temperaturas frias e quentes. Os parceiros falam também sobre questões familiares e passam a falar sobre pontos comerciais em torno de suas casas. Ambos tem que se esforçar para resolver um problema linguístico quando IB não entende a palavra sorveteria em alemão. Após sanado o problema, IB conta a IA sobre os pratos inusitados servidos por uma sorveteria em sua cidade.

Temas da interação realizada em 3 abril 2009

Aprendizagem de alemão	Aprendizagem de português
<p>IB pesquisara como cantar parabéns em alemão e o faz para IA, pois seu aniversário seria em alguns dias/ temperaturas nos dois lugares, IB conta que apesar de ter começado o outono, está uma temperatura amena na cidade de IB, ambos riem da pouca tolerância de IB ao frio/ IA conta sobre os familiares que visitara nos dias anteriores/ tipos de comércio que há perto das residências de IA e IB e hábitos relacionados (ir ao supermercado, a um café etc.)/ IB tem dificuldade de entender o termo ICECAFE pensando que se tratava de algo relacionado a vários tipos de café, negociam significado utilizando português e espanhol, depois IB compreende./</p>	<p>Discussão sobre a letra da música aquarela – letra e comparações metafóricas/ IA tenta pronunciar as palavras da música e verifica a compreensão delas com IB/ IA conta que tocava violão quando mais jovem/ IA conta que pensa em voltar a tocar violão e que seus netos irão começar a tocar também / Dificuldade de se começar a aprender a tocar instrumentos musicais/ IA pergunta sobre a cifra da</p>

alimentos e hábitos alimentares de ambos/ IB conta sobre uma soverteria em sua cidade que oferece sorvetes inusitados: na forma de macarrão, feijoada etc./	música aquarela para tentar tocá-la no violão/ IB dá as indicações de sites nos quais IA pode encontrá-la. Negociações sobre dias e horários da próxima sessão.
---	---

Assim como nos excertos anteriores, IB havia estudado um grupo de palavras sobre as quais desejava tentar falar. Na interação a seguir, este grupo de palavras envolve meses e estações do ano. É interessante observar, no entanto, que os participantes partem deste momento pouco comunicativo e percorrem muitos outros temas relacionados: relato de viagens de IB para lugar frio; condições climáticas e geográficas do Brasil; lugares que possuem sistema de calefação; a visita de IA ao Brasil na época de inverno e suas impressões; estados da região Sul do Brasil e influências alemãs.

A parte de prática do português, por sua vez, se inicia com assuntos totalmente diferentes. IA relata sobre uma viagem que fizera nos dias anteriores e que visitara um local histórico da segunda guerra mundial. O interagente alemão conta a IB sobre período pós-guerra e sobre os preconceitos vividos enquanto cidadão alemão vivendo na França. Em seguida, falam sobre preconceitos de uma maneira geral, incluindo os preconceitos sofridos pelos brasileiros e aqueles que os próprios brasileiros têm em relação a outras culturas.

Temas da interação realizada em 11 maio 2009

Aprendizagem de alemão	Aprendizagem de português
IB diz que havia estudado Meses e estações do ano e fala a respeito / preferências de temperatura / Relato de IB de viagem aos Estados Unidos e temperatura lá enfrentada/ rigor do inverno europeu / estados com invernos mais rigorosos do Brasil / Constituição geográfica da região Sul do Brasil/ Tradições e influência alemã nos estados da região Sul	Relato sobre visita a uma cidade européia que fora destruída na II Guerra Mundial / Relato sobre a realidade do Momento pós II Guerra na Europa/ Relato sobre preconceitos entre nacionalidades européias/ Discussão sobre preconceito

A análise destas quatro interações chama a atenção para alguns pontos relevantes em torno da organização deste SA. O primeiro deles, diz respeito ao fato de que frequentemente IB estuda um grupo de palavras sobre as quais deseja tentar falar a respeito. IA não faz o mesmo, nem concorda com este procedimento de IB quando as palavras são obtidas a partir de mecanismos de tradução.

Outro ponto importante a ser discutido, envolve o fato de que os interagentes às vezes iniciam a conversa com assuntos não comunicativos ou relevantes, mas acabam por percorrer inúmeros e variados temas sobre os quais desejam falar a respeito. Quando me refiro a assuntos `não comunicativos`, indico os momentos em que IB utiliza o espaço da interação para repetir frases para pronunciá-las corretamente ou praticar alguma estrutura linguística.

A questão da relevância dos temas também requer atenção, pois os participantes determinam temas em torno dos quais ambos podem se sentir à vontade para discutir. Até mesmo nas narrativas pessoais e familiares, ambos começam aos poucos a conhecer os membros das famílias um do outro e a poder participar nestes assuntos com perguntas e comentários sobre estas outras pessoas. Em relação aos temas de repercussão internacional, que também são frequentes, ambos também conseguem conversar a respeito sem conflitos ou constrangimentos, mesmo quando estes assuntos envolvem questões referentes aos seus países de origem.

A reflexão sobre as razões que justificam o envolvimento conjunto dos parceiros de modo a encontrar temas motivadores envolve múltiplos aspectos. É necessário considerar que as experiências prévias de IA e IB com modelos de aprendizagem via tandem e teletandem, bem como suas experiências na área de ensino e aprendizagem de LEs possivelmente contribuíram para que entendessem a boa comunicação entre ambos como um pré-requisito para realizarem a atividade a que se propuseram, e que a prática das línguas estrangeiras é indispensável para seu aprendizado.

Pode se observar que esta parceria está amplamente baseada no compartilhamento de histórias de vida, experiências cotidianas, descrições familiares, narrativas sobre experiências de viagens, discussão sobre elementos específicos da realidade do outro e assuntos com repercussão internacional.

No excerto a seguir, IA pergunta se IB havia feito o mesmo passeio do ano anterior, pois se lembrava que a interagente havia feito um cruzeiro no carnaval anterior. Na ocasião, IB contara sobre a viagem e mostrara fotos das cidades em que passou. IA então se lembrou da conversa que tiveram anteriormente e pergunta a interagente se tinha ido para o cruzeiro novamente. IB relata que não e descreve suas férias de verão indicando que havia descansado e aproveitado bastante. Finalmente IB conta sobre onde passou o Natal e Ano Novo e a história do seu aniversário.

Excerto. Interação 9 março, 2009

1. IA *Você foi a carnaval no barco?*
2. IB *Não, esse ano não.. Esse ano eu não fui. Esse ano..eu e o meu namorado (+) a gente*
3. IB *tinha pouco dinheiro e aí nós não fizemos nada..ficamos em rio preto mesmo*
4. IA *Mas passou vacações agradáveis?*
5. IB *Férias? Sim, muito boas*
6. IA *Férias*
7. IB *Isso.. muito boas. Eu descansei, passei, nadei (+) por que na minha casa tem piscina*
8. IB *(++) e ta muito quente aqui em rio preto.*
IA *Muitas festas?*
9. IB *Não, Não.. só na época do Natal e Ano Novo. Natal nós passamos aqui em rio preto com a*
10. IB *minha família e no Ano Novo foi meu aniversário*
11. IA *Seu aniversário?*
12. IB *Sim, meu e da minha mãe (+) no mesmo dia*
13. IA *Trinta e uno de dezembro?*
14. IB *É.. trinta e um, mas mais ou menos.*
15. IA *Mais ou menos?*
16. IB *É [risos] porque eu e minha mãe nascemos no dia trinta e um, mas nós fomos*
17. IB *registradas no dia primeiro de janeiro*

O excerto anterior indica não apenas uma atmosfera amistosa entre os interagentes, como também o quanto os interagentes se lembram das coisas contadas um ao outro e retomam essas informações em alguns momentos, como IA se lembrou do cruzeiro de IB do ano anterior. Ou seja, os assuntos das realidades particulares dos interagentes servem como fonte para a narrativa de histórias pessoais e igualmente como recursos comunicativo para que os pares possam retomar assuntos e incentivar a fala do outro.

No que diz respeito a estratégias comunicativas (SILVA, 2008), ou seja, a respeito dos meios utilizados para efetuar trocas linguísticas, IA e IB tentam incentivar a fala do outro fazendo perguntas e comentários que mantêm a conversa em andamento, sobretudo nos momentos em que o aprendiz da vez se empenha em contar suas experiências pessoais e histórias de vida.

Nos dois excertos abaixo, IB conta sobre uma viagem que sua mãe e sua avó faziam para os Estados Unidos e sobre a aposentadoria de sua mãe. O interagente alemão faz perguntas e comentários para incentivar a produção oral de IB, embora algumas perguntas feitas por IA nem sempre sejam compreendidas ou respondidas adequadamente por IB. Ainda assim, o IA percebe que IB está se esforçando bastante para contar-lhe uma situação e não insiste demoradamente nas correções, para que sua parceira possa seguir com sua fala.

Excerto Interação 29, junho, 2009

- | | |
|---|--|
| 1. IB <i>–anderes thema (++) meine muter reisen</i> | Outro tema (++) minha mãe viajou. |
| 2. IA <i>reist</i> | |
| 3. IB <i>– reisen to das USA</i> | [pensa que a correção envolvia a pronúncia do início da palavra, não reconheceu o erro quanto a forma verbal não dá muito espaço que IA tome o turno novamente] |
| 4. IA <i>Ah, meine Mutter reist in die USA</i> | Minha mãe viajou para os Estados Unidos |
| 5. IB <i>in die USA</i> | [IB neste momento ainda não havia percebido a correção do verbo REIST e dá indícios de que deseja continuar sua história, pois não permite que IA tome o turno, apenas para perguntas e correções rápidas] |
| 6. IA <i>Wann?</i> | Quando? |
| 7. IB <i>Meine Mutter und meine Großmutter</i> | Minha mãe e minha avó [IB não compreendeu a pergunta] |
| 8. IA <i>ja?</i> | Sim? |
| 9. IB <i>ja, meinen mutter war sehr traurig</i> | Sim, minha mãe estava triste |
| 10. IA <i>warum?</i> | Por que? |
| 11. IB <i>weil sie arbeitet nicht.. how do I say retire?</i> | Porque ela não trabalha [mais] como posso dizer aposentada? |
| 12. IA <i>sie ist in Rente</i> | Ela está aposentada |
| 13. IB <i>sie ist in Rente</i> | [Pronúncia equivocada] |
| 14. IA <i>Rente</i> | |
| 15. IB <i>Rente</i> | |

O excerto a seguir mostra a continuação desta conversa e IA faz perguntas e comentários que incentivam IB a continuar sua narrativa sobre a viagem de familiares e as circunstâncias que envolviam o referido passeio. IA pergunta se a avó de IB já estivera nos Estados Unidos, sua idade e quando viajariam. A interagente brasileira se empenha tão fortemente no seu intuito de contar a situação, que não percebe o foco de algumas correções, bem como uma das perguntas realizadas por IA, que deseja saber quando a mãe e a avó de IB viajariam e IB compreende que IA a questionava sobre quais as pessoas que iriam viajar.

O próximo excerto apresenta um trecho subsequente desta conversa, cujas observações vão ao encontro das anteriores. O interagente alemão faz comentários e perguntas que estimulam a narrativa de IB. IA pergunta se a avó de IB já estivera nos Estados Unidos, a sua idade e quando seria a viagem programada. É importante observar que mesmo se tratando de uma narrativa pessoal de IB, IA comporta-se como alguém que também deseja saber mais sobre a situação e não como um ouvinte passivo, que não teria nada a contribuir ou interagir com a fala de IB.

Excerto Interação 29, junho, 2009

- | | |
|--|--|
| 16. IA <i>und war deine Großmutter schon in USA? Has she been in USA before?</i> | Sua avó já esteve nos EUA? |
| 17. IB <i>nein, nein ..das ist (+++)</i> | Não, esta é a (+++) |
| 18. IA <i>- Das erste Mal, first time</i> | Primeira vez |
| 19. IB <i>ja, erste Mal.</i> | Quantos anos tem a sua avó? |
| 20. IA <i>und wie alt ist deine Großmutter?</i> | Ela tem (++) seis/sessenta (+++) como se diz setenta/sete? |
| 21. IB <i>sie ist sechs (+++) how do I say seventy?</i> | Sessenta e sete |
| 22. IA <i>sechundsiebzig</i> | Não, não |
| 23. IB <i>nein, nein..</i> | Setenta e seis? |
| 24. IA <i>siebundsechzig? 67 or 76?</i> | Não, setenta |
| 25. IB <i>no, seventy</i> | Ah, setenta |
| 26. IA <i>ah, Sie ist siebzig.</i> | |
| 27. IB <i>seib (+) sibt (+) [problemas para repetir a pronúncia correta] Can you (++)</i> | |
| 28. IA <i>siebzig</i> | |
| 29. IB <i>siebzig</i> | |
| 30. IA <i>Und wann fahren sie?</i> | Quando elas viajam? |
| 31. IB <i>in september (pronúncia equivocada – semelhante à língua inglesa)</i> | Em setembro |
| 32. IA <i>nicht septemBER, septemBER</i> | |
| 33. IB <i>_septemBER</i> | |

Neste excerto, IB parece estar fortemente motivada a contar sua história a ponto de não permitir que IA tomasse o turno de fala por muito tempo, permitiu que apenas correções, perguntas e comentários breves fossem feitos. Trata-se de uma característica recorrente dos momentos de aprendizagem de alemão de IB, a interagente parece desejar conseguir se expressar, não se importando profundamente com erros que venha a cometer. IA, ao contrário, se mostra muito mais cauteloso com uma produção oral correta nos momentos em que pratica português. Muito possivelmente esta divergência de estratégias esteja relacionada com suas crenças sobre aprendizagem de LEs e com o nível de proficiência que ambos possuem nas línguas que aprendem: IB é aprendiz iniciante em alemão e IA já conta com um grau um pouco mais avançado de desenvolvimento em língua portuguesa e é fluente em espanhol.

Além disso, estes excertos também chamam atenção para alguns mal-entendidos que às vezes não são solucionados imediatamente pelos interagentes, mas que ainda assim não causam grandes danos à comunicação, ou seja, os interagentes eventualmente o solucionam. Neste caso, IB desejava contar que sua mãe ainda iria viajar, mas como não sabia expressar-se com ações no futuro; disse, portanto, que sua mãe já tinha viajado. No início do trecho, IA tenta corrigir o verbo

“viajar” na fala de IB para expressar corretamente o passado “viajou”, todavia, no final do excerto IA compreende a dificuldade da parceira com tempos futuros e pergunta sobre a data da viagem, IB de fato confirma que sua mãe e sua avó viajavam em setembro, a três meses da data da interação.

No próximo excerto, IA e IB falam sobre o trabalho de IB como professora particular de LE. Como mencionado anteriormente, IA faz várias perguntas que estimulam IB a falar sobre o assunto que anteriormente estabelecera. O interagente alemão pergunta sobre a cidade de origem de uma aluna de IB sobre a qual falavam anteriormente; pergunta também sobre o local da aula, até falarem sobre o número de alunos e constituição de grupos ou aulas particulares.

Excerto Interação 8, julho, 2009

- | | |
|--|---|
| 1. IA <i>die Frau (+) der du Montag arbeitest (+) sie wohnt in Barretos</i> | A mulher, do seu trabalho de segunda-feira (++) ela mora em Barretos? |
| 2. IB <i>nein.. Sie wohnt in Rio Preto</i> | Não, ela mora em Rio Preto |
| 3. IA <i>sie kommt zu dir?</i> | Ela vai à sua casa? |
| 4. IB <i>Sie komst zu minen hous..mir hous</i> | Ela vai até a minha casa. |
| 5. IA <i>Sie komst zu mir nach Hause.</i> | |
| 6. IB <i>Ich habe 10 persons</i> | Tenho dez pessoas [alunos] |
| 7. IA <i>Personen</i> | |
| 8. IB <i>10 Personen..Ich teach? In zu hous..in mir house</i> | Dez pessoas que eu ensino, na minha casa |
| 9. IA <i>Ich habe 10 Personen, die ich unterrichte (+++) unterrichte, teach</i> | |
| 10. IB <i>ja..bitte sprache das</i> | Por favor, fale [novamente] isso |
| 11. IA <i>bitte sagt das nochmal, bitte sagt das nochmal (++) say it again</i> | Por favor, repita isso. |
| 12. IB <i>Ich habe 10 Personen die ich unterrichte</i> | |
| 13. IA <i>aber alle einzeln oder zusammen?</i> | Em grupos ou individualmente? |

Inferese, portanto, que os interagentes, embora não tenham discutido explicitamente sobre a questão de definição de temas para as interações, organizaram-se de maneira a estruturar um espaço de comunicação motivador, com amplas oportunidades para a produção e desenvolvimento de ambos. Para tanto, parecem ter como pré-requisito a necessidade de estabelecer assuntos interessantes para ambos e fazer uso de estratégias comunicativas que contemplem ambas as vozes e, sobretudo, que incentivem a produção oral do aprendiz da vez. Os participantes conseguiram encontrar motivação no compartilhamento de histórias de vida,

experiências cotidianas, descrições familiares, narrativas sobre experiências de viagens e discussão sobre notícias com repercussão internacional.

Assim como discutido no capítulo de fundamentação teórica, foi possível observar que parceiros mantém foco tanto na conversação livre quanto nos aspectos linguísticos (BRAMMERTS & CALVERT, 2003). Além disso, foi possível verificar também que os temas das interações emergem dos interesses, necessidades e situações vivenciadas pelos sujeitos. (BRAMMERTS, 2003; TELLES, 2010).

3.1.3 Os níveis de proficiência dos interagentes

Outro aspecto importante desta parceria que também influenciou de modo determinante a maneira como se configura este contexto é a questão da diferença dos níveis de proficiência existentes entre os interagentes. IB nada sabia da língua alemã ao iniciar a parceria, enquanto IA, apesar de se considerar iniciante, já tinha alguns conhecimentos da língua portuguesa e conseguia compreender textos e estabelecer diálogos.

É importante esclarecer que se trata de uma situação adversa para a realização de TTD. As diretrizes do projeto TTD, e mesmo a teoria sobre aprendizagem via tandem, desaconselham o engajamento de dois aprendizes iniciantes neste tipo de atividade, pois se presume que os parceiros tenham que se comunicar para esclarecer dúvidas e solucionar problemas de comunicação (BRAMMERTS & CALVERT, 2003). Possivelmente por esta razão, não há relatos de outras parcerias que tenham sido estabelecidas entre interagentes iniciantes nas LEs que desejam aprender.

No próximo trecho, IA afirma que não acredita que a aprendizagem via TTD funcione entre interagentes com baixo nível de proficiência na língua a ser aprendida, no entanto, avalia que esta experiência vivenciada por ele e por IB é uma iniciativa bem-sucedida. O interagente, diz que ainda não acredita que dois iniciantes possam fazer teletandem de maneira eficaz, mas atribui o sucesso da parceria ao fato de que ele não era realmente um iniciante e à utilização de línguas de apoio para solucionar problemas comunicativos. A ideia de ser um falso iniciante de IA, possivelmente está relacionada ao fato de o interagente já ter conhecimentos em língua portuguesa, especialmente em relação à compreensão escrita e ser um falante fluente de espanhol.

Excerto Entrevista (IA) 25 março, 2011

1. IA *Geralmente, se alguém me perguntasse sobre duas pessoas iniciantes em nas LEs que*
2. IA *desejavam aprender e que quisessem fazer tandem, eu diria: não façam (++)por que vocês*
3. IA *tem que se comunicar e como fazer isso se nenhum dos dois sabe a língua do outro? Então eu*
4. IA *não os aconselharia a fazê-lo e eu ainda acredito nisso, acho que dois iniciantes não devem*
5. IA *fazer tandem, mas no nosso caso funcionou + Funcionou por muitas razões, mas uma das*
6. IA *razões foi que eu não era iniciante de fato (real begginer) e você podia usar o português as*
7. IA *vezes, além disso eu falo espanhol e você podia compreender o que eu estava tentando dizer*
8. IA *em português, Eu podia compreender português quando você falava devagar e claramente.*

Com semelhante posicionamento, IB tem consciência de que as línguas maternas de cada um dos interagentes não supre algumas necessidades comunicativas que se fazem presentes na interação. No excerto abaixo, dos registros pessoais de IB, a interagente menciona o mal entendido a respeito da palavra sorveteria que fora somente resolvido com o suporte da língua inglesa. Nessa ocasião, o interagente tentou resolver o mal entendido de outra forma, explicando o conceito em alemão e depois em português também, mas IB ainda se sentia confusa, achando que se tratava de outro estabelecimento, um café. Dessa forma, IB entende o papel da língua inglesa nessa parceria como fundamental para que ela aconteça.

Excerto Log (IB) 3 abril, 2009

1. IB *Hoje tivemos dificuldade com uma coisa simples: a compreensão da palavra sorveteria em*
2. IB *alemão. Meu parceiro começou a descrever icecafé em alemão e eu pensava em um café ou algo*
3. IB *semelhante. Ele também não sabia o nome deste estabelecimento em português. Conseguimos*
4. IB *resolver o problema com a ajuda da língua inglesa. Acho que o fato de ambos falarmos inglês é*
5. IB *fundamental. Embora o meu parceiro seja mais proficiente que eu, em alguns momentos o*
6. IB *português dele (e muito menos meu alemão) não sejam suficientes para resolver mal entendidos.*

Já no excerto de uma entrevista com IA apresentado a seguir, o interagente reflete sobre esta questão. Ao ser perguntado sobre as características desta experiência de TTD vivenciada, o interagente aborda a questão dos níveis de proficiência dos parceiros. IA atribui uma das razões de êxito na atividade à experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras de IB.

Excerto Entrevista (IA) 25 março, 2011

1. IA *Uma das diferenças da nossa parceria é o nível linguístico que tínhamos nas duas línguas*
2. IA *[português e alemão] (++) Ambos éramos iniciantes (+) como linguistas sabemos que*
3. IA *descrever o nível de proficiência de alguém em uma língua estrangeira não se trata de algo*
4. IA *tão simples, mas, por exemplo você realmente não sabia nada de alemão (+) havia tido*
5. IA *nenhum contato com a língua alemã até então. Você não mas você tinha experiência em*
6. IA *aprender línguas estrangeiras principalmente com o inglês e também um pouco de*
7. IA *Espanhol e francês também (+) Línguas estrangeiras não são um problema para você.*

É importante retratar o uso de línguas suporte que permeou todo o processo entre IA e IB. Os interagentes fazem uso das línguas inglesa e espanhola como estratégia de aprendizagem (SILVA, 2008) para suprir as necessidades comunicativas originadas nas dificuldades de ambos em alemão e português. A questão sobre como os parceiros utilizam as línguas suporte enquanto ferramenta de comunicação será exemplificada e discutida detalhadamente na seção de ferramentas e artefatos mediadores.

Contudo, o aspecto mais relevante sobre a questão dos níveis linguísticos dos interagentes desta parceria, diz respeito ao empenho dos participantes em encontrar uma solução para as dificuldades comunicativas e, até mesmo, de organização e manutenção da atividade, uma vez que esta situação de interagentes iniciantes é considerada adversa e, até mesmo, não recomendável, segundo a literatura e segundo as percepções iniciais de IA.

Observa-se, portanto, que os interagentes criaram mecanismos e artefatos para a superação das dificuldades linguísticas derivadas do nível de proficiência de ambos nas LEs. Os sujeitos conseguiram encontrar a resolução dos seus problemas comunicativos na mediação de outras línguas estrangeiras.

3.1.4 Divergências entre as agendas de aprendizagem dos interagentes

Esta subseção tem o objetivo de descrever e discutir um aspecto desta parceria em que os interagentes assumem posturas divergentes. Ambos estabelecem para si agendas de aprendizagem muito distintas, segundo seus objetivos e seus conceitos sobre métodos mais eficazes para se aprender uma língua estrangeira.

É previsto nas diretrizes de TTD que cada interagente seja responsável por determinar o que aprender e como gostaria de fazê-lo (BRAMMERTS, 2003; VASSALO & TELLES, 2009). A razão pela qual este aspecto requer discussão no contexto desta parceria envolve o fato de que justamente por discordarem um do outro a respeito de métodos e estratégias de aprendizagem, os sujeitos tiveram que organizar o SA de uma maneira que isto não se tornasse um conflito entre eles. Esta organização do SA envolveu a geração de regras que garantissem que ambos tivessem suas perspectivas contempladas.

Neste momento, serão investigadas as concepções divergentes dos participantes, bem como a interação dessas perspectivas conflitantes. IA demonstra o firme propósito de desenvolver prioritariamente suas habilidades de compreensão oral na língua portuguesa. Para isso, frequentemente cede ou solicita que sua parceira tome o turno de fala para que ele a possa ouvir e adquirir uma pronúncia correta na língua portuguesa.

O excerto a seguir representa um início de interação em que o interagente determina como deseja estruturar seu momento de aprendizagem. IA usa a língua inglesa solicitando ouvir mais a língua portuguesa de IB, que imediatamente se mostra de acordo com a solicitação.

Excerto Interação 11, maio, 2009

- 1 **IA** *I think you have to speak more in Portuguese. How do I say that in Portuguese?*
- 2 **IB** *Eu acho que você tem que falar mais em português*
- 3 **IA** *Eu acho que você tem que falar mais em português [repetição]*
- 4 **IB** *Sim, sem problemas*
- 5 **IA** *acho que tenho que ouvir mais e repetir mais*
- 6 **IB** *Ok, combinado*

Ainda sobre a agenda de aprendizagem estabelecida por IA para seu processo de desenvolvimento, é possível observar sua preocupação com a correção de sua fala. O interagente revela atenção especial à maneira como pronuncia as palavras em português, bem como aos aspectos gramaticais da língua. No excerto abaixo, é possível observar que os interagentes se engajam em uma conversa sobre o período de férias escolares de cada realidade. É possível observar que IA interrompe sua fala para solicitar insumo quanto a forma correta de uso da preposição ‘de’:

Excerto 13 Interação 8 junho, 2009

1. **IB** *A C (esposa de IA) terá férias em julho ou não?*
2. **IA** *Sim, férias 10 julho até (++) até? Até primeiro de setembro.. primeiro de setembro começa a*
3. **IA** *escola.*
4. **IB** *Sabe(+++) aqui nos vamos ter férias escolares no mês de julho, mas nós ainda estamos no*
5. **IB** *meio do ano. O ano escolar começa em fevereiro.*
6. **IA** *Em fevereiro, fevereiro, fevereiro. [repetição para aprimorar a pronuncia] O ano*
7. **IA** *escolar na França começa em setembro EM setembro ou NO setembro?*
8. **IB** *Em setembro*

Como forma de corrigir sua pronúncia, IA atribui profunda importância ao recurso da repetição, como foi destacado no excerto anterior.

Por outro lado, IB organizou seu processo de aprendizagem em torno de concepções muito distintas. Se para IA o bom (e correto) desempenho na LE é resultado do recebimento de grande quantidade de insumo, ou seja, é necessário ouvir e repetir a pronúncia das palavras para aprendê-las corretamente; para IB o desenvolvimento de uma língua estrangeira parece passar necessariamente por estágios de interlíngua, para depois ir se aprimorando aos poucos. Possivelmente influenciada por concepções dessa natureza e por seu baixo nível de proficiência, IB não demonstrava a mesma cautela de IA para com a estrutura e a pronúncia da língua alemã. Empenhava-se em falar o máximo de coisas que conseguisse sem preocupar-se com equívocos gramaticais ou de pronúncia.

IB organizava seus momentos de aprendizagem de alemão em torno de histórias e informações sobre sua realidade que desejava contar a IA. Tão envolvida em compartilhar suas histórias, frequentemente não permitia que IA tomasse o turno para corrigi-la. E se ele ainda assim o fizesse, muitas vezes nem mesmo percebia a correção feita.

Os excertos anteriores revelaram que IA e IB estruturaram de maneiras muito diferentes seus momentos de aprendizagem. O momento de prática de português recorrentemente conta com o foco na forma correta das estruturas e das palavras e, para isso, muitas vezes, IA solicita insumo, mas quando sente que sua pronúncia não se aproxima da pronúncia de IB, interrompe sua fala e faz repetições por conta própria.

Já IB geralmente pesquisa, antes das interações, palavras relacionadas às histórias que deseja contar e, durante a interação, fala sem preocupar-se com questões de acuidade de estruturas ou pronúncia. Quando não consegue dizer algo, IB solicita ajuda ao parceiro, e IA frequentemente solicita a repetição desta palavra.

No excerto a seguir, IA reflete sobre estas questões, indicando que tinha como prioridade ouvir mais que falar em língua portuguesa e que, para isso, geralmente fazia mais perguntas a IB. O interagente alemão avalia ainda que a interagente brasileira, por outro lado, desejava mais fortemente narrar suas histórias e experiências e, para isso, pesquisava e estudava antes das interações, corroborando com as considerações feitas previamente:

Excerto Entrevista (IA) 25 março, 2011

1. IA *Outro ponto, é que na parte de português eu determinava (++) eu tinha como objetivo o*
2. IA *desenvolvimento de habilidades de COMPREENSÃO em língua portuguesa que são*
3. IA *importantes para mim + e eu geralmente começava as interações fazendo perguntas a você*
4. IA *e você fazia o mesmo na parte de alemão, mas você queria CONTAR COISAS e você era*
5. IA *responsável pelo contexto, ainda que não tivesse muitas condições você insistia*
6. IA *frequentemente em FALAR na língua alemã + .e normalmente você se preparava antes das*
7. IA *interações para isso*

Um aspecto mencionado no excerto anterior e bastante recorrente nas interações diz respeito à preparação dos interagentes anterior às interações. Algumas vezes, IA lia jornais ou assistia programas de televisão em português para poder se informar sobre alguns assuntos e conversar com IB sobre eles durante o momento das interações. Já IB pesquisava palavras relacionadas ao contexto sobre o qual desejava falar a respeito. Possivelmente por acreditar que as interações seriam momentos de prática da língua, e não ter competência linguístico-discursiva suficiente para fazê-lo, IB pensava no que gostaria de falar durante a parte de alemão das interações e se preparava para isso. A interagente não pesquisava todas as palavras para compor seu discurso, pesquisava apenas algumas palavras centrais e tentava montar frases com vocabulário já conhecido também.

No excerto a seguir, IB desejava relatar que ficaria noiva. A interagente pesquisa algumas palavras e tenta estruturar sua fala. A tentativa se mostra frustrada, pois seu parceiro não compreende o que ela quer dizer. IB recorre então à língua inglesa.

Excerto Interação 29 junho, 2009

- | | | |
|----|---|--|
| 1. | IB <i>anderes thema im July, Ich bin sich</i> | Outro tema, em julho ficarei noiva |
| 2. | IA <i>Was?</i> | O que? |
| 3. | IB <i>I don't know if that's the word,
but let me try (+) Ich bin sich
[IB havia olhado a palavra noiva no tradutor
do google e tenta fazer a frase]</i> | Não sei se esta é a palavra, mas vou tentar (+)
ficarei noiva |
| 4. | IA <i>sick?</i> | Doente? |

5.	IB	<i>nein, engaged (++) I will get engaged in July</i>	Não, noiva(++) ficarei noiva em julho
6.	IA	<i>wir verloben uns in July</i>	Ficaremos noivos em julho
7.	IB	<i>Ja! Und gestern wie gewalt...chose ...</i>	Isso, e ontem nós escolhemos (++)[ib havia olhado no tradutor do google e tenta fazer a frase] escolher
8.	IA	<i>say the whole sentence.. for the context</i>	Diga a frase toda, para que eu saiba o contexto
9.	IB	<i>gestern we chose the rings</i>	Ontem escolhemos a aliança
10.	IA	<i>gestern haben wir unsere Ringe ausgesucht</i>	Ontem escolhemos a aliança

Os trabalhos de Luz (2009), Benedetti (2010) e Salomão (2009) também discutiram questões referentes a como os interagentes brasileiros se preparavam para as interações. Todavia, o tipo de preparação narrados por estes trabalhos se diferenciam da preparação de IB para as interações. De uma maneira geral, os interagentes brasileiros mencionados nestes trabalhos se preparavam quanto a questões de ensino de língua materna durante as sessões de teletandem. Ou seja, buscavam coisas sobre a própria língua e cultura que julgassem interessantes aos seus parceiros. Já IB estudava a LE para conseguir se expressar em alemão, como forma de preparação para as interações. As implicações práticas de cada uma destas formas de aprendizagem autônoma serão retomadas no capítulo de considerações finais desta tese.

É importante esclarecer que os interagentes influenciavam o momento em que ajudavam seus parceiros segundo suas concepções, mas as concepções do aprendiz da vez se sobrepunham à influência do interagente ajudante. Concentrada no fluxo da produção oral, IB, na maioria das vezes, não interrompia IA de modo a fazer correções ou repetições. Procurava fazê-lo após IA ceder o turno. Já IA interrompia o discurso de IB para chamar-lhe a atenção às questões estruturais da língua alemã. IB atendia às solicitações, mas rapidamente retomava sua narrativa sem atenção à forma e pronúncia da língua alemã.

Por outro lado, IA tentava corrigir IB que muitas vezes nem se dava conta das correções efetuadas. Quando IA solicitava que IB repetisse uma palavra cuja pronúncia estava equivocada em alemão, IB o fazia, mas rapidamente dava continuidade à história sem, às vezes, nem mesmo ter apreendido sua pronúncia correta.

Cumprido esclarecer que os interagentes tinham consciência de suas perspectivas divergentes em relação à forma de aprender LEs. Na seção sobre as regras da parceria, apresento um momento de negociação no qual IA questiona os métodos de aprendizagem de IB e relatando

suas concepções a esse respeito. No presente momento, contudo, meu propósito é descrever como os sujeitos lidavam com esta questão.

Para encerrar esta seção, apresento o quadro a seguir com o propósito de resumir as concepções discutidas até o presente momento sobre como os sujeitos assumem o papel de sujeitos interagentes e que características organizacionais decorrem desses sentidos atribuídos à atividade.

Aspectos	Interagente alemão	Interagente brasileira	Adequações
Os sujeitos e suas experiências profissionais	<i>Várias experiências de planejamento e coordenação de projetos de aprendizagem tandem</i>	<i>Experiência de três parcerias inconsistentes</i>	Experiências que parecem ter influenciado as noções de comprometimento e regularidade das sessões de TTD e a manutenção de atmosfera amistosa e prazerosa
A diferença etária entre os participantes	<i>Setenta e dois anos</i>	<i>Vinte e nove anos</i>	A grande diferença etária poderia oferecer dificuldades para encontrar temas em comum sobre os quais IA e IB desejassem a falar a respeito. No entanto, ambos sentem-se motivados a compartilhar histórias e informações sobre suas realidades.
Os diferentes níveis de proficiência em alemão e português	<i>Capacidade de se comunicar e compreender diálogos em português.</i>	<i>Nada sabia de alemão no início da atividade.</i>	Parceiros utilizam inglês e espanhol como línguas suporte para suprir carências comunicativas.
Divergências entre as agendas de aprendizagem dos interagentes	<i>Foco na forma e pronúncia correta da língua portuguesa. Para isso, faz solicitação de insumo, correções e repetições.</i>	<i>Foco na fala sem cautela com a forma; monopólio do turno de fala. Pesquisa palavras relacionadas ao que deseja falar, antes das interações.</i>	As concepções e perspectivas do aprendiz da vez se sobressaem.

Quadro 17. Resultados obtidos acerca da constituição dos sujeitos interagentes

Esta subseção revelou como os sujeitos entendem o processo em que estão envolvidos e como se constituem como interagentes desta atividade. Foi possível observar que os participantes possuem diferenças e semelhanças em relação a sua postura de interagente de TTD. Ambos se

fazem sujeitos assíduos e responsáveis pela realização da atividade, mas possuem diferenças etárias, linguísticas e conceituais sobre o que seria mais relevante fazer nas interações de TTD.

A seção a seguir se destina a discutir sobre as regras que dirigem e estruturam esta parceria de TTD. Mais especificamente, desejo tratar sobre as formas em torno das quais os interagentes se organizam para lidar com os desafios e diferenças que se fazem presentes.

3.2 Regras que dirigem a parceria

Os sistemas de atividade possuem regras que dirigem as ações de seus participantes, no sentido de que os participantes de um determinado SA agem de acordo com procedimentos adequados ou não na atividade em que estão inseridos. Nesse sentido, creio que investigar as regras definidas para esta parceria seja muito relevante para o entendimento dos pilares sobre os quais este sistema de atividade se apoia. Entendo que a configuração deste sistema seja, portanto, influenciada pelas concepções dos interagentes a respeito do que fazer e do que não deve ser feito na atividade de TTD, sendo que a fala e as ações dos membros desta parceria denotam as regras implícitas e explícitas que regulam as interações. Assim, um mapeamento das regras vigentes nesta parceria de TTD será apresentado e discutido. Para tanto, observo como IA e IB procedem nos momentos de sua própria aprendizagem e nos momentos da aprendizagem do outro.

3.2.1 O Momento de aprendiz

As interações via teletandem devem ser, segundo as orientações teóricas do projeto teletandem, destinadas à prática de duas línguas estrangeiras. Contudo, a negociação sobre como organizar as sessões deve ser estabelecida pelos parceiros.

Na presente subseção, procuro investigar como funcionam os momentos destinados a cada uma das línguas. Em um primeiro momento, o foco de análise deste trabalho recai sobre as regras em torno das quais estão organizados os momentos de aprendizagem de IA e IB. Em seguida, passo à descrição das regras que dirigem o posicionamento de cada um dos interagentes no momento de auxiliar o parceiro.

3.2.1.1 O aprendiz da vez é responsável por determinar o que e como deseja aprender

A primeira das regras estabelecidas nesta parceria é compartilhada entre os parceiros e diz respeito à questão da responsabilidade de cada participante de determinar o que gostaria de aprender na sua língua de interesse. Os excertos apresentados ao longo desta discussão evidenciam que IA e IB deixam-se conduzir pelo aprendiz da vez, que é responsável por determinar seus focos de interesses para a sessão que se inicia. Em geral, as sessões começam com os temas determinados pelo aprendiz da vez, mas depois tal qual uma conversa, percorrem inúmeros e variados outros temas, conforme mostrado na seção anterior.

A questão sobre como os interagentes definem sua agenda de trabalho tem sido bastante abordada nas teses, dissertações e artigos publicados a respeito de experiências de aprendizagem via Teletandem. Em Benedetti (2010), por exemplo, há uma descrição interessante sobre uma interagente de Teletandem brasileira que determina não apenas os seus objetivos e estratégias de trabalho, como também influencia a constituição de uma agenda de aprendizagem da sua parceira:

Embora cada qual tenha exercitado sua autonomia em função de metas, expectativas e potencial estratégico, e se comprometido com o parceiro de acordo com as limitações impostas pelas circunstâncias pessoais e contextuais, observou-se a influência profícua de uma das interagentes (D) sobre a outra (N) no tocante à definição da agenda de trabalho e cumprimento das diretrizes de Teletandem (BENEDETTI, 2010:44).

De maneira semelhante, Salomão (2009) também descreveu uma parceria em que a interagente brasileira influenciou os rumos da aprendizagem da sua parceira argentina, baseando-se nas suas percepções de quais seriam as maneiras mais eficazes de condução da atividade. Pode-se dizer que esta interagente brasileira possivelmente tenha sido influenciada pelo contexto de discussão sobre o TTD enquanto espaço fértil para a formação de professores de LEs (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; KANEOYA, 2009; SALOMÃO, 2009).

A parceria descrita neste trabalho, todavia, constituiu-se de maneira um pouco distinta. Embora IB estivesse ligada ao contexto descrito, no qual muito se discutiu sobre a necessidade de estabelecer-se uma agenda de trabalho para si e para o parceiro, como forma de contribuir com seu desenvolvimento, IA e IB estabeleceram agendas de trabalho particulares e divergentes. Diante deste contexto, os interagentes limitavam-se, no início de cada interação, a estruturar o *seu*

próprio momento de aprendizagem. Não há nesta parceria indícios de que os parceiros realizassem avaliações sobre as necessidades de aprendizagem do outro participante.

Os excertos a seguir contemplam inícios de interações, nos quais os parceiros indicam implícita ou explicitamente o que desejam fazer no momento de prática da língua que aprendem. Neste primeiro excerto, a interagente brasileira indica como quer começar seu momento de aprendizagem de alemão: deseja inicialmente verificar sua pronúncia a respeito do conteúdo que estudou antes do início da sessão. A participante tomara a iniciativa de pesquisar os meses e estações do ano para, então, treinar sua pronúncia com o seu parceiro proficiente. IA procede como solicitado por IB, oferecendo correções a respeito do conteúdo solicitado. Não se trata de algo comunicativo de fato, mas ainda assim, IA dá o espaço solicitado para que possa tentar montar as frases com o conteúdo estudado, inclusive incentivando para que IB o fizesse, quando a questiona o que havia estudado. Durante o momento em que IB tenta montar suas frases, não a interrompe com correções, para que realmente possa tentar se expressar.

Excerto Interação 11 maio 2009

- | | | |
|-----|---|--|
| 1. | IB <i>Ich war hier ++ how do I say earlier?</i> | Eu estava aqui +++ como posso dizer “antes”? |
| 2. | IA <i>Ich war früher hier</i> | Eu estava aqui antes |
| 3. | IB <i>früher+Ich war früher hier</i> | |
| 4. | IA <i>früher (corrige pronúncia de IB)</i> | |
| 5. | IB <i>früher (tenta repetir corretamente) ++ Ich war +Deutsch++ studying</i> | Antes ++estudando ++ alemão |
| 6. | IA <i>Ich habe Deutsch gelernt</i> | |
| 7. | IB <i>gelernt (repetição)</i> | |
| 8. | IA <i>Ich habe für Deutsch gearbeitet</i> | |
| 9. | IB <i>ja.. arbeit +++ ja.. Ich war Deutsch arbitet im Deutsch interaktive course</i> | Ah trabalhando, verdade, Eu estava trabalhando no curso interativo de alemão |
| 10. | IA <i>Was hast du in Deutsch gelernt?</i> | O que você estava estudando? |
| 11. | IB <i>Ich arbeite Familie und die Monate und die Jahreszeiten</i> | Estudei família, os meses e as estações do ano |
| 12. | IA <i>Jahreszeiten (corrige a pronúncia)</i> | |
| 13. | IB <i>já..how do I say for example?</i> | Como posso dizer “por exemplo”? |
| 14. | IA <i>zum Beispiel</i> | |
| 15. | IB <i>zum Beispiel++ der Frühling ++ die Monate sind März, April, Mai</i> | Por exemplo, o inverno ++ Os meses são março, abril e maio |

No trecho a seguir, apresento o início de uma interação no momento de prática de português. IA determina que em seu momento de aprendizagem desta interação, deseja narrar uma experiência vivenciada no final de semana anterior. O participante conta sobre um almoço

do qual participara com sua esposa e amigos. Ao mesmo tempo em que conta a história, solicita correções e IB as provê imediatamente.

Excerto Interação 8 julho 2009

1. **IB** *Falamos português agora?*
2. **IA** *Ok ++ a mesma coisa+ mesmo tema*
3. **IB** *Podemos, podemos*
4. **IB** *Vocês tiveram um almoço de aniversário da colega de sua esposa ontem, né?*
5. **IA** *Sim, sim + nós +++ a gente foi **invitado** ?*
6. **IA** *Vocês foram CONVIDADOS*
7. **IA** *Sim, a gente foi convidado por uma colega de minha esposa. Eram doze **personas** + pessoas.*
8. **IA** *Dois colegas com +++ with their partners*
9. **IB** *Com suas esposas?*
10. **IA** *Esposas ou esposos*
11. **IB** *Ah, se for os dois a gente pode dizer (+) com seus CÔNJUGES.*
12. **IA** *Cônjuges, cônjuges [repetição para acertar pronúncia]*
13. **IB** *E tava boa a comida?*
14. **IA** *Sim, **comimos** bem. E Todos + todos +++ we all had to come with something to eat*

Assim como nos excertos anteriores, o próximo diálogo também demonstra a iniciativa de um dos interagentes em determinar como deseja conduzir seu momento de aprendizagem. Nesse caso, IA solicita que os temas discutidos anteriormente em alemão sejam também os mesmos no início da parte de prática de língua portuguesa. É importante destacar que apesar do interagente alemão solicitar a IB que lhe conte as mesmas coisas em português, o que ele realmente está solicitando é a oportunidade e o espaço para que ele próprio possa estruturar as frases sobre estes assuntos. Assim como IA em outros momentos, IB também atende prontamente as solicitações de IA.

Excerto. Interação 9 março 2011

1. **IA** *Mudamos ao português?*
2. **IB** *ok*
3. **IA** *Me conta as mesmas coisas + me conta você as mesmas coisas que me contou em alemão*
4. **IB** *Sim, sim..entao(interagente reescreve a fala de IA) me conta as mesmas coisas que você me IB contou em alemão + ok, vamos lá + eu contei que estou de férias*
5. **IA** *Por ejemplo + Me contou que hoje não trabalhou nada no colégio porque já está **nas** férias?*
6. **IB** *Já estou de férias.*
7. **IA** *Você já está de férias.*

Os excertos anteriores mostraram que, no início de cada interação, os interagentes já se orientavam pela regra de que o aprendiz da vez seria responsável por determinar o que gostaria de aprender, ainda que os interagentes acabassem abordando muitos outros temas ao longo da prática da língua estrangeira. Esta regra, implicitamente estabelecida para a parceria, parece ter contribuído para que ambos os interagentes se sentissem contemplados e respeitados em suas perspectivas sobre como se aprende uma LE. Além disso, a regra permitiu também que os participantes dirigissem toda a sua atenção para o próprio processo de aprendizagem e objetivos, não se responsabilizando, portanto, por avaliar as necessidades ou desempenho do parceiro (BRAMMERTS, 2003).

No excerto a seguir, IA reflete sobre estas questões, quando questionado em entrevista, se havia regras neste SA e como se caracterizariam, se fosse este o caso. O interagente compartilha as ideias expostas nesta análise, de que a presente parceria teria como regra principal a autonomia dos participantes em estruturar seus momentos de aprendizagem. Mais especificamente, IA diz que ambos poderiam fazer sugestões, mas que o importante elemento desta atividade é que ambos queriam aprender LEs de maneira autônoma (BRAMMERTS, 2003; LITTLE, 2003; VASSALO & TELLES, 2009) e tinham condições para isso, por conta de suas experiências pedagógicas anteriores.

Excerto. Entrevista (IA)25 março, 2011

1. IA *Como você sabe..eu pesquisei sobre tandem durante muito tempo e há sim regras*
2. IA *importantes, não apenas para a nossa parceria, especificamente, mas uma das regras que fez*
3. IA *a nossa parceria um pouco diferente de outras foi a autonomia de cada um de nós enquanto*
4. IA *aprendizes. Então, a regra, para mim, sempre foi que eu sou responsável pelo meu*
5. IA *aprendizado, tenho que determinar meus objetivos de aprendizagem, posso mudá-los, ou*
6. IA *posso mudar os métodos para alcançar estes objetivos, mas é minha responsabilidade e eu*
7. IA *não esperei que você me dissesse como eu deveria aprender. Até pelos meus resultados, bons*
8. IA *ou maus, eu sou responsável. Mas, eu deveria pedir a você a sua ajuda. E confiar na sua*
9. IA *motivação para me ajudar e vice versa. Você também dizia o que queria aprender em*
10. IA *alemão, eu a corrigia..escrevia as correções para você etc..mas você também é responsável*
11. IA *pelo seu próprio aprendizado. Não me sentia como seu professor,eu não estabeleci um*
12. IA *programa de aprendizagem ou lições para você. Eu estava lá para ajudá-la e se você tivesse*
13. IA *me pedido para preparar alguma lição eu o teria feito às vezes eu posso fazer algumas*
14. IA *sugestões, como o curso interativo de que sugeri a você no início, por exemplo, enfim.. a*
15. IA *regra importante foi que cada um de nós estava determinado a aprender de maneira*
16. IA *autônoma, e éramos capazes de fazer isso. O fato de sermos professores e já falarmos outras*
17. IA *LEs certamente nos ajudou, mas nem todos os professores têm condições de aprender de*
18. IA *maneira autônoma.*

Em outro trecho da mesma entrevista, IA confirma que discordava dos métodos de aprendizagem de IB, mas que tinha expectativas de que seria assim. Ou seja, o interagente já esperava que faria TTD com alguém com visões diferentes da sua própria. Contudo, a fala de IA deixa claro que, mesmo não concordando com os métodos e estratégias de IB, não tentaria modificá-los. O participante alemão diz que poderia oferecer sugestões, caso IB tivesse dificuldades para estruturar suas formas de aprender, mas pode-se apreender que respeitaria o que a parceira estabelecesse para a própria aprendizagem.

Excerto. Entrevista com IA- 25 março, 2011

1. IA *[sobre regras] foi algo implícito..bem...eu ficava pensando o que você ia decidir aprender e*
2. IA *o que você iria solicitar em termos de auxílio. Eu esperava que seus métodos seriam*
3. IA *diferentes.A menos que eu percebesse que você não soubesse como aprender, aí então eu*
4. IA *poderia fazer sugestões e discutir a respeito... aí talvez eu poderia sugerir um método, o meu*
5. IA *método talvez, mas você parecia saber o que e como queria aprender. Eu não acreditava muito*
6. IA *nos seus métodos [risos]*
7. IB *Como o tradutor do Google?*
8. IA *Sim, como o tradutor*

No excerto abaixo, IB relata em seus registros pessoais um momento da interação em que seu parceiro questiona seus métodos de aprendizagem. IB conta que seu parceiro a questionara em relação ao uso de ferramentas de tradução, pois frequentemente IB utiliza estas palavras equivocadamente em relação a sua colocação e pronúncia. IA teria sugerido que a interagente brasileira perguntasse a ele, pois, assim, iria aprender corretamente. IB justifica suas escolhas com base na ideia de que ao procurar palavras e tentar montar frases acessaria outros conhecimentos linguísticos benéficos ao seu desenvolvimento.

Excerto. Interação 29 junho, 2009

1. IB *Hoje o meu parceiro me perguntou por que eu uso o tradutor do google. Ele acredita que não*
2. IB *seja um método eficaz para aprender alemão. Ele pensa, e é muitas vezes o que acontece, que eu*
3. IB *posso me equivocar com as palavras e sua pronúncia. Ainda assim eu penso que seja um recurso*
4. IB *útil, pois não posso perguntar todas as palavras a ele e repetir a frase. Tenho a sensação que não*
5. IB *aprenderei facilmente desta forma, depois de poucos minutos já terei esquecido a frase. Mas*
6. IB *quando recorro ao tradutor, pesquiso uma ou duas palavras centrais que preciso para o que*
7. IB *quero falar, e depois tento montar a frase com as outras palavras que já sei e que então tenho*
8. IB *que me esforçar para me lembrar. No momento da conversa eu não soube bem o que dizer. Não*
9. IB *tinha pensado muito sobre isso. Mas agora, penso que não achei ruim o questionamento do meu*
10. IB *parceiro, me fez refletir, e acho que para mim dessa forma funciona melhor.*

A autonomia dos participantes (BRAMMERTS, 2003; LITTLE, 2003; VASSALO & TELLES, 2009), segundo as características específicas que este conceito adquiriu para os membros desta parceria, constitui-se como um dos traços mais característicos e relevantes deste SA. Esta regra se constituiu como determinante sobre procedimentos adequados e inadequados entre estes parceiros de TTD. Além disso, esta regra pode ser entendida como intimamente ligada às questões afetivas e motivacionais desta atividade: ambos os parceiros parecem ter se sentido contemplados em suas perspectivas e valores, mesmo que discordassem em suas ideias, estruturaram um espaço aberto para todas estas concepções. Os participantes sentiam-se confortáveis em explicitar quando julgavam os procedimentos alheios pouco eficazes, mas respeitavam as escolhas um do outro.

Conforme discutido anteriormente, Brammerts & Calvert (2003) defendem que uma parceria de tandem, mesmo quando estabelecida sobre as bases da autonomia e da reciprocidade, não possuem necessariamente parceiros que compartilham objetivos ou opiniões. Os dados desta parceria revelaram que exatamente por se comportarem como aprendizes autônomos os parceiros estabeleceram agendas de aprendizagem muito distintas para si. Contudo, esta divergência de concepções não se caracterizou como um conflito para ambos, ao contrário, parece ter contribuído para aumentar a motivação de ambos por se sentirem contemplados em suas percepções durante algum momento da interação.

A partir de agora passo à discussão sobre como agem nos momentos de aprendizagem do outro, para que possamos compreender como os parceiros entendem a atividade de TTD na sua totalidade, isto é como IA e IB estruturam as duas partes do processo de aprendizagem de LEs via teletandem: quando aprendem e quando o parceiro aprende.

3.2.2 O Momento de ajudante

Conforme discutido na caracterização papel do aprendiz, IA e IB têm alguns entendimentos distintos sobre formas mais eficazes de se aprender uma LE e sobre como tornar a sessão de teletandem mais proveitosa e, por isso, cada um dos parceiros estrutura seu processo de aprendizagem de maneira particular e faz uso também de instrumentos diferenciados. Não obstante, existem regras compartilhadas que os permite realizar a atividade, e a primeira delas foi

discutida na subseção anterior e diz respeito à responsabilidade do aprendiz da vez em conduzir seu momento de aprendizagem.

A segunda regra que dirige este SA diz respeito ao ajudante da vez e será explorada nesta seção. Ou seja, busco descrever e discutir o que faz cada um dos interagentes no momento em que tem o papel de ajudar seu parceiro a aprender a sua língua materna. Contudo, é necessário primeiramente justificar a opção feita nesta tese pelo uso do termo “ajudante” em detrimento do termo “professor”.

Conforme foi anteriormente discutido no capítulo de fundamentação teórica, muitos trabalhos sobre TTD oriundos do contexto da UNESP de São José do Rio Preto (BEDRAN, 2009; LUZ, 2009; MESQUITA, 2009; SALOMÃO, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, entre outros) assumem um caráter mais formativo, por entenderem que as interações via TTD podem se constituir em espaço fértil para o desenvolvimento de futuros professores de línguas estrangeiras. E, por esta razão, fazem menções a termos como papel de ‘professor’ e ações de ‘ensino’ de língua materna. Esta parceria, porém, apoiou-se em bases conceituais um pouco distintas e isto se revelou ser de influência determinante na configuração deste SA. Conforme demonstrado na seção anterior, os interagentes não atribuem para si o papel de professores no momento de prática de sua língua materna.

IA e IB não realizavam avaliações das necessidades e objetivos um do outro, nem tampouco se ocupavam em ajudar um ao outro a estruturar seus processos de aprendizagem, e por essa razão sustento o argumento de que os interagentes não se entendem ou agem como professores. Os interagentes apenas questionavam as escolhas um do outro, segundo suas concepções teóricas, mas respeitavam as decisões alheias, mesmo julgando-as pouco eficazes. Ou seja, diante de suas agendas de aprendizagem divergentes, deram suporte a estes métodos e estratégias, mesmo pensando que não seriam eficientes ou adequados.

Cumprido esclarecer, entretanto, que ao propor que nesta parceria os sujeitos não se vêem como professores, não defendo a ideia de que não exista ensino em outras parcerias de TTD. Generalizações como estas não me parecem proveitosas no sentido de não serem sensíveis às especificidades de cada contexto de realização de TTD. Em outros trabalhos sobre o contexto de TTD (BEDRAN, 2009; LUZ, 2009; MESQUITA, 2009; SALOMÃO, 2009), é possível perceber nitidamente que os interagentes brasileiros entendem-se como professores e, de fato, ensinam suas línguas maternas a seus parceiros.

Destas observações, podemos concluir que a estruturação e organização das parcerias de TTD está intimamente ligada aos sentidos atribuídos pelos participantes à atividade. E assim, uma vez que IA e IB se responsabilizam diretamente apenas pelo próprio processo de aprendizagem, considero-os como aprendizes e ajudantes, e não professores.

3.2.2.2 Parceiros podem questionar as escolhas alheias, mas devem respeitá-las e ajudar conforme solicitados

É previsto nas diretrizes de TTD que cada parceiro deve ajudar o outro a aprender a sua língua e que os aprendizes devem ser responsáveis por suas escolhas quanto ao que desejam aprender e de que maneira (VASSALO & TELLES, 2007). No entanto, foi demonstrado na seção anterior que essas diretrizes são compreendidas e aplicadas de maneiras diferentes, de acordo com os sentidos a elas atribuídos pelos participantes da atividade. Conforme discutido anteriormente, há relatos de parcerias (BEDRAN, 2009; LUZ, 2009; MESQUITA, 2009; SALOMÃO, 2009), em que os interagentes se entendem como professores, nas quais os sujeitos se auxiliam não apenas para aprender as LEs, mas também na definição de objetivos e estratégias de aprendizagem.

Nessa parceria, contudo, os interagentes auxiliam-se apenas para aprender as línguas estrangeiras em questão. Os participantes discordam da eficácia das escolhas um do outro, mas deixam-se conduzir pelas escolhas do aprendiz da vez. É possível observar que ambos os parceiros esperam que o aprendiz da vez dê as instruções sobre o conteúdo e procedimentos de ajuda necessários, e quando isso acontece atendem prontamente à solicitação.

O excerto abaixo revela o início da prática da língua portuguesa por IA e IB. Como se tratava do seu momento de aprendizagem, IA toma a condução da atividade e informa a IB o que gostaria de fazer. O interagente solicita que falem sobre as mesmas coisas que conversaram a respeito em português, a fim de que pudesse ouvir bastante desta língua, conforme suas prioridades de aprendizagem. IB atende prontamente à solicitação do seu parceiro.

Excerto. Interação 29 junho 2009

1. **IA** *Mudamos ao português?*
2. **IB** *ok*
3. **IA** *Me conta as mesmas coisas..me conta você as mesmas coisas que me contou em alemão*
4. **IB** *Sim, sim..entao [interagente reescreve a fala de IA] me conta as mesmas coisas que você me contou em alemão.. ok, vamos lá...eu contei que estou de férias*

Apesar de agir conforme solicitado, os parceiros têm consciência de que reconhecem os métodos e estratégias de aprendizagem do outro como diferentes dos seus ou inadequados ou ineficazes. No excerto a seguir, IA questiona o fato de IB utilizar-se de uma ferramenta de tradução como ferramenta para construir seu discurso em alemão. Apesar de manifestar sua opinião de que não seria uma estratégia eficaz, afirma que respeita as percepções de IB, pois afirma que a parceira fizera muito progresso em seu desenvolvimento na língua alemã:

Excerto. Interação 29 junho, 2009

1. **IA** *I ask myself some questions...why does she look for vocabulary instead of asking me...Isn't that losing time? You might observe that in the Portuguese part I make you...I want you to speak Portuguese and then I learn from that (+) and if I want to say something I say it(+) what(+) in English or and I'll say it in German soon and you'll tell me in Portuguese... I will learn from you..I am not going to prepare something with a dictionary and grammar to present it to you(+)*I could do(+)*but it wouldn't be necessary(+)*
2. **IB** *yeah..I had the impression that if I stayed quiet that would give the impression that I was not learning anything*
3. **IA** *yeah...but if you don't know a word , you might say it in your language and I'll tell you how to say it in German.. which means you wouldn't build and produce a false sentence in German you would just copy the right sentence ..the correct sentence ..by the way..with the right intonation and pronunciation*
4. **IB** *yeah..it makes sense*
5. **IA** *but..this is just thinking about it... you have your reasons and you have made a lot of progress that way..so I don't want to stop and change things now..just because I said it*
6. **IB** *No, it is ok..I think it's a way to question (+) and think about which way works better for me ...and maybe I didn't even realize that I was doing this and that the other option would be...*
7. **IA** *Or you can combine options*
8. **IB** *Yeah*
9. **IA** *..Machine translation is often bad(++) *you might learn and produce errors. Why not ask me directly?**

O excerto anterior evidencia a visão de IA de que o contato com expressões equivocadas poderia levar a interagente brasileira a aprender de uma maneira incorreta e que isso não seria bom para o seu desenvolvimento. Para explicar seu ponto de vista, IA dá o exemplo de como ele procede nos seus momentos de aprendizagem, indicando os procedimentos que julga serem mais

eficazes que aqueles escolhidos por IB. Em um primeiro momento, IB justifica-se dizendo que se permanecesse calada, passaria a impressão de que não teria aprendido nada. Na verdade, esta justificativa dada por IB não é coerente com as reflexões feitas em suas notas pessoais, possivelmente porque IB não estava preparada para responder a tais questionamentos

Em um trecho das notas pessoais de IB apresentado a seguir, a interagente relata este fato vivenciado na interação e reflete sobre isso. A participante afirma que o questionamento possui certo fundamento, pois frequentemente aplica palavras oriundas de uma ferramenta de tradução que são inadequadas ao contexto, e com pronúncia incorreta. Ainda assim, IB reflete que este mecanismo lhe é benéfico segundo a concepção de que procura apenas algumas palavras centrais ao discurso e depois lhe resta o empenho para formar o resto da frase. Dessa forma, a participante acredita que consegue aprender de maneira mais eficaz, pois ativa mais funções cognitivas do que simplesmente perguntar o que desejava falar ao seu parceiro, ouvir e meramente reproduzir a frase inteira formulada corretamente. Além disso, IB também registra em suas notas pessoais que discorda do uso exaustivo do mecanismo da repetição quando interrompe excessivamente o fluxo natural da conversa e do pensamento.

Excerto. LOG (IB) 29 junho, 2009

1. IB *Hoje o meu parceiro me perguntou por que eu uso o tradutor do google. Ele acredita que não*
2. IB *seja um método eficaz para aprender alemão. Ele pensa, e é muitas vezes o que acontece, que eu*
3. IB *posso me equivocar com as palavras e sua pronúncia. Ainda assim eu penso que seja um recurso*
4. IB *útil, pois não posso perguntar todas as palavras a ele e repetir a frase. Tenho a sensação que*
5. IB *não aprenderei muito desta forma, depois de poucos minutos já terei esquecido a frase. Mas*
6. IB *quando recorro ao tradutor, pesquiso uma ou duas palavras centrais que preciso para o que*
7. IB *quero falar, e depois tento montar a frase com as outras palavras que já sei e que então tenho*
8. IB *que me esforçar para me lembrar. No momento da conversa eu não soube bem o que dizer. Não*
9. IB *tinha pensado muito sobre isso. Mas agora, penso que não achei ruim o questionamento do meu*
10. IB *parceiro, me fez refletir, e acho que para mim dessa forma funciona melhor. Eu não disse nada,*
11. IB *mas eu também não acho que o mecanismo da repetição, usado exaustivamente, seja tão*
12. IB *benéfico. Às vezes eu acabo de repetir duas ou três vezes uma palavra e já me esqueci da*
13. IB *pronúncia correta e ainda esqueço algo sobre que estava dizendo.*

Estes momentos de reflexão dos parceiros podem ser considerados muito significativos sobre as condutas e dinâmicas de organização desta parceria. Em primeiro lugar, os excertos anteriores confirmam a asserção de que IA e IB realmente fazem uso de estratégias de aprendizagem absolutamente distintas e que são responsáveis por estruturarem cada um o seu processo de aprendizagem. Contudo, IA e IB respeitam os modelos de aprendizagem um do

outro, ainda que não os julguem eficientes. Podemos verificar, ainda, que os interagentes se empenham para manter um ambiente agradável e amistoso na parceria: na ocasião mencionada, IB delicadamente diz que se trata de algo para se pensar a respeito, mas continua fazendo uso da ferramenta de tradução em interações subsequentes. Essa contradição que permeia esta parceria será retomada na quarta sub-pergunta de pesquisa.

O quadro a seguir tem o objetivo de retomar as regras que dirigem a atividade de TTD e que foram explicitadas por esta seção, bem como as maneiras como são vivenciadas pelos interagentes no momento da interação para a organização do AS.

Regras	Como ocorrem
O aprendiz da vez deve determinar (de maneira explícita ou implícita) o que e como deseja aprender no início das interações	No início de cada interação, o aprendiz da vez verbalmente solicita o que deseja fazer durante a interação ou toma a frente e conduz a atividade.
Parceiros podem questionar as escolhas alheias, mas devem respeitá-las e ajudar conforme solicitados.	Parceiros devem atender prontamente as solicitações de temas e conteúdos. Há momentos de questionamento das escolhas do parceiro, mas as decisões deste são soberanas.

Quadro18. As regras do Sistema de Atividade

Na presente subseção, foi promovida uma discussão sobre as regras que orientam a parceria de TTD estudada por este trabalho. Foi possível observar duas regras estabelecidas de maneira implícita: a) O ajudante da vez é responsável por estruturar seu momento de aprendizagem; b) o ajudante deve proceder conforme solicitado.

Mesmo sem nunca discutirem a respeito, os interagentes se organizaram de maneira que seria responsabilidade do aprendiz da vez estruturar seu momento de aprendizagem, assim como era esperado que o ajudante do momento procedesse conforme solicitado, mesmo quando discordasse dos métodos e estratégias escolhidos por seu parceiro. As duas regras parecem ter contribuído para que a divergência de estilos e agendas de aprendizagem entre IA e IB não se constituísse em um conflito para ambos.

3.3 Ferramentas e artefatos mediadores

Na presente subseção, discutiremos as ferramentas utilizadas pelos interagentes IA e IB no intuito de aprenderem as línguas estrangeiras a que se dedicam. Cumpre destacar que, quando investigamos a questão das ferramentas, não direcionamos a nossa atenção apenas para as ferramentas concretas utilizadas nas sessões de TTD, como o uso do computador e de recursos de vídeo conferência, por exemplo, mas também às questões mais abstratas como as transformações nos usos específicos dos artefatos e implicações da seleção de determinadas ferramentas em detrimento de outras.

Por esta razão, esta sub-pergunta de pesquisa contempla dois aspectos a serem discutidos separadamente, a saber: a) as ferramentas práticas como vídeos, imagens, mecanismo de tradução, entre outras, selecionadas e utilizadas por cada aprendiz; b) as ferramentas linguísticas com que ambos os interagentes auxiliam um ao outro por meio de correções e explicações referentes às línguas estrangeiras estudadas, conforme sintetiza o quadro a seguir:

Ferramentas utilizadas no sistema de aprendizagem de alemão e português via Teletandem	
a) Ferramentas práticas utilizados (vídeos, imagens, ferramentas de tradução etc..)	b) Ferramentas linguísticas (I) Uso de línguas de apoio; (II) Provimento de insumo e correções.

Quadro 19. Ferramentas utilizadas no sistema de aprendizagem de alemão e português via Teletandem

Dessa forma, as duas próximas subseções objetivam discutir sobre as ferramentas utilizadas pelos interagentes em seu intuito de aprender alemão e português via TTD. O estudo dos artefatos utilizados se faz necessário porque a ferramenta tecnológica é comum a todos os pares de TTD, mas as demais ferramentas escolhidas por cada interagente para o seu próprio desenvolvimento são muito particulares de cada parceria de TTD.

3.3.1 As ferramentas práticas

Os ferramentas práticas utilizados pelos interagentes são tão distintos e particulares quanto suas agendas de aprendizagem, conforme discutido na primeira parte deste capítulo. IA frequentemente opta por assistir vídeos e programas da televisão brasileira, bem como ler notícias

de jornais brasileiros em *sites* que os disponibilizam. Isto possivelmente está relacionado ao seu nível de proficiência linguística que o permite fazê-lo, bem como ao direcionamento de seus objetivos de aprendizagem voltado ao desenvolvimento da compreensão oral em língua portuguesa.

IB, por outro lado, utiliza ferramentas de tradução e um curso interativo e virtual de alemão sugerido por IA. Muito provavelmente isto ocorra em virtude de seu baixo nível de proficiência em língua alemã e por ter o objetivo maior de conseguir se expressar nesta LE. Há um recurso, contudo, utilizado pelos dois interagentes: a busca de imagens adquiridas na internet para solucionar mal-entendidos lexicais em momentos em que as línguas suporte não são capazes de suprir deficiências lexicais. Estas observações feitas estão sintetizadas no quadro abaixo.

Interagente brasileira	Interagente alemão
<u>Recursos utilizados:</u> - <i>Curso de auto-estudo;</i> - <i>Tradutor do site Google;</i> - <i>Imagens do site Google.</i>	<u>Recursos utilizados:</u> - <i>Videos da televisão brasileira;</i> - <i>Leitura de jornais brasileiros online;</i> - <i>Imagens do Google.</i>

Quadro 20. Os recursos práticos

O excerto abaixo contextualiza o uso do curso interativo de alemão por IB. A interagente brasileira relata que em uma conversa mencionara ao parceiro alemão o fato de que não possuía bons materiais de referência para consultar em seus estudos durante as interações. Diante deste fato, IA pesquisou e descobriu um curso interativo *online* de alemão e o sugeriu a IB. A interagente afirma em suas notas pessoais que o material era mais interessante e contextualizado do que ela própria havia encontrado na internet e que, além disso, contava com a prática de compreensão oral por meio de alguns diálogos existentes no material.

Excerto. Log (IB) 14 novembro 2008

1. IB *No último encontro meu interagente me disse que às vezes recorre a materiais de referência*
2. IB *para solucionar dúvidas de gramática da língua portuguesa e eu disse a ele que não tenho*
3. IB *livros didáticos de alemão, que procurava materiais em sites. Esta semana ele me indicou um*
4. IB *site com um curso interativo de alemão via internet²⁰. Hoje ele me mostrou como funciona. Acho*
5. IB *que este curso tem um material mais completo e contextualizado do que eu havia conseguido em*
6. IB *outros sites. O curso conta com lições em nível básico sobre temas como dar informações*

²⁰ Endereço eletrônico: <http://www.dw-world.de/dw/0,,9660,00.html>

7. IB *peçoais, falar ao telefone, e outras situações da vida cotidiana. Gostei da sugestão, vou utilizá-*
8. IB *lo para estudar.*

No excerto abaixo, IA conta a sua parceira que havia lido um jornal brasileiro a respeito dos encaminhamentos de indenizações aos familiares de vítimas de um acidente aéreo com uma aeronave que transportava passageiros brasileiros e franceses. IA narra a IB sobre uma declaração do presidente brasileiro, desmentida pelo governo francês, de que tinha a garantia das indenizações aos familiares das vítimas.

Excerto Interação 8 julho 2009

1. IA *By the way?*
2. IB *Pera aí..deixa eu pensar como é em português mesmo... (+++++) ah, a propósito*
3. IA *A propósito, todos os dias leo o jornal o estado do são paulo*
4. IB *O estado de são paulo*
5. IA *O estado de são paulo*
6. IA *Na semana passada falamos do voo da air france*
7. IB *Aham*
8. IA *E encontrei muita informação sobre isso... Esta tarde Lula está na suíça a genebra e esta tarde*
9. IA *comentou aos jornalistas que tinha almoçado, que almoçou com o presidente da França*
10. IA *Ele dixera*
11. IA *Ele disse*
12. IB *Que a França tinha a garantia de indenizações das famílias do voo 447*
13. IA *E era mentira*
14. IB *E agora a França desmente fala que a responsabilidade é da companhia (+) air france*

Mais relevante do que a própria compreensão do interagente alemão de jornais brasileiros, é a sua boa disposição e empenho para fazê-lo. O interagente procura se informar sobre o que está acontecendo no contexto brasileiro em *sites* de jornais e fala sobre as notícias lidas no momento das interações.

Ainda sobre este tema, IA reflete, no excerto abaixo, sobre a questão das ferramentas e da sua utilização pelos interagentes. O participante indica que as ferramentas de cada interagente variam de acordo com os objetivos envolvidos e que ele progredira bastante com suas leituras e com os episódios de uma novela brasileira.

Excerto. Entrevista (IA) 25 março, 2011

1. IA *Geralmente quando as pessoas dizem que estão aprendendo línguas via tandem, isto significa*
2. IA *que não é o único meio que usam para isso..por exemplo.. eu li coisas em português*

3. **IA** *(gramática) que nem mesmo perguntei a você a respeito... também progredi bastante quando*
4. **IA** *passei a acompanhar uma novela diária brasileira, isso talvez não existiria se tivéssemos*
5. **IA** *preparado lições um ao outro. Além disso, nunca aprendemos de uma só fonte, mas de várias*
6. **IA** *delas. Nossas ferramentas são diferentes porque dependem dos objetivos estabelecidos. Eu*
7. **IA** *queria melhorar minha compreensão em português então as novelas me proporcionavam este*
8. **IA** *tipo de prática. Para você não funcionaria, por que você não as compreenderia. Então você*
9. **IA** *tinha outros recursos que já não teriam funcionado para mim.*

O aspecto mais relevante em torno dos artefatos práticos envolve o fato de que os interagentes elegeram a maior parte das suas ferramentas práticas para serem utilizadas não no momento das interações, mas nos intervalos entre as interações. Esta constatação se torna essencial para entendermos que esta parceria despertou em seus participantes a necessidade de buscar formas para continuar aprendendo fora do espaço do TTD, justamente para melhorarem sua comunicação e desempenho durante as interações. Trata-se de mais um traço bastante significativo desta parceria, no aspecto dos sentidos que o conceito de autonomia de aprendizagem adquire nesta parceria.

No excerto a seguir, IB revela que estivera estudando sobre os meses e as estações do ano em alemão e mais ao longo desta conversa se propõe a montar frases a este respeito.

Excerto 11 maio 2009

- | | |
|--|--|
| 1. IB <i>Ich war hier ++ how do I say earlier?</i> | Eu estava aqui (+++) como posso dizer “antes”? |
| 2. IA <i>Ich war früher hier</i> | Eu estava aqui antes |
| 3. IB <i>früher+Ich war früher hier</i> | |
| 4. IA <i>früher (corrige pronúncia de IB)</i> | |
| 5. IB <i>früher (tenta repetir corretamente) ++ Ich war +Deutsch++ studying</i> | Antes (++) estudando (++) alemão |
| 6. IA <i>Ich habe für Deutsch gelernt</i> | |
| 7. IB <i>gelernt (repetição)</i> | |
| 8. IA <i>Ich habe Deutsch gearbeitet</i> | |
| 9. IB <i>ja.. arbeit +++ ja.. Ich war Deutsch arbitet im Deutsch interaktive course</i> | Ah trabalhando, verdade, Eu estava trabalhando no curso interativo de alemão |
| 10. IA <i>Was hast du in Deutsch gelernt?</i> | O que você estava estudando? |
| 11. IB <i>Ich arbeite Familie und die Monate und die Jahreszeiten</i> | Estudei família, os meses e as estações do ano |

Esta subseção demonstrou que os interagentes desta parceria buscavam ferramentas práticas, fora dos momentos de aprendizagem, meios para melhorar seu desenvolvimento linguístico nas interações. Ou seja, a atividade despertou nos interagentes o interesse de continuar

aprendendo fora dos momentos de teletandem, justamente para melhorar seu desempenho durante as sessões. Trata-se de aprendizagem autônoma nos moldes propostos por Little (2003).

3.3.2 As ferramentas linguísticas

As ferramentas linguísticas utilizadas pelos interagentes IA e IB podem ser divididas em duas categorias. A primeira delas envolve a ancoragem em duas outras línguas estrangeiras, inglês e espanhol, usadas como recurso adaptativo entre os participantes para suprir carências comunicativas (SILVA, 2009). Em uma segunda categoria, serão investigadas as questões referentes ao oferecimento e solicitação de correções e diferentes tipos de insumo linguístico (MESQUITA, 2009).

Estudar o comportamento e ações dos participantes em relação ao aspecto linguístico dessa parceria se faz de grande importância para que possamos também investigar como estes indivíduos desenvolvem sua competência lingüístico-comunicativa nas línguas alemã e portuguesa. Dessa forma, o quadro a seguir apresenta as duas categorias que foram inferidas da análise realizada, a respeito das questões linguísticas desta parceria.

Ferramentas linguísticas	
Ancoragem em línguas suporte	Solicitação e Provimento de insumo e correções
- Espanhol - Inglês	- Insumo Lexical / Gramatical / de Pronúncia - Correções durante o turno de fala do outro/ após o turno de fala do outro

Quadro 21. Ferramentas Linguísticas

3.3.2.1 Ancoragem em línguas suporte

Os interagentes fazem uso de duas outras línguas estrangeiras, inglês e espanhol, como meio para resolver mal-entendidos e solicitar expressões que precisam para as trocas linguísticas que realizam. Cumpre esclarecer que, embora o uso destas duas línguas tenha a mesma função de solucionar dificuldades lingüísticas, a forma como cada uma destas línguas é utilizada se caracteriza de maneira bastante diversificada. Por essa razão, questões referentes ao uso de cada uma das duas línguas serão apresentadas e discutidas separadamente.

Inicialmente o uso da língua espanhola será observado, consoante os interagentes o fazem nesta parceria. É possível observar que a língua espanhola é acessada exclusivamente pelo interagente alemão, que é falante habilidoso dessa língua. Sobre as ocasiões em que faz uso deste recurso, pode-se observar que ele o faz especialmente quando julga que uma dada expressão seja semelhante nas duas línguas.

No excerto a seguir, há também um equívoco de IA em relação à palavra *graus*. O interagente se enganara, achando que esta palavra seria semelhante nas línguas espanhola e portuguesa; assim ele a utiliza como (**grados**). IB reconhece o erro e dá ênfase a esta palavra, para que IA perceba que a havia pronunciado de maneira errada.

Excerto Interação 8 junho 2009

1. IB *Aqui 8 graus de temperatura é muito frio porque nas nossas casas não tem sistema de*
2. IB *calefação*
3. IA *Conheço isso da Espanha*
4. IB *La também não tem?*
5. IA *Não. E agora como esta a temperatura aí?*
6. IB *Esta agradável*
7. IA *Agradável quer dizer?*
8. IB *It means It's nice.*
9. IA *Não ++ quantos **grados**?*
10. IB *Ahh.. desculpe agora entendi..risos*
11. IB *Bom deve ser ums 16, 17 GRAUS ..a gente ta de blusa.. mas la fora ta um dia bonito*

O excerto a seguir, assim como os anteriores, revela alguns deslizes do interagente alemão em torno de expressões que julga serem pertencentes ao vocabulário da língua portuguesa, quando na realidade são palavras em espanhol ou adaptações entre as duas línguas. Os interagentes conversam a seguir sobre alguns livros de receitas que IB havia comprado. IA solicita que IB lhe passe algumas boas receitas, mas para isso utiliza a palavra (**bonas**). Nesse caso, o interagente não usou a palavra em espanhol, que seria (**buena**), mas julgou que a expressão correspondente em português seria (**bonas**). Mais uma vez, a interagente brasileira faz a correção de IA de maneira implícita em seu discurso. Pode-se observar que IA percebera a correção, pois ele próprio se corrige ao longo do diálogo quanto a confusão entre (**boa**) e (**bona**).

Já em um segundo momento, IA conta a IB sobre uma sopa que está acostumado a preparar. Nesse momento decide contar sobre um jantar que havia feito para sua esposa e que

havia (*invitado*) alguns colegas, ao invés de (*convidado*). Por fim, há o equívoco da palavra (*algunas*) e (*algumas*). O interagente alemão utiliza a última forma, certo de que é a expressão utilizada no português, todavia mais uma vez a expressão estava em espanhol. IA solicita, em inglês, como dizer “algumas semanas atrás”, IB atende a solicitação e já aproveita para corrigir os dois termos ditos em espanhol por IA: “algunas” e “invitados”.

Excerto Interação 15 junho, 2009

1. **IB** *Eu comprei alguns livros de receitas, sabia? É porque vou me casar no ano que vem e*
 2. **IB** *não sei cozinhar muito bem*
 3. **IA** *Vai a me contar de vez em quando, de vez em quando vai a me contar unas receitas*
 4. **IA** *bonas?*
 5. **IB** *Sim, combinado. Eu vou escolher uma receita BOA, muito boa pra você tentar fazer aí.*
 6. **IB** *Você ta cozinhando bem? Você aprendeu também, né?*
 7. **IA** *Não, não, Ah (IA faz gesto de mais ou menos) + bem ++ **Mi** sopa de legumes ta*
 8. **IA** *famosa.*
 9. **IB** *Olha, que bom*
 10. **IA** *Ta famosa na família..ah..nao + também **invitamos** a colega (de sua esposa)+*
 11. **IA** *algunas...some weeks ago?*
 12. **IB** *Algumas semanas atrás*
 13. **IA** *Algumas semanas atrás invitamos a colega e ela disse que era **bona** + boa. Quatro*
 14. **IA** *mulheres..*
 15. **IB** *Olha! Parabéns, você podia me ensinar essa sopa, né?*
 16. **IA** *maybe they were polite + how do I say that?*
 17. **IB** *Talvez elas tenham sido educadas, mas eu não acredito,*
 18. **IA** *Talvez elas tenham sido educadas*
 19. **IB** *eu acredito que a sopa tava boa mesmo*
- IA/IB** *risos*

Ainda sobre o uso da língua espanhola, é importante destacar que embora IB não seja proficiente neste idioma, na maioria das vezes reconhece a estrutura em questão e tem condições de oferecer o termo correspondente em língua portuguesa.

Passando às análises sobre o uso da língua inglesa, inicialmente podemos dizer que se trata de um recurso muito utilizado pelos dois interagentes quando não conseguem se expressar nas línguas que desejam aprender. Esta é uma das grandes diferenças entre as duas línguas estrangeiras que servem como suporte às interações discursivas: o espanhol é utilizado por IA principalmente em momentos de interferência dos seus conhecimentos neste idioma na produção em língua portuguesa. Já a língua inglesa serve de amparo a ambos os sujeitos quando precisam solicitar insumo linguístico que lhes falta para se expressarem.

Há momentos, contudo, em que os interagentes não usam as línguas suporte porque naquele dado momento elas não podem ajudar. Nesse caso, utilizam gestos ou imagens. No excerto abaixo, IB conta ao seu parceiro que sua avó estivera doente e que fora necessário tomar soro. O Interagente não compreende a expressão e IB necessitava encontrar uma outra maneira que o fizesse compreender. IB não sabia esta expressão em inglês, espanhol ou alemão. Assim, IB teve que explicar do que se tratava em português e complementar sua explicação com o gesto semelhante a uma injeção sendo aplicada na parte média de seu braço. IA rapidamente disse que compreendeu o que a interagente brasileira lhe explicava.

Excerto. Interação 8 junho, 2009

1. **IB** *A minha avo ficou doente e teve que tomar soro..você sabe o que é tomar soro*
2. **IA** *Não, que é?*
3. **IB** *Sabe + Quando você vai ao hospital e não pode se alimentar (IB faz o gesto usando o*
4. **IB** *seu braço,no local onde se aplica o soro)*
5. **IA** *Ah sim*

Embora o foco deste estudo seja apenas o recorte da situação aqui apresentada, há um ponto importante a ser discutido acerca deste aspecto linguístico nas interações atuais desta parceria. Conforme discutido anteriormente, o uso de línguas suporte foi eleito pelos participantes como uma recurso adaptativo às carências comunicativas. Hoje em dia, os sujeitos ainda se apoiam nestas línguas, mas o fazem com menor frequência. Além disso, ambos já conseguem, em alguns momentos, resolver mal-entendidos e problemas de linguagem com o uso de suas línguas estrangeiras. Ou seja, em algumas ocasiões IB consegue explicar uma dúvida de IA em português oferecendo-lhe uma expressão equivalente em alemão assim como o contrário. Os interagentes ainda fazem uso desta ferramenta, mas transformaram-na, conforme suas próprias transformações e desenvolvimento.

3.3.3.2 Proveniente de insumo e correções

Nesta parceria, especificamente, podemos observar que são frequentes tanto as correções efetuadas imediatamente após o erro, quanto aquelas em que o ajudante refaz o discurso do aprendiz como se desejasse confirmar a informação dada. IB faz uso mais frequente desta última forma, enquanto IA, mais cauteloso com a forma, geralmente interrompe o discurso da parceira

para fazer as devidas correções e, ainda assim, há momentos em que IB não percebe a correção feita.

No excerto a seguir, IB deseja contar ao interagente alemão que não estava mais trabalhando em um dado contexto. No início do diálogo, IB solicita insumo acerca da colocação verbal correta para concluir uma frase negativa no presente. Trata-se de uma ação não muito frequente no comportamento da interagente, pois IB não costuma dirigir sua atenção para a acuidade do seu discurso. IA provém o insumo necessário e IB continua descrevendo o contexto do qual havia se desligado como professora.

Ao longo desta narrativa, IB deseja informar ao seu interlocutor que o contexto em questão é uma faculdade, como não sabe fazê-lo, decide dizer ‘pequena universidade’, mas também não se lembra do adjetivo ‘pequeno’. Para solicitar a ajuda necessária, IB faz um gesto com suas mãos e utiliza o recurso de opostos, dizendo: ‘não grande...é ’? IA reconhece a solicitação de ajuda e fornece a palavra necessária (**‘kleinen’ – pequeno**). Ao final da conversa, IA ainda provém mais um elemento necessário à fala de IB, mas não solicitado pela interagente: a expressão **‘não... mais’**. Para que IB entenda a expressão oferecida, IA oferece a expressão correspondente em língua inglesa (**dach nich – Anymore**)

Excerto. Interação 8 julho, 2009

- | | |
|--|---|
| 1. IB <i>Ich arbeit nicht ++ Ich nicht arbeit?</i> | Eu não trabalho |
| 2. IA <i>nein, nein .. Ich arbeite nicht</i> | |
| 3. IB <i>ja, Ich arbeit nicht in Barretos...
Ich arbeit in der schule + mit de kinder +++
aber ja, Ich arbeit nicht in Barretos +++
das ist ein + (interagente tenta fazer um gesto
com as mãos indicando o adjetivo pequeno,
mas não deixa IA tomar o turno e continua
falando) nein gros..das ist?</i> | Eu não trabalho em Barretos. Eu
trabalho na escola, com as crianças.
Não trabalho mais (++)

Não grande, (++) ? |
| 4. IA <i>Kleinein</i> | pequeno |
| 5. IB <i>ja kleinen Universistat (pronúncia equivocada)</i> | Sim, [não trabalho mais] na pequena
faculdade |
| 6. IA <i>já, einer kleinen UNIVERSITÄT. Barretos
hat einen kleinen universitat</i> | Barretos tem uma faculdade
[correcao de pronúncia] |
| 7. IB <i>ja..und Ich arbeitet nich in Barretos</i> | Isso, e eu não trabalho em Barretos |
| 8. IA <i>du arbeitest nicht mehr - Anymore</i> | Você não trabalha mais lá |

No excerto a seguir, é possível observar algumas correções gramaticais e uma explicação sobre numerais ordinais em alemão fornecida por IA. A interagente brasileira desejava contar ao

seu parceiro de TTD sobre o dia do seu noivado. Logo no início da conversa, IB utiliza o artigo feminino (**die**) para se referir a palavra dia e IA imediatamente a corrige indicando que deveria usar o artigo masculino (**der**). IB continua a narrativa e utiliza o artigo corretamente, mas se refere à data com numerais cardinais (**vierundzwanzig**), IA então fornece a forma correta com numerais ordinais (**vierundzwanzigsten**) e isso gera incompreensão da interagente, que pergunta as razões da substituição. O interagente, então, lhe explica sobre os numerais ordinais; IB compreende a explicação e tenta aplicar a regra para os demais números (**zweiten? dreiten?**)

Excerto Interação 29 junho, 2009

- | | | |
|--------|--|---|
| 28. IA | <i>und welcher Tag (trecho incompreensível)</i> | Qual dia (+++) |
| 29. IB | die tag ist | O dia é |
| 30. IA | <i>der tag</i> | O dia é (correção) |
| 31. IB | <i>der tag ist vierundzwanzig July</i> | O dia é 24 julho |
| 32. IA | <i>Vierundzwanzigste juli</i> | Vinte e quatro de julho (correção) |
| 33. IB | <i>warun?</i> | Por que? |
| 34. IA | <i>Vierundzwanzig ist Kardinalzahl,
und vierundzwanzigsten ist Ordinalzahl
..zum Beispiel eins und
das erste Mal</i> | Vinte é numeral cardinal e vigésimo quarto é numeral ordinal, por exemplo, 1 e primeiro |
| 35. IB | <i>ahh ja...zweiten? dreiten?</i> | Ah sim, vigésimo? Trigésimo? |

O excerto abaixo revela outros momentos de correções feitas por IA imediatamente após os erros de IB. No caso a seguir, a interagente brasileira conta sobre as aulas particulares que ministra em sua residência. IB deseja relatar que possui dez alunos, mas como não consegue acessar a palavra alunos, diz incorretamente a palavra pessoas (**persons**), IA a fornece a palavra correta (**personen**). Em seguida, IB deseja falar que dá aulas para estas pessoas, como não sabe fazê-lo em alemão, diz a expressão em inglês (**Ich teach**), solicitando que seu parceiro lhe diga a expressão correspondente na língua-alvo, que o faz prontamente, comparando a mesma expressão em inglês e alemão (**unterrichte, teach**). IB então solicita que seu parceiro repita a expressão, mas também o faz de maneira equivocada (**bitte sprache das**). IA mais uma vez oferece a expressão correta (**bitte sagt das nochmal**) e depois faz uma pergunta em que IB continuaria sua narrativa, questiona se as aulas eram dadas para grupos ou individualmente.

Excerto. Interação 8 julho, 2009

- | | | |
|-------|---|--|
| 6. IB | <i>Ich habe 10 persons</i> | Tenho dez pessoas [alunos] |
| 7. IA | Personen | |
| 8. IB | <i>10 personen..Ich teach (++) In zu hous</i> | Dez pessoas que eu ensino, na minha casa |

9. **IA** *Ich habe 10 personen die ich unterrichte (+++)unterrichte, teach*
10. **IB** *ja..bitte sprache das* Por favor, fale isso [frase incorreta]
11. **IA** *bitte sagt das nochmal, bitte sagt das nochmal (++) say it again* Por favor, repita isso.
12. **IA** *Ich habe 10 Personen die ich unterrichte*
13. **IA** *alle einzeln oder zusammen?* Em grupos ou individualmente?

Na continuação da conversa apresentada no excerto anterior, IB continua descrevendo sua sala de aula para o participante alemão. IB deseja contar que em sua casa há uma entrada para a sala de aula separada do resto da casa. Inicia seu discurso tentando dizer `em minha casa`, mas o faz incorretamente (**In zu Haus**). IA toma o turno de fala para indicar a forma correta que não leva a preposição (in) conforme imaginara IB (**zu Haus**). IB repete a expressão correta e como não consegue dizer que (**há uma outra entrada**) em alemão, a participante o faz em inglês. IA oferece o insumo solicitado (**fur den klassenroum gibt es einen eingenen Eingang**). Nesse momento, IB deseja que seu parceiro repita esta frase e solicita corretamente que faça isso, utilizando uma expressão aprendida minutos antes (**bitte sagt das normal**). IB repete a frase com a pronúncia incorreta e IA lhe fornece uma última explicação sobre a pronúncia de palavras formadas com as letras – EI. IB compreende a explicação e, ao repetir estas palavras, o faz corretamente, recebendo um elogio de incentivo de IA (**super**).

Excerto. Interação 8 julho 2009

1. **IB** *In zu hous* Na minha casa [frase incorreta]
2. **IA** *nein,nein... zu Hous*
3. **IB** *ja, zu house + there is a separate door..*
4. **IA** *fur den klassenroum gibt es einen eingenen Eingang* Para a sala de aula há uma porta separada
5. **IB** *bitte sagt das normal (repete o que aprendera alguns minutos antes)* Por favor, repita
6. **IA** *genau (referindo-se que IB usara a expressão que acabara de aprender apropriadamente e coma pronúncia correta)* Muito bem
7. **IA** *fur den klassenroum gibt es einen eingenen Eingang*
8. **IB** *fur den klassenroum gibt es einen eingenen, Eingang (pronúncia equivocada da última palavra)*
9. **IA** *Eingang (+++) ei is pronounced ai. Elnen, EINgenen, EINgang* As letras EI representam o som AI

10. **IB** *EInen, EINgenen, EINgang [repete tentando acertar a pronúncia do som mencionado.]*

11. **1A** *super*

Muito bem

Os excertos apresentados para a discussão sobre as correções em alemão evidenciam que estes momentos ocorrem em virtude do baixo nível de desenvolvimento de IB nesta língua. Ou seja, são frequentes as necessidades de insumo, pois a participante brasileira desconhece a maior parte das expressões adequadas. As correções são necessárias quando IB tenta dizer algo, com o modesto vocabulário que possui, e o faz equivocadamente. Por outro lado, as correções em português são mais frequentemente necessárias em virtude da interferência da língua espanhola no discurso de IA. Já para os momentos em que não sabe como dizer algo, IA o faz em inglês e solicita que IB lhe diga a forma correspondente em língua portuguesa.

Acerca das diferenças e semelhanças entre as posturas de correção e fornecimento de insumo dos interagentes, é importante destacar também que IA é mais atento aos erros de IB, que IB aos erros de seu parceiro. Em alguns momentos, a interagente brasileira se mostra mais centrada no fluxo da conversa e não percebe alguns erros de IA.

No excerto a seguir, os interagentes conversam sobre um acontecimento de repercussão internacional que envolvia os familiares de vítimas de um acidente aéreo, os governos brasileiro e francês, bem como a empresa de aviação em questão. IA relata a IB que havia lido uma notícia em um jornal brasileiro sobre um encontro dos governantes brasileiro e francês para resolverem questões referentes às indenizações dos familiares das vítimas e que o presidente brasileiro havia sido desmentido pelo governante francês em declarações sobre a responsabilidade de indenizar as famílias das vítimas. O interagente alemão diz incorretamente a forma verbal (**leio**), mas IB não percebe este erro. Ao dizer o nome do jornal, IA também se engana, trocando a preposição (**de**) por (**do**), este erro é percebido e corrigido por IB. Mais ao final do excerto, IA tenta dizer a forma verbal (**dissera**), mas o faz de maneira incorreta (**dixera**), e IB lhe oferece uma forma também adequada e um pouco mais simple (**disse**):

Excerto. Interação 8 junho 2009

3. IA *A propósito, todos os dias **leo** o jornal o estado **do** São Paulo*

4. IB *O estado de são paulo*

5. IA *O estado de são paulo*

6. IA *Na semana passada falamos do voo da air france*

7. IB *Aham*

8. IA *E encontrei muita informação sobre isso... Esta tarde Lula está na suíça **a** genebra e esta tarde*

9. IA *comentou aos jornalistas que tinha almoçado, que almoçou com o presidente da França*

10. IA *Ele **dixera***
11. IA *Ele disse*
12. IB *Que a França tinha a garantia de indenizações das famílias do voo 447*

No excerto acima, IB faz correções imediatamente após o erro, contudo são mais frequentes no comportamento de auxílio da interagente formas de tratamento de erros como formulação de perguntas de confirmação da informação dada ou ênfase para a forma correta em seu próprio discurso. Em ambos os casos, IA geralmente reconhece as correções e as incorpora a sua fala.

O diálogo a seguir exemplifica uma maneira de correção de erros frequentemente utilizada por IB. A interagente insere a palavra correta com ênfase em seu próprio discurso. Os interagentes conversavam sobre a temperatura no contexto de IB e a participante brasileira diz ao seu parceiro que a temperatura está agradável naquele momento. IA questiona IB sobre o que quer dizer com agradável, a interagente acredita que seu parceiro ignorava o sentido da palavra agradável e lhe oferece a tradução em inglês. IA esclarece o mal-entendido, dizendo que desejava saber quantos graus fazia naquele momento, mas se confunde com a palavra graus em espanhol (**grados**). Ambos divertem-se com a confusão e IB responde à pergunta feita dando ênfase para a pronúncia da palavra ‘graus’

Excerto. Interação 15 junho 2009

5. IA *Não. E agora como esta a temperatura aí?*
6. IB *Esta agradável*
7. IA *Agradável quer dizer?*
8. IB *It means It's nice.*
9. IA *Não ++ quantos **grados**?*
10. IB *Ahh.. desculpe agora entendi..risos*
11. IB *Bom deve ser uns 16, 17 GRAUS ..a gente ta de blusa.. mas la fora ta um dia bonito*

No excerto a seguir, IA se confunde com a colocação dos verbos ser e estar. Com indícios de bom humor IB o corrige dando-lhe a ideia de que o verbo estar se refere ao estado da sua mãe e avó no momento presente, e que o verbo ser indica característica permanente. Por isso, IB fala que sua mãe e avó são felizes, mas estão felizes naquele momento em virtude da viagem que fariam. IA compreende e reage também com bom humor.

Excerto. Interação 29 junho, 2009

1. **IA** *a sua mãe e a sua avó são muito felizes*
2. **IB** *ESTÃO muito felizes (++) elas SÃO felizes também, mas agora elas ESTÃO*
3. **IA** *(risos) estão, estão felizes porque irão viajar aos Estados Unidos*

No diálogo a seguir, IA relatava a IB que, nos anos do período pós-guerra, a oferta de bacalhau era grande e seu preço barato. Em um dado momento, IA não tem certeza sobre a expressão “antes” e diz a expressão em inglês, cedendo o turno de fala para que IB ofereça o insumo necessário e IB o faz prontamente. Mais ao longo da conversa, IA escolhe uma palavra não muito usual para ‘barco’ e a diz (**naves**). IB não conhece a palavra, mas pelo contexto, compreende seu significado e oferece um termo mais comum por meio de uma pergunta de confirmação de sentido (**barcos?**).

Excerto Interação 15 junho 2009

1. **IB** *Vocês comem bacalhau aí?*
2. **IA** *Menos (+) Depois da guerra havia isso (++) Na França é muito caro*
3. **IB** *Aqui também é muito caro*
4. **IA** *Antes (+) In former times?*
5. **IB** *Antes*
6. **IA** *Antes o bacalhau foi um prato normal de pobre*
7. **IB** *É?*
8. **IA** *É (+) de marinheiros (+) porque o bacalhau seco se guardava nas naves*
9. **IB** *Nos barcos?*
10. **IA** *Isso, nos barcos*

Pode-se concluir das considerações feitas nesta subseção que os interagentes usam estratégias de correção diferentes utilizadas com maior frequência por cada um deles. Todavia para solicitar insumo ambos procedem da mesma maneira: dizem a expressão em inglês com entoação de pergunta e cedem o turno para que o ajudante ofereça a expressão pedida. Como pode ser observado no excerto a seguir, onde IA começa a relatar um passeio na praia com seu sogro, mas se refere ao local do passeio em espanhol (**playa**) e solicita *feedback* de IB.

Excerto Interação 11 maio 2009

1. **IA** *O pai de minha esposa e eu (++) tem 80 anos (++) mais velho do que eu andamos na (+)*
2. **IA** *playa (?)*
3. **IB** *praia*

4. IA *praia, isso.*

Quase sempre, os interagentes têm habilidade para oferecer o insumo solicitado, mas há momentos em que não o conseguem, pois a língua inglesa é uma língua estrangeira para ambos. Nesses casos, buscam outros recursos, como mostrar o próprio objeto (frequentemente com alimentos) gestos, sons e imagens obtidas na internet, conforme apresentado em seções anteriores.

As considerações feitas nesta subseção esclareceram os procedimentos de oferecimento e solicitação de suporte linguístico entre os parceiros. Foi possível observar que os participantes possuem em geral procedimentos distintos de provimento de correções, mas não foram detectadas evidências de contrariedade ou conflitos sobre a maneira como as correções são oferecidas. Ao contrário, os participantes revelam-se satisfeitos com a ajuda que recebem do par mais experiente, uma vez que são frequentes os episódios em que os participantes encaram os próprios erros com bom humor e divertem-se com eles.

3.4 Dimensões culturais do sistema de atividade de TTD de IA e IB

A presente subseção tem como objetivo discutir sobre as questões culturais que permeiam a atividade de teletandem entre IA e IB. Para tanto, cumpre ressaltar que a posição teórica que embasa esta tese a respeito do entendimento sobre cultura, apresentada no capítulo de fundamentação teórica, envolve a ideia de cultura enquanto manifestações individuais, múltiplas e variáveis, bem como uma forma de pertencimento a um determinado grupo ou comunidade (LEVY, 2007).

Além disso, esta pesquisa se propõe também a desenvolver uma análise que leve em consideração um caráter mais simbólico de entendimento dessas questões (KRAMSCH, 2010). Ou seja, a compreensão das manifestações de culturais entendidas segundo os sentidos atribuídos pelos participantes a partir de seus sistemas classificatórios (SILVA, 2000) que orientam suas representações sobre o próprio mundo e o mundo do outro. É tomado como pressuposto por este trabalho, que esses processos subjetivos de construções de comunidades imaginadas estão

intimamente associados à construção da identidade dos participantes marcada pelas diferenças que estabelecem entre si.

3.4.1 A cultura enquanto manifestação individual: as narrativas pessoais

Conforme mencionado anteriormente, uma das perspectivas de entendimento de cultura que embasa esta tese é o pressuposto de que ela seja individual múltipla e variável (LEVY, 2007). Nesse sentido, me baseio também em Kramsch (2010), entendendo cultura por uma perspectiva que leva em consideração as questões de subjetividade, “materializadas nas histórias que contamos e que dão sentido às nossas vidas” (KRAMSCH, 2010:3)²¹.

A parceria de TTD entre IA e IB frequentemente se configura como um espaço fértil e amistoso para a produção de narrativas pessoais. Ambos contam muitas histórias sobre diversos aspectos de suas realidades: seus modos de vida, suas opiniões sobre acontecimentos pessoais ou de repercussão internacional, a caracterização dos familiares e do espaço físico onde residem, suas crenças morais e religiosas, sobre viagens e passeios realizados, entre muitos outros temas.

Defendo que essas histórias e experiências de vida que os interagentes contam um ao outro, embora pareçam simples trocas de informações, sejam manifestações culturais segundo a acepção de cultura enquanto uma construção subjetiva. Defendo, portanto, que essas narrativas sejam elementos significativos a respeito dos sentidos que os participantes atribuem para a própria realidade e como a constroem simbolicamente ao apresentá-la ao outro. Os excertos que se seguem se destinam a mostrar como isso ocorre.

No excerto abaixo os participantes mantinham uma conversa que se iniciara com IA contando a IB sobre sua visita a um local histórico relacionado a eventos da segunda guerra mundial, nos dias anteriores. IA relatara à parceira sobre suas memórias dos anos que se seguiram a segunda guerra mundial no contexto europeu. É possível perceber que IB se mantém em silêncio durante a narrativa de IA, o que possivelmente pode ser atribuído ao interesse despertado

²¹ **Minha tradução de** - Our culture is now subjectivity and historicity, and is constructed and upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives” (KRAMSCH, 2010: 3).

na interagente em torno do assunto explorado ou por sentir-se constrangida em questionar muito sobre um assunto doloroso para seu parceiro.

Excerto. interação 11 maio 2009

1. IA *O pai de minha esposa e eu ++ tem 80 anos ++ mais velho do que eu andamos na +*
2. IA *Playa ?*
3. IB *praia*
4. IA *praia, isso. Me contou um pouco da história da cidade. Lê Havre é **uno** dos portos +++*
5. IA *um dos portos mas importantes da Europa... Mas na guerra + na segunda guerra*
6. IA *mundial + Os alemães habian ocupado a França + em 1944 desembarcaram na*
7. IA *frança muitos americanos, canadenses, ingleses...mas antes bombardearam as cidades*

Ao longo da mesma conversa, os interagentes passam a conversar sobre as relações e os preconceitos entre diferentes nações europeias neste momento histórico e nos dias atuais, uma vez que IA já teve e ainda tem muito contato e experiências em outros países deste continente. IB questiona, então, sobre possíveis preconceitos vivenciados diretamente por IA. O interagente alemão lhe explica que os preconceitos são permanentes, mas que se modificaram ao longo do tempo. IB reflete sobre as considerações do parceiro dizendo que nunca havia pensado sobre a questão histórica da transformação dos preconceitos.

Excerto. Interação 11 maio

1. IB *Mas.. você percebeu ou percebe algum tipo de preconceito por você ser alemão...na França,*
2. IB *por exemplo?*
3. IA *siempre*
4. IB *sempre?*
5. IA *Sempre. Mas cambiaram... They have changed?*
6. IB *mudaram*
7. IA *Creio que...sempre hay prejuízos, preconceitos mas se modificam. Hoje em dia quando*
8. IA *falo com jovens...me vêem como velho...O que há 50 anos atrás, não. A relação entre*
8. IA *eles e eu é mais determinada pela diferença da idade que pela diferença de*
9. IA *Nacionalidade*
10. IB *Entendi (++) muito interessante (++) acho que eu nunca tinha pensado*
11. IB *na modificação dos preconceitos ao longo do tempo.*

IA relata neste excerto que, quando era mais jovem, sentia manifestações preconceituosas mais determinadas por questões nacionalistas, dadas as circunstâncias históricas dos anos pós-

guerra e pelo fato de ser um alemão vivendo em outro país da Europa. Afirma que hoje, contudo, estas noções são muito mais determinadas pela faixa etária em que está do que pela sua posição como cidadão alemão.

Embora possamos observar que o conteúdo linguístico desta conversa tenha a atenção dos interagentes, ambos estão mais focados no tema desenvolvido, porque possivelmente este se faz interessante a ambos. IB fornece correções de maneira a não prejudicar o andamento da conversa, reproduzindo um termo que o participante alemão diz em espanhol, corretamente parafraseado o discurso do parceiro (linhas 3 e 4 – IA diz a expressão em espanhol *siempre*). IB repete a forma correta como se estivesse confirmando a mensagem: *sempre?*). Além disso, há uma correção explícita, mas que IA interrompe seu discurso (linhas 5 e 6) e há momentos em que IB não corrige os erros de IA (linhas 7, 8 e 9) porque possivelmente desejasse pudesse concluir seus pensamentos que seriam interessantes a ambos.

Este incentivo de IB para que IA completasse seu pensamento, não tomando o turno de fala, é bastante significativo, pois como demonstrado em seções antecedentes, este não é um procedimento característico de IB, que geralmente fala mais do que ouve. Nesse caso, entretanto, este comportamento evidencia seu interesse em torno das questões históricas, sociais e pessoais sobre as quais seu parceiro lhe falava. É possível perceber no excerto abaixo que IB encarou esta conversa como uma oportunidade de conhecer uma visão de mundo tão específica e real que outras fontes de informação não seriam capazes de lhe proporcionar.

Excerto. Log (IB) 11 maio

1. **IB** *Fiquei muito contente com a interação hoje. Não só porque acredito que tenha conseguido*
2. **IB** *falar bastante em alemão, mas porque achei a parte de português muito interessante. Meu*
3. **IB** *parceiro me contou sobre aspectos do contexto da vida nos anos pos guerra na Europa.*
4. **IB** *Achei o relato profundamente interessante, porque apesar de já ter estudado estas questões*
5. **IB** *durante a minha vida escolar, nunca tinha pensado sobre elas dessa forma. Me surpreendi*
6. **IB** *com o que passei a conhecer sobre as repercussões destes fatos para os alemães, mesmo os*
7. **IB** *que ainda eram muito jovens, crianças, na verdade. Hoje pude me dar conta do quanto estas*
8. **IB** *pessoas sofreram neste período e nos anos subsequentes. Percebi que este é um assunto que*
9. **IB** *remete a muita tristeza ao meu parceiro, tentei ser respeitosa e fazer perguntas que não o*
10. **IB** *fariam se sentir mal. Mas foi uma oportunidade de saber sobre este período histórico e suas*
11. **IB** *consequências de uma forma que livro nenhum me ensinaria.*

No trecho das notas pessoais de IB acima apresentado, a interagente menciona que o relato realizado por seu parceiro, durante a interação, na posição de uma criança e depois um

adulto alemão vivenciando o sofrimento do contexto europeu no período pós guerra, a fez refletir. A interagente entende este momento como importante para o seu crescimento, entendendo que não poderia obter o mesmo tipo de conhecimento em materiais de referência sobre o assunto. Ou seja, IB reconhece IA como membro de uma realidade com certas informações e perspectivas desconhecidas a não participantes deste contexto.

Pode-se inferir também que o relato adquire sentidos distintos para um e para outro, baseados em suas próprias representações sobre a história para os envolvidos. IB, por exemplo, constrói um pensamento sobre um sofrimento profundo de IA vivenciado na ocasião e no momento da narrativa. Possivelmente, IB assim o faz porque a representação que possui do conceito guerra seja de infinito sofrimento. Já IA parece estar mais focado no aspecto histórico e cultural da história contada, do que na dor que sofrera na ocasião.

No excerto a seguir, IB relata ao seu parceiro seus costumes alimentares em relação à ingestão de carnes durante a semana. IB conta que, em sua casa, geralmente se come peixes nas terças-feiras, pois prefere ingerir carne branca no dia em que se dedica a sua religião. IA, que possui formação teológica, não conhecia a religião de IB que lhe conte mais sobre espiritismo e IB imediatamente se posiciona de maneira afirmativa.

Excerto. Interação 15 junho de 2009

1. IB *Na minha casa, por exemplo, comemos geralmente três dias carne bovina, três dias frango e*
2. IB *um dia de peixe*
3. IA *Frango é? Chicken?*
4. IB *É hunn*
5. IA/IB *Risos [porque IB foi capaz de solucionar a dúvida de IA em alemão]*
6. IA *Um dia para o peixe?*
7. IB *Sim, na terça feira...*
8. IA *Terça é Friday?*
9. IB *Não..Tuesday..*
10. IB *É porque na minha casa nós somos espíritas e na terça feira vamos ao centro..que é como se*
11. IB *fosse uma igreja..aí preferimos comer carne branca.*
12. IA *E você vai a igreja na terça feira, não no domingo?*
13. IB *Sim, mas é porque não é bem igreja...se chama centro espírita. O espiritismo é uma religião*
14. IB *que começou na Franca..com Alan Kardec. Você já ouviu falar?*
15. IA *Não **conosco**. Nao é católica + é uma seita?*
16. IB *Não, é uma religião.*
17. IA *Porque o local se chama centro espírita? porque não (centro) espírito?*
18. IB *Porque consideramos a religião uma doutrina + a doutrina espírita e o centro é o local de*
19. IB *discussão e estudo desta doutrina.*
20. IA *Você que contar me mais + explicar-me de espiritismo?*
21. IB *Claro + sem problemas +++ eu gosto de falar sobre isso.*

No excerto apresentado anteriormente, IB relata sobre alguns de seus costumes compartilhados com seu grupo familiar. É interessante observar que IA se surpreende com alguns desses costumes, conforme suas representações sobre práticas religiosas. O interagente questiona, por exemplo, o dia em que IB se dedicaria a sua religião, porque às terças-feiras e não aos domingos, pois presume esse seria o dia em que normalmente acontecem os cultos religiosos. Possivelmente, podemos também inferir que a opção de ingestão de carne branca de IB e sua família, também tenha adquirido um sentido de diferença em relação ao que IA tradicionalmente conhece em relação a costumes religiosos.

Ao final desta mesma interação, IA menciona a religião de IB novamente e diz que achou muito interessante o que havia ouvido a respeito. O interagente pede para conversarem mais a este respeito na semana seguinte e se interessa em buscar maiores informações na internet sobre este tema.

Excerto. Interação 15 junho 2009

1. **IA** *Muito interessante a tua religião*
2. **IB** *Sim*
3. **IA** *Vou a ler mais sobre isso. Você se lembra que eu fiz teologia?*
4. **IB** *Ah é verdade*
5. **IA** *Por isso me interessa muito*
6. **IA** *Vamos a falar disso a semana que vem? E vou a buscar mais informacoes na internet, mas já*
7. **IA** *encontrei aqui na wikipedia alemã Hippolyte +++*
8. **IB** *É ele mesmo..o nome do Alan Kardec é Hippolyte Leon ++*

É interessante observar que ambos os interagentes recebem as histórias pessoais um do outro, mesmo aquelas mais marcadas pela diferença, com uma atitude amistosa e interessada. Nas conversas sobre a religião de IB, nota-se que IA assume um postura desejosa de saber mais sobre questões sobre as quais nunca havia ouvido falar, tanto que no intervalo entre as interações faz pesquisas na internet sobre o assunto para conversar a respeito no próximo encontro. IB, por sua vez, sente-se confortável para conversar sobre seus modos de vida e crenças religiosas.

O excerto a seguir se origina na justificativa de IB para o cancelamento da sessão anterior de TTD. IB conta a IA que sentiu a necessidade de ajudar sua mãe em uma campanha beneficente. A interagente conta a seu parceiro o que é a instituição, bem como o que pensa sobre

o seu trabalho. IA sente-se curioso em saber exatamente como a campanha funciona e IB lhe explica que vendem pequenos cofres, informando também o preço desses cofres.

Apesar de a narrativa parecer um simples fornecimento de informações sobre uma instituição assistencial brasileira, é possível observar o posicionamento ideológico de IB a respeito das desigualdades sociais em sua realidade. IB enaltece o fato de a instituição mencionada atender pessoas com ou sem poder aquisitivo da mesma maneira. Dessa posição, pode-se entender que IB julga que existam instituições que não o fazem e que isso seria injusto com as pessoas pobres, por não receberem o tratamento necessário.

Excerto. Interação 17 outubro, 2008

1. **IB** *Eu vou te contar da campanha que eu participei na sexta + essa campanha se chama Teleton.*
2. **IB** *É uma campanha que ++*
3. **IA** *Se chama teleton?*
4. **IB** *Isso. Eles tentam arrecadar recursos ++ essa campanha + acontece uma vez por ano +*
5. **IB** *em vários locais do Brasil pra arrecadar recursos + pra arrecadar dinheiro pra uma*
6. **IB** *instituição que cuida dos deficientes físicos + você entende a palavra deficientes físicos?*
7. **IA** *Sim, sim*
8. **IB** *Nesse lugar, nessa instituição + eles + é como se fosse um hospital + é principalmente*
9. **IB** *para as crianças. Tem médicos e todos os aparelhos para fazer a reabilitação física*
10. **IA** *Atendem só crianças?*
11. **IB** *Principalmente. Eles atendem adultos também, mas principalmente crianças. E o mais legal*
12. **IB** *dessa instituição é que eles atendem quem tem dinheiro e quem não tem. Não importa,*
13. **IB** *quem pode pagar e quem não pode + todo mundo é atendido da mesma maneira. Ai uma vez*
14. **IB** *por ano, em vários lugares do Brasil, as pessoas se pra reúnem arrecadar dinheiro para que*
15. **IB** *todos esses hospitais do Brasil inteiro funcionem naquele ano. Por que a maioria das pessoas*
16. **IB** *não pode pagar. E vai abrir aqui em rio preto uma unidade desse hospital. Ainda não tem.. só*
17. **IB** *tem em são paulo ++ em cidades maiores. Ai o que aconteceu foi o seguinte a minha mãe é*
18. **IB** *fisioterapeuta e ela tava trabalhando pra trazer esse hospital pra cá. No ano passado*
19. **IB** *muitas pessoas ajudaram a arrecadar dinheiro, mas esse ano eles não quiseram ajudar...*
20. **IB** *minha mãe ia ficar sozinha.. aí eu e meu pai fomos com ela*
21. **IA** *Que fazem vocês lá?*
22. **IB** *Nós vendemos cofrinhos*
23. **IA** *Quanto é ?*
24. **IB** *cinco reais*

Os excertos apresentados evidenciam as construções simbólicas que vão sendo construídas pelos participantes da atividade a partir das narrativas de suas histórias. Essas representações se referem às construções imaginadas sobre a própria realidade e também sobre a realidade do outro.

Um elemento bastante relevante nesta subseção envolve a questão da subjetividade. Os interagentes expressam os seus modos de vida, suas ideias, sua descrição do contexto onde

vivem, deixando bem marcadas ideias como: “sou assim”, “minha realidade é assim”, “penso assim” etc. Ao mesmo tempo, também constroem sentidos a respeito do outro, segundo as histórias contadas, como, por exemplo, “meu parceiro é assim”, “sofre com isso”, “o mundo dele é assim” etc. Mas o mais importante dessas observações é compreender que todas essas concepções são imaginadas a partir de seus próprios padrões e referências, ou também chamados, os sistemas classificatórios (HALL, 2006; SILVA, 2000).

A presente subseção discutiu sobre as representações subjetivas que os participantes constroem do seu mundo e em relação à realidade alheia, enquanto um elemento relevante da organização desta parceria de TTD. Nesse sentido, a subseção que se segue tem o objetivo de observar como os interagentes lidam com essas representações à medida que não se referem mais ao âmbito individual das suas realidades, mas envolvem noções de coletividade, ou seja, quando os participantes se autodefinem por meio da filiação à uma identidade nacional imaginada.

3.4.2 A cultura enquanto identidade nacional imaginada: “Nós fazemos assim e vocês como fazem”?

A partir desse momento trabalhamos outra acepção de cultura – aquela que entende o conceito como formas de filiação ou pertencimento a um grupo, comunidade ou país (LEVY, 2007) e, nesse caso especificamente, observaremos momentos em que os interagentes marcam sua filiação a identidades nacionais, ou seja, constroem representações que os une a todos os outros brasileiros ou alemães e que os diferenciam ou, em alguns casos, se assemelham um do outro, o que segundo, SILVA (2000), se constitui nos processos de construção da identidade pela marcação das diferenças.

No excerto abaixo, IB conta a IA que ficaria noiva em data próxima aquele momento e que ela e seu noivo já haviam escolhido as alianças. Os interagentes se engajam no tema e optam conversar sobre como estes costumes se caracterizam em cada um dos países de origem dos interagentes, assim como em outros locais também. Os interagentes criam uma coletividade imaginada, na qual as celebrações de noivado entre casais brasileiros, por exemplo, acontecessem da mesma forma.

IA pede para que IB lhe conte como são as alianças de noivado trocados por casais brasileiros. IB conta que as alianças são anéis de ouro, a interagente se lembra deste costume nos Estados Unidos e diz que são anéis diferentes deste último contexto. IA compartilha estas informações e complementa o discurso de IB afirmando que, nos Estados Unidos, os homens geralmente presenteiam as futuras esposas com anéis de diamante. IB concorda e reafirma que no Brasil os costumes são outros. Ambos verificam que as alianças trocadas por casais brasileiros e também no contexto alemão são semelhantes.

Excerto Interação 29 junho 2009

- | | | |
|---------------|---|---|
| 18. IA | <i>beschreiben die ringen –</i> | Descreva o anel |
| 19. IB | <i>was?</i> | O que? |
| 20. IA | <i>beschreiben die ringen –describe the ring, Wie sind die ringen? How are the rings?</i> | Descreva o anel. Como são os anéis? |
| 21. IB | <i>in Brasilien, Brasiliana ++ frau und man + tragen (tradutor do google) gold ringe ++ einfach (tradutor do google) golden ringen</i> | No Brasil, homens e mulheres trocam anéis de ouro |
| 22. IA | <i>golden ringen</i> | Anéis de ouro |
| 23. IB | <i>in das USA ++ ja, ja das ist + similar (ia mostra o tipo de aliança e IB indica que no Brasil usa-se tipo de aliança semelhante.</i> | Nos EUA (++) isso é parecida |
| 24. IA | <i>in USA?</i> | Nos EUA? |
| 25. IB | <i>In usa man gibben (tradutor do google) frau ein gros ringen..</i> | Nos EUA os homens dão às mulheres um grande anel |
| 26. IA | <i>mit diamant</i> | Com diamante |
| 27. IB | <i>ja aber das ist nicht wie man und woman in brasilien...</i> | Isso, não é assim no Brasil |

Ainda motivados a falar sobre os costumes brasileiros em torno de noivados, os interagentes continuam a falar sobre o assunto. IA possivelmente estava interessado em questões culturais e IB tem como comportamento típico se mostrar muito empenhada em contar histórias e fatos vivenciados ou com os quais teve contato. No excerto abaixo, IA questiona IB sobre como funcionam as ocasiões de noivado no Brasil, e se nestes episódios os noivos trocavam as alianças.

Em um dado momento IB especifica que não se refere aos costumes brasileiros, mas ao seu próprio momento tão somente. A interagente afirma que ela e seu noivo trocariam as alianças e fariam uma festa. IA rapidamente percebe que IB falava sobre seu contexto e modifica um

pouco os questionamentos a esse respeito, perguntando a interagente se receberia amigos e familiares nesta festa, além do local da comemoração. IB responde que receberiam estes convidados em sua casa. IA faz uma brincadeira ao final do diálogo, dizendo que é sempre na casa da noiva. O interagente quis dizer com a brincadeira, que não importa o país, as festas de noivado acontecem sempre no mesmo lugar: na casa da noiva.

Excerto. Interação 29 junho, 2009

- | | | |
|---------------|--|--|
| 36. IA | <i>ja genau ..und wie funktioniert ein verlobun in Brasilien? Do you exchange the rings?</i> | Isso, muito bem. Como funcionam os noivados no Brasil? Vocês trocam as alianças? |
| 37. IB | <i>já und ich denken wir habe eine party</i> | Isso, e acho que temos (teremos) uma festa |
| 38. IA | <i>MIT deine familie, und deine freund. und wo wird sein verlobun?</i> | Com sua família e amigos. E onde será o noivado? |
| 39. IB | <i>wo +++ tenta se lembrar ahhh in zu hous</i> | Em minha casa |
| 40. IA | <i>by ihr zu hous oder by gustavo's hous?</i> | Em sua casa ou na casa do Gustavo? |
| 41. IB | <i>in meinen hous</i> | Minha casa |
| 42. IA | <i>hum in deine hous ++ immer by der frau...</i> | na sua casa... sempre na casa da noiva |
| 43. IB
/IA | <i>risos</i> | |

O próximo excerto apresenta uma conversa entre os interagentes, na qual IB conta a IA sobre uma festa típica alemã no Brasil, a Oktoberfest, que remete a tradições alemãs, e que acontece nos estados da região Sul do Brasil. Durante a narrativa, IA se mostra interessado em saber mais sobre a comemoração. Em um dado momento, IB resolve enviar fotos da referida festa para que seu parceiro pudesse visualizar as roupas, supostamente alemãs, utilizadas pelos participantes da festa e de danças folclóricas lá apresentadas. Ao enviá-las, IA diz a IB com bastante bom humor que nunca vira aqueles elementos que diziam ser referentes aos costumes alemães. Contudo, o episódio não causou nenhum constrangimento aos parceiros, especialmente em IB que se divertiu com o ocorrido, achando que lhe mostraria ao seu parceiro alguns aspectos familiares de sua cultura cultivados e enaltecidos no Brasil.

Excerto. Interação 11 maio, 2009

1.	IB	<i>In Santa Catarina, sie habe eine Party, eine Deutsch Party ++ oktoberfest.</i>	Em SC ela tenho uma festa alemã (++)oktoberfest.
2.	IA	<i>ja?</i>	
3.	IB	<i>Sie trinken Bier und sie essen Deutch?</i>	Eles bebem cerveja e comem alemã
4.	IA	<i>deutches Essen</i>	Comida alemã
5.	IB	<i>das ist eine groß Party.</i>	É uma grande festa
6.	IA	<i>Warst du da?</i>	Você ja foi?
7.	IB	<i>Ich bin</i>	Eu estou
8.	IA	<i>Ich war</i>	Eu estive
8.	IB	<i>Ich war in Oktoberfest in Paraná.. Sie habe</i>	Eu estive na Oktoberfest in Paraná. Eles tenho
9.	IB	<i>musik und tanzten + Deutsch Tanzten</i>	Música e dança
10.	IA	<i>deutsche Tänze?</i>	Dança alemã?
11.	IB	<i>([interagente envia uma foto de danças típicas da oktoberfest) Das ist eine photo mit</i>	Esta é uma foto com
12.	IB	<i>Deutschen beim Oktoberfest die seltsan tanzten ++ Das ist Deutsch?</i>	A oktoberfest e as danças folclóricas (++)
13.	IA	<i>Ich weiss das nicht. Ich habe das noch nicht gesehen</i>	Não sei, nunca vi
14.	IB	<i>Nein?</i>	Não?
15.	IA / IB	<i>Muitos Risos</i>	

No excerto abaixo, IB descreve em suas notas pessoais a reflexão sobre estas questões culturais. A interagente afirma que se surpreendeu com as constatações, mas que ambos acabaram por se divertir com a situação.

Excerto. Log (IB) 11 maio, 2009

1. **IB** *A interação de hoje também teve outro ponto interessante. Mostrei ao meu parceiro fotos da*
2. **IB** *Oktoberfest, mais especificamente das roupas das danças típicas, e ele me disse que nunca tinha*
3. **IB** *visto aquilo antes. Ele me disse também que quando visitou nosso país, foi a um restaurante*
4. **IB** *alemão e que as comidas não eram alemãs realmente. Fiquei surpresa, até um pouco chocada,*
5. **IB** *achava que estes elementos eram ao menos próximos desta cultura. Mas acabou sendo um*
6. **IB** *momento engraçado, rimos muito com as constatações.*

IB se mostra bastante surpresa com a constatação de que os elementos que achava que fossem oriundos da cultura alemã não fossem reconhecidos por IA. Esta questão é bastante significativa, pois, estes elementos da cultura alemã observados na cultura brasileira, possivelmente remetem a elementos da cultura alemã referentes à época da colonização do Brasil, nos estados em que residiam estas pessoas advindas da Alemanha, além de sofrerem adaptações e outras influências, obviamente. Todavia, IB atribui a autoridade e legitimidade para atestar o que

é alemão ou não, ao seu parceiro IA. Porque o reconhece como um membro desta comunidade. Logo, os elementos que IA não conhece, para IB, de certa forma, não são alemães.

No excerto a seguir, IB comenta sobre os costumes que envolvem as comemorações em sua realidade. O uso da palavra aqui denota a marcação da diferença, como se a descrição de IB se referisse ao Brasil em oposição a aí que corresponderia aos costumes alemães de celebração de festividade. A construção simbólica da comemoração de Natal para IB envolve uma grande ceia, muitos alimentos, além do consumo de castanhas e a decoração da mesa com muitas frutas.

Excerto

1. IB *Aqui no Natal, nós fazemos uma ceia grande ++ você entende ceia*
2. IA *Ceia?*
3. IB *Um jantar grande com peru, que é turkey, frango, carne , um arroz especial + pode*
4. IB *ser com cenoura, uva passa*
5. IA *Dinner?*
6. IB *É ++ BEM grande. É uma ceia.. a gente fala `ceia de Natal`.*
7. IA *Ceia de Natal [repetição para acertar a pronúncia]*
8. IB *Tem algumas pessoas que comem carne de porco, sei lá um pernil bem gostoso ++ ah + e*
9. IB *aí as pessoas decoram a mesa com muitas frutas, com castanhas*

Todavia, é possível notar que IB descreve uma representação muito particular sobre a situação, uma vez que existem contextos muito mais sofisticados de comemoração de Natal no Brasil e também outras situações infinitamente mais simples em que muitas famílias não possuem alimentos suficientes para comer no Natal ou qualquer outra época do ano. A ideia de comemoração de Natal de IB revela a posição social a partir da qual a interagente fala. Exprime que a interagente possui condições confortáveis que permitem a realização de uma grande ceia de Natal. Nesse episódio, ao apresentar sua realidade ao seu parceiro de TTD, IB oferece informações com caráter generalizante.

Para encerrar esta subseção, podemos compreender que as construções imaginadas dos interagentes a respeito de suas identidades nacionais se manifestam muitas vezes na forma de falas como: “aqui nós fazemos assim, e vocês? Como fazem?”

A ideia sobre a marcação de diferenças em torno das identidades culturais e manifestações de pertencimento dos interagentes à ‘cultura brasileira’ ou à ‘cultura alemã’ presume um certo aspecto homogeneizante de entendimento do contexto. Embora exista um certo imaginário comum e práticas discursivas compartilhadas entre membros de um país, a diversidade cultural em uma nação existe, e obviamente os interagentes sabem disso, contudo, em alguns momentos,

há a necessidade de inclusão em um todo relativamente homogêneo, até talvez como uma forma de organizar o pensamento a respeito das questões culturais que não são estáveis, mas híbridas e variáveis (WELSCH, 1994).

3.4.3 Conflitos e choques culturais

Não há indícios de conflitos ou choques culturais nesta parceria de TTD. Os interagentes IA e IB parecem ter conseguido construir um espaço conciliatório de interação entre as suas ideias, valores e perspectivas. Conforme demonstrado em seções anteriores, os participantes são capazes de percorrer entre os mais diversos temas, sem que se sintam constrangidos ou contrariados. Mesmo quando constatarem concepções divergentes, ou discutem questões negativas sobre seus países de origem, IA e IB não assumem atitude defensiva, ao contrário, ambos conseguem se distanciar de suas posições culturais iniciais e falar sobre suas percepções e realidades frequentemente com bom humor ou com uma atitude bastante natural.

Contudo, outros trabalhos sobre TTD revelam situações conflituosas entre os participantes a respeito das suas representações da cultura do outro. A questão dos estereótipos, por exemplo, é investigada em Mendes (2009, 2010). Os autor os define como construções imaginárias sobre realidades diferentes e que, podem gerar conflitos ou certos constrangimentos justamente pelo teor equivocado e generalizante que veicula. A questão dos estereótipos entre brasileiros e alemães também são abordadas por IA e IB, mas de maneira que os interagentes apenas discutiam sobre eles, e não tendo essas ideias como base para julgamentos de valor sobre as nacionalidades.

No excerto abaixo, entretanto, os interagentes mantêm uma conversa sobre estereótipos típicos de brasileiros, alemães e franceses, mas o fazem em tom isento de conflitos ou constrangimentos para ambos. Ao contrário, o diálogo se desenvolve com indícios de bom humor compartilhado pelos dois participantes.

IB conta a IA sobre os preconceitos que sua mãe sofrera nos Estados Unidos há anos atrás, IA parece compreender as ideias de IB oferecendo comentários sobre preconceito de

indivíduos norte-americanos em relação a brasileiros. Em um determinado momento, o diálogo passa a contemplar os preconceitos dos brasileiros em relação a outros povos e quando IB relata o estereótipo de que os franceses não tomariam banho, ao invés de se sentir ofendido, pois vive neste país também e nele possui familiares; IA ri do preconceito e questiona se os brasileiros pensam o mesmo dos alemães. IA e IB acabam por rir muito dessas concepções sem que isso lhes tivesse causado qualquer contrariedade.

Excerto Interação 11 maio 2009

1. **IB** *Você sabia que existem também muitos preconceitos em relação aos brasileiros*
2. **IA** *EU?*
3. **IB** *não, não você. Eu digo: Você sabia ++ já ouviu falar ++ que existem preconceitos em*
4. **IB** *relação aos brasileiros? por exemplo ++ nos Estados Unidos há algum tempo atrás*
IB *quando minha mãe foi para os Estados Unidos as pessoas perguntavam se nós morávamos em árvores.*
5. **IA** *que perguntavam?*
6. **IB** *perguntavam se a gente morava em ÁRVORES*
IA *eles vêem o Brasil como Amazonas.*
IB *sim, eles vêem o Brasil como a Floresta Amazônica. E por outro lado, muitos brasileiros têm preconceitos em relação a outras nacionalidades. Por exemplo, algumas pessoas aqui acham que os americanos são frios, pessoas sérias (++) e os franceses (++) olha que coisa horrível ++ é um preconceito ++ EU não acho isso ++ que os franceses não tomam banho.*
IA *(muitos risos) e dos alemães?*
IB *dos alemães ++ deixa eu ver ++ ah ++ que são pessoas sérias e bravas também*
IA *mas que nos lavamos? (muitos risos)*
IB *sim (muitos risos)*

A experiência de ambos os interagentes como professores e aprendizes de línguas estrangeiras, bem como suas vivências em outros países, parece ter sido determinante para a estruturação de um ambiente distanciado de julgamentos de valor e isento de preconceitos entre as realidades de cada um dos interagentes. O fato de os interagentes terem habilidade suficiente para tratar destas questões parece ampliar as possibilidades de composição do eixo temático da atividade, uma vez que os interagentes sentem-se confortáveis para falar sobre inúmeros assuntos. Eles não evidenciaram receio de que o outro poderia se sentir ofendido em suas crenças ou patriotismo.

Esta facilidade para lidar com as questões culturais ao longo da convivência entre os parceiros pode ser observada no excerto abaixo. Além de não demonstrarem preconceitos e julgamentos de valor quanto aos costumes do outro, os interagentes mostravam o conhecimento ou o interesse em saber mais sobre a realidade alheia. Trata-se de um elemento possivelmente

motivador para os participantes, pois quando surpreendidos com uma informação de seus contextos ou solicitados a fornecer maiores informações sobre suas realidades, eles o faziam prontamente e pareciam apreciar o ensejo.

No excerto abaixo, IA foi questionado, em entrevista, sobre possíveis choques e conflitos linguísticos e culturais (BENEDETTI & RODRIGUES, 2010) existentes entre ele e IB. O interagente reflete que a ausência de conflitos culturais pode ser atribuída à experiência de ambos com o ensino de línguas estrangeiras. IA avalia que único conflito que permeou a parceria foi a necessidade e o desejo de se expressarem nas línguas estrangeiras e não terem plenas condições de fazê-lo.

Excerto. Entrevista com IA- 25 março, 2011

1. IA *Acho que ambos estávamos preparados... ambos temos experiência com ensino de Línguas*
2. IA *estrangeiras, já estivemos em muitos outros países.. acho que estávamos preparados*
3. IA *para lidar com diferenças culturais, não cometemos erros que outras pessoas poderiam*
4. IA *cometer nessa área (+) mas avalio que existam outro tipo de conflito que influenciou nossa*
5. IA *aprendizagem nesta parceria... que para mim é um conflito normal que me ajuda a aprender*
6. IA *é se não consigo compreendê-la, ou quero que você compreenda o que eu estou dizendo(+)*
7. IA *por exemplo (+) com as novelas que você me indicou, eu pude compreender mais e entender*
8. IA *mais sobre o Brasil, que para mim é um ponto de motivação (+) mas não consigo me*
9. IA *lembrar de nenhum conflito, de fato real, entre nós.*

No excerto abaixo, O interagente alemão continua a avaliar a questão de conflitos nesta parceria, mas tem como foco de sua análise, os objetivos e as percepções divergentes de ambos quanto a modelos e estratégias de aprendizagem de LEs. O interagente afirma que não existiam conflitos entre os dois e que era claro para ele que interagentes podem ter objetivos muito distintos. Nesse caso, IA declara que se concentrou em desenvolver sua habilidade de compreensão prioritariamente, pois se compreendesse seria capaz também de falar, enquanto IB teria se empenhado mais fortemente para desenvolver sua produção oral em alemão.

Excerto Entrevista com IA- 25 março, 2011

1. IA *Não, acho que não existiram conflitos em função da regra que acabei de mencionar: nós*
2. IA *aceitamos que o outro era responsável pelo seu aprendizado e que deveríamos apenas*
3. IA *ajudar um ao outro. Era claro, desde o princípio, que o seu objetivo era diferente do meu.*
4. IA *Não apenas por que se tratava de uma língua diferente, você queria ir a Alemanha e*
5. IA *conseguir se mas porque comunicar lá. Eu acho que vou conseguir falar se for capaz de*
6. IA *compreender antes, então me concentrei em compreender mais do que falar, especialmente*
7. IA *no início. Então sua pergunta foi sobre conflitos, para mim, não houve + pois para mim*
8. IA *é normal que parceiros tandem tenham diferentes objetivos e diferentes métodos.*

Esta subseção indicou que as dimensões culturais que compõem a parceria de TTD aqui estudada são complexas, não são facilmente observáveis e se apresentam de múltiplas formas. Às vezes, essas questões assumem um aspecto de delimitação de fronteiras baseadas em critérios de nacionalidade, e em outros momentos possuem um caráter de trocas de informações sobre a realidade pessoal de cada um dos interagentes. De qualquer maneira, esses elementos não se constituem em focos de conflitos para os interagentes. Possivelmente amparados por suas experiências como professores de LEs e como cidadãos que conhecem outros países e culturas, os interagentes lidam com estas questões com uma postura de curiosidade e interesse em relação à realidade alheia.

3.5 Síntese dos dados obtidos: Contradições e transformações do sistema e dos sujeitos interagentes

A teoria histórico cultural da atividade pressupõe que os sistemas de atividade no qual se inserem os sujeitos sejam permeados por contradições que funcionam como uma força geradora de transformações nestes sujeitos. (ENGESTROM et. al., 1999) Essas transformações dizem respeito às adaptações que vão se fazendo necessárias conforme as situações perturbadoras ou potencialmente conflituosas enfrentadas pelos sujeitos de uma dada situação social.

Essas contradições são inerentes a todos os sistemas de atividade, uma vez que os seres humanos encontram desafios de muitas naturezas ao envolverem-se em processos interativos. Essas contradições geram diferentes tipos de transformações nos sujeitos, podendo fazê-los sentir necessidade de adaptar suas ferramentas concretos ou simbólicos que já possuem ou de criar novas ferramentas que lhes possibilitem se aproximar do objeto a ser alcançado. Assim, as contradições podem originar modificações estruturais ou atitudinais nos participantes, ou ainda motivar a alteração de qualquer um dos elementos do SA. Todas estas modificações representam transformações adaptativas dos sujeitos frente aos desafios enfrentados e, exatamente por isso, são também indicativos de transformações cognitivas vivenciadas pelos participantes de uma dada situação social.

É preciso explicitar, contudo, que nem sempre os interagentes se dão conta dessas contradições ou negociam medidas alternativas para superar esses desafios. Nesta parceria de TTD, algumas contradições foram percebidas e realmente motivaram reflexão nos sujeitos, mas

em relação à maioria das contradições os participantes buscaram modificação intuitivamente e, assim, algumas mudanças foram gradativamente se incorporando ao sistema.

Por contradições, esclareço que não defino apenas conflitos estabelecidos e declarados, mas compreendo também questões potencialmente problemáticas como dificuldades sentidas por outros usuários de TTD e que poderiam se constituir em um entrave para esta parceria também.

Nesta parceria, houve uma contradição inicial que se estabeleceu como elemento motivador da decisão de aderir a uma parceria e iniciar o processo de aprendizagem de LEs via TTD: Desejo de expressar-se ou compreender a língua estrangeira diante da necessidade que definiam como imperativa de IA e IB visitarem a Alemanha e o Brasil em futuro próximo da ocasião do início deste processo.

A primeira contradição exposta foi, sem dúvida, determinante para a formação da parceria de TTD e estabelecimento e organização de algumas dinâmicas iniciais da organização desta parceria. Mas esta contradição inicial não nos parece estar relacionada à consolidação e manutenção deste processo, uma vez que muitos interagentes inserem-se em parceria de TTD porque precisam aprender outra língua por necessidades que julgam imperativas, mas a parceria não se consolida.

Consoante discutido nas páginas anteriores, este sistema de atividade se configurou como uma série de elementos que se relacionam de maneira única e complexa. A maneira como essas relações foram estabelecidas e como influenciaram a configuração e consolidação deste SA podem ser mais bem estudadas se compreendidas como transformações decorrentes das contradições encontradas. Ou seja, a organização deste sistema de atividade está amplamente baseada nas adaptações promovidas consciente ou inconscientemente por IA e IB às contradições enfrentadas ou às dificuldades em potencial.

A primeira das contradições a ser discutida diz respeito à questão de tempo livre para fazer teletandem. Muitos trabalhos (MESQUITA, 2009, 2010; BENEDETTI, 2010; SALOMÃO, 2009) discutem a questão da incompatibilidade de agendas com que se deparam muitas vezes os interagentes de teletandem. Nesses casos, os parceiros não conseguem ajustar dias e horários comuns para a realização da tarefa, ou se o fazem, se deparam com imprevistos que os impedem de encontrar seus parceiros para propósito comum de aprender línguas estrangeiras. Ou ainda, os parceiros agem de uma determinada maneira, mas não se sentem correspondidos em seus momentos de aprendizagem. Conforme discutido anteriormente esse tipo de dificuldade pode

estar relacionado a múltiplos fatores, que não cabe neste momento discutir. Para este momento, o foco será a discussão sobre como IA e IB lidam com essas questões.

É possível observar que os interagentes não chegaram, de fato, a ter reais conflitos para encontrar dias e horários em comum e realmente seguir o que haviam combinado. Suas experiências anteriores com aprendizagem via tandem (IA) e via teletandem (IB), bem como suas experiências na área de ensino e aprendizagem de línguas parecem ter influenciado suas concepções sobre a necessidade de regularidade e assiduidade nas sessões; mas também parecem ter reforçado nestes a paciência com imprevistos e dificuldades alheias. IA e IB parecem ter tomado estas ideias como pré-requisitos para a realização da atividade.

Sobre as experiências de ambos, é válido lembrar que IA havia trabalhado durante muitos anos como professor universitário na área de linguística aplicada e havia planejado e coordenado diversos projetos de aprendizagem via tandem no contexto europeu. Daí pode-se inferir que IA possivelmente tinha consciência sobre a importância da assiduidade para o processo de aprendizagem de uma nova língua estrangeira, bem como uma visão processual sobre a aprendizagem de LEs.

Da mesma forma, IB, ao iniciar esta parceria de teletandem, havia participado de três parcerias inconsistentes de TTD cuja justificativa para o encerramento de todas elas era exatamente a mesma: a falta de tempo livre para realizar as sessões. Além disso, IB também conta com experiência na área de ensino e aprendizagem de LEs obtida na prática e em contextos de formação de professores que se apoiam igualmente em uma visão processual de aprendizagem de LEs. Os interagentes nunca discutiram explicitamente sobre esta questão, mas a regra de o aprendiz da vez conduziu o seu momento da interação pode remediar este aspecto potencialmente conflituoso.

Embora os interagentes compartilhassem noções sobre a importância da regularidade das sessões e aspecto processual da aprendizagem de LEs via TTD, IA e IB discordavam sobre meios mais eficazes para aprender as LEs. Os dois participantes evidenciaram concepções divergentes sobre os estilos e estratégias de aprendizagem adotadas. IA revelou sua preocupação com a correção de estruturas e da pronúncia em seu discurso, utilizando muitas vezes a repetição e a solicitação de insumo para desenvolver, sobretudo habilidades de compreensão oral em língua portuguesa.

IB por lado, não parecia se importar com a acuidade estrutural ou fonológica do seu discurso. Além disso, a interagente parecia fortemente empenhada em utilizar seu tempo de prática de alemão contando histórias e narrando experiências de vida e aspectos de sua realidade. Para isso, esforçava-se para construir seu discurso a partir algumas palavras relacionadas às histórias que desejava contar e que pesquisava antes das interações, além de apoiar-se também em informações dadas pelo parceiro e em elementos linguísticos aprendidos em interações anteriores ou com outras ferramentas entre sessões.

Essa divergência de pensamentos poderia efetivamente ter se constituído em um conflito para esta dupla de interagentes, caso um dos dois tentasse direcionar o processo de aprendizagem alheio segundo o que acreditasse ser mais eficiente para aprender línguas. Todavia, os parceiros aderiram a uma versão bastante forte do princípio de que cada interagente é responsável por determinar o que e como deseja aprender a língua estrangeira em questão.

Os dados mostraram que os interagentes estavam cientes de que discordavam sobre os meios adotados por cada um deles para aprender e até mesmo chegaram a se questionar sobre esses métodos. Como reação adaptativa, acabaram estabelecendo outra regra decorrente dessa contradição, de modo que o ajudante da vez poderia fazer sugestões e até questionar as escolhas alheias, mas deveria em última instância respeitar e aderir aos procedimentos sugeridos pelo aprendiz da vez.

Ao longo do tempo, os dois participantes poderiam se deparar com certo descontentamento e falta de motivação, uma vez que o processo de aprender línguas exige esforço, estudo e, sobretudo, tempo para vivenciar essa experiência. Os interagentes poderiam ainda sentir-se desmotivados em virtude de inúmeros outros elementos afetivos que permeiam este tipo de situação social e que a afetam negativamente. Contudo, ambos os sujeitos parecem se esforçar para manter uma atmosfera interativa bastante agradável e amistosa. São muito frequentes os indícios de humor, de incentivo ao progresso alheio, interesse pela realidade e histórias do outro, bem como cautela com assuntos que envolvem a identidade cultural dos mesmos.

Outra contradição que exigiu medidas adaptativas por parte dos sujeitos interagentes diz respeito aos níveis incipientes de proficiência em alemão e português com que começaram o processo de TTD. No início da parceria, ambos eram iniciantes nas línguas estrangeiras em que desejavam aprender e se seguissem as diretrizes teóricas da aprendizagem via tandem, teletandem

e as crenças de IA a este respeito não iniciariam o processo, pois se presume que os interagentes tenham condições mínimas de entenderem-se para fazer TTD.

IA no início da parceria já tinha alguns conhecimentos da língua portuguesa, mas IB nada sabia sobre a língua alemã. Dessa forma, tornou-se necessário encontrar algum meio para suprir carências comunicativas, e os parceiros passaram então a fazer ancoragem em outras línguas estrangeiras (espanhol e inglês) para desenvolverem a atividade.

A última das contradições que parece ter sido determinante para a configuração e estruturação desta parceria de TTD envolve seu conteúdo temático. Esse elemento poderia ter se caracterizado como um aspecto dificultoso nesta parceria uma vez que IA e IB são pessoas diferentes, oriundas de contextos muito distintos, com visões de mundo e identidades diversas e poderiam ter dificuldades para encontrar assuntos em comum especialmente em virtude da grande diferença etária que os separa.

Porém IA e IB foram capazes de buscar lugares temáticos intermediários, aos quais ambos se sentem de alguma maneira vinculados e que parecem motivar ambos a falar a respeito. Esses lugares temáticos intermediários estão amplamente baseados em narrativas pessoais que, ao longo dos meses, passaram a se constituir em cenário comum aos membros desta parceria. Essas informações sobre as famílias de ambos, cidades visitadas por ambos, preferências de cada um deles etc. passavam a ser assuntos comuns a outras interações e pertenciam também ao parceiro quando retomavam questões compartilhadas como se conhecessem o contexto em questão.

Não se trata de um interagente falando isoladamente sobre temas que só ele tem conhecimento enquanto seu parceiro ajudante passivamente ouve coisas sobre as quais não conhece. Ambos se esforçam para que a realidade de ambos aos poucos seja contexto compartilhado sobre o qual ambos podem falar algo a respeito.

Para fins de síntese e de uma visualização mais clara das discussões realizadas neste trecho, apresento o quadro abaixo que tem o propósito de ressaltar as principais contradições (potenciais ou concretas) que, de alguma maneira, fazem parte deste contexto e as reações adaptativas dos interagentes evidenciadas pelos dados.

Contradições	Transformações
A questão do <u>tempo livre</u> para fazer TTD	IA e IB parecem ter tomado como pré-requisito a necessidade de regularidade e assiduidade nas sessões;

	mas também a paciência com imprevistos e dificuldades alheias.
<p>Divergência de agendas de aprendizagem de IA e IB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - IA tem foco na forma e se empenha em desenvolver a compreensão oral, muitas vezes utilizando a repetição para pronúncia correta; - IB deseja conseguir se expressar em alemão sem preocupar-se com a forma. <p>Os parceiros não concordavam que as ideias do outro eram a maneira mais eficaz de aprender LEs.</p>	<p>Parceiros estabeleceram as seguintes regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aprendiz da vez determina como e o que quer aprender. - O ajudante da vez deve aderir aos procedimentos e conteúdos determinados pelo aprendiz da vez, mas pode questionar e fazer sugestões acerca de temas para as sessões de TTD e estratégias de aprendizagem.
Diferentes visões sobre aprendizagem de LEs e eventuais questionamentos sobre a eficácia dos métodos escolhidos pelo aprendiz da vez poderia gerar descontentamento e falta de motivação.	Parceiros se empenham em manter uma atmosfera amistosa e de incentivo ao progresso alheio obtido.
Baixos níveis de proficiência em alemão e português. Não se aconselha que iniciantes façam TTD.	IA e IB fazem uso de línguas de apoio e de outras ferramentas que possibilitam a atividade mesmo com dificuldades linguísticas.
Diferença etária poderia despertar dificuldades para estabelecer conteúdo temático	Participantes encontram lugar temático intermediário: compartilhamento de histórias de vida, narrativas de experiências e sobre o contexto de origem de cada um.
Os objetivos que levaram os interagentes à atividade de TTD deixaram de existir.	Alteração do objeto da atividade: aprender não mais para se deslocar ao país estrangeiro, mas porque o progresso de ambos está sendo percebido foi estabelecido um contexto de amizade entre os interagentes.

Quadro 22. Contradições e transformações

As considerações feitas neste item sustentam a ideia de que a partir de uma contradição inicial, os participantes decidiram aderir ao projeto de aprender alemão e português via TTD. Ao longo desse processo, no entanto, os participantes foram se deparando (consciente ou inconscientemente) com outras contradições que motivaram reações adaptativas por parte destes sujeitos e que, portanto, contribuíram para a configuração deste SA.

Todas estas adaptações parecem estar amplamente relacionadas às experiências profissionais dos interagentes na área de linguística aplicada, bem como à sensibilidade e tolerância que ambos demonstram em relação a questões sobre diversidade, vivenciadas através de diferenças culturais e de visões de mundo distintas.

Sobretudo, essas adaptações indicam a opção dos dois sujeitos interagentes em buscar alternativas e encontrar situações mediadoras para a consolidação e a manutenção da parceria. Essas adaptações, em si, já representam transformações dos sujeitos, mas o item a seguir se destina a investigar as interpretações dos sujeitos interagentes em relação ao desenvolvimento de ambos IA e IB através da atividade.

Os interagentes avaliam que obtiveram progressos em seus propósitos de aprender alemão e português. No excerto abaixo, IA faz uma avaliação do progresso linguístico obtido por ambos. O interagente alemão entende que o desenvolvimento de IB seja bastante notável porque começara a fazer TTD sem conhecimento algum da língua alemã. Quanto ao próprio desenvolvimento, IA acredita que tenha progredido na língua portuguesa, mesmo com a dificuldade de memorização que julga ter e que atribui a sua faixa etária, como relata no excerto abaixo.

Excerto Entrevista com IA- 25 março, 2011

1. IA *Claro, especialmente você.. você progrediu do zero em alemão a ponto de ser capaz de dizer*
2. IA *e explicar muitas coisas em alemão, você fala sem se preocupar com seus erros e por isso*
3. IA *você é capaz de falar mais, por que não se preocupa com seus erros ++ para mim + em*
4. IA *português + se fazemos as sessões regularmente e entre as sessões tenho condições de*
5. IA *assistir às novelas, por exemplo, eu percebo melhor meu progresso, mas também sei que*
6. IA *aprendizagem também envolve esquecimento mas isso parece acontecer mais facilmente*
7. IA *quando o aprendiz é mais velho, eu agora levo mais tempo para memorizar as coisas.*

Outro aspecto importante a ser destacado na avaliação final de atividade de TTD é a questão da alteração do objeto da atividade conforme as circunstâncias práticas que se estabeleceram nas vidas dos interagentes. IA e IB tinham o objetivo de aprender alemão e português para comunicarem-se nas visitas que pretendiam fazer ao Brasil e à Alemanha. O excerto abaixo evidencia a mudança de objetivos.

Excerto. Entrevista (IA) 25 março, 2011

1. IA *No início, a sua motivação para fazer TTD era ir para a Alemanha e a minha era de voltar ao*
2. IA *Brasil Nem você pode ir para a Alemanha e nem eu pude retornar ao Brasil posso ainda ter*
3. IA *estes planos, mas não se trata de algo próximo como eu achava antes ter há dois anos e meio*
4. IA *quando começamos*

Contudo, essas metas foram deixadas de lado, mas os interagentes se mantiveram motivados a continuar aprendendo, não mais para conseguirem se expressar nos países onde as LEs são faladas, mas para melhorarem seu desempenho nas sessões de TTD.

O sistema de atividade estruturado por IA e IB se mostrou, portanto, como constituído dos sujeitos IA e IB com os sentidos atribuídos à atividade; suas ferramentas práticas e lingüísticas, o objeto de aprender LEs via TTD e suas regras de priorização do aprendiz da vez. Além disso, a presente análise evidenciou também que algumas contradições se fizeram presentes e geraram transformações adaptativas nos sujeitos e no sistema de atividade como um todo.

No capítulo de considerações finais e encaminhamentos, as perguntas que nortearam este processo investigativo serão efetivamente respondidas à luz das teorias relacionadas. Além disso, serão apresentadas as contribuições geradas por esta pesquisa, bem como as limitações deste estudo e a voz dos interagentes sobre a sua atividade de TTD.

Capítulo 4 - Considerações Finais e Encaminhamentos

O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma avaliação geral sobre todo o processo de pesquisa, as análises realizadas e os resultados obtidos nesta tese. As considerações finais deste estudo estão subdivididas em cinco partes com o intuito de contemplar diferentes dimensões, implicações práticas e possíveis contribuições dos resultados obtidos. O primeiro item retoma e responde as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, à luz das teorias relacionadas e análises desenvolvidas. A seguir, procuro refletir sobre a aplicabilidade dos resultados obtidos; e em seguida apresento uma discussão sobre as dificuldades enfrentadas ao longo desta empreitada investigativa que culminaram nas limitações deste estudo. Os dois últimos itens têm o propósito de dar voz ao meu parceiro de TTD e a mim, enquanto aprendizes de alemão e português via TTD, para manifestarmos nossas impressões sobre o processo de aprender línguas via TTD e sobre como a experiência vivenciada nos modificou.

4.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

O presente trabalho teve como objetivo central promover uma análise global do funcionamento de um sistema de atividade específico: uma situação de aprendizagem de alemão e português via teletandem; que se caracteriza como uma modalidade virtual e colaborativa de aprendizagem de línguas estrangeiras. Mais especificamente, este trabalho se propôs a investigar de que maneira o ambiente de TTD se configura em espaço fértil de transformação e desenvolvimento dos sujeitos participantes, através da análise dos seus elementos constitutivos e relações que se estabelecem e podem ser observadas através das dinâmicas de organização deste sistema de atividade.

Nesse contexto, é importante destacar que a presente pesquisa analisa um recorte de uma situação social que foi iniciada há cerca de trinta meses por IA e IB e que perdura até os dias atuais. Logo, seria pouco razoável supor que a interpretação dos resultados obtidos se restringe a um sentido estrito e imediato dos dados apresentados, no que seria uma mera aplicação da teoria da atividade ao contexto para obter dados pontuais e estáticos a respeito da parceira observada. Se este fosse o caso, uma pesquisa realizada com os mesmos interagentes nos dias atuais não obteria os mesmos resultados, uma vez que os sujeitos já se modificaram, bem como suas ferramentas e demais elementos do sistema.

Trata-se de uma análise mais ampla com intuito de investigar como o ambiente de atividade de TTD se configura em contexto de transformação dos sujeitos. Embora as análises aqui expostas tenham sido obtidas junto ao contexto específico da parceria de IA e IB, visam a explorar como os elementos desse sistema de atividade e suas relações se organizam de forma a propiciar desenvolvimento desses sujeitos. Para tanto, foram inicialmente analisados os elementos que constituem este sistema de atividade para que, então, as relações estabelecidas entre estes elementos pudessem ser exploradas.

As perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação foram:

<p>1- Quais são os elementos e dinâmicas de organização desta atividade de aprendizagem de alemão e português via Teletandem?</p>	<p>a) Como se constituem os sujeitos desta parceria a partir dos sentidos atribuídos à atividade? b) Que regras foram a dirigem? c) Que ferramentas utilizam? d) Que comunidades /culturas são trazidas para as interações? e) Que contradições a compõem?</p>
--	---

2- Como a atividade de TTD se configura como um espaço de desenvolvimento dos sujeitos?

Inicialmente, foram explorados os elementos constitutivos deste contexto quanto às suas características mais significativas. Em seguida, foi possível observar que as dinâmicas de organização da atividade, que são as relações que se estabelecem entre os elementos do SA, e que desejava investigar, estavam amplamente organizadas em torno das contradições inerentes a este sistema de atividade. Assim, a caracterização global desse sistema proveu então subsídios para definir como o modelo de aprendizagem via TTD se constitui em espaço de transformação dos sujeitos interagentes. O gráfico a seguir foi produzido de maneira a facilitar a visualização da organização do SA. Pode se observar que os elementos do SA foram propositadamente dispostos em torno das contradições, pois a partir delas são estabelecidas as relações ou dinâmicas de organização da atividade:

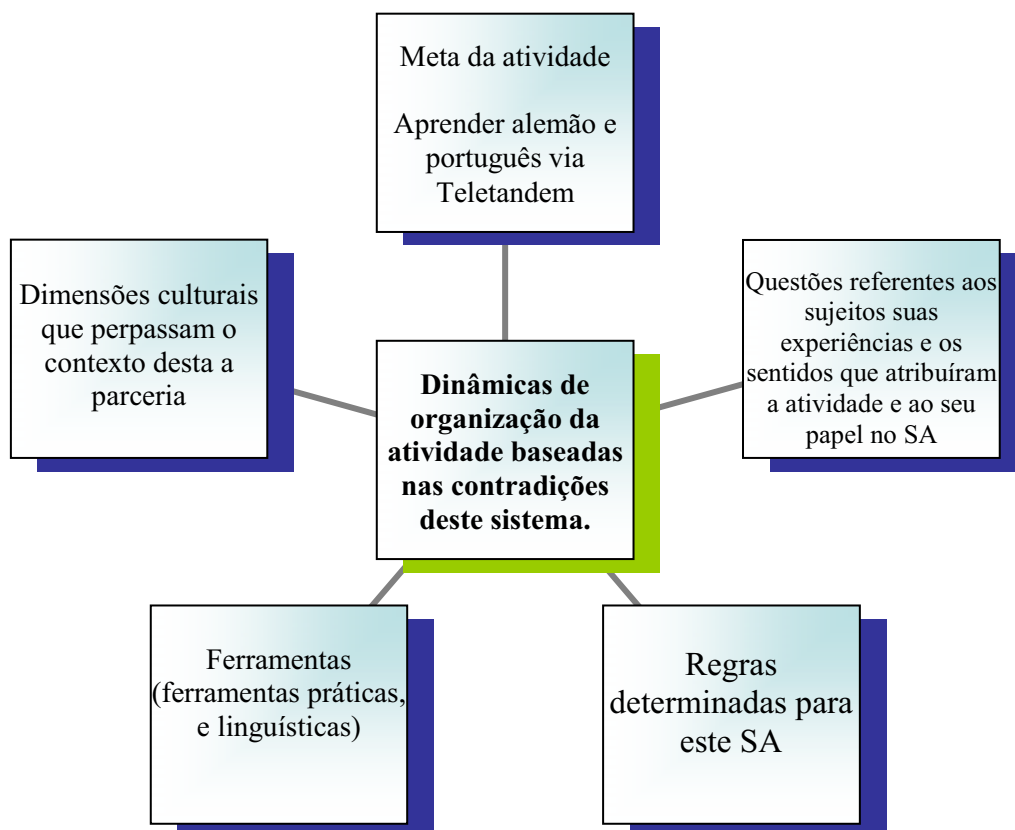


Gráfico 3 : Teletandem: um espaço para a transformação dos sujeitos interagentes

O início da parceria de teletandem entre IA e IB decorre da meta maior da atividade e que se constitui também em uma contradição inicial: ambos desejam fazer uso das línguas alemã e portuguesa, mas não tinham condições ou não possuíam plenas condições para fazê-lo. A partir da necessidade gerada por essa contradição inicial, os dois participantes decidiram, então, aderir à proposta de se ajudarem mutuamente a aprender e praticar as línguas estrangeiras em questão via teletandem.

Os participantes trouxeram para o contexto da parceria suas perspectivas e negociaram sentidos para formar um sistema de atividade, além de suas ferramentas e regras. Em linhas gerais, a análise dos dados mostrou que os interagentes IA e IB organizaram um sistema de atividade (ENGESTRÖM et. al, 1999) em que compartilham noções de colaboração, mas organizam sua aprendizagem de maneira autônoma, definindo o que e como querem aprender,

segundo suas percepções (que são divergentes) sobre como se aprende uma LE. Quanto ao princípio da reciprocidade, concretizado em ações relacionadas à aprendizagem do parceiro, os praticantes adotam a postura de agir conforme solicitados, mesmo discordando com os métodos e estratégias do outro. Nesse sentido, ambos sentem-se responsáveis por contribuir na execução dos métodos e estratégias determinadas pelo aprendiz do momento, mas permitem-se oferecer sugestões que vão ao encontro das escolhas alheias.

Os sentidos atribuídos pelos interagentes à atividade moldaram essa parceria de maneira determinante. O primeiro aspecto que se destaca na organização dessa parceria é que os participantes a iniciaram com objetivos e agendas de aprendizagem divergentes. IB se esforçava para conseguir se expressar em alemão sem preocupar-se com a forma ou com a pronúncia correta das palavras e, para isso, estudava algumas palavras-chave das histórias que iria contar antes da interação e tentava estruturar seu discurso com essas palavras que buscava anteriormente, aliadas as palavras que já conhecia e as palavras que solicitava do parceiro alemão. Em síntese, IB ocupava-se mais em falar do que ouvir a língua alemã através de seu parceiro. Quando solicitava insumo, o fazia rapidamente, para retomar suas narrativas. Ainda que tivesse poucos recursos linguísticos para fazê-lo.

IA, por outro lado, revelou o foco na forma e se empenhou majoritariamente em desenvolver a compreensão oral, muitas vezes utilizando a repetição para atingir uma pronúncia correta. Para isso, o interagente procurava ter contato com a língua estrangeira no TTD e em outras fontes (vídeos e jornais brasileiros, por exemplo) entre as sessões de TTD. Já no momento das interações, IA solicitava que a parceira brasileira falasse bastante em português para que pudesse ouvir e repetir as palavras até atingir a pronúncia bem próxima a de IB.

Porém, no que diz respeito à aprendizagem do parceiro, foi possível observar que ambos adotaram a postura de não direcionar conteúdos ou temas que o aprendiz da vez deveria seguir ou falar a respeito. Além disso, não avaliavam as necessidades de aprendizagem um do outro, mas concentravam-se em fazer uso de estratégias comunicativas que incentivassem o desenvolvimento do outro e uma atmosfera motivadora e amistosa entre ambos. Para isso, procuravam fazer perguntas e comentários que mantivessem a conversa em andamento e esforçavam-se para valorizar o progresso alheio com elogios e palavras de incentivo.

A diferença etária entre os dois interagentes, que é de cerca de quarenta anos, poderia ter lhes causado certas dificuldades para elencar temas motivadores para ambos. Embora se

apoiassem prioritariamente nas narrativas pessoais, aos poucos IA e IB foram conhecendo os contextos um do outro e participavam das conversas fazendo perguntas e comentários sobre os elementos que foram conhecendo da realidade alheia. Não se comportavam como ouvintes passivos das histórias um do outro, mas participavam com o que já sabiam sobre o mundo do outro. Por esta razão, afirmo que o lugar das histórias pessoais de cada um dos participantes foi reconstruído como um lugar temático parcialmente compartilhado por ambos, pois faziam referências a elementos de que eram conhecedores da realidade um do outro, como informações sobre membros familiares ou lugares descritos anteriormente, que um indivíduo não participante deste sistema de atividade certamente teria dificuldade de compreender a que se refeririam tais informações.

As regras que dirigiram a parceria foram eleitas conforme as condições de combinação dos elementos do sistema de atividade e contemplavam a determinação dos papéis que caberiam a cada um dos interagentes, em torno do que seria ou não adequado fazer em cada uma das partes das interações de teletandem: o momento de aprendiz e o momento de ajudante.

Possivelmente para conciliar agendas de aprendizagem conflitantes acerca de estilos e estratégias de aprendizagem divergentes, os sujeitos estabeleceram a principal regra desse sistema de aprendizagem: o aprendiz da vez deveria determinar o que e como desejaria estruturar seu momento de aprendizagem. Essa regra se constituiu como o traço distintivo dessa parceria e dela decorrem as outras regras de organização da atividade: que o ajudante da vez deveria limitar-se a contribuir conforme solicitado pelo seu parceiro, mas poderia oferecer sugestões às escolhas alheias.

Este é um traço distintivo da parceria se comparado à maioria dos outros trabalhos já produzidos no que diz respeito a como os interagentes brasileiros se entendem no contexto das interações via TTD. Possivelmente influenciados por sua formação acadêmica no curso de Letras e por ser a formação de professores um dos importantes elementos do projeto Teletandem, grande parte dos interagentes brasileiros tomaram para si o papel de professores de sua língua materna (KANEOKA, 2009; LUZ, 2009; SALOMÃO 2009, 2010). Já na presente parceria, como discutido anteriormente, isto se deu de maneira diferente, pois IA e IB não assumiram esse papel, mas revelaram crer que eram indivíduos que deveriam ajudar o outro a aprender a sua língua materna, de acordo com as escolhas didáticas do aprendiz da vez.

As implicações dessas duas maneiras diferentes de entender o papel do interagente na atividade de Teletandem são muitas, complexas e determinantes para a estruturação do SA. Não se trata, contudo, de concepções a serem analisadas mediante julgamento de valor. A questão mais relevante parece ser o entendimento das suas implicações para o desenvolvimento da atividade. Os interagentes que se entendem como professores mantêm o foco de atenção voltado tanto para seu desenvolvimento linguístico como pedagógico. Todavia, as ações de aprendizagem autônoma retratadas nos estudos dessas parcerias envolvem a busca de recursos para ensinar que para aprender a L-alvo, com maior ênfase. Quando os trabalhos de (LUZ, 2009; SALOMÃO, 2009; entre outros) se referem as iniciativas autônomas dos interagentes brasileiros destas parcerias, geralmente estas dizem respeito com maior ênfase à pesquisa e busca de recursos sobre a própria língua e cultura para apresentá-la aos parceiros estrangeiros.

No caso desta parceria, entretanto, o fato de IA e IB se entenderem como indivíduos que deveriam ajudar o outro a aprender conforme suas escolhas didáticas contribuiu para estabelecerem uma parceria em que dedicavam-se a aprender a L-alvo, tão somente. O sentido de autonomia adquirido nesta parceria se relaciona com a busca de recursos, majoritariamente, para o próprio desenvolvimento linguístico. Os interagentes desta parceria mantiveram o foco no seu próprio desenvolvimento e não em avaliar as necessidades do outro e ajudá-los a suprir tais carências.

As ferramentas utilizadas pelos interagentes são também muito específicos e muito significativos em relação ao contexto sócio-histórico que permeia a parceria. Como ferramentas práticas os interagentes utilizaram vídeos e jornais brasileiros (IA) e curso *online* e mecanismos de tradução (IB). Os recursos selecionados por cada um dos participantes são tão específicos quanto suas concepções de aprendizagem de língua estrangeira e objetivos de aprendizagem. Os participantes tinham consciência de suas concepções teóricas divergentes, mas as regras de priorização do aprendiz da vez garantiram que ambos se sentissem respeitados e contemplados em suas escolhas.

O contexto se mostrou também como um ‘lugar suficientemente grande’ para incorporar as culturas dos dois participantes de atividade, e não foram observados choques linguísticos ou culturais (BENEDETTI & RODRIGUES, 2010; MENDES, 2009, 2010). Os dados evidenciaram que os interagentes reconhecem a oportunidade de conhecer melhor a realidade do outro e fazem uso destas oportunidades. São frequentes os momentos em que ambos evidenciam interesse pelo

mundo do outro. Da mesma maneira, os sujeitos se mostram capazes de discutir sobre a própria realidade de maneira distanciada, naquilo que concordam ou discordam de seus contextos como, por exemplo, quando IA e IB discutem notícias de repercussão internacional que envolvem seus países de origem. Os sujeitos conseguiram estabelecer um ambiente de coexistência harmônica das suas culturas e crenças.

O quadro a seguir resume as considerações sobre os elementos constitutivos deste SA:

	Interagente brasileira	Interagente alemão
<u>Os sujeitos e suas regras:</u> O que fazem na atividade de TTD?	<ul style="list-style-type: none"> - estuda vocabulário antes da interação para praticá-lo (produção oral sem grandes preocupações com correções gramaticais) com IA; - Fala mais que ouve a língua alemã (frequentemente não permitindo que IA tome o turno até que peça por <i>feedback</i>); 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura ter contato com a língua estrangeira no TTD e em outras fontes (vídeos e jornais brasileiros, por exemplo); - Solicita ouvir e repetir. (Demonstra cautela para atingir pronúncia e sentenças corretas);
<u>Momento de ajudante:</u> O que não fazem?	<ul style="list-style-type: none"> - Não direciona o assunto sobre o qual o parceiro deverá falar a respeito; - Não avalia as necessidades de aprendizagem do parceiro; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não direciona o assunto sobre o qual o parceiro deverá falar a respeito; - Não avalia as necessidades de aprendizagem do parceiro;
O que fazem?	<ul style="list-style-type: none"> - Faz perguntas que mantêm a conversa em andamento; - demonstra empatia pelas histórias e experiências narradas pelo parceiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faz perguntas que mantêm a conversa em andamento; - demonstra empatia pelas histórias e experiências narradas pelo parceiro.
Ferramentas	<p><u>Uso específico da tecnologia para o teletandem</u></p> <p><u>Práticas</u> Tradutor do Google Imagens do Google Curso interativo</p> <p><u>Linguísticas</u> - provimento de insumo - correções após o discurso</p>	<p><u>Uso específico da tecnologia para o teletandem</u></p> <p><u>Práticas</u> - Vídeos da televisão brasileira - Sites de jornais brasileiros - Imagens do Google</p> <p><u>Linguísticas</u> - provimento de insumo - repetições - correções durante o discurso</p>
Dimensões culturais	<ul style="list-style-type: none"> - exposição da própria realidade pessoal - exposição da própria realidade como brasileira - Interesse pela realidade do outro - Coexistência harmônica de valores 	<ul style="list-style-type: none"> - exposição da própria realidade pessoal - exposição da própria realidade como alemão - Interesse pela realidade do outro - Coexistência harmônica de valores

Quadro 23. Elementos constitutivos do SA

Uma vez investigados os elementos que compõem esse sistema de atividade, passo a discutir a respeito das relações que se estabelecem entre os mesmos, as quais denomino dinâmicas de organização da atividade e que são amplamente determinadas pelas contradições inerentes e este e a todos os sistemas de atividade. Por contradições (ENGESTRÖM et. al, 1999), entendo situações perturbadoras concretas ou dificultosas em um plano abstrato, que perpassam a atividade e conferem aos participantes necessidades de adaptações procedimentais, atitudinais ou reconstruções de suas ferramentas e que representam, portanto, elementos instigadores de transformações dos sujeitos participantes do SA em questão.

Nesse sentido, às contradições podem ser atribuídas as principais características de oportunizadoras de transformação do SA e estas reações adaptativas correspondem às transformações a que estão sujeitos os participantes de uma interação social. Estas transformações adaptativas contemplam modificações e criações/recriações de ferramentas e artefatos simbólicos para as necessidades vigentes.

Nesse contexto, houve uma contradição inicial que motivou o início da parceria: ambos desejavam se deslocar à Alemanha e ao Brasil e gostariam de fazer uso das línguas alemã e portuguesa nesses dois países, mas não tinham condições ou condições plenas para isso. Ao longo do processo, contudo, outras contradições, no entanto, foram se delineando e motivaram, portanto, transformações nos participantes que foram se adaptando às condições do contexto e indicam transformações do sistema como um todo, realizadas pelos sujeitos em decorrência do engajamento na atividade.

Outra entre as contradições deste AS diz respeito à necessidade de conciliar a regularidade das sessões às dificuldades da vida prática dos indivíduos praticantes de Teletandem. Não se trata de encontrar tempo livre para fazer TTD, mas entendê-la como um compromisso que não pode ser cancelado a cada imprevisto e que envolve o respeito ao parceiro e a importância da assiduidade para a aprendizagem de línguas. Nesse sentido, IA e IB parecem ter tomado esse preceito como pré-requisito para a atividade. Com isso, ambos parecem ter se sentido motivados com a seriedade e respeito alheio. Mas, por outro lado, desenvolveram também um senso de compreensão mútua em momentos que precisavam interromper as interações. Isso acontecia apenas em torno de acontecimentos como problemas de saúde, pessoais, viagens e eventos relacionados e, nesses casos, os interagentes avisavam um ao outro geralmente com alguns dias de antecedência.

Os participantes se depararam também com concepções divergentes sobre como se aprende uma LE e, conseqüentemente, desejavam organizar seus momentos de aprendizagem de maneiras muito distintas, conforme suas ideias e agendas de aprendizagem. Se algum dos participantes tentasse sugerir que o outro aprendesse a seu modo, provavelmente isso teria gerado certo constrangimento para ambos, uma vez que tinham consciência sobre terem percepções divergentes sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, nessa parceria, acabaram por prevalecer duas regras complementares e determinantes deste SA: a) a de que o aprendiz da vez deveria determinar o que e como deveria aprender; b) a de que o ajudante da vez deveria proceder conforme solicitado, mas poderia oferecer sugestões de acordo com as escolhas do aprendiz da vez.

Esta organização do sistema de atividade, embora nunca explicitamente discutida entre os interagentes, parece ter contemplado as ideias de ambos sobre o que lhes parecia mais eficaz para aprender línguas. A partir daí, os participantes parecem ter se sentido motivados a ponto de se empenhar bastante para manter uma atmosfera agradável e amistosa para ambos. IA e IB procuravam valorizar os progressos um do outro e episódios de humor foram frequentemente observados nas interações.

A falta de competência linguístico-comunicativa de IB em alemão, bem como as dificuldades de IA também neste sentido que considerava a si próprio como um iniciante na língua portuguesa poderiam ter se constituído como um entrave para a realização da atividade. No entanto, os participantes lançaram mão de recursos alternativos para viabilizá-la: elegeram outras línguas estrangeiras como suporte para suprir carências comunicativas, bem como outras ferramentas práticas como o uso de imagens para solucionar problemas lexicais.

Assim como mencionado anteriormente, outra dificuldade que poderia ter acometido esta dupla de interagentes se relaciona a definição de temas para as interações devido à diferença etária entre os interagentes. Contudo, IA e IB conseguiram compor um eixo temático de maneira bem-sucedida, aos poucos foram se interessando e conhecendo a realidade alheia a ponto de fazer perguntas e comentários como se fossem parte integrante destas realidades, de certa maneira.

Parte-se do princípio de que a essência do TTD seja exatamente a aprendizagem por meio de trocas linguísticas significativas quando os participantes relatam aspectos sobre suas realidades e histórias de vida. Nessa parceria há momentos de comunicação autêntica e momentos de comunicação estruturada para prática de elementos linguísticos. Os primeiros são

predominantes e são determinados pelo conteúdo da conversa. Já os momentos de prática de elementos linguísticos são menos frequentes e ocorrem geralmente no início dos momentos de aprendizagem de alemão quando IB tenta formar frases conforme o que estudara antes da interação. Estes momentos são breves e evoluem rapidamente para momentos de comunicação autêntica, conforme demonstrado na seção de investigação sobre a composição do eixo temático desta parceria.

A comunicação na parceria aqui descrita se configura como predominantemente autêntica no sentido de que há uma grande variedade de temas que emergem ao longo da conversa entre os parceiros e envolvem especialmente relatos pessoais, de histórias de vida e discussões sobre questões com repercussão internacional. É possível observar que as trocas linguísticas se configuram de maneira tão variada e espontânea quanto uma conversa informal, não fossem as correções e provimento de *feedback* linguístico.

Outro aspecto que merece ser considerado a este respeito envolve a reconstrução do objeto da atividade promovida pelos sujeitos. IA e IB optaram por fazer Teletandem porque IB desejava estudar na Alemanha e IA gostaria de retornar ao Brasil. Assim, tinham a necessidade de aprender português e alemão para realizar seus planos. Contudo, em virtude de questões pessoais de ambos, nenhuma destas metas se concretizou. Ao longo do tempo, portanto, seria natural que se sentissem desmotivados a realizar a atividade uma vez que a razão que os levou a iniciar o processo já não existia mais.

IA e IB se mantiveram motivados, todavia, com algumas alterações. Se antes, empenhavam-se para aprender alemão e português para utilizarem estas línguas em países falantes destes idiomas, após alguns meses de teletandem passaram a empenhar-se em desenvolverem suas habilidades nas LEs para melhorarem seu desempenho justamente nos momentos de prática durante a interação. Ou seja, passaram a entender o objeto da atividade como a necessidade de uso das LEs para uma comunicação mais eficaz com o próprio parceiro de Teletandem, e não mais com os alemães e brasileiros com que teriam contatos nas viagens que ambos não puderam fazer. Com efeito, esta alteração do objeto da atividade, realizada pelos sujeitos, contribuiu para que continuassem motivados a realizar TTD.

Feitas as considerações sobre os elementos que compõem esse sistema de atividade, bem como discutidas algumas reflexões sobre as dinâmicas de organização em torno dos quais estes elementos estão estabelecidos, passo a seguir à discussão sobre como a análise deste sistema de

atividade pode contribuir para caracterizá-lo como um espaço de transformação e desenvolvimentos dos seus sujeitos participantes.

Em primeiro lugar, é necessário colocar que a teoria da atividade foi um instrumento teórico-metodológico de fundamental importância para as análises aqui realizadas. Além de oferecer indicações sobre os elementos da atividade que deveriam ser observados, as concepções por ela oferecidas permitiram uma compreensão sistêmica da atividade entre seus elementos e relações, enquanto forças geradoras de transformações. Dessa forma, avalio que a principal contribuição deste arcabouço teórico para esta tese diz respeito à noção de movimento atribuída ao sistema de atividade, de como os indivíduos se adaptam, se transformam e se desenvolvem conforme as contradições que enfrentam.

Trata-se de um contexto em que as pessoas utilizam os múltiplos meios de comunicação com finalidades complexas e que vão muito além da transmissão de informações, tão somente. Os sujeitos desse momento histórico, de fato, se constituem como potenciais usuários desses recursos tecnológicos inclusive para experiências de aprendizagem como é o caso desta experiência. Em outras palavras, o argumento aqui sustentado é que a atividade de teletandem, conforme descrita nesta tese, caracterizou-se como um espaço de desenvolvimento de ferramentas tão necessárias para a inserção no mundo determinado pelas TICs.

Essas questões sócio-históricas acerca do mundo amplamente determinado pela disseminação das necessidades das ferramentas tecnológicas, ainda sugere uma reflexão sobre a noção sobre o engajamento em tarefas coletivas e a possibilidade de superação de impedimentos geográficos nos dias atuais. A difusão e acessibilidade das tecnologias da comunicação nos obriga a contemplar uma noção de coletividade diferente da reunião de um grupo de pessoas. A comunicação cada vez mais acessível a um grande número de pessoas localizadas em lugares distintos, incentiva relações que antes só seriam viabilizadas através de encontros presenciais. Trata-se de uma noção de coletividade diferente, não só pelas questões geográficas, em que povos de lugares cada vez mais distantes interagem de maneira muito próxima e freqüente, mas de uma ideia de coletividade amplamente permeada pela constante e crescente necessidade de interação entre sistemas culturalmente heterogêneos.

Essas oportunidades ampliadas de interação com outras realidades, além de possibilitar experiências diversas (de aprendizagem, negociações, etc) se caracterizam como uma porta de entrada para dois mundos novos. O mundo do outro e o próprio mundo, pois para ser apresentado

ao outro, acaba sendo revisitado pelo interagente. O indivíduo pode se deparar com questões da própria realidade que não questionaria ou pensaria a respeito até o momento em que as observa sob a perspectiva de quem vai apresentá-las ao seu interlocutor. Esses momentos podem se caracterizar como uma rica oportunidade de desenvolvimento intercultural, através da construção e reconstrução constante de crenças como demonstrado na parceria de IA e IB.

Para finalizar a caracterização sobre o potencial de transformação de sujeitos neste contexto, é necessário destacar outro aspecto que considero gerador das transformações vivenciadas pelos sujeitos: as contradições. Foi possível demonstrar nesta tese que os participantes realizam transformações adaptativas em virtude das contradições às quais precisavam transpor.

Nesse contexto, especificamente, os sujeitos sentiram-se envolvidos de tal maneira que, além de realizarem adaptações às contradições concretas ou em potencial, organizaram um sistema de atividade com dimensões de aprendizagem que iam além dos momentos durante as interações, organizavam-se para desenvolver ferramentas e meios para continuar aprendendo nos momentos de intervalo entre as sessões para melhorar seu desempenho linguístico durante o teletandem. Desse aspecto, pode-se inferir que quando SA é estabelecido sobre bases nas quais os participantes realmente se reconhecem como seus membros legítimos seus participantes se envolvem fortemente na busca e na construção de mecanismos alternativos de solução das contradições. Quando estas são superadas, reforçam ainda mais o envolvimento dos participantes com a atividade, evidenciando as transformações atitudinais e de ferramentas vivenciadas pelos sujeitos.

4.2 Refletindo sobre a aplicabilidade dos resultados

Conforme brevemente mencionado nas páginas anteriores, as considerações sugeridas neste trabalho não se restringem à aplicação da TA para a compreensão de elementos pontuais da parceria de IA e IB tão somente. Um recorte desta parceria foi utilizado como contexto para a finalidade maior de caracterizar como a atividade de teletandem pode se constituir como um espaço de transformações e desenvolvimento de seus participantes.

Entre as contribuições deste estudo, abordo inicialmente aquelas que concernem à literatura que vem sendo produzida sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras via Teletandem.

Neste primeiro aspecto, este trabalho descreveu uma parceria com traços distintivos significativos em relação a outras parcerias já estudadas em trabalhos previamente publicados.

Primeiramente podemos mencionar o engajamento neste sistema de atividade despertou nos participantes um senso de continuidade da aprendizagem nos intervalos entre as sessões. Além disso, participantes foram capazes de estruturar uma parceria consistente que já dura cerca de trinta meses e que ambos se mostram motivados para continuar aprendendo alemão e português.

Há também o fato de que se trata de uma parceria entre interagentes iniciantes nas LEs que desejavam aprender. Sobretudo IB, que nada sabia da língua alemã até iniciar as sessões de Teletandem. Parcerias com esta característica são desaconselhadas pelas diretrizes teóricas, mas este estudo demonstrou que este aspecto não se constituiu como impedimento para a proposta, pois os participantes fizeram uso de línguas suporte e outras ferramentas para suprir as deficiências comunicativas com as quais se depararam.

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito às dimensões e ao sentido que o princípio da autonomia possui para os membros desta parceria. Esse princípio foi bastante discutido e investigado em trabalhos antecedentes (LUZ, 2009, 2010) mas assume aqui um aspecto um pouco distinto quanto ao papel que os interagentes atribuem para si em cada um dos dois momentos constitutivos das interações. Os participantes deste contexto não se entendem como professores, ou seja, não avaliam as necessidades de aprendizagem um do outro, limitando-se a contribuir conforme solicitados. Sentem-se no direito de oferecer sugestões ao parceiro, mas sugestões que vão ao encontro das escolhas alheias e não do que julgam ser mais acertado para o desenvolvimento do parceiro.

Outra contribuição que pode ser apreendida deste estudo diz respeito à área de formação de professores, embora não tenha tido esta perspectiva como foco. O engajamento de futuros professores na atividade de TTD pode ser muito promissor no sentido de vivenciarem um processo de aprendizagem autônoma de LEs. Muito mais que um contexto para exercitarem suas estratégias e métodos de ensino, o que é possível e amplamente estimulado durante o curso de Letras onde há muitas oportunidades para isso, os futuros professores podem ter a oportunidade, com o teletandem, de se engajarem em um processo de aprendizagem autônoma.

Este estudo demonstrou que o processo de TTD pode motivar o participante a buscar novas ferramentas e a implementá-las nos intervalos das interações para que possa utilizá-las com

seu parceiro. São ferramentas para os próprios aprendizes e, enquanto futuros professores, poderão estimular seus alunos a buscar ferramentas para o próprio desenvolvimento em momentos e espaços que transcendem a sala de aula. Ou seja, a aprendizagem via teletandem pode despertar nos seus participantes o interesse e habilidades de se responsabilizar permanentemente pela própria aprendizagem e isso se constitui em oportunidade rica e ampla no sentido de emancipação dos sujeitos.

Nesses casos de experiências de aprendizagem autônoma, os participantes dirigem toda sua atenção para seus próprios objetivos e estratégias de aprendizagem, bem como para a busca de ferramentas motivadoras e eficazes. Esta construção e reconstrução de artefatos compõem um cenário de aprendizagem nos moldes vygotskianos e freirerianos de desenvolvimento, agência e transformação social. Os professores em formação, inicial ou continuada, conseguirão entender, de fato, o quão importante é ajudar seus alunos a descobrir estes mesmos caminhos e a despertar neles também o interesse pela aprendizagem também fora das salas de aulas, bem como a constante busca de ferramentas para isso.

Já para a área de aprendizagem de línguas, pode-se dizer que A TA proveu um arcabouço coerente de análise da situação de aprendizagem no sentido de que evidenciou que a aprendizagem se dá de maneira mediada e que quando sujeitos estão realmente inseridos em um sistema de atividade – buscam alternativas às contradições existentes dentro de sua zona de desenvolvimento proximal culminando no desenvolvimento do indivíduo mediante a busca por formas e ferramentas para transpor e se adaptar os desafios que se fazem presentes na atividade.

A TA proveu, portanto, recursos metodológicos e parâmetros teóricos necessários para compreender como IA e IB fizeram da atividade de TTD um espaço de aprendizagem das LEs e de transformação do sistema e de si próprios. Especificamente os dados evidenciaram que a organização desta atividade de TTD ocorreu principalmente em torno dos seguintes aspectos:

- a) Autonomia e colaboração para vencer desafios: maneira autônoma e co-construída colaborativamente entre os parceiros;
- b) Ferramentas muito específicas deste momento histórico: reconstruídas segundo as necessidade e percepções dos participantes;
- c) Um processo de aprendizagem real e significativo: em torno da superação das contradições que os interagentes necessitavam transpor.

Ao promover uma análise dessa parceria de TTD, esta tese sugere também uma reflexão sobre a atividade de aprendizagem de LEs nos mais diversos contextos diante desses novos moldes de organização da interação entre os seres humanos na era da globalização e ampla difusão das TICs; especialmente no que diz respeito ao uso real da língua durante o processo de aprendizagem. Ou seja, que os aprendizes pudessem ser contemplados com situações de aprendizagem em que possam realmente exercitar formas de comunicação reais e significativas como a apresentação de sua realidade ou a solução de problemas, mal-entendidos etc. Além disso, há a questão sobre a necessidade crescente de preparar os aprendizes para o uso de ferramentas que envolvem as TICs para a aprendizagem; pois dela poderão se beneficiar amplamente para se desenvolver e agir no mundo globalizado, se o desejarem. As questões culturais também deveriam ser consideradas, pois o desejo e a curiosidade do conhecimento de outros mundos podem gerar uma necessidade real e gerar desenvolvimento. Por fim, é preciso refletir sobre aprendizagem enquanto um processo real e dinâmico de construção e reconstrução de ferramentas para transpor contradições e atingir um objeto real e significativo.

4.3 Limitações deste estudo

Conforme anteriormente relatado no capítulo de metodologia, enfrentei, enquanto pesquisadora, algumas dificuldades em relação à obtenção de um corpus em língua inglesa para coletar os dados e desenvolver as análises que desejava. Contudo, acredito que este contexto tenha forçosamente contribuído para o meu desenvolvimento como estudiosa na área de Linguística Aplicada. Ao final deste processo, posso dizer que o maior benefício foi a necessidade imperativa de refletir sobre possíveis causas da inconsistência das três parcerias com as quais eu tinha contato no início do meu curso de doutorado (e de outras parcerias desfeitas, conforme relatado por colegas e na literatura)²². Percebi que o encerramento precoce destas parcerias não estava relacionado exclusivamente a conflitos culturais, como supunha a princípio. Foi necessário repensar sobre a atividade de teletandem como um todo, e encontrar um arcabouço teórico que me permitisse estudá-la em toda a sua amplitude de elementos, relações e dinâmicas

²² Vide PP. 56, 57 neste volume.

de organização. Para tanto, procurei pensar inicialmente sobre as minhas próprias concepções teóricas sobre a natureza da linguagem e sua função enquanto prática social. A partir dos conceitos vygotskianos a esse respeito, os quais defendo, cheguei aos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria da Atividade, enquanto proposta neo-vygotskiana, de entendimento da interação, produção e reconstrução de ferramentas simbólicas e transformação da subjetividade humana. Considero essa trajetória, portanto, de grande valor para o desenvolvimento do meu olhar investigativo e valorizo a necessidade que senti de tomar decisões e modificar os rumos do trabalho, embasada por justificativas e literatura pertinente. Além disso, defendo que a minha subjetividade foi trabalhada com a devida cautela e rigor, e teve papel positivo no sentido de aliar percepções de pesquisadora e de membro legítimo da situação observada.

Embora a escolha de investigar meu próprio contexto de TTD tenha sido muito positiva nesse aspecto, também entendo que se constitui em uma limitação deste estudo. Caso eu tivesse atuado como mediadora de uma parceria de TTD e dela coletasse meus dados de pesquisa, acredito que teria tido mais ampla gama de opções sobre aspectos metodológicos e teóricos ao longo do processo de pesquisa, e não após tê-los gerado, como foi o meu caso.

Além disso, avalio que a extensão do período de geração de dados também se constitua em limitação deste estudo, de certa maneira. A análise da parceria é sem dúvida significativa, mas também teria sido relevante retratá-la durante um período mais extenso, contemplando maiores transformações dos sujeitos e do sistema de atividade em si. Ou seja, se eu tivesse tido condições de explorar todo o processo de constituição da parceria de TTD até os dias atuais, poderia ilustrar, de maneira mais aprofundada e detalhada, as modificações nesse sistema de atividade e especialmente o quanto meu parceiro e eu aprendemos e transformamos nossas crenças e percepções sobre outros mundos e culturas, assim como modificamos nossas ferramentas para isso.

Todavia, isto seria impossível por questões práticas e éticas. O aspecto prático recai na imensa quantidade de dados gerados por mim e IA até os dias atuais. Todas as semanas ainda nos reunimos, durante duas horas, com o firme propósito de aprender e praticar alemão e português. O elemento ético que me impediu de continuar a gravar nossas sessões de TTD envolve a decisão de observar uma situação que passaria a investigar. Não me pareceu coerente, nesse sentido, investigar um processo, no qual eu iria conscientemente participar.

A última limitação que apresento neste trabalho diz respeito à dificuldade de manuseio de alguns elementos tecnológicos, como a má qualidade de áudio constatada em algumas gravações e impossibilidade de gravação de algumas interações. Todavia, creio que essas dificuldades sejam inerentes à adaptação ao uso de recursos tecnológicos e que suas repercussões não sejam tão prejudiciais, dado o suporte da equipe de pesquisadores, mediadores e coordenadores do projeto TTD que me forneceram o auxílio necessário para sanar o problema.

Feitas as considerações sobre os pontos difíceis deste processo de pesquisa, passo aos relatos sobre a experiência de aprender LEs via TTD feitos por mim e meu parceiro interagente, enquanto aprendizes e membros da parceria estudada.

4.4 Minhas impressões sobre aprender alemão via TTD

Sempre imaginei que aprender alemão seria uma empreitada difícil. Ainda creio que o desenvolvimento e aprendizagem desta língua, assim como outras LEs, seja algo que só possa ser atingido com muito esforço e dedicação. Todavia, esse processo já não me parece tão complexo e intransponível, como o imaginava antes de adentrá-lo.

Quando comecei as interações via TTD para aprender alemão, eu realmente nada sabia sobre o idioma e após cerca de trinta meses de prática da língua alemã, posso dizer que consigo me expressar relativamente bem sobre uma diversidade de assuntos. Não o faço sem erros, com certeza, mas sinto que tenho a capacidade de negociar sentidos e significados com meu interlocutor a ponto de compreender e me fazer compreendida no que desejo expressar. As interações sempre contemplavam (e ainda contemplam) uma grande diversidade de temas significativos e relevantes para nós interagentes. Acredito que hoje consigo me expressar sobre temas distintos, exatamente porque durante as interações eu tinha a liberdade e a boa disposição do meu parceiro de TTD em me ouvir acerca de assuntos sobre os quais eu realmente desejava falar.

Os motivos que me levaram a iniciar o processo de aprendizagem não foram, nem são os mesmos que me mantém nele envolvida até os dias atuais. Inicialmente me envolvi com a iniciativa porque desejava fortemente completar meus estudos de doutorado em uma universidade alemã. No entanto, com o passar do tempo, essa necessidade me pareceu menos urgente até que dela eu desisti completamente. Por outro lado, me envolvi com o processo de outra maneira:

passsei a reconhecer e apreciar meu próprio desenvolvimento linguístico de tal forma, que me senti (e ainda me sinto), cada vez mais motivada em dar continuidade e atingir melhores níveis de proficiência em alemão.

Sem dúvida, ainda pretendo ir à Alemanha e a outros países em que usarei a língua alemã; mas esse desejo tem em mim uma conotação diferente do que anteriormente. Hoje, gostaria muito de visitar muitos lugares que, na verdade, já conheci pelos relatos e histórias compartilhadas pelo meu parceiro de TTD, que me chamaram atenção e instigaram em mim a curiosidade e a vontade de conhecer melhor outros mundos e realidades.

Outra razão que alimenta em mim a motivação para continuar me empenhando nessa experiência de aprendizagem está na amizade estabelecida entre nós interagentes. Conforme relatado anteriormente, temos uma diferença etária de cerca de quarenta anos e meu parceiro de TTD é uma pessoa muito sábia e com conhecimentos teóricos e práticos sobre aprendizagem de LEs via tandem, vastíssimos e profundos. Ainda assim, IA sempre demonstrou imensa solicitude, paciência e generosidade para com o meu processo de aprendizagem e para com minhas ideias, mesmo quando discordava delas. Sinto que seja no âmbito de estratégias e métodos de aprendizagem de LEs, seja em relação a outros assuntos, construímos ideias e conhecimentos colaborativamente.

Mais do que tudo, hoje a língua alemã ressoa em mim, muito positivamente, como uma meta parcialmente atingida. E reforça minhas concepções teóricas de que com o outro (re)construímos nossas ferramentas e nos modificamos, envolvidos por contextos permeados por múltiplas influências a partir das quais nos constituímos. Acredito fortemente sermos seres pré-dispostos a aprender e isso possibilita nossa agência no mundo.

4.5 Algumas reflexões do interagente alemão sobre português via TTD

Esse teletandem português-alemão foi e ainda é, depois de vários anos - uma experiência agradável, encorajadora e educativa para mim. Eu posso melhorar o meu conhecimento de português e, assim como meus conhecimentos sobre o Brasil e os brasileiros, sem estresse. Eu passei a conhecer melhor minha parceira de tandem, e temos melhorado a nossa relação

constantemente. Sinto-me motivado para fazer teletandem, acho que as reuniões são agradáveis e interessantes.

No início as condições desta parceria me pareceram bastante adversas. A diferença entre a minha idade e a da minha parceira é de cerca de 50 anos. Eu então me questionava: será que eu seria capaz de adaptar suficientemente os temas das conversas e modalidades de cooperação? Seria realista querer construir uma competência linguística satisfatória em um novo idioma, com mais de 70 anos?

A minha parceira não tinha nenhum conhecimento de alemão. Eu possuo um conhecimento razoavelmente bom do espanhol e conseguia (no início das interações) compreender textos simples em Português, mas eu me sentia como um novato. Penso que a aprendizagem em tandem só pode ocorrer por meio da comunicação autêntica, mas tínhamos que utilizar outras línguas estrangeiras para nos comunicarmos (Inglês, Espanhol). Será que isso não poderia tornar a colaboração difícil e comprometer o sucesso da aprendizagem?

Por outro lado, nós dois tínhamos experiência no aprendizado de línguas estrangeiras, não só em sala de aula, mas também em aprendizagem autônoma em contexto de aprendizagem de língua estrangeira, e materiais, em tandem. Eu queria ir para o Brasil no ano seguinte e a minha parceira desejava estudar e morar na Alemanha: estes fatores contribuíram para a nossa motivação inicial. Isso parecia garantir pelo menos certo interesse inicial na comunicação comum.

Meus objetivos principais eram: eu queria aprender e compreender melhor o português falado, supondo que, aos poucos, o desenvolvimento da compreensão oral ajudaria a melhorar a minha capacidade de falar. Eu queria pedir a minha parceira que falasse de tudo, que falasse muito em português, para me ajudar quando necessário para entender e corrigir a minha pronúncia.

Foi interessante observar como as mudanças no curso da nossa cooperação para além dos objectivos específicos de aprendizagem muito se desenvolveu.

REFERÊNCIAS

- ALRIGHT, D. & BAILEY, K.M., **Focus on the Language classroom**. Cambridge: CUP, 1991
- ANDRÉ, M.E.D.A. de, **Etnografia da prática escolar**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de, Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, no. 113 São Paulo, 2001.
- BAZERMAN, C., Hoffnagel, J.C., Dionisio, A. P. (orgs), **Gênero, Agência e Escrita**, São Paulo: Cortez, 2006.
- BEDRAN, P. F. **A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- BEDRAN, P.F., **A (RE)construção das Crenças dos Professores Mediadores e dos Pares Interagentes no Teletandem**. In: BENEDETTI, A.M., CONSOLO, D.A.; ABRAHAO, M.H.V, Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- BELZ, J. A. Social Dimensions of Telecollaborative foreign language study. **Language Learning and Technology**, v. 6 (1), 79-92, 2002
- BENEDETTI, A.M; RODRIGUES, D.G. **Choques lingüístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em TTD**. In: In: Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____.; CONSOLO, D.A.; ABRAHAO, M.H.V, **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____., **Dos princípios do tandem ao TTD**. In: Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____., Panorama sobre as interações no Teletandem Brasil envolvendo pares interagentes português-espanhol. **Teletandem News**, ano I, número 2, Setembro 2006, ISSN 1980-623X
- BOGDAN, R.D. e BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRAGA, D. B. **Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades**. In: Júlio César Araújo. (Org.). Internet & Ensino. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 1, p. 181-195. 2007.
- BRAMMERTS, H. **Language Learning in Tandem using the internet**. In: Warschauer, M. (ed) Telecollaboration in foreign language learning. Manoa: University of Hawai'i Press, 1996, pp 121-130.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: **Academy Electronic Publications**. pp. 27-36, 2003

BRAMMERTS, H., CALVERT, M. **Learning by communicating in tandem**. In: LEWIS, T., WALKER, L. (EDS.) *Autonomous Language Learning In-tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, pp. 45-60, 2003.

BROCCO, A.S. **A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2009.

BROWN, D.H., **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regent, 1987.

BROWN, J. D. **Understanding research in second language learning**. Cambridge, CUP, 1998

BRUTON, A. Validity and Common sense in SLA Classroom Research. **Research News**, 4, January, 1994. pp 3-5

BRYMAN, A. **Quantity and Quality in Social Research**. London: Unwin Hyman, 1988.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: CUP,1999.

BYRAM,M. Language and cultural awareness in language learning/teaching for the development of learner autonomy, **Report Workshop**, n. 3/97, European Centre for Modern Languages, Graz. 1997

CANDIDO, J. **Teletandem: Sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de letras**. Dissertação de Mestrado. UNESP – Universidade Estadual Paulista, P.P.G. em Estudos Linguísticos. Orientador: Dr. João A. Telles, 2010.

CARELLI, I. **Estudar On-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

CAVALARI, S.M.S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. Tese de Doutorado. PPG em Estudos Linguísticos, UNESP-S.J. Rio Preto, 2009.

CAVALCANTI, M.C., MOITA LOPES, L.P., **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. *Trab. Ling. Apli.*, Campinas, (17): 133-144, Jan/Jun. 1991

CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U.J., **Activity Theory and Social practice: Cultural-Historical Approaches**, Aarhus University Press, 1999.

CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U.J **Activity Theory and social practice: an introduction.** In: CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U.J., *Activity Theory and Social practice: Cultural-Historical approaches*, Aarhus University Press, 1999.

CLIFFORD, J. **The Predicament f Culture, Twentieth Century Ethnography, Literature and Art.** Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1992.

COLE, M., ENGESTRÖM, Y., VASQUEZ, O., **Mind Culture and activity: seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition.** Cambridge University Press, 1997.

CONSOLO, D.A; VIANA, N. **Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: O observador observado.** *Apliemge- ensino e pesquisa*, vol 1, Belo Horizonte, 1997.

CORACINI, M.J., **Um fazer persuasivo: O discurso subjetivo da ciência:** Pontes & São Paulo: Educ, 1991.

DANIELS, H. (org.). **Uma Introdução a Vygotsky.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo:Edições Loyola, 1996/2002.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia.** Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2001/2003.

DAVYDOV, V.V., **A New Approach to the Interpretation of Activity Structure and Content.** In: CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U.J., *Activity Theory and Social practice: Cultural-Historical approaches*, Aarhus University Press, 1999.

_____, **The content and unsolved problems of Activity Theory.** In: ENGESTROM, Y., MIETTINEN, R., PUNAMÄKI, R.-L. *Perspectives on Activity Theory.* Cambridge University Press, 1999. (a)

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **The Lanscape of Qualitative Research: Theories and Issues.** Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.

DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação.** *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002

ENGESTRÖM, Y. & MIDDLETON, D. (Eds.) **Cognition and communication at work.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998

_____, MIETTINEN, R., PUNAMÄKI, R.-L. **Perspectives on Activity Theory.** Cambridge University Press, 1999.

_____. **Activity Theory and individual and social transformation.** In: ENGESTROM, Y., MIETTINEN, R., PUNAMÄKI, R.-L. *Perspectives on Activity Theory.* Cambridge University Press, 1999. (a)

_____. **Innovative Learning in Work Teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice.** In: In: ENGESTROM, Y., MIETTINEN, R., PUNAMÄKI, R.-L. *Perspectives on Activity Theory.* Cambridge University Press, 1999. (b)

_____. **Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization.** *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001

ERICKSON F. **Qualitative methods in research on teaching.** In M. C. Wittrock (Ed.), *The Handbook of research on teaching.* New York: MacMillan. 1986).

FENNER, A. **Intercultural Awareness as an integral part of foreign language learning.** In: FENNER, A., NEWBY, D. *Coherence of Principles, Cohesion of competences,* Council of Europe Publishing, 2006.

FREIRE, M., VIEIRA-ABRAHÃO, M.H., BARCELOS, A.M.F., **Linguística aplicada e contemporaneidade.** Campinas, Pontes Editores, 2005.

FUNO, L.B.A. **Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: Um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos. Orientador: Dr. João A. Telles, 2011.

GARCIA, D.N.M. **Teletandem: Acordos e negociações entre os pares.** Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2010.

GARCIA, D., LUVIZARI, L. **Aprendizagem de línguas *in-tandem* como espaço para o desenvolvimento de habilidades de negociação e competência intercultural na formação de professores de línguas.** In: TELLES, J. A. (org) *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.*

GILLHAM, B. **Case Study Research Methods.** Continuum. London och New York, 2000.

GILHAM. B. **The Research Interview.** Londres e Nova Iorque, Continuum, 2000.

GIMENEZ, T. **Competência Intercultural na Língua Inglesa.** *Boletim NAPDATE* 12, pág 3, Agosto de 2002.

GIMENEZ, T., ARRUDA, N., LUVIZARI, L., **Procedimentos reflexivos na formação de Professores: uma análise de propostas recentes.** *Intercâmbio*, vol. XIII, 2004.

GIMENEZ, T., LUVIZARI, L. **Reflexão crítica e a formação de professores de inglês.** *Revista Contexturas* n 13, p. 55.

GONÇALVES, M. A. S. **Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola.** *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 66, Abril/99

GUERREIRO, G.M.S, **Cultura, linguagem e ensino de língua estrangeira: um estudo desta inter-relação**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. cap. 3, p. 47-65.

HALL, S. **As culturas nacionais como comunidades imaginadas**. In:_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. cap. 3, p. 47-65.

HEDEGAARD, M. (et. al) **Activity Theory and Social Practice: an Introduction**. In: CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U.J., *Activity theory and social practice*. Aarhus University Press, 1999.

HYMES, D., **On Communicative Competence**. In: PREIDE, J. B., HOLMES, J. (Eds) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1982.

KANEOYA, M.L.C.K. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional**. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Lingüísticos, UNESP, 2008.

KANEOYA, M.L.C.K. **Nunca tinha pensado nisso- Crenças, reflexões e a construção do discurso de interagentes de português-espanhol como LE na modalidade de Teletandem**. In: BENEDETTI, A.M., CONSOLO, D.A.; ABRAHAO, M.H.V, *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: OYP, 1993.

_____. **Language and Culture**. Oxford University Press Oxford, 1998

_____. *The symbolic dimensions of intercultural. Language and Teaching*, Cambridge University Press, 2010.

KORTHAGEN, F.A.J.; **Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education** / Fred A. J. Korthagen in cooperation with Jos Kessels...[et al.] U.S: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, 1999.

KOTTER M., *Negotiation and meaning and code switching in online tandems*. **Language Learning and Technology**, v. 7, n.2, pp 145-172, 2003.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAVE, J., WENGER, E., **Situated Learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

LEONTYEV A. N. **Activity and Consciousness**. Progress Publishers, 1977

LETORSKY, V.A., **Activity Theory in a New Era**. In: In: ENGESTROM, Y., MIETTINEN, R., PUNAMÄKI, R.-L. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, 1999.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 160 p. 1996.

LIDDICOAT, A; CROZET, C. (orgs) *Teaching languages, teaching cultures*. Melbourne, **Applied Linguistics Association of Australia**, 2000.

LITTLE, D., et al. *Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project*. **CLCS Occasional Paper No. 55**. Trinity College Dublin, 1999.

LITTLE, D. & BRAMMERTS, H. *A guide to language learning in tandem via the Internet*. **CLCS Occasional Paper No. 46**. Trinity College Dublin, 1996.

LITTLE, D. **Tandem Language Learning and learner autonomy**. In In: LEWIS, T., WALKER, L. (EDS.) *Autonomous Language Learning In-tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, pp. 37-44, 2003.

LO BIANCO, J, LIDDICOAT, A. CROZET, C. **Striving for the third place – intercultural competence through language education**. Melbourne: Language Australia, 1999

LOWE, T. **An experiment in role reversal: teachers as language learners**. *ELT Journal* Volume, 41/2 April 1987, Oxford University Press 1987.

LUVIZARI, L. (2007) **Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública**. Dissertação de mestrado. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

LUZ, E.B.P. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MARTINS MOITEIRO, N.. **Action Research on Teletandem: An Analysis of Virtual Intercultural Communication between Students from Brazil and Germany**. Diplomarbeit. Johannes Gutenberg Universität - Mainz. 2009.

MATEUS, E.F., **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola**. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MCDONOUGH, MCDONOUGH. **Research Methds for English Language Teachers**. Arnold, 1997.

MENDES, C.M. Crenças sobre a língua inglesa: **O antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação**. Dissertação de mestrado. P.P.G em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista, 2009.

MENDES, C.M., **Antiamericanismo e outras crenças relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa um estudo sobre a modalidade de Teletandem como provedora de contato intercultural**. In: BENEDETTI, A.M., CONSOLO, D.A.; ABRAHAO, M.H.V, Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas” In: ALVAREZ, M.L., SILVA, K,A (orgs) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. – Brasília, DF: UNB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

MESQUITA, A.F., **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: Um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Programa de P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2008.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercados das Letras,1996.

MOTTA, L.M.V.M., **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão – um estudo com base na teoria da atividade**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

ORTEZI, D.I.B.G., **A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês**. Tese de doutorado. Univesidade Estadual de Londrina, 2007.

O’Rourke, B., & Schwienhorst, K.. **Talking text: Reflections on reflection in computer-mediated communication**. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in foreign language teaching: Teacher, learner, curriculum, assessment* (pp. 47-60). Dublin, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 1, n1,p.93-116. 2001.

PANICHI, L. **Tandem learning and language awareness**. Materials from the ALA tandem Workshop, 2002

PÉREZ GÓMEZ, A.I., **La cultura escolar em la sociedad neoliberal**. Madrid; Ediciones Morata, S.L., 1999.

RAEITHEL, A. **On the ethnography of cooperative work**. In: ENGESTROM, Y. MIDDLETON, D. *Cognition and Communication at work*. Cambridge University Press, 1998.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. UNESP, 2008.

SALOMAO, A.C.B., **O Processo de mediação no Teletandem**. In: In: BENEDETTI, A.M., CONSOLO, D.A.; ABRAHAO, M.H.V, Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SANTOS, G.R. **Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. UNESP – S.J. do Rio Preto., 2008.

SERCU, L. **Foreign Language Teacher and Intercultural Competence**. Clevedom: Multilingual Matters, 2005.

SILVA, A.C. **O desenvolvimento intra-interlingüístico in-tandem a distância (português e espanhol)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. UNESP - Universidade Estadual Paulista, S.J. do Rio Preto, 2008.

SILVA, E.R., **A Ideologia no ensino de inglês como língua estrangeira em três contextos escolares**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto: 2003

SILVA, T.T da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. da (org.); Hall, S.; WOODWARD, K.; Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis - RJ:Vozes, 201, p. 73 – 102

SILVA, K. A., **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “teletandem brasil: línguas estrangeiras para todos”:** legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências? Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. UNESP - Universidade Estadual Paulista, S.J. do Rio Preto, 2010.

SILVERMAN, D. **Doing Qualitative Research: a practical handbook**. London: Sage Publications, 2000.

SILVERMAN, D. (1993) **Begining research**. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. Londres, Sage Publications, 2003

SCHMIDT, R., FROTA. S.. **Developing basic conversational ability in a Second Language: A case of na adult learner of Portuguese** in: Day, R. (ed) Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition. Rowley, Mass: Newbury House, 1986.

SCHUMANN, F. M. **Diary of a Language Learner: a further analysis** In: Scarcella, R. C. and S. D. Krashen (eds) Research in Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House. 1980

SOUZA, R. A. **Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada por computador**. Tese de doutorado, Faculdade de Letras UFMG, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, R.A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, V.3, No. 2, pp. 73-96. Belo Horizonte, 2003b.

SOUZA, R. A., **Telecolaboração na aprendizagem de língua estrangeiras: um estudo sobre o regime de tandem**. In: FIGUEIREDO, F.J.Q., (Org.) *Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia. Ed da UFG, 2006. p255-276

SOUZA, R. A. **Aprendizagem em Regime Tandem: Uma Alternativa no Ensino de Línguas Estrangeiras OnLine**. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & Ensino. Novos Gêneros, Outros Desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SCHWIENHORST K., **Co-Constructing learning environments and learner identities-language learning in virtual realities**. In: *Proceedings of the ED media/ ED telecom*, Freiburg, 1998.

TELLES, J. A. & VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**. v.27, n.2, 189-212. 2006.

TELLES, J.A. Teletandem Brasil inicia suas atividades. In: **Teletandem News Boletim mensal do Grupo de Pesquisas TELETANDEM BRASIL - Línguas estrangeiras para todos**. No. 1, maio/2006b

TELLES, J.A. **Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2005. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf> Acesso em: 2 ago. 2007.

TELLES, J.A., **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

TUDOR (2001) **The Dynamics of Language Classroom**. Cambridge: CUP, 2001

VAN LIER, L., **The Classroom and the Language Learner**. *Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Harlow: Longman, 1988

VASSALLO, M.L. **Relações de poder em parcerias de teletandem**. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Lingüísticos, UNESP, Università Ca'Foscari, Venezia, 2010.

VASSALO, M. L., TELLES, J. A., **Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa** In: TELLES, J.A., (org) *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO M.H., **Teoria e prática na formação pré serviço do professor de língua estrangeira**. In: GIMENEZ,T.(org.) Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina, Ed. UEL,2002.

_____. Metodologia na investigação das crenças, In: In: BARCELOS, A.M.F , VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.)- **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores/** Campinas, SP: Pontes editores, 2006.

_____. Implementando projetos de pesquisa no contexto Teletandem Brasil. **Teletandem News**, ano I, número 2, Setembro 2006, ISSN 1980-623X

_____, **Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos: Um espaço para a formação de professores de línguas**. In: BENEDETTI, A.M., CONSOLO, D.A.; ABRAHAO, M.H.V, Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

VYGOTSKY, L.S., **Pensamento e Linguagem**. Versão para eBook Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Morese (1896-1934)

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (orgs) Michael Cole...[et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 6ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLACE, M. **Action research for language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WARSCHAUER, M. Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. In V. Darleguy, A. Ding, & M. Svensson (Eds.), **Educational technology in language learning: Theoretical considerations and practical**. Lyon, France: National Institute of Applied Sciences. pp.125-136. 1998

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **Tesol Quarterly**, vol.22, n.4, p. 36-52, 1998.

WERTSCH, J. V., DEL RIO, P., (EDS) **Sociocultural studies of the mind**. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

ANEXOS

1- Descrição das interações

Principais temas discutidos na língua alemã 1 - (17/10/2008)	Principais temas discutidos na língua Portuguesa. 1-(17/10/2008)
<p>Momento de negociação sobre as interações – dias e horários IB (pesquisara antes e traz palavras e frases prontas) e tenta dizer corretamente informações pessoais ao parceiro: idade, profissão. / IB diz os números de 1 a 10 em alemão para que o parceiro corrija sua pronúncia./ IA faz correções de pronúncia e explica sons característicos do alemão/ IB volta a falar informações sobre si mesma para que o parceiro a corrija: sobre o que gosta – vocabulário de alimentos/ Preferências de alimentos de ambos / lugares do Brasil onde se come mais peixe / IB conta (baseando no vocabulário que havia preparado) sobre horários e alimentos típicos de suas refeições / IB diz ao parceiro que também se preparou para lhe contar algumas coisas sobre a sua cidade/ IA contribui com algumas observações das coisas que viu na cidade de IB quando lá esteve. / parceiros despedem-se e IA ensina IB dizer “ até a próxima semana”</p>	<p>Cancelamento da semana anterior por atribuições de IB – auxílio de sua mãe na campanha Teleton/ campanhas solidárias no Brasil – Teleton/ participação de mãe de IB nessa campanha/ papel da AACD no Brasil/ Venda de cofrinhos do Teleton do shopping Center para a campanha / valor dos cofres/ funcionamento da campanha/ profissão e ambiente de trabalho da mãe de IB em reabilitação física/ responsabilidade da sociedade civil do Brasil em se organizar para obter alguns serviços/ obrigatoriedade do voto nos dois lugares/ repercussões de não se votar no Brasil/ período para justificativas de ausência da eleição/ idades obrigatórias e facultativas de voto/ votação eletrônica no Brasil e em papel na Alemanha/ explicação da expressão ‘boca de urna’/</p>

Principais temas discutidos na língua alemã 2 - (14/14/2008)	Principais temas discutidos na língua Portuguesa. 2-(14/11/2008)
<p>IA sugere um curso interativo de prática de alemão a IB que agradece e aprecia a ideia / IA fala sobre o curso e pergunta se IB consegue compreendê-lo/ IB diz que não compreende tudo, mas consegue compreender a mensagem de maneira mais ampla/ IB solicita alguns dias de adiamento em relação a próxima semana pois iria viajar para a apresentação de um trabalho em um congresso no Rio de Janeiro/ IA continua explicando sobre o curso a IB/ IA e IB fazem a inscrição de IB e IA explica como usar o site com detalhes a IB.</p>	<p>IA relata sobre um congresso de lingüística aplicada que havia participado / descrição das apresentações / preferências de ambos sobre apresentações teóricas mais longas ou que dão espaço para discussão entre participantes/ língua de comunicação das apresentações espanhol/ aparente semelhança entre o português e espanhol/ IB conta sobre sua experiência com a língua espanhola no Chile/ IA conta que iria fazer uma conferência nos próximos dias e sobre o tema da palestra/ publicação de um livro sobre aprendizagem via TTD/ IB conta que publicaria um artigo neste livro/ IB conta sobre o tema do artigo: questões culturais e negociações na aprendizagem via TTD/ discussão sobre os estereótipos encontrados nos dados do artigo de IB.</p>

Principais temas discutidos na língua alemã 3 - (09/03/2009)	Principais temas discutidos na língua Portuguesa. 3-(09/03/2009)
<p>IB pede para que IB fale sobre os assuntos que conversaram em alemão, em português e conversam sobre os mesmos assuntos./ IA diz com suas palavras alguns dos assuntos conversados / o caso do menino Sean e a divergência diplomática entre Brasil e dos EUA./ Opiniões a favor e contra a permanência do menino com a família brasileira/ envolvimento da mídia americana no caso/ Voltam a falar da crise financeira no Brasil/ números de desempregados/ IA conta sobre a crise na Alemanha também/ Crise financeira em diversos países do mundo/ IA pergunta mais por que IB não gosta do presidente Lula/ IB dá alguns argumentos e menciona o sistema de cotas em universidades para pessoas negras</p>	<p>IA conta sobre mudanças de planos de uma viagem/ IB conta sobre os dias de descanso que teve durante o carnaval/ viagem que fizera para Salvador no Carnaval do ano anterior/ IB conta como foram suas festas de final de ano no Brasil / típicas ceias de Natal das famílias brasileiras/ IB conta sobre o nascimento do seu primeiro sobrinho / IB diz que se preparou para falar sobre sua casa (havia procurado palavras sobre isso antes da interação)/ casa e hábitos da família de IB/ notícias na comunidade internacional sobre crise financeira no Brasil/ EUA e seu novo presidente – Barack Obama. / França e seu presidente/ Presidente do Brasil – IB conta a IA porque não gosta das ideias do presidente brasileiro/ aceitação de Lula pelo povo brasileiro e comunidade internacional./ mudança de horário de verão/ Negociação de novo dia e horário para as sessões.</p>

Principais temas discutidos na língua alemã 4 - (03/04/2009)	Principais temas discutidos na língua Portuguesa. 4-(03/04/2009)
<p>Discussão sobre a letra da música aquarela – letra e comparações metafóricas/ IA tenta pronunciar as palavras da música e verifica a compreensão delas com IB/ IA conta que tocava violão quando mais jovem/ IA conta que pensa em voltar a tocar violão e que seus netos irão começar a tocar também / Dificuldade de se começar a aprender a tocar instrumentos musicais/ IA pergunta sobre a cifra da música aquarela para tentar tocá-la no violão/ IB dá as indicações de sites nos quais IA pode encontrá-la. Negociações sobre dias e horários da próxima sessão.</p>	<p>IB pesquisara como cantar parabéns em alemão e o faz para IA, pois seu aniversário seria em alguns dias/ temperaturas nos dois lugares, IB conta que apesar de ter começado o outono, está uma temperatura amena na cidade de IB, mas conta que para IB especificamente acha que está frio – ambos riem da pouca tolerância de IB ao frio/ IA conta sobre os familiares que visitara nos dias anteriores/ tipos de comércio que há perto das residências de IA e IB e hábitos relacionados (ir ao supermercado, a um café etc.)/ IB tem dificuldade de entender o termo ICECAFE pensando que se tratava de algo relacionado a vários tipos de café, negociam significado utilizando português e espanhol, depois IB compreende./ alimentos e hábitos alimentares de ambos/ IB conta sobre uma sorveteria em sua cidade que oferece sorvetes inusitados: na forma de macarrão, feijoada etc.</p>

Principais temas discutidos na língua alemã 5 - (11/05/2009)	Principais temas discutidos na língua Portuguesa. 5-(11/05/2009)
Meses e estações do ano / preferências de temperatura / Relato de viagem aos Estados Unidos e temperatura lá enfrentada/ rigor do inverno europeu / estados com invernos mais rigorosos do Brasil / Constituição geográfica da região Sul do Brasil/ Tradições e influência alemã nos estados da região Sul	Relato sobre visita a uma cidade europeia que fora destruída na II Guerra Mundial / Relato sobre a realidade do Momento pós II Guerra na Europa/ Relato sobre preconceitos entre nacionalidades europeias/ Discussão sobre preconceito

Principais temas discutidos na língua alemã 6 - (08/06/2009)	Principais temas discutidos na língua Portuguesa. 6-(08/06/2009)
IB conta sobre sua semana e também pergunta a IA como tem passado/ viagem de IA e sua esposa naquela semana/ os belos lugares que visitaram, as belas refeições que fizeram e jardins que visitaram/ jardins bonitos da França/ apreço de IA e IB por Flores/ Temperatura nos dois países/ trajeto percorrido por IA na viagem.	Atividades profissionais de IB em julho/ diferenças sobre início e término do ano escolar no Brasil e em alguns países da Europa/ a temperatura no momento da interação/. IB conta que estava doente e teve febre. Relata que sua avó teve uma virose e que cuidara dela, mas dois dias depois sentira os mesmos sintomas. congresso/ sobre as apresentações e palestrantes que IB participara/ pontos mais interessantes do congresso/ o papel da língua inglesa nas escolas do Brasil e na Alemanha/ IA questiona sobre a causa da língua inglesa não ter a mesma importância que outras disciplinas, IB avalia que sejam razões históricas. E conta sobre uma apresentação a questão dos falantes nativos como modelo para o aprendiz de LE. /aprendizagem tandem: que fatores influenciam na legitimação de participantes? Ser nativo? Ser proficiente?

Principais temas discutidos na língua alemã 7 - (08/06/2009)	Principais temas discutidos na língua Portuguesa. 7-(08/06/2009)
Como estão IA e IB/ a cidade onde IA está. / livro que IA estava lendo um novo livro que começara/ preferências de leituras / IB conta que não gosta de livros ou filmes tristes pois tem muitos pesadelos, ambos riem./ preferências sobre filmes/ temperaturas no Brasil e Alemanha/ horário que anoitece durante o verão no hemisfério norte e sul/ IB conta a IA sobre uma pessoa que ambos conhecem e que IB encontrara no cinema e que estava grávida/ IB pede para que IA lhe explique sobre a diferença entre expressões que significam: porque, por isso etc../ IA conta sobre um evento triste de uma pessoa que ambos conhecem/ IB conta a IA que tinha ganhado livros de culinária/ Falam sobre as receitas do bolo.	IA conta sobre uma sopa especial que sabe fazer/ IA ensina como fazer a sopa / Falam da religião de IB/ IA pede para que IB lhe explique muitas coisas sobre a sua religião, que não conhecia anteriormente.

Principais temas discutidos na língua alemã 8 - (22/06/2009)	Principais temas discutidos na língua Portuguesa. 6-(22/06/2009)
IB diz que tem uma receita de bolo de laranja e que gostaria de dizê-la em alemão para IA. / (IA e IB já haviam trocado receitas de pratos típicos previamente)/ como passaram os dias anteriores / IA e IB falam sobre um vaso de tulipas que IB pode ver no cenário de IA. Falam sobre preferências de flores e flores típicas de cada realidade. IA conta sobre os campos de tulipas na Holanda. IA envia uma foto de um campo de flores que visitara com sua esposa. IB não reconhece as flores do campo mostrado (pensava que fossem tulipas) e IA diz o nome das flores e explica que não se tratava da época de tulipas.	IA diz que gostaria de saber mais sobre a religião de IB: espiritismo e os parceiros falam sobre o tema/ Religiões típicas do Brasil / Trabalhos sociais realizados por grupos religiosos no Brasil / IA conta sobre sua avó que lhe preparava caldos quando era criança e estava doente./ receita e explicações detalhadas sobre como fazer canja de galinha

Principais temas discutidos na língua alemã 9 - (29/06/2009)	Principais temas discutidos na língua Portuguesa. 9 - (29/06/2009)
[uso tradutor do Google} Temperatura na Alemanha naquele dia/ viagem de IA que havia feito naquele dia e a temperatura na Bélgica/ IB conta que está de férias do colégio mas está dando aulas particulares/ IB conta sobre seus alunos particulares/ IB conta que está preparando documentos para inscrever-se em uma seleção de professores em curso a distância/ IB conta sobre as obrigações do cargo/ IB conta que sua mãe e sua avó iriam viajar aos Estados Unidos e a história de um evento difícil que acontecera a ela/ IB conta sobre a família que receberia sua mãe e sua avó nos EUA/ IA pergunta que idade tem a avó de IB e quando elas viajariam/ IB conta que ficaria noiva no próximo mês e que no dia anterior haviam escolhido as alianças / IA comenta que observou que IB pensa no que vai dizer antes da interação e busca palavras para usar/	IA pede para falarem novamente sobre alguns dos assuntos falados em alemão / IA tenta contar o que foi dito e tem algumas dificuldades/ IB corrige pronúncia e palavras ditas em espanhol IA solicita que a sessão seja mais curta pois havia viajado por muitas horas naquele dia/ IB aceita prontamente.

Principais temas discutidos na língua alemã 10 - (08/07/2009)	Principais temas discutidos na língua Portuguesa. 10-(08/07/2009)
Discussão sobre dificuldades encontradas em nova versão do skype / IA conta que fora fazer compras naquele dia / IB conta sobre suas atividades profissionais naquele momento/ sala de aulas particulares de IB e tudo o que há nela/ planos para o final de semana/ viagem de IA que faria ainda naquele dia.	comidas e sobremesas e modo de organização de um jantar que IA participara no final de semana e comidas correspondentes naquela época no Brasil / tipos de carnes e cortes / churrasco / bebidas e lei seca no Brasil/ cigarro e proposta de lei-anti fumo/ Sala de aula de inglês de IB / materiais e construções civis no Brasil / detalhes da festa de noivado de IB

2. Entrevista com IA

IB - Eu vou fazer algumas perguntas a você sobre nossa atividade de TTD, eu já levantei algumas asserções sobre esses temas, mas gostaria de saber sua visão e interpretação. Suas percepções e observações funcionarão como um segundo olhar para as análises que eu já desenvolvi, está bem?

IA- Claro, está ótimo.

IB – Você poderia me falar um pouco da sua trajetória profissional?

Tenho 72 anos agora e estou aposentado. Parei de trabalhar aos 65, eu era professor universitário e pesquisador. Parei há sete anos, mas ainda dei algumas aulas depois disso. Mas tudo que eu disser sobre minha vida profissional será no passado. Não trabalhei mais na área depois de então. Você pergunta em relação à minha área de trabalho e interesses?

IB – isso, exatamente

IA- Eu trabalhei com aprendizagem via tandem. Em termos de organização, planejamento e oferecimento de cursos sobre tandem e coordenando projetos europeus de aprendizagem via tandem, nos anos 90 e o último deles em 2001. Fizemos projetos de e-tandem, ou tandem a distância. Mas naquela época, o programa skype ou programas semelhantes não funcionavam como funcionam hoje. Então, é isso, minha principal área de interesse é a aprendizagem via tandem.

IB – Se alguém perguntasse a você sobre esta nossa parceria enquanto experiência de TTD, como você a descreveria?

Eu já vi muitas parcerias tandem e a nossa parceria.. bem, eu nunca havia feito tandem via skype, antes. Uma das diferenças da nossa parceria é o nível lingüístico que tínhamos nas duas línguas [português e alemão]. Ambos éramos iniciantes ... em como lingüistas, sabemos que descrever o nível de proficiência de alguém em uma língua estrangeira, não se trata de algo tão simples, mas, por exemplo, você realmente não sabia nada de alemão...Você não havia tido nenhum contato com a língua alemã até então..mas você tinha experiência em aprender línguas estrangeiras.. principalmente com o inglês e também um pouco de espanhol e francês também. Línguas estrangeiras não são um problema para você, você parece gostar de aprender LEs você sabe como aprender LEs... é uma diferença entre a nossa parceria e muitas outras. Também me considero iniciante em português. Eu aprendi espanhol há muito tempo e consigo me comunicar e compreender bem nessa língua e também conseguia ler textos em português, caso o tema fosse fácil, mas eu não conseguia acompanhar (compreender) conversas em português. Geralmente, se alguém me perguntasse sobre duas pessoas iniciantes em nas LEs que desejavam aprender e que quisessem fazer tandem, eu diria: não façam..por que vocês tem que se comunicar e como fazer isso se nenhum dos dois sabe a língua do outro. Então eu não os aconselharia a fazê-lo...e eu ainda acredito nisso, acho que dois iniciantes não devem fazer tandem, mas no nosso caso funcionou. Funcionou por muitas razões, mas uma das razões foi que eu não era iniciante de fato (real begginer) e você podia usar o português as vezes, além disso eu falo espanhol e você podia compreender o que eu estava tentando dizer em português, Eu podia compreender português quando você falava devagar e claramente. E ainda há mais uma diferença que me lembro agora [definição da parceria em contraste com outras com as quais teve experiência] : a nossa diferença de idade. Sou cinqüenta anos mais velho que você...este tipo de parceria é possível, mas os interagentes podem ter dificuldade para encontrar temas para as interações. Mas conosco funcionam.

IB – Há outras especificidades que lhe ocorrem?

Sim, em todas as parcerias existe a questão da regularidade..como os parceiros encontram tempo a cada semana, as duas horas, para fazer TTD. Geralmente é difícil fazer isso. Nós tivemos pausas, tivemos pausas por férias, férias de verão, as suas férias de verão, durante os meses de dezembro, janeiro e fevereiro. Então, não nos reunimos todas as semana..Mas nós encontramos formas de continuar. No início, a sua motivação para fazer TTD era ir para a Alemanha e a minha era de voltar ao Brasil. Nem você pode ir para a Alemanha e nem eu pude retornar ao Brasil, posso ainda ter estes planos, mas não se trata de algo próximo como eu achava antes... há dois anos e meio..quando começamos.

Você avalia que existam regras em nossa parceria de TTD? Quais?

Como você sabe..eu pesquisei sobre tandem durante muito tempo e há sim regras importantes, não apenas para a nossa parceria, especificamente, mas uma das regras que fez a nossa parceria um pouco diferente de outras foi a autonomia de cada um de nós enquanto aprendizes. Então, a regra, para mim, sempre foi que eu sou responsável pelo meu aprendizado, tenho que determinar meus objetivos de aprendizagem, posso mudá-los, ou posso mudar os métodos para alcançar estes objetivos, mas é minha responsabilidade

e eu não esperei que você me dissesse como eu deveria aprender. Até pelos meus resultados, bons ou maus, eu sou responsável. Mas, eu deveria pedir a você a sua ajuda. E confiar na sua motivação para me ajudar e vice versa. Você também dizia o que queria aprender em alemão, eu a corrigia..escrevia as correções para você etc..mas você também é responsável pelo seu próprio aprendizado. Não me sentia como seu professor, eu não estabeleci um programa de aprendizagem ou lições para você. Eu estava lá para ajudá-la e se você tivesse me pedido para preparar alguma lição eu o teria feito às vezes eu posso fazer algumas sugestões, como o curso interativo de que sugeri a você no início, por exemplo, enfim.. a regra importante foi que cada um de nós estava determinado a aprender de maneira autônoma, e éramos capazes de fazer isso. O fato de sermos professores e já falarmos outras LEs certamente nos ajudou, mas nem todos os professores têm condições de aprender de maneira autônoma.

Outro ponto, ou talvez uma consequência deste, é que na parte de português eu determinava... eu tinha como objetivo o desenvolvimento de habilidades de compreensão em língua portuguesa que são importantes para mim.. e eu geralmente começava as interações fazendo perguntas a você e você fazia o mesmo na parte de alemão, mas você queria contar coisas e você era responsável pelo contexto, ainda que não tivesse muitas condições você insistia frequentemente em falar na língua alemã...e normalmente você se preparava antes das interações para isso..

IB - Sim, também acredito que tenhamos diferentes concepções e estilos de aprendizagem. E falando sobre isso, como você acha que lidamos com isso? Você acha que existiram conflitos dessa natureza?

Não, acho que não existiram conflitos em função da regra que acabei de mencionar: nós aceitamos que o outro era responsável pelo seu aprendizado e que deveríamos apenas ajudar um ao outro. Era claro, desde o princípio, que o seu objetivo era diferente do meu. Não apenas por que se tratava de uma língua diferente, mas porque você queria ir a Alemanha e conseguir se comunicar lá. Eu acho que vou conseguir falar se for capaz de compreender antes, então me concentrei em compreender mais do que falar, especialmente no início. Então sua pergunta foi sobre conflitos, para mim, não houve...pois para mim é normal que parceiros tandem tenham diferentes objetivos e diferentes métodos ..

Mas você entende que tenhamos explicitamente negociado estas questões?

Não, foi algo implícito..bem...eu ficava pensando como / o que você ia decidir aprender e o que você iria solicitar em termos de auxílio. Eu esperava que seus métodos seriam diferentes. A menos que eu percebesse que você não soubesse como aprender, aí então eu poderia fazer sugestões e discutir a respeito... aí talvez eu poderia sugerir um método, o meu método talvez, mas você parecia saber o que e como queria aprender. Eu não acreditava muito nos seus métodos..risos

Como o tradutor do Google?Sim, como o tradutor.

Você poderia falar sobre o uso de outros recursos e ferramentas

Geralmente quando as pessoas dizem que estão aprendendo línguas via tandem, isto significa que não é o único meio que usam para isso..por exemplo.. eu li coisas em português (gramática) que nem mesmo perguntei a você a respeito...também progredi bastante quando passei a acompanhar uma novela diária brasileira, isso talvez não existiria se tivéssemos preparado lições um ao outro. Além disso, nunca aprendemos de uma só fonte, mas de várias delas. Nossas ferramentas são diferentes porque dependem dos objetivos estabelecidos. Eu queria melhorar minha compreensão em português, então as novelas me proporcionavam este tipo de prática. Para você não funcionaria, por que você não as compreenderia. Então você tinha outros recursos que já não teriam funcionado para mim.

IB Como a questão cultural se colocou em nossa parceria? Como você avalia que tenhamos lidado com diferenças culturais?

Acho que ambos estávamos preparados... ambos temos experiência com ensino de Línguas estrangeiras, já estivemos em muitos outros países.. acho que estávamos preparados para lidar com diferenças culturais, não cometemos erros que outras pessoas poderiam cometer nessa área.... mas avalio que existam outro tipo de conflito que influenciou nossa aprendizagem nesta parceria... que para mim é um conflito normal que me ajuda a aprender é se não consigo compreendê-la, ou quero que você compreenda o que eu estou dizendo... por exemplo...com as novelas que você me indicou, eu pude compreender mais e entender mais sobre o Brasil, que para mim é um ponto de motivação...mas não consigo me lembrar de nenhum conflito, de fato real, entre nós.

Você avalia que tenhamos progredido?

Claro, especialmente você.. você progrediu do zero em alemão a ponto de ser capaz de dizer e explicar muitas coisas em alemão, você fala sem se preocupar com seus erros e por isso você é capaz de falar mais, por que não se preocupa com seus erros..não depende deles .. para mim...em português.. se fazemos as sessões regularmente e se entre as sessões tenho condições de assistir as novelas, por exemplo, eu percebo

melhor meu progresso, mas também sei que aprendizagem também envolve esquecimento mas isso parece acontecer mais facilmente quando o aprendiz é mais velho, eu agora levo mais tempo para memorizar as coisas.

Por que você acha que temos mantido a parceria há dois anos e meio e continuamos empenhados em fazê-lo?

Talvez suas razões sejam diferentes das minhas, em primeiro lugar trata-se de uma experiência interessante...tanto em função da parte lingüística quanto pela amizade que estabelecemos. E ficamos motivados em conversar um com outro.. só não fazemos teletandem quando temos problemas ou um de nós está doente, ou nas férias. Além disso, também gosto de ver seu progresso na língua alemã e frequentemente ainda me surpreendo em ver seu progresso em alemão, embora eu esteja bem consciente de que isto não esteja de maneira nenhuma relacionado com nada de ensino da minha parte.

Você tem tido contato com outras parcerias de TTD? Em que se assemelham ou diferenciam da nossa?

Eu tenho permanecido afastado da universidade e por isso não tenho tido muito contato com parcerias, apenas com a parceria de A e C (francês e português), esta parceria era bem diferente da nossa principalmente no que diz respeito à responsabilidade pela própria aprendizagem.. a parceira brasileira se sentia responsável em ensinar a participante francesa... a participante francesa dizia coisas como ela me criticou por não ter feito uma dada atividade, ou ela foi gentil o bastante para me explicar novamente. Além disso, a participante brasileira parecia ficar incomodada quando a interagente francesa não fazia a tarefa que havia lhe designado... então era bem diferente da nossa parceria.

3. Algumas reflexões de IA sobre aprender português via TTD

Einige Gedanken zu unserem portugiesisch-deutschen TTD

Dieses portugiesisch-deutsche Tandem war - und ist nach mehreren Jahren immer noch – eine angenehme, ermutigende und lehrreiche Erfahrung für mich. Ich habe meine Kenntnisse im Portugiesischen und sowie über Brasilien und die Brasilianer ohne Stress verbessern können; ich habe beobachten können, wie schnell und effektiv meine Tandempartnerin Deutsch lernte; wir haben unsere Zusammenarbeit ständig verbessert, und ich freue mich noch heute jede Woche auf die die nächste freundschaftliche und interessante Tandemsitzung mit ihr.

Dabei schienen mir die Ausgangsbedingungen für dieses Tandem zu Beginn alles andere als optimal zu sein. Der Altersunterschied zwischen meiner Lernpartnerin und mir betrug etwa 50 Jahre – würden wir uns bei Gesprächsthemen und Kooperationsmodalitäten genügend aneinander anpassen können? War es realistisch, mit über 70 Jahren noch eine zufriedenstellende Sprachkompetenz in einer neuen Sprache aufbauen zu wollen? Meine Partnerin hatte keinerlei Vorkenntnisse im Deutschen; ich selbst konnte aufgrund relativ guter Spanischkenntnisse zwar inhaltlich für mich einfache geschriebene portugiesische Texte verstehen, mündlich und schriftlich produktiv fühlte ich mich jedoch wie ein Anfänger. Die für das Lernen im Tandem so wichtige authentische Kommunikation konnte also nur gelingen, wenn wir weitere Sprachen (Englisch, Spanisch) benutzten – würde das nicht die Zusammenarbeit zu kompliziert machen und den Lernerfolg gefährden?

Andererseits: Wir hatten beide Erfahrung im Lernen von fremden Sprachen, nicht nur im Unterricht, sondern auch selbstgesteuert z.B. im fremdsprachlichen Kontext und mit selbstgesuchten Lernmaterialien, auch im Tandem. Ich wollte im folgenden Jahr nach Brasilien, sie nach Deutschland – das trug zu unserer Ausgangsmotivation bei. Ich hatte mich bis vor kurzem auch theoretisch und organisatorisch mit Tandem beschäftigt, meine Partnerin begann gerade damit – das zumindest schien ein erstes gemeinsames Kommunikationsinteresse garantieren.

Mein wichtigstes Lernziel: Ich wollte gesprochenes Brasilianisch besser verstehen lernen und ging davon aus, dass sich damit auch meine mündliche Ausdrucksfähigkeit langsam verbessern würde. Ich wollte meine Partnerin vor allem darum bitten, viel Portugiesisch zu sprechen, mir bei Bedarf beim Verstehen zu helfen und meine Aussprache zu korrigieren.

Es war interessant zu beobachten, wie sich im Laufe unserer Zusammenarbeit außer den jeweiligen Lernzielen vieles verändert, weiterentwickelt hat.

Autorização para reprodução

Autorizo a reprodução deste trabalho para fins acadêmicos.

São José do Rio Preto, 30 de novembro de 2010

LIDIANE HERNANDEZ LUVIZARI-MURAD