UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

CAMPUS – SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

EMELI BORGES PEREIRA LUZ

A AUTONOMIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM AMBIENTE VIRTUAL (TELETANDEM)

São José do Rio Preto
2009

EMELI BORGES PEREIRA LUZ

A AUTONOMIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM AMBIENTE VIRTUAL (*TELETANDEM*)

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profª. Drª. Ana Mariza Benedetti.

São José do Rio Preto
2009

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

_____

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti – Orientadora
(UNESP – São José do Rio Preto)

_____

Prof. Dr. Nelson Viana
(UFSCar)

_____

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

SUPLENTES

_____

Profa. Dra. Maximina Maria Freire
(PUC-SP)

_____

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

À minha família, que me incentivou e me apoiou em todos os momentos desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A princípio, agradeço a Deus por estar presente em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, Iraci e Alberto, por terem investido em minha educação desde os primeiros anos de minha vida e, assim, terem proporcionado que eu chegasse até aqui.

Às minhas irmãs, Liara e Cibeli, que me apoiaram e incentivaram para continuar estudando buscando meus sonhos.

À minha orientadora, Profa. Dr. Ana Mariza Benedetti, que esteve presente e acessível em todos os momentos e cujo auxílio foi essencial para a conclusão e melhoria deste trabalho.

A todos os professores do programa de pós-graduação em estudos linguísticos do IBILCE (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas) que contribuíram para minha formação.

Aos professores Douglas Altamiro Consolo e Maria Helena Vieira Abrahão, pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Ao professor Nelson Viana, pelas valiosas contribuições no VIII SELin (Seminário de Estudos Linguísticos), realizado neste instituto de 4 a 6 de agosto de 2008.

Às amigas Ana Cristina Biondo Salomão e Fátima de Gênova Daniel pela força, ajuda, amizade e companhia nas viagens.

A Mônica e Bradley por participarem e colaborarem com esta pesquisa.

A todos os amigos feitos nesses dois anos, também participantes do programa de pós graduação.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E FIGURAS..... 9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS..... 10
NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO..... 11
RESUMO..... 12
ABSTRACT..... 13

INTRODUÇÃO..... 14
Formulação do Tema e justificativa..... 15
A tecnologia e o ensino de línguas..... 17
Objetivos e perguntas de pesquisa..... 22
Organização da dissertação..... 22

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 24
1.1Breve histórico da EAD no Brasil..... 25
1.2 Tecnologias da informação e comunicação no século XXI..... 28
1.3 A modalidade de aprendizagem tandem..... 32
1.4 Do tandem ao teletandem..... 36
1.4.1 Estrutura e funcionamento do teletandem..... 38
1.4.1.1 As sessões de teletandem..... 39
1.4.1.2 As sessões de aconselhamento..... 41
1.5 Autonomia no ensino e aprendizagem de línguas..... 43
1.5.1 Autonomia e suas diferentes concepções..... 44
1.5.2 Autonomia do aprendiz..... 52
1.5.2.1 Reflexão e autoavaliação..... 53
1.5.2.2 Atuação estratégica..... 55
1.5.2.3 Representação das características de aprendizes autônomos..... 60
1.6 Autonomia no contexto teletandem..... 61
1.7 Teletandem: ensino e aprendizagem de línguas..... 64
1.8 Desenvolvimento da autonomia em outros paradigmas..... 65
1.9 A mudança de papéis..... 67
1.10 O mediador..... 74

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO..... 82
2.1 Natureza da pesquisa..... 83
2.2 O contexto de investigação..... 85
2.2.1 Os participantes da pesquisa..... 86
2.2.1.1 A interagente brasileira: Mônica..... 88
2.2.1.2 O interagente estadunidense: Bradley..... 88
2.2.1.3 O encontro de Mônica e Bradley..... 89
2.2.1.4 A mediadora: Carla..... 90
2.2.1.5 A pesquisadora..... 91
2.3 As ferramentas utilizadas..... 92
2.3.1 *Windows Live Messenger*..... 92
2.3.2 *Skype*..... 93
2.3.3 *ooVoo*..... 94
2.3.4 A utilização das ferramentas..... 94
2.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados..... 99
2.5 Procedimentos de análise dos dados..... 103

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 105
3.1 Concepções de autonomia e características autônomas dos participantes..... 106
3.1.1 Interagente brasileira..... 107
3.1.2 Interagente estadunidense..... 112
3.1.3 Mediadora..... 119
3.2 Autonomia no âmbito da tecnologia..... 123
3.2.1 Interagente brasileira..... 124
3.2.2 Interagente estadunidense..... 128
3.2.3 Mediadora..... 131
3.3 Autonomia coconstruída nas sessões de teletandem..... 134
3.4 Responsabilidade pela aprendizagem..... 141
3.4.1 Responsabilidade pela própria aprendizagem..... 141
3.4.1.1 Interagente brasileira..... 142
3.4.1.2 Interagente estadunidense..... 145
3.4.1.2.1 Aprendizagem do português..... 145
3.4.1.2.2 Aprendizagem em teletandem..... 149

3.4.2 Responsabilidade pela aprendizagem do parceiro..... 153
3.4.2.1 Comprometimento e reciprocidade..... 153
3.4.3 Estratégias de teletandem..... 158
3.4.3.1 Estratégias voltadas para a própria aprendizagem..... 159
3.4.3.1.1 Interagente brasileira..... 159
3.4.3.1.2 Interagente estadunidense..... 167
3.4.3.2 Estratégias voltadas para a aprendizagem do parceiro..... 172
3.4.3.2.1 Interagente brasileira..... 173
3.4.3.2.2 Interagente estadunidense..... 179
3.5 O papel da mediação..... 188
3.5.1 Apoio tecnológico..... 189
3.5.2 Apoio motivacional..... 194
3.5.3 Apoio pedagógico..... 198
3.5.4 Parceiro de discussão..... 204

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 213
Síntese e discussão dos resultados..... 214
Limitações da pesquisa e encaminhamentos..... 219

REFERÊNCIAS..... 222

ANEXOS E APÊNDICES..... CD
APÊNDICE A – Lista de portais relacionados à educação à distância encontrados no site da ABED..... CD
APÊNDICE B – Projetos relacionados à UNESP de Assis..... CD
APÊNDICE C – Projetos relacionados à UNESP de São Jose do Rio Preto..... CD
APÊNDICE D – Questionário interagente brasileira..... CD
APÊNDICE E – Diário da interação 11..... CD
APÊNDICE F – Sessão de aconselhamento 2..... CD
APÊNDICE G – Diário de mediação 4 (mediadora)..... CD
APÊNDICE H – Diário de mediação (interagente brasileira)..... CD
APÊNDICE I – Transcrição completa da interação 18..... CD

ANEXO A – Informática aplicada à educação no Brasil : linha do tempo..... CD
ANEXO B – Formulário de cadastramento do Projeto Teletandem..... CD
ANEXO C – Typology of language learning strategies used in face-to-face tandem……. CD
ANEXO D – Papel do professor em diferentes métodos e abordagens..... CD

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – Dissertações e teses defendidas no PPGEL/UNESP de São José do Rio Preto 19
QUADRO 2 – Ambientes virtuais de aprendizagem..... 30
QUADRO 3 – Tipos de tandem..... 33
QUADRO 4 – Concepções de autonomia 51
QUADRO 5 – Características do aprendiz autônomo..... 60
QUADRO 6 – Papel do professor em diferentes métodos e abordagens..... 73
QUADRO 7 – Diretrizes de mediação..... 75
QUADRO 8 – O papel do professor x o papel do conselheiro x o papel do mediador..... 79
QUADRO 9 - Sessões de teletandem..... 96
QUADRO 10 – As sessões de aconselhamento, encontros informais e entrevistas..... 97
QUADRO 11 - Ordem cronológica das interações, sessões de aconselhamento e contatos informais..... 98
QUADRO 12– Geração de dados..... 102
QUADRO 13 – Amostra de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos interagentes..... 172
QUADRO 14 – Amostra de estratégias de auxílio à aprendizagem utilizadas pelos interagentes 188
QUADRO 15 – Resultados: mediadora..... 210
QUADRO 16 – Resultados: interagente brasileira..... 211
QUADRO 17 – Resultados: interagente estadunidense..... 212

FIGURA 1 – Bicicleta tandem..... 32
FIGURA 2 – Sessão de aconselhamento..... 42
FIGURA 3 – Taxonomia das estratégias de aprendizagem usadas no tandem face a face..... 59
FIGURA 4 – Representação gráfica da interação entre os participantes..... 86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à distância
ARPA	Advanced Research Projects Agency
CAIE	Comitê Assessor de Informática na Educação
CALL	Computer-Assisted Language Learning
CENIFOR	Centro de Informática
CLATES	Centro Latino-Estadunidense de Tecnologia Educacional
CMC	Comunicação Mediada por Computador
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONIN	Conselho Nacional de Informática e Automação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
EAD	Educação à distância
EFL	English as a Foreign Language
ESL	English as a Second Language
EUA	Estados Unidos da América
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
LEC	Laboratório de Estudos Cognitivos
L-ALVO	Língua Alvo
LI	Língua Inglesa
LE	Língua Estrangeira
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachussets Institute of Technology
MOO	Multiple-user-domains Object Oriented
MSN	Net Messenger Service
NCE	Núcleo de Computação Eletrônica
NSF	National Science Foundation
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDA	Personal Digital Assistant
PLANIN	Plano Nacional de Informática e Automação
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
SEDIAE	Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional
SEED	Secretaria de Educação à distância
SEI	Secretaria Especial de Informática
SEINF	Secretaria de Informática
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Devido ao contexto inovador que a modalidade de ensino e aprendizagem em teletandem nos apresenta, propomos nesta dissertação trabalhar com uma nova representação nas transcrições das interações ocorridas. Sugerimos, portanto, as normas apresentadas abaixo, muito similares à pontuação normal de uma conversa, para que o entendimento se dê de uma maneira mais clara para os leitores.

Esperamos que essa representação contribua para uma leitura mais dinâmica do trabalho.

Falantes	Nomes fictícios
Pausa breve	, (vírgula)
Pausa longa	... (três pontos)
Pausa final	. (ponto final)
Trecho incompreensível	((incomp))
Dedução de trecho incompreensível	((dedução))
Comentários	(risos)
Exclamação	! (ponto de exclamação)
Ênfase	CAIXA ALTA
Pergunta	? (ponto de interrogação)

RESUMO

Este trabalho se insere no projeto "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos", um contexto colaborativo e virtual de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em que pares interagentes de diferentes países aprendem uma língua estrangeira e auxiliam o parceiro na aprendizagem da língua materna (ou língua de proficiência). Objetiva-se, por meio da observação das interações em teletandem e do levantamento das concepções de autonomia trazidas por um par interagente (uma brasileira e um estadunidense) e por uma mediadora, participantes do projeto Teletandem Brasil, verificar como se desenvolve a autonomia em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas, bem como o papel do mediador no desenvolvimento da autonomia dos interagentes na aprendizagem de línguas estrangeiras. O referencial teórico exposto nesta investigação encontra-se fundamentado em três pilares principais, sendo eles a autonomia, as tecnologias da informação e comunicação e o tandem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, em que procura-se estabelecer um diálogo entre pesquisador e participantes de pesquisa, já que é feito o uso de estratégias e procedimentos considerando as experiências de acordo com as perspectivas dos participantes. As asserções que são reveladas por meio da triangulação dos dados gerados nos instrumentos e procedimentos de pesquisa (gravações das interações, análise das sessões de aconselhamento, questionário semiaberto, diários reflexivos, mensagens informais e entrevista semiestruturada) valem-se de dados qualitativos e etnográficos. O estudo revelou que a mediadora e a interagente brasileira compartilham concepções de autonomia que vão ao encontro das adotadas pelo projeto teletandem; já o interagente estadunidense demonstrou trabalhar colaborativamente ao decorrer das sessões, após compreender seu funcionamento. Ambos interagentes evidenciaram comprometimento em relação ao aprendizado próprio e do parceiro, demonstrando 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. Os dados revelam que o ambiente teletandem é propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, já que nele os participantes podem colaborativamente construir conhecimento da maneira que consideram mais eficaz, tendo a oportunidade de trabalhar com temas escolhidos por eles próprios, no horário mais conveniente para ambos e utilizando-se de ferramentas adequadas, tornando assim a aprendizagem mais significativa. Para contribuir com esse desenvolvimento, consideramos a colaboração do mediador expressiva, tanto na área tecnológica como também na área motivacional e pedagógica.

Palavras-chave: teletandem; desenvolvimento da autonomia; contribuição do mediador.

ABSTRACT

This work is part of the thematic research project "Teletandem Brazil: foreign languages for all", a context of collaborative and virtual learning of foreign languages, where students from different countries learn a foreign language and help their partners learn their native language. The objective of this investigation is to study the conceptions of autonomy brought by the participants, two students (a Brazilian and an American) and a mediator teacher, and to verify how the autonomy is built in this particular virtual learning environment of foreign languages, as well as the role of the mediator teacher in the constitution of the development of the students' autonomy. This investigation is based on three main pillars: autonomy, information and communication technologies and tandem. This study is consisted of qualitative research with ethnographic basis, where a dialogue among researcher and research participants is established, due to the use of strategies and procedures considering the participant experiences. The results revealed through the data triangulation of research instruments and procedures (session recordings, analysis of the mediation sessions, questionnaire, diaries, informal exchange of messages and interview) came from qualitative and ethnographic data. The study revealed that the mediator teacher and the Brazilian participant shared autonomy conceptions that meet the ones followed by the teletandem project, on the other hand the American participant started working collaboratively during the sessions, after understanding their functioning. Both participants verified their commitment to their own learning and the partner's learning, demonstrating responsibility in the preparations of the sessions, worrying about their partner's objectives, questioning the partner when it was needed, using teaching and learning strategies, working collaboratively on time decision and being present at the meetings. It is understood that the teletandem environment is suitable for learner autonomy development, since the participants can collaboratively build knowledge the way they consider more effective, having the opportunity to work with topics chosen by them, making their own schedules, using adequate tools, therefore, making the learning more significant. To contribute with this development, the collaboration of the mediator teacher is considered expressive, in the technological, motivational and pedagogical levels.

Key words: teletandem; autonomy development; mediator's contribution.

INTRODUÇÃO

Formulação do tema de pesquisa e justificativa

A sociedade do século XXI enfrenta novos desafios e está sujeita a reestruturações, consequentes de inclusões de nanotecnologias em nosso cotidiano. Isso faz com que tenhamos que lidar com um número muito maior e mais complexo de informações e sejamos capazes de realizar diferentes tarefas relacionadas à tecnologia, como a utilização de celulares, máquinas digitais, cartões eletrônicos, terminais bancários e, acima de tudo, a Internet.

A primeira versão da Internet foi elaborada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos que, por meio da ARPA (*Advanced Research Projects Agency*), em 1969, criou a própria rede, quando um computador foi interligado a outro para troca de informações, primeiramente entre investigadores, cientistas e engenheiros que participavam de projetos militares. O *e-mail* surgiu da necessidade de troca de mensagens entre os integrantes do projeto e, mais tarde, transformou a rede em um novo canal de comunicação. Aos poucos, mais e mais computadores foram conectados a essa mesma rede de trabalho, possibilitando a troca de mensagens entre pessoas distantes, primeiramente com Reino Unido e Noruega.

A partir de meados dos anos 1980, as plataformas de comunicações foram se desenvolvendo cada vez mais e utilizadas por cientistas e acadêmicos (D'ÉÇA, 1998; TEELER, 2000). O mundo empresarial não perdeu tempo e passou também a utilizar essa nova tecnologia, usando a rede principalmente para troca de *e-mails* (D'ÉÇA, 1998).

Ainda em meados dos anos 1980, a *National Science Foundation* (NSF) criou sua própria rede, interligando cinco centros computacionais de grandes universidades para facilitar a investigação acadêmica. Sequencialmente, a ARPAnet foi desativada em 1990, dando lugar à Internet.

A Internet transpôs barreiras geográficas e abriu fronteiras educacionais, tornando possível o encontro e a troca de experiências entre diferentes culturas e a possibilidade de parcerias antes inimagináveis (LEWIS, 2003). Por meio dela, muitos conhecimentos podem ser compartilhados e experiências de aprendizado colaborativas se tornam mais acessíveis.

Por conseguinte, fez-se necessário que o sistema educacional se transformasse para acompanhar as mudanças ocorridas nos estilos de vida contemporâneos. É essencial que a educação aborde as características tecnológicas presentes nesse modelo de sociedade digital, a qual requer da população outros conhecimentos que englobem relações interpessoais mais complexas, tanto nos eventos pessoais quanto profissionais. De fato, cada vez mais os cidadãos estão em contato com um número muito maior de informações e precisam estar preparados para saber selecioná-las, analisá-las e utilizá-las.

A estrutura educacional, portanto, deve começar a preparar os aprendizes desde a mais tenra idade para lidar com as exigências cotidianas, formando profissionais mais autônomos, colaborativos, críticos e dispostos a lidar com as diversas tecnologias, que continuarão a surgir no decorrer dos anos. Assim, é importante que o aprendiz se torne autônomo para poder, mais tarde, dar continuidade ao seu aprendizado.

Evidencia-se que, no período contemporâneo, ser autônomo é essencial para que o aprendiz consiga aproveitar ao máximo os insumos provindos dessa avalanche de informações. Para isso, paradigmas precisam ser repensados para dar espaço a um novo estilo educacional em que os papéis de educadores e aprendizes necessitam ser restabelecidos sob a relação de tecnologia, ensino e aprendizagem.

A tecnologia e o ensino de línguas

Ao longo dos anos, os educadores têm presenciado significativas mudanças na maneira como a língua é ensinada. Teorias e práticas fazem com que o ensino e aprendizado evoluam e mudem seu foco de geração em geração. Gramática, escrita, produção oral, comunicação, aspectos culturais e muitos outros já foram enfatizados em momentos distintos da trajetória da língua estrangeira (LE), mas agora nossa atenção é direcionada a mais uma ferramenta inovadora e de ampla utilidade: o uso de tecnologias virtuais.

Enquanto fitas de áudio e videocassete já se tornaram obsoletas, aparelhos de DVD e computadores são instrumentos essenciais em escolas, escritórios e em nossas próprias casas. O acesso à Internet, as pesquisas em *sites* de busca, as trocas de *e-mails*, as conversas em salas de bate-papo, as páginas de relacionamento, dentre outros, fazem parte da rotina das pessoas do século XXI. Com a redução dos preços dos computadores pessoais e o avanço da tecnologia e da nanotecnologia, aparelhos cada vez mais eficientes e portáteis, equipados com sistema *wireless*, que capacitam as pessoas a se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar, são criados para nos auxiliar no trabalho e na vida pessoal.

Assim, o ensino de línguas precisa estar em constante modernização para fazer parte desse mundo globalizado, visto que, de acordo com O'Rourke e Schwienhorst (2003), novas tecnologias mudam a maneira como as pessoas aprendem uma segunda língua, pois elas podem trabalhar com recursos diferentes no aprendizado.

Brown (2001) afirma que a tecnologia começou a ser usada no ensino de línguas em meados dos anos 1950 e 1960 em laboratórios de ensino de idiomas, nos quais, com auxílio de fitas cassetes, os alunos praticavam a produção auditiva e, por meio de gravações, a produção oral. Em seguida, com a utilização de computadores, outros recursos foram

disponibilizados para complementar as aulas, como por exemplo, o *Computer-Assisted Language Learning* (CALL), quando, segundo Levy (1997), o computador começou a ser mais explorado no ensino e na aprendizagem ou em propósitos instrucionais em várias áreas.

Warschauer (1996) nos apresenta três fases distintas do CALL: o CALL Comportamental, implementado nos anos 1960 e 1970, e que foi predominantemente marcado por exercícios de repetição (*drills)*; o CALL Comunicativo, praticado nos anos 1970 e 1980, que trabalhava com as premissas da abordagem comunicativa; e o CALL Integrativo, que foi complementado com tecnologias multimídias e com a Internet.

O autor também advoga que a Comunicação Mediada por Computador (CMC) pode acrescentar alternativas interessantes às aulas de língua, como a oportunidade de contato com falantes nativos (trabalhando a escrita ou a oralidade), usando programas como os MOOs *(Multiple-user-domains Object Oriented)* ou programas de troca de mensagens eletrônicas como o *Windows Live Messenger*, facilitando a aprendizagem colaborativa.

Com as tecnologias da informação e comunicação (TICs), portas foram abertas para a inclusão dessas ferramentas no ensino de línguas e, segundo D'Eça (1997, p. 81-82), entre os benefícios do uso de tecnologias de comunicação no ensino de inglês, estão:

> (1) O treino da escrita com objetivos mais ou menos específicos; (2) o conseqüente aumento da motivação pela escrita e o maior cuidado que se põe nela devido à dimensão que o público leitor pode assumir; (3) o treino da leitura; (4) o manancial de informação atualizada à disposição; (5) a capacidade de interação permanente entre pares oriundos de qualquer zona do planeta; e (6) o número de contatos / amizades que daí podem nascer sem a intervenção de idéias preconcebidas ou estereotipadas.

A partir da imensurável contribuição que as TICs podem trazer para o ensino de línguas, não só nos itens descritos acima, mas também para proporcionar interação síncrona entre aprendizes, muitos projetos estão sendo concretizados.

Nessa perspectiva, este trabalho se insere no projeto temático, aprovado pela FAPESP (Processo 2006/03204-2), intitulado "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos", cujos objetivos englobam: (i) investigar a eficácia de aplicativos de trocas de mensagens instantâneas e o uso do áudio e do vídeo como ferramentas de ensino de línguas em teletandem; (ii) as características linguísticas, culturais e pedagógicas das interações e os processos interativos e de aprendizagem entre os participantes; (iii) estudar a mediação nos processos ensino/aprendizagem e o papel dos mediadores, como também aspectos relacionados com a formação inicial e continuada dos mesmos.

Ao longo da vigência do projeto, várias pesquisas estão sendo concretizadas com o intuito de investigar diferentes aspectos concernentes ao teletandem.

A seguir, apresentamos um quadro contendo os trabalhos de mestrado e doutorado concluídos no programa de pós-graduação de Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto, até dezembro de 2008:

QUADRO 1 – Dissertações e teses defendidas no PPGEL/UNESP de São José do Rio Preto

Pesquisador	Nome da dissertação / tese	Objetivo
BEDRAN, Patrícia Fabiana. (2008)	A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem. (Dissertação)	O objetivo desta pesquisa é o de mapear e levantar as crenças sobre língua(gem), ensino e aprendizagem trazidas pelos professores-mediadores e pelos interagentes para o teletandem, bem como investigar as suas possíveis origens e interação ao longo do desenvolvimento das sessões de interação e mediação teletandem, atentando para possíveis (re)construções dessas crenças nesse novo contexto virtual de ensinar e aprender LE.
FERNANDES, Fábio Roberto. (2008)	Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in tandem: aprendizagem de língua francesa em contextos digitais.(Dissertação)	Esta investigação objetivou verificar as características da aprendizagem de língua francesa em contexto teletandem de aprendizagem.

Pesquisador	Nome da dissertação / tese	Objetivo
KANEOYA, Marta Lúcia Cabreira Kfouri. (2008)	A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.(Tese)	Esta investigação tem como objetivo analisar de que maneira crenças, discursos e reflexões se manifestam e se (re)constroem em relação ao processo de aprender línguas e comunicar-se em um contexto mediado pelo computador.
MESQUITA , Alexandre Alves França de. (2008)	Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem à distância: um estudo de caso. (Dissertação)	Essa dissertação teve o objetivo de investigar as crenças sobre a avaliação trazidas por uma interagente e uma mediadora ao teletandem, e como essas interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem no tandem à distância.
SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (2008)	Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes. (Dissertação)	Este estudo objetivou analisar os processos de supervisão e estratégias pedagógicas utilizadas pela mediadora no processo de mediação de um par interagente no Teletandem, focalizando, posteriormente, os reflexos destas ações para as práticas pedagógicas destas interagentes.
SANTOS, Gerson Rossi dos. (2008)	Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem. (Dissertação)	O objetivo principal desta pesquisa é conhecer como ocorre a interação entre participantes que se posicionam hora como professor, hora como aluno, quando envolvidos no trabalho colaborativo de aprender línguas à distância.
SILVA, Andressa Carvalho da. (2008)	O desenvolvimento intra-interlinguístico *intandem* à distância (português e espanhol). (Dissertação)	Este estudo observa e apresenta alguns fenômenos presentes na aquisição e aprendizagem de LE num contexto de aproximação lingüística. A análise baseou-se na observação do andamento das sessões tandem e no cumprimento (ou não) dos princípios inerentes ao contexto, bem como no mapeamento do uso de estratégias de aprendizagem e de estratégias de comunicação e suas possíveis implicações para o processamento do insumo em LE.

Todas as dissertações e teses apresentadas, e muitas outras que estão sendo elaboradas[1], são de extrema importância para que ocorram melhorias na continuidade do projeto.

Deste modo, neste trabalho pretendemos investigar como se desenvolve a autonomia em contexto virtual de ensino e aprendizagem de línguas (português/inglês) via teletandem, como também o papel da mediação no desenvolvimento dessa autonomia.

Entendemos, nesta dissertação, o vocábulo "desenvolver" como Ferreira (2005) o apresenta "**1.** Fazer crescer ou medrar; **2.** Fazer que progrida, aumente, melhore, se adiante; **3.** Fazer uso de; pôr em prática; empregar; exercer; aplicar" e não no seu sentido "**4.** Dar origem a; originar, gerar, produzir", já que consideramos que aprendizes ao iniciarem as interações de teletandem já trazem concepções e atitudes autônomas de outros ambientes escolares e não escolares, tendo a oportunidade de expandi-los no contexto teletandem.

É importante ressaltarmos que a autonomia é um dos pilares do teletandem e da aprendizagem em telecolaboração (O'ROURKE, 2007) e que estudos na área da educação da linguística aplicada vêm evidenciando a importância da tomada de responsabilidade dos aprendizes pelo próprio aprendizado. Portanto, Telles (2006, p.21) optou por

> organizar um projeto em torno de uma forma de ensino/aprendizagem como o *teletandem*, o qual oferece espaços de autonomia muito amplos, difíceis de se realizarem em outros contextos, devido à rigidez dos contextos institucionais.

Entretanto, nenhum estudo, até janeiro de 2009, havia focado a autonomia no contexto teletandem, justificando-se, portanto, a necessidade de maiores estudos neste âmbito.

[1] Ver APÊNDICE B e C para relação de outros trabalhos em andamento.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Objetivamos, por meio da observação das interações em teletandem e do levantamento das concepções de autonomia trazidas por um par interagente e por um mediador, participantes do projeto Teletandem Brasil, verificar como a autonomia se desenvolve em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas, bem como o papel da mediação no desenvolvimento da autonomia dos interagentes desta pesquisa na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Esperamos também contribuir, com os resultados da pesquisa, para que futuros participantes tenham maior entendimento e aproveitamento das sessões de teletandem. Para tanto, com fim de nortear o trabalho de investigação, propomos as seguintes **perguntas de pesquisa**:

1. Como o par interagente e o mediador desenvolvem a autonomia em contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas?
2. Que influência exerce a mediação no desenvolvimento da autonomia do aprendiz?

Organização da dissertação

Além desta introdução, o presente trabalho compõe-se de três capítulos e das considerações finais. No primeiro capítulo trazemos o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Inicialmente, faz-se um breve histórico sobre a educação à distância no Brasil,

contendo uma cronologia das ações e políticas implementadas nessa área. Em seguida, discutimos as origens da modalidade tandem de aprendizagem e a estrutura e funcionamento do teletandem. Como fechamento do capítulo, apresentamos as concepções sobre autonomia, abordando a autonomia do aprendiz de línguas, a autonomia no teletandem e as implicações do mediador nesse contexto, partes consideradas essenciais para a composição deste trabalho.

No segundo capítulo, exploramos a metodologia de investigação adotada na presente dissertação. Descrevemos primeiramente a natureza da pesquisa, o contexto e os participantes da mesma, seguido dos instrumentos e procedimentos adotados para a coleta, bem como para a análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados, pautada no objetivo deste trabalho. Iniciamos discutindo as concepções de autonomia dos participantes, como também suas implicações no contexto teletandem, envolvendo indícios da tomada de responsabilidade do aprendizado pelos interagentes. Trazemos também considerações sobre as habilidades tecnológicas dos participantes e continuamos com a discussão de dados sobre as contribuições do mediador nas áreas tecnológicas, motivacionais e pedagógicas.

Por fim, trazemos as considerações finais desta pesquisa, bem como suas contribuições para a área estudada e encaminhamentos para futuras investigações.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho se encontra fundamentado em três pilares principais. O mais significativo deles se respalda nas concepções de autonomia e suas implicações no contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, a pesquisa se estabelece sob a perspectiva das inovações que as tecnologias da informação e comunicação vêm trazendo para o âmbito educacional, com um breve histórico da educação à distância no Brasil, focando o projeto "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos".

Além disso, consideram-se as mudanças de papéis, de ensinadores e aprendizes que necessitam ocorrer para que haja uma melhor adaptação dos mesmos a esse contexto. Dessa maneira, procuramos dar suporte ao estudo proposto.

1.1 Breve histórico da EAD no Brasil

Acompanhando a evolução tecnológica advinda da expansão da Internet, a educação à distância *on-line* (EAD) surgiu nos anos 1970 e no princípio da década de 1980, com cursos de pós-graduação voltados para altos executivos na Europa. A primeira geração de ensino à distância *(d-learning*) na Europa, nos Estados Unidos, e países como a Austrália, Índia e Nova Zelândia, abriu caminho para as que se seguiram, mudando a concepção sobre a EAD[2], que antes era associada ao ensino de má qualidade e às pessoas de baixo poder aquisitivo, que não tinham condições de frequentar a escola tradicional.

As primeiras iniciativas para incorporar o uso de computadores à educação brasileira foram implementadas em 1971, quando se discutiu o uso de computadores no ensino de Física

[2] "Landim (1997) sugere que as mensagens trocadas pelos cristãos para difundir a palavra de Deus são a origem da comunicação educativa, por intermédio da escrita, com o objetivo de propiciar aprendizagem a discípulos fisicamente." (apud RODRIGUES, 1998)

em estudos promovidos pela Universidade de São Paulo (USP) – *campus* São Carlos, em colaboração com a Universidade de Dartmouth (EUA). As principais entidades responsáveis por avanços nessa área foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que em 1973 promoveu a I Conferência Nacional de Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior; a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (ANDRADE; LIMA, 1993).

A UFRJ se destacou como precursora da utilização de computadores em atividades acadêmicas, criando o Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) em 1966 e, a partir de 1973, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e o Centro Latino-Estadunidense de Tecnologia Educacional (NUTES/ CLATES). Ainda em 1973, a UFRGS desenvolveu um *software* chamado SISCAL, voltado para a avaliação de alunos de pós-graduação em Educação.

A UNICAMP contribuiu, a partir de 1975, com estudos sobre a introdução de computadores nas escolas de 2.º grau e, em 1976, seus pesquisadores iniciaram cooperação técnica ao visitarem o MEDIA-Lab do *Massachussets Institute of Technology* (MIT/ USA), conhecendo melhor a linguagem computacional "Logo" utilizada na educação, trabalhando interdisciplinarmente com a linguística e a psicologia educacional.

Ainda no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, tiveram início as pesquisas no Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia (LEC) da UFRGS, apoiadas nas teorias de Piaget e Papert, tendo como público-alvo crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo. Tais estudos procuravam entender o raciocínio lógico e as alternativas de intervenção para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma dessas crianças.

Com o intuito de intensificar os trabalhos de inclusão de computadores na educação, respeitando a cultura, os valores e interesses da comunidade brasileira, parcerias foram

criadas entre órgãos como SEI (Secretaria Especial de Informática), MEC (Ministério da Educação), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), que preconizaram a necessidade de consulta permanente à comunidade técnico-científica nacional. Para tanto, encontros como o I Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado na Universidade de Brasília em agosto de 1981, e o II Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado na Universidade Federal da Bahia em agosto de 1982, foram fundamentais para gerar discussões na área, esclarecer papéis, definir objetivos e nortear políticas públicas sobre o uso do computador na educação, dando origem às diretrizes do Projeto EDUCOM.

Este Projeto resultou do interesse em promover, nas universidades brasileiras, pesquisas interdisciplinares sobre o uso do computador como instrumento do processo de aprendizagem escolar, objetivando implementar centros-piloto para o desenvolvimento de atividades relacionadas à informática na educação.

Outros programas foram constituídos ao longo dos anos, como: Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1.º e 2.º graus (1986); 1.º Concurso Nacional de *Software* Educativo; Projeto FORMAR; Jornada de Trabalho de Informática na Educação (1987); Projeto COEEBA (1988); Jornada de Trabalho Luso Latino-Americana de Informática na Educação (1989).[3]

Provindas de todas essas iniciativas, nasce o Projeto PRONINFE, em 1989, que tinha por objetivo

[3] Para completa cronologia, veja ANEXO A.

> desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. (MORAES, p. 11, 2008)

Esse projeto destacava, dentre outras coisas, a importância de um competente programa de capacitação de recursos humanos e de formação de professores, para que surgissem melhores resultados decorrentes dessas iniciativas no setor (MORAES, 2008).

Em 2002, foi criado o e-Proinfo, que utiliza a Internet como um ambiente colaborativo de aprendizagem para o desenvolvimento de atividades à distância. Foi desenvolvido pela Secretaria de Educação à distância do Ministério da Educação em parceria com renomadas Instituições de Ensino e aborda planejamento e administração de cursos à distância, complemento para cursos presenciais, projetos colaborativos, reuniões de trabalho e diversas outras formas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Seu ambiente é composto por ferramentas síncronas e assíncronas, como fórum, videoconferência, bate-papo, *e-mail*, quadro de avisos, notícias e biblioteca.

Essas ações e parcerias com instituições no exterior resultaram em saldos satisfatórios da implantação do uso do computador no ensino público em vários estados brasileiros (MORAES, 2008), deixando espaço para progressos e melhoramentos que, necessariamente, precisam surgir para acompanhar a frenética evolução da tecnologia.

1.2 Tecnologias da informação e comunicação no século XXI

Com a Internet presente em vários países, a EAD *on-line* pôde usufruir do crescimento das TICs, em rede informatizada, para seu desenvolvimento.

A vantagem dessa modalidade de ensino está na flexibilidade de horário e local para a realização das tarefas solicitadas, sejam em laboratórios de informática nas escolas, em locais de trabalho, ou cybercafés.

O presidente da Associação Brasileira de Educação à distância (ABED) aponta seus pontos positivos:

> [...] começando com a possibilidade de incluir em todas as formas de educação formal e informal as pessoas (normalmente 10% da população em qualquer país) incapacitadas por deficiências físicas e mentais de freqüentar instituições convencionais de aprendizagem. Também, pessoas que moram em lugares isolados, afastados dos locais onde é possível obter novos conhecimentos e habilidades, e pessoas que por força maior (por exemplo, estar essencialmente presos em casa precisando cuidar de crianças, pessoas enfermas ou de idade avançada) não podem se deslocar. Assim, em vez dessas pessoas "irem" até a escola, a escola vai até elas. Outros beneficiados são pessoas que trabalham para sua sustentação e não podem freqüentar aulas presenciais em horários tradicionais assim, fazendo um curso à distância via Internet, eles podem participar, assincronicamente, de todas as atividades com todos os outros inscritos no curso, nos dias e horários mais convenientes. Outrossim, EAD permite que pessoas participem em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos por instituições de grande reputação acadêmica, sem sair das suas casas no Brasil. (LITTO, 2008, p. 1)

Assim, a educação à distância é facilitada pela possibilidade de interação de várias mídias, de se poder acessá-las assincronamente, isto é, no horário favorável a cada indivíduo, e pela facilidade de se porem em contato educador e educando (MORAN, 1998).

Encontra-se disponível no *site* da ABED[4] uma lista de portais relacionados à educação à distância.[5] Na mesma plataforma também está disponível um *link* com sugestões de ferramentas que podem ser utilizadas na educação à distância[6], uma bibliografia contendo livros e outras publicações que abordam o assunto[7] e um arquivo de textos de diversos autores

[4] Disponível em: <http://www2.abed.org.br/d_links.asp>. Acesso em: 01 abr. 2008.
[5] Para lista completa, ver Apêndice A.
[6] Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=220>. Acesso em: 01 abr. 2008.
[7] Disponível em: <http://www2.abed.org.br/d_bibliografia.asp>. Acesso em: 01 abr. 2008.

sobre variados temas de EAD[8]. Dessa forma, este *site* se torna um ícone para quem quiser se especializar no assunto.

Outra modalidade de ensino são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que Santinello (2008, p. 15) descreve como "uma tecnologia digital que permite uma interação entre as pessoas que a utilizam, e neste sentido, a inter-relação acontece no espaço virtual, em que a comunicação e informação permitem que ocorra a construção do processo de ensino e aprendizagem". Em seu trabalho, a autora também relaciona alguns *sites* sobre o assunto, que estão apontados, de forma mais completa, no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Ambientes virtuais de aprendizagem

PORTAL	DESCRIÇÃO	ENDEREÇO ELETRÔNICO
AMEM	O AMEM tem como objetivo o desenvolvimento de um ambiente multimídia para educação presencial, semipresencial e à distância, numa arquitetura cliente-servidor e multimarca, baseado na WEB.	http://amen.ce.ufsm.br
	É um sistema de ensino à distância que tem como objetivo disponibilizar comercialmente conteúdos explicativos sobre os *softwares* mais utilizados no mercado.	http://www.aulanet.com.br/inicial.htm
e-ProInfo	O e-ProInfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a tecnologia Internet e permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo ensino-aprendizagem.	http://www.eproinfo.mec.gov.br/
eureka	É um ambiente de aprendizagem colaborativa à distância pela Internet. Este sistema foi desenvolvido pelo Laboratório de Mídias Interativas (LAMI) da PUC/PR, por meio de um acordo tecnológico com a Siemens Telecomunicações e da Lei 8.248 de Incentivo à Informática do Ministério da Ciência e Tecnologia.	http://eureka.pucpr.br/entrada/index.php

[8] Disponível em: <http://www2.abed.org.br/d_textos.asp>. Acesso em: 01 abr. 2008.

PORTAL	DESCRIÇÃO	ENDEREÇO ELETRÔNICO
rooda Rede Cooperativa de Aprendizagem	O ROODA é um ambiente de educação à distância (EAD) desenvolvido com o intuito de atender as demandas do corpo docente e discente da UFRGS.	www.ead.ufrgs.br/**rooda**
TelEduc	O **TelEduc** é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Nied (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp.	http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina/
WEBQUEST aprendendo na internet	WebQuest é um modelo extremamente simples e rico para dimensionar usos educacionais da Web, com fundamento em aprendizagem cooperativa e processos investigativos na construção do saber. Foi proposto por Bernie Dodge, em 1995, e hoje já conta com mais de dez mil páginas na Web, com propostas de educadores de diversas partes do mundo (EUA, Canadá, Islândia, Austrália, Portugal, Brasil, Holanda, entre outros).	www.**webquest**.futuro.usp.br/

Fonte dos **sites**: Santinello (2008)

Atualmente, a tendência aponta para uma evolução ainda maior, o ensino móvel (*m-learning)*, caracterizado por aparelhos portáteis (PDAs e celulares) que possibilitam o acesso à Internet não só em qualquer horário, mas também de qualquer local. Uma vez bem aceitos, caracterizarão de forma plena o processo de ensino à distância, *anything/ anywhere* (a qualquer hora e em qualquer lugar).

O projeto "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos", uma modalidade tandem de aprendizado, se faz presente e atual nesta sociedade movida à tecnologia.

1.3 A modalidade de aprendizagem tandem

A palavra tandem foi inicialmente usada para descrever uma bicicleta composta de dois lugares e que precisava ser conduzida colaborativamente.

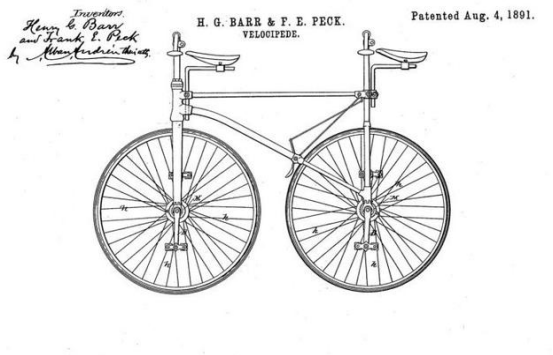


FIGURA 1 – Bicicleta tandem

Fonte: Disponível em: <http://patentpending.blogs.com/patent_pending_blog/2006/05/tandem_bike_189.html>. Acesso em: 15 ago. 2008.

Esse termo passou a ser usado na área educacional quando a modalidade tandem foi concebida pela constituição de parcerias entre pessoas que queriam aprender umas com as outras (BRAMMERTS; CALVERT, 2003). Ela se estabeleceu nos anos 1960 na Alemanha e depois foi difundida por países da Europa (VASSALLO; TELLES, 2006).

No tandem, o trabalho colaborativo se faz presente quando cada participante entra em contato com o conhecimento alheio, aprendendo a habilidade do parceiro e ajudando outro a aprender a habilidade em que é proficiente. As experiências trocadas podem envolver as mais diversas habilidades, mas a que nos interessa neste trabalho é a direcionada ao aprendizado de línguas.

Panichi (2002) define tandem como o encontro de pessoas que têm como objetivo aprender uma LE interagindo com nativos da Língua Alvo (L-alvo). Brammerts (2003)

complementa ao definir que parceiros de tandem trabalham juntos para aprender uns com os outros, com o objetivo de melhorar suas habilidades comunicativas, aprofundar-se em aspectos culturais e aprender por meio do conhecimento e da experiência do parceiro. Cziro e Park (2003) argumentam que os participantes se revezam ao aprender uma LE e serem tutores da sua língua nativa.

Atualmente, essa modalidade está disseminada por vários continentes, podendo ser usada como complementação de cursos de línguas, praticada independentemente de outras formas de aprendizado, por períodos curtos ou longos, com ou sem aconselhamento, além de apresentar flexíveis formatos, como apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 3 – Tipos de tandem

Tipos de Tandem	Descrição	Comunicação
Tandem face a face	Participantes se encontram no mesmo espaço físico e a interação é predominantemente oral, embora todo tipo de material possa ser usado.	Síncrona
eTandem ou Tandem à distância	Participantes utilizam a mídia eletrônica para se comunicar.	Síncrona ou assíncrona
eTandem por *e-mail*	*E-mail* é utilizado como meio de troca de mensagens.	Assíncrona
eTandem por *chat*	Programas de troca de mensagens escritas, como *Windows Live Messenger*[9], *Skype*[10] *e ooVoo*[11], podem ser usados como meio para a interação.	Síncrona
Teletandem	Uso de vídeo e áudio na interação com a utilização de programas como *Windows Live Messenger, Skype* e *ooVoo*.	Síncrona

Fonte: Brammerts; Calvert, 2003; Telles; Vassallo, 2006.

[9] Para maiores informações sobre o programa, acessar <http://get.live.com/messenger>. Acesso em: 09 nov. 2008.
[10] Para maiores informações sobre o programa, acessar <www.skype.com>. Acesso em: 09 nov. 2008.
[11] Para maiores informações sobre o programa, acessar <www.ooVoo.com>. Acesso em: 09 nov. 2008.

Brammerts e Calvert (2003) apontam que, a partir dos encontros realizados por meio das parcerias tandem, os estudantes, além de entrarem em contato com falantes nativos, podem aprender por meio do modelo fornecido pelo parceiro, de suas explicações e troca de informações, das correções e, principalmente, com o trabalho de cooperação. Stickler e Lewis (2003) acrescentam que o aprendizado em tandem é uma parceria interpessoal que permite troca de informações, revelações e atitudes culturais.

A modalidade de ensino tandem é colaborativa, autônoma, recíproca e se sustenta em três princípios: o da separação de línguas, da reciprocidade e da autonomia.

O primeiro princípio é sugerido para que não haja mistura entre as línguas; cada uma deve ter seu momento apropriado de prática. Para isso, a sessão deve ser composta por duas partes, uma para cada língua. Isso garante que haja exposição balanceada entre a L-alvo e a língua em que os interagentes são proficientes (ROST-ROTH, 1995 apud VASSALLO; TELLES, 2006).

O segundo princípio, o da reciprocidade, relaciona-se com a troca de papéis de modelo linguístico e de aprendiz de língua. Os participantes atuam ora no papel de ensinador da língua de proficiência, ora no de aprendiz da L-alvo. Isso exige um comprometimento do participante ao tentar contribuir e participar de forma equilibrada com o parceiro. Brammerts (2003, p. 29) afirma que "a interdependência mútua entre os dois parceiros demanda igual compromisso, de tal modo que ambos se beneficiem tanto quanto possível do trabalho em conjunto"[12]. Schwienhorst (1998) nos chama a atenção para o fato de que as duas línguas devem ser trabalhadas em igual quantidade e Panichi (2002) afirma que os aprendizes devem se responsabilizar pelo aprendizado um do outro, ajudando o parceiro a aprender retribuindo o auxílio recebido.

[12] The mutual interdependence between the two partners demands equal commitment in such a way that both benefit as much as possible from their working together.

O terceiro princípio, o da autonomia, está intrinsecamente ligado aos outros dois. As decisões concernentes às interações podem ser decididas pelos interagentes conjuntamente. Eles têm a liberdade de determinar quando vão se encontrar, por quantas vezes, como será feita a correção de erros, que materiais e temas serão abordados nos encontros, dentre outros, tornando os processos de ensino e aprendizagem pessoais, significativos e interativos (BRAMMERTS, 2008; LITTLE, 2003; VASSALLO; TELLES, 2006).

Os princípios de reciprocidade e autonomia são inextricáveis e

> o princípio da autonomia repassa aos aprendizes **a responsabilidade pelo próprio aprendizado** e, portanto, confere a eles a obrigação e a oportunidade de definir seus objetivos de trabalho no *tandem*, e de pensar sobre como esses objetivos podem ser alcançados em colaboração com seus parceiros de *tandem* que são, tanto falantes nativos da língua estrangeira do parceiro, como também aprendizes da língua materna do parceiro. (BRAMMERTS, 2003, p. 33)[13]

Tais princípios servem de direcionamento para que as sessões de tandem não se confundam com outras atividades (de cunho pedagógico ou não), como *chat* em salas de bate-papo, autoestudo e aulas particulares (VASSALLO; TELLES, 2006).

Devido às diferentes oportunidades de aprendizado fornecidas por esta modalidade de ensino, o tandem tem se tornado uma opção de complementação na aquisição de uma segunda língua. Isso se faz presente, pela oportunidade de aprendizes entrarem em contato com falantes nativos, ou mais proficientes, e também com aspectos linguísticos e socioculturais da L-alvo, que nem sempre estão presentes em práticas de ensino mais tradicionais (PENMAN, 2008).

[13] The principle of autonomy gives learners the **responsibility for their own learning** and, therefore confers on them the obligation and the opportunity to set their own goals for their work in tandem, and to think about how these goals may be reached in collaboration with tandem partners who are, both native speakers of the partner's foreign language, yet learners of their partner's mother tongue.

1.4 Do tandem ao teletandem

A modalidade de tandem face a face não teve muita ressonância no Brasil devido à localização geográfica do país, seu grande espaço territorial e pouca presença de estrangeiros, se comparado com países da Europa. Com o advento da Internet, o tandem passou a ser mais praticado, porém trabalhavam-se somente características da leitura e da escrita. Já a modalidade envolvendo aspectos conversacionais, trabalhando com a oralidade, o ouvir, como também a leitura e a escrita, passou a ter maior representatividade com o início do projeto "Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos"[14] (VASSALLO; TELLES, 2006).

Este projeto, desenvolvido pelo educador Prof. Dr. João Antonio Telles, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – *campus* de Assis, é pioneiro no Brasil na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem à distância. Trata-se de um contexto colaborativo e virtual de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em que pares interagentes de diferentes países (como Brasil, Itália, França, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Alemanha, Espanha, Argentina, dentre outros) servem de modelo da língua materna (ou uma língua em que são proficientes) e aprendem uma língua estrangeira (TELLES, 2006).

O projeto consiste em parceiros que aprendem línguas por meio da Internet mediante o uso de aplicativos como o *Windows Live Messenger, Skype* ou *ooVoo*. Durante um período da sessão, o interagente faz o papel de ensinador e, em outro momento, passa a desempenhar o papel de aprendiz, possibilitando, portanto, um trabalho colaborativo de ensino e aprendizagem, em que ambos estão dispostos a construir conhecimentos juntos. Nesse ambiente, os participantes podem aprender, ajudar os parceiros, entrar em contato com

[14] Para mais detalhes sobre o Projeto Teletandem Brasil, vide <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 04 set. 2008.

falantes nativos e também refletir sobre aspectos do mecanismo de ensino e aprendizagem (PANICHI, 2002), tornando-os mais conscientes não só da língua estrangeira, mas também da materna.

Nas sessões, há momentos específicos e determinados para reflexão (TELLES; VASSALLO, 2006), sendo que o participante pode, ao optar pela maneira em que irá interagir com seu parceiro, fazer escolhas provenientes das reflexões sobre interações passadas, aplicando em interações futuras estratégias que julgou úteis ou evitando aquelas que considerou inapropriadas (BRAMMERTS; CALVERT; KLEPPIN, 2003), trabalhando de maneira autônoma, colaborativa e consciente de seu aprendizado .

Ao trabalharem colaborativamente, os participantes necessitam lidar com a autonomia. É importante que os interagentes estejam conscientes de que, além da interação e socialização, podem também se unir em prol da aprendizagem, assumindo papéis similares em momentos distintos, revezando-se entre os papéis de aprendizes e ensinadores, gerenciando a aprendizagem de modo recíproco e autônomo (VASSALLO; TELLES, 2006).

A aprendizagem via tandem incentiva o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. Os interagentes gerenciam a própria aprendizagem e "aprender a aprender" torna-se essencial para um resultado melhor na aquisição da segunda língua (LEWIS, 2003). Eles não só aprofundam sua educação profissional, mas também desenvolvem competência crítica e conhecimento de novas culturas (TELLES; VASSALLO, 2006).

Por se tratar de uma modalidade tandem, o teletandem também é pautado pelos princípios da separação de línguas, da reciprocidade e da autonomia. Vassallo e Telles (2006) ressaltam que os parceiros de tandem podem ter objetivos e níveis linguísticos diferentes, mas é importante que as decisões sejam tomadas em colaboração, respeitando as sugestões do par interagente. Assim, a ênfase está na independência ao tomar decisões sobre o processo de aprendizagem da L-alvo, mas também no processo de ensino da língua materna.

Os alunos podem optar por conversações livres ou por projetos colaborativos; eles podem compartilhar exercícios de gramática ou resolver enveredar para uma descoberta mais cultural. O ambiente teletandem é flexível e dá margem aos alunos para que eles se expressem criativamente e determinem a maneira mais proveitosa de ensinar e aprender. Como ambos os participantes atuam no papel de aprendiz e ensinador, estabelecendo uma relação recíproca, as decisões são tomadas autonomamente, porém colaborativamente, constituindo, assim, uma simetria global (VASSALLO; TELLES, 2006). Um aprendiz colaborativo, comprometido e com responsabilidade mútua faz com que a parceria se torne rica e o mais benéfica possível para ambos (SCHWIENHORST, 1998).

1.4.1 Estrutura e funcionamento do teletandem

O teletandem é resultado da parceria da UNESP, *campi* de Assis e de São José do Rio Preto, com instituições de ensino internacionais. No Brasil, os participantes são aprendizes universitários da graduação e pós-graduação dos programas oferecidos pela UNESP e, no exterior, são, normalmente, alunos universitários que estudam português como LE.

Os participantes se cadastram no *site* do projeto[15] e são pareados, considerando as opções respondidas no formulário de cadastramento,[16] como a língua que querem aprender, a língua materna ou de proficiência e horários disponíveis para realizarem as interações. Após a constituição dos pares, é enviado um *e-mail* a ambos os pareados, informando-os sobre a

[15] Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/home.asp>. Acesso em: 04 set. 2008
[16] Anexo B – Formulário de Cadastramento do Projeto Teletandem

parceria e solicitando que a dupla entre em contato para iniciar as interações. A partir desse momento, cabe aos participantes escolher quando e como vão interagir.

Aos pares, constituídos de interagentes provenientes da UNESP de São José do Rio Preto, é designado um mediador (alunos de pós-graduação dos programas da UNESP) que passará a acompanhar a dupla. Na maioria das vezes, o mediador só supervisiona o interagente brasileiro, pois muitas instituições estrangeiras não estão envolvidas com pesquisa e não dispõem dessa alternativa.

É importante ressaltar que a figura do mediador, que será discutida detalhadamente no item 1.10 desta dissertação, da maneira que é apresentada neste trabalho, é assim entendida somente pelos pesquisadores do *campus* da UNESP de São José do Rio Preto.

1.4.1.1 As sessões de teletandem

Quando o projeto foi idealizado, diretrizes foram formuladas com intuito de informar os participantes sobre seu funcionamento, sua proposta e fundamentação teórica.

No ínterim desse documento, Telles (2006) sugere que a sessão de teletandem pode ser dividida em três partes:

- Conversação sobre um ou vários temas (aproximadamente 30 minutos): conversação livre com o parceiro sobre algum tema, de preferência previamente determinado. O interagente, que nesse momento faz o papel de ensinador, deve estar atento aos desvios e às improbidades gramaticais do parceiro, tomando nota daqueles que julga serem mais importantes, para ter condições de dar um *feedback* apropriado ao parceiro.

- Insumo linguístico (aproximadamente 20 minutos): momento utilizado para prover o *feedback* linguístico e metalinguístico ao parceiro.
- Avaliação da sessão (aproximadamente 10 minutos): parceiros falam sobre o rendimento da sessão, refletem sobre os aspectos positivos e sobre o que poderia ser repensado para um próximo encontro.

Essa sugestão é proposta para que os participantes possam dividir a sessão em momentos específicos, no intuito de reservarem um tempo para o *feedback* e para a reflexão na avaliação da mesma.

No entanto, os participantes podem conduzir as sessões de diversos modos, instituindo outras maneiras de fornecer o *feedback* e fazer a avaliação, trabalhando autonomamente dentro do projeto. Contudo, é importante ressaltar que esses fatores (o fornecimento do *feedback* e da avaliação) são essenciais para que os aprendizes possam ter um melhor aproveitamento das interações. É sugerido também, aos participantes, que gravem e mantenham diários sobre as sessões para posterior análise e reflexão.

Os interagentes brasileiros podem contar com a colaboração dos mediadores nas sessões de aconselhamento, para ajudá-los a refletir nos processos e objetivos de aprendizagem, para avaliarem o progresso no aprendizado, dentre outros pontos que abordaremos na seção 1.10 desta dissertação.

1.4.1.2 As sessões de aconselhamento

Após a determinação do mediador ao interagente brasileiro, encontros regulares devem ser mantidos, que podem ser feitos presencial ou virtualmente, por meio de interações via aplicativos como o *Windows Live Messenger*, *Skype*, *ooVoo* ou até mesmo através de trocas de *e-mails*.

O primeiro contato pode ser feito a qualquer momento. As sessões de aconselhamento podem ser requeridas pelo aprendiz, quando sente necessidade de discutir questionamentos derivados das interações, ou pelo mediador após análise feita das sessões de teletandem e dos consequentes diários produzidos pelo interagente.

A Figura 2, na página a seguir, traz **um exemplo**, dentre tantos, de como as sessões de aconselhamento podem ocorrer.

Na figura, o primeiro clico, representado pelas setas pretas, iniciou-se na interação I. O mediador, após assistir a gravação da sessão e ler o diário do participante brasileiro, fez um diagnóstico e refletiu sobre possíveis tópicos a serem trabalhados com o interagente.

Um novo ciclo, representado pelas setas brancas, iniciou-se na interação II, dando continuidade aos mesmos procedimentos. A partir das considerações e análises das duas primeiras interações, a sessão de aconselhamento foi conduzida e questionamentos foram discutidos e refletidos juntamente com o aprendiz.

Em seguida, ambos, mediador e interagente brasileiro, escreveram seus diários. Esses diários podem ter gerado novas reflexões e ajudado nas subsequentes mediações.

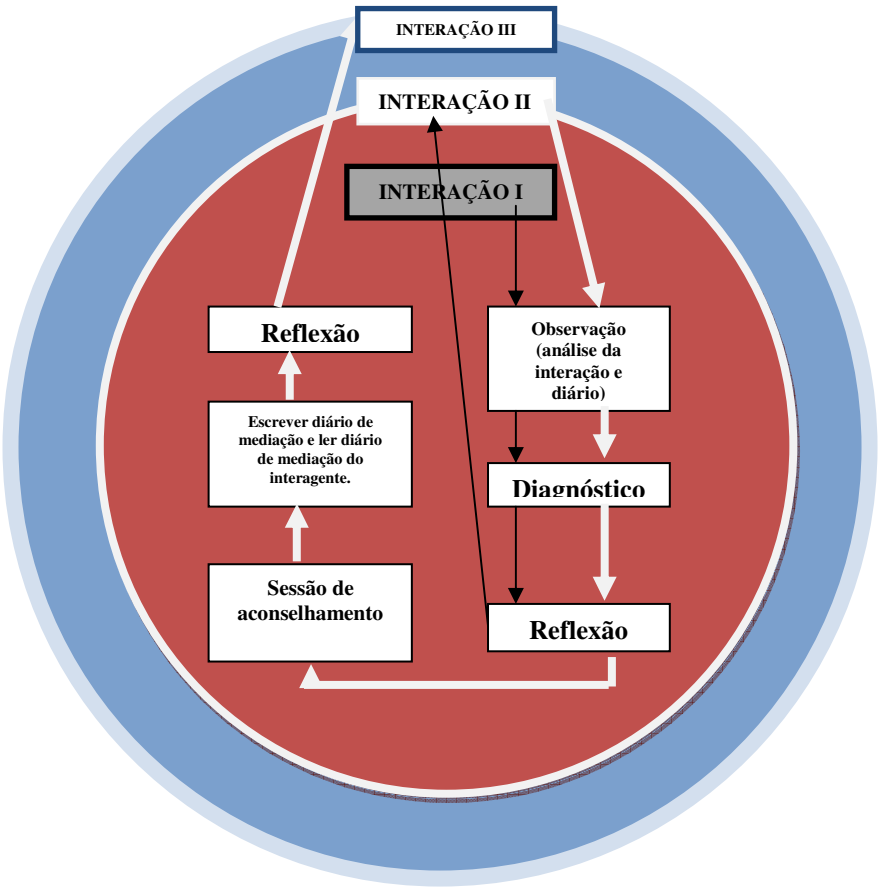


FIGURA 2 – Sessão de aconselhamento

Tal dinâmica pode se renovar com as interações seguintes, em que o interagente poderá aplicar as reflexões da sessão de aconselhamento, tendo a possibilidade de tornar as interações mais proveitosas.

Os encontros não precisam ser feitos a cada interação. O mediador e o interagente decidem quando é o melhor momento para se encontrarem novamente.

1.5 Autonomia no ensino e aprendizagem de línguas

Os estudos sobre autonomia no escopo do ensino e aprendizagem de línguas ganham destaque na Linguística Aplicada a partir da década de 1980. A autonomia passa a ser considerada pelos diferentes métodos e abordagens de ensino de LE como meta a ser alcançada e é vista como uma ferramenta a ser utilizada para uma aprendizagem mais eficaz (BENSON, 1997).

Gremmo e Riley (1995, p. 152) afirmam que é difícil definir a data de origem ou fonte dos conceitos de autonomia e autodireção, já que "... eles têm um complexo relacionamento com desenvolvimentos na filosofia, ciência política, psicologia e sociologia em muitos casos, remetendo-se há muitas décadas"[17]. Os autores comentam que o crescimento do movimento educacional, que fomentou práticas pedagógicas de desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas estrangeiras, é resultado do contexto histórico do ocidente pós-guerra e de consequentes transformações socioeconômicas. Os autores mencionam como fatores principais para estas mudanças: (i) o fortalecimento de movimentos voltados para a defesa dos direitos das minorias; (ii) a reação contra a corrente teórica do behaviorismo; (iii) a maior utilização das tecnologias da informação no ensino e aprendizagem de LE; (iv) o aumento da procura pela aprendizagem de LE após a Segunda Guerra Mundial; (v) a maior conscientização do aprendiz, que passa a exigir os seus direitos como "consumidor" (vi) o aumento de estudantes nas escolas e universidades e a consequente necessidade de uma nova estruturação do ensino e adaptação do mesmo a novos contextos (GREMMO; RILEY, 1995).

[17] They have complex relationship with developments in philosophy, political science, psychology, and sociology, stretching back many centuries in some cases.

Dessa maneira, como o foco do aprendizado de línguas tem mudado nos últimos trinta anos, do professor para o aprendiz, a necessidade da formação de um aprendiz autônomo se tornou essencial.

Morrison (2008) relata que, antes da década de setenta, pesquisas na área do ensino e aprendizagem da língua inglesa focavam basicamente métodos de ensino, negligenciando aspectos relacionados ao aprendiz. Entretanto, com o fortalecimento da Abordagem Comunicativa, o foco mudou, passando a contemplar o processo de aprendizagem, o *design* dos currículos e o aprendiz. Com essa mudança de perspectivas,

> Educadores argumentaram em favor de uma abordagem de ensino de línguas mais centrada no aprendiz, mais reflexiva e menos prescritiva, com aprendizes assumindo mais responsabilidade pelo próprio aprendizado e por um foco no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem eficazes.[18] (MORRISON, 2008, p. 124)

Por conseguinte, o conceito de aprendiz autônomo e da autonomia no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ganharam importante influência na educação, e vem sendo amplamente estudados.

1.5.1 Autonomia e suas diferentes concepções

Devido ao reconhecimento da importância que a autonomia exerce na construção do conhecimento e do papel do aprendiz, no processo de ensino e aprendizagem, suas

[18] Educators have argued for a more learner-centred, reflective and less prescriptive approach to language teaching with learners taking more responsibility for their own learning and for a focus on the development of effective learning strategies.

concepções têm sido amplamente pesquisadas e discutidas no âmbito de aquisição de línguas, por mais de uma década, entre professores, pesquisadores e linguistas aplicados.

Segundo Benson (1997), as palavras autonomia e independência têm sido usadas, no ensino de línguas, de pelo menos cinco maneiras:

> 1. Em situações em que os aprendizes estudam totalmente por si só;
> 2. Para descrever um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas no aprendizado autodirecionado;
> 3. Para descrever uma capacidade inata que é suprimida pela educação institucional;
> 4. No exercício da responsabilidade do aprendiz pela própria aprendizagem;
> 5. No direito dos aprendizes de determinar a direção de seu aprendizado.[19] (BENSON, 1997, p. 1-2)

Muitos outros pesquisadores têm abordado a concepção de autonomia e contribuído para sua compreensão, discutindo aspectos diferentes de como se dá a aprendizagem autônoma, procurando entender como ela acontece, como pode ser desenvolvida e trabalhada pelos aprendizes e professores.

Apoiado na idéia de que a maneira como as línguas são aprendidas está relacionada com concepções particulares de tipo de conhecimento que a língua representa, Benson (1997) apresenta três concepções de autonomia: a técnica, a psicológica e a política, e as vincula a três abordagens de aprendizado (positivismo, construtivismo e teoria crítica).

O autor afirma que a autonomia técnica é desenvolvida fora das instituições educacionais e é associada às estratégias de aprendizagem e habilidades técnicas que os aprendizes necessitam para gerenciar seu aprendizado de maneira mais independente, sem a ajuda do professor. Ela está relacionada ao positivismo e seu paradigma é de que o conhecimento reflete uma realidade objetiva. Nela o professor é visto como detentor do

[19] 1. for *situations* in which learners study entirely on their own;
2. for a set of *skills* which can be learned and applied in self-directed learning;
3. for an inborn *capacity* which is suppressed by institutional education;
4. for the exercise of *learner's responsibility* for their own learning;
5. for the *right* of learners to determine the direction of their own learning.

conhecimento, o aluno como uma tábula rasa que pode adquirir conhecimento por meio do professor e por testagem de hipóteses. As concepções de linguagem que subjazem o positivismo têm suporte estrutural, padrões e repetições.

A autonomia denominada psicológica engloba a capacidade de o aprendiz se responsabilizar pelo próprio aprendizado, uma capacidade subjacente ao indivíduo que pode ser desenvolvida ou suprimida por fatores internos ou externos. Ela é caracterizada como uma versão construtivista em que o aprendiz, ao interagir socialmente, constrói significados pessoais da realidade que o cerca. O conhecimento não é ensinado, mas construído juntamente com o aprendiz. Cada aprendiz constrói a linguagem da maneira como enxerga sua realidade particular, tornando-se assim responsável pelo seu aprendizado.

A autonomia política aborda aspectos institucionais, conteúdo e processos de aprendizagem, cujo aprendiz lida com o contexto estrutural e social em que a aprendizagem ocorre. Ela está relacionada com a teoria crítica, que defende ser a construção do conhecimento dependente de ideologias sociais e políticas. Nessa teoria, o conhecimento consiste em versões ideológicas da realidade que expressam interesses de diferentes grupos sociais. Nessa versão, a autonomia cresce de acordo com a conscientização do contexto social em que o aprendiz está envolvido e a possibilidade de mudança implicada no aprendizado de línguas.

Complementando Benson, Paiva (2005a) inclui a concepção de autonomia econômica, que engloba condições econômicas e escolhas, como onde estudar, e que suportes (materiais didáticos e tecnologias) estão disponíveis para o aprendizado.

Ela ainda define autonomia como

> um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2005a, p. 139)

A autora argumenta que vários são os fatores que podem influenciar positiva ou negativamente no desenvolvimento da autonomia: as características individuais do aprendiz e do professor; o ambiente educacional; a instituição; o material; os contextos políticos e sociais e até mesmo a tecnologia sendo utilizada; e enfatiza que a concepção de autonomia é difícil de ser descrita em uma simples definição, sendo muito mais complexa do que as concepções propostas por Holec (1981), para quem autonomia é a habilidade de assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado, e por Freire (1996), que relata em sua obra estar a autonomia relacionada com a capacidade de o aprendiz construir e reconstruir o conhecimento que lhe foi apresentado.

O posicionamento de Holec (1981), no início das discussões sobre autonomia, é bem distinto do posicionamento de Paiva (2005a) e Benson (1997), ao argumentar que a autonomia não é inata e não depende de características individuais do aprendiz; não é um comportamento, mas uma capacidade de ação que pode ser adquirida no aprendizado formal. Para o autor, responsabilizar-se pelo próprio aprendizado é:

> - determinar objetivos;
> - definir conteúdos e progressões;
> - selecionar métodos e técnicas a serem usadas;
> - monitorar o processo de aquisição de linguagem;
> - avaliar o que foi adquirido.[20] (HOLEC, 1981, p. 9)

[20] - fixing the objectives
- defining the contents and progressions
- selecting the methods and techniques to be used
- monitoring the acquisition procedure
- evaluating what has been acquired.

Concordando com Holec, Nunan (1997) defende que a autonomia pode ser desenvolvida se estimulada no contexto de ensino e aprendizagem, mas afirma que autonomia não é um conceito absoluto e seu desenvolvimento engloba vários aspectos como a personalidade do aprendiz, os seus objetivos, a filosofia da instituição (se houver) e o contexto cultural em que o aprendiz está inserido, indo ao encontro das idéias de Paiva (2005b), que propõe que o aprendiz pode se diferenciar, em se tratando de personalidade, capacidade, habilidade, disposição para aprender e se comunicar, crenças, idade, cultura, independência, dentre outros fatores.

A autonomia não deve ser considerada simplesmente um atributo; ela pode ser uma característica inata, mas é desenvolvida ou reprimida por condições internas e externas. Ela não é um processo linear e se mostra em diferentes graus de independência, em que alguns aprendizes se mostram mais dispostos a se responsabilizar pelo aprendizado (PAIVA, 2005b; NUNAN, 1997).

Dessa forma, a interação social se torna uma ferramenta para aumentar o conhecimento do aprendiz e isso pode ser adquirido por meio de "andaimes", fornecidos nas interações e nos *feedbacks*, cujo aprendiz se apóia em um par mais competente, construindo conhecimento e autonomia colaborativa e interdependentemente (VYGOTSKY, 1988).

Vygotsky (1988) estabelece níveis que o sujeito percorre para chegar à autonomia: níveis de desenvolvimento real, potencial e proximal. O autor conceitua autonomia como um estágio a que se chega por meio da interação de indivíduos, envolvendo pessoas com experiências diversas, conhecimentos adquiridos distintos, e muitas vezes culturas diferentes. Além disso, defende que o desempenho do aluno deve ser assistido por um tempo, acreditando que no futuro ele terá condições de executar a tarefa por conta própria. Esse estágio, Vygotsky (1988) denomina de nível de desenvolvimento real.

O autor nos chama a atenção para a compreensão dos estágios de desenvolvimento, em que, para o indivíduo chegar ao nível de desenvolvimento real, deverá, com a ajuda do outro, passar antes pelo nível de desenvolvimento potencial. A fase entre o desenvolvimento real e o potencial é chamada de zona de desenvolvimento proximal, etapa em que a ajuda do outro é a mais transformadora, quando ao aprendiz é dada a oportunidade de aprender a realizar atos por conta própria. Sua teoria prioriza o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com o meio ambiente sociocultural e com a situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos da espécie.

O trabalho desenvolvido por Vygotsky enfatiza a colaboração e a interação como forma de aprendizado. Ele acredita que, a partir das interações sociais com o meio ambiente e com outros, os aprendizes têm maiores possibilidades de desenvolverem consciência e se tornarem responsáveis pelo sucesso do aprendizado.

É esperado que os aprendizes se responsabilizem pelo seu aprendizado e os professores proporcionem ambientes favoráveis para que os mesmos possam se tornar conscientes de seu desenvolvimento. Entretanto, não podemos confundir autonomia com a autoinstrução ou com a total transferência da responsabilidade para os aprendizes, desconsiderando a importância do tutor nesse processo (SCHWIENHORST, 1998).

Ao longo dos anos, além de diferentes concepções, idéias equivocadas se constituíram ao relacionarem autonomia à independência ou ao isolamento. Em um contexto construtivista, a autonomia pode ser trabalhada em parceria, criando interdependência entre os interagentes e fazendo com que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se ajudem mutuamente e desenvolvam autonomia colaborativamente.

Ter autonomia não é simplesmente ter liberdade de se comportar sem restrições; não se restringe ao contexto de aprendizagem; não diminui a importância do trabalho do professor (DICKINSON, 1994); não é sinônimo de autoinstrução; não é uma nova metodologia de

ensino; não é fácil de descrever e não é algo permanente e imutável; (LITTLE, 1991). Também não é sinônimo de autoacesso, autoestudo, autoeducação, aprendizado fora da sala de aula, ou ensino à distância (BENSON, 2008).

Considerando tais inadequações, Nicolaides (2003) defende que haja distinção entre os termos autonomia, independência e responsabilidade. Ela considera que o termo independência é mais uma questão de atitude e que, para ser autônoma, a pessoa necessariamente precisa ser independente e agir de forma responsável, mas também ter consciência do contexto social em que está inserida, podendo, consequentemente, transformá-lo. A autora afirma que os termos não são sinônimos, mas estão fortemente interligados.

Entendemos que autonomia envolve características pessoais do indivíduo, mas também abrange contextos sociais, culturais, institucionais e governamentais em que as pessoas estão inseridas. Ao fazermos escolhas individuais consideramos os valores e costumes de nossa sociedade e/ou nos submetemos a políticas institucionais e governamentais; portanto, para ser autônomo é necessário ser dependente de outros indivíduos e configurações da sociedade.

Com intuito de melhorar a visualização das concepções de autonomia apresentadas neste trabalho, observa-se o quadro a seguir, que se organiza de forma cronológica:

QUADRO 4– Concepções de Autonomia

Autor	Concepção
Holec (1981)	Habilidade de se responsabilizar pelo próprio aprendizado (determinando objetivos, definindo conteúdos, selecionando materiais, monitorando a aquisição e avaliando o aprendizado).
Vygotsky (1988)	Um estágio a que se chega através da interação entre indivíduos, envolvendo pessoas com experiências diversas, conhecimentos adquiridos distintos, e muitas vezes culturas diferentes.
Little (1991)	Não é sinônimo de autoinstrução; não é uma nova metodologia de ensino; não é fácil de descrever e não é algo permanente e imutável
Dickinson (1992 / 1994)	Associa autonomia com a idéia de aprendizado solitário e independência com responsabilidade ativa pelo seu próprio aprendizado (1992). Não é simplesmente ter liberdade de se comportar sem restrições; não se restringe ao contexto de aprendizagem; não diminui a importância do trabalho do professor (1994).
Benson (1997 / 2008)	Três concepções de autonomia. A técnica está relacionada a estratégias e habilidades que os aprendizes necessitam para gerenciar seu aprendizado de uma maneira mais independente. A psicológica envolve a capacidade do aprendiz de se responsabilizar pelo próprio aprendizado. A política aborda os aspectos institucionais, conteúdo e processos de aprendizagem, por meio dos quais o aprendiz pode se tornar mais consciente do contexto estrutural e social em que a aprendizagem ocorre (1997). Não é sinônimo de autoacesso, autoestudo, autoeducação, aprendizado fora da sala de aula, ou ensino à distância (2008).
Freire (1997)	Autonomia está relacionada com a capacidade de o aprendiz construir e reconstruir o conhecimento que lhe foi apresentado.
Nunan (1997)	Não é um conceito absoluto. Existem graus de autonomia e ela pode ser desenvolvida dentro de uma grande variação de fatores pessoais, interpessoais, institucionais e culturais.
Paiva (2005a)	Autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua quanto como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.
Luz (2009)	Autonomia envolve características pessoais do indivíduo, mas também abrange contextos sociais, culturais, institucionais e governamentais em que as pessoas estão inseridas. Para ser autônomo é necessário ser dependente de outros indivíduos e configurações da sociedade.

Mesmo sendo contraditórias em alguns aspectos, todas as definições e considerações sobre autonomia levantadas nesta dissertação são relevantes para esta pesquisa, considerando que todas abordam a concepção de responsabilidade pelo aprendizado.

1.5.2 Autonomia do aprendiz

Engajado no processo, o estudante pode desenvolver habilidades de aprendizado independentes, tendo a oportunidade de encontrar no ensino de línguas aspectos que correspondam às suas preferências. Para ser considerado autônomo, o estudante precisa determinar vários pontos concernentes à aprendizagem, como seus objetivos, propósitos pessoais, escolha de materiais, tarefas e critérios de avaliação; assumindo, portanto, o controle desse processo e sendo responsável por ele (DAM, 2003; HOLEC, 1981; LITTLE 1991; THOMSEM, 2003).

Dependendo do grau de autonomia de cada indivíduo, ele pode estar apto a determinar todos os pontos descritos anteriormente ou apenas opinar em determinados aspectos e etapas da aprendizagem. Tal habilidade pode ser desenvolvida pelo aluno e estimulada pelo professor, pelo ambiente favorável ou até mesmo pelo material didático que está sendo utilizado (HOLEC, 1981).

Breen e Mann (1997) defendem que um aprendiz autônomo se caracteriza por oito qualidades diferentes: (i) pela postura dele em relação ao mundo, em que nessa perspectiva autonomia não é um processo que pode ser aprendido por meio de utilização de regras e estratégias, mas é a maneira dele de ser no mundo; (ii) pelo desejo de aprender, em que eles têm uma relação autêntica com a língua que estão estudando, com motivações intrínsecas e extrínsecas; (iii) por ter consciência de si mesmo; (iv) por ter capacidade metacognitiva para refletir e tomar decisões relacionadas com o seu aprendizado, como: o quê, quando e como aprender; (v) por ter gerenciamento de mudança, em que o estudante avalia seu aprendizado e elabora mudanças de acordo com as necessidades por ele encontradas; (vi) pela sua independência no processo educacional em que o foco está no aluno; (vii) pelo seu envolvimento estratégico com o aprendizado, tomando decisões que julga essenciais para o

mesmo e, (viii) pela capacidade de negociação, pois eles não trabalham sozinhos, estão envolvidos socialmente no processo e precisam trabalhar colaborativamente com todos os comprometidos nele.

A essas qualidades podemos acrescentar a idéia de Nicolaides (2003), que defende que, para ser autônomo, o aprendiz deve ser capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para as mesmas. Também nos chama a atenção para a importância de considerarmos aspectos culturais e contextuais, que ela acredita serem fundamentais para a construção / desconstrução ou desenvolvimento / não-desenvolvimento da aprendizagem autônoma, enfatizando a importância de estudos etnográficos sob essas perspectivas.

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

1.5.2.1 Reflexão e autoavalização

Tudor (2001) define a aula como uma “escola de autonomia”, afirmando que o professor pode assumir um papel valioso, ajudando seus alunos a desenvolverem a autonomia que precisam para melhorar seu aprendizado.

> É somente através da reflexão que aprendizes conseguem gradualmente construir uma agenda individualmente apropriada ao aprendizado que seja harmônica com a agenda prescrita no curriculum; e somente ao construir tal agenda pessoal que eles podem se tornar totalmente autônomos, com controle consciente do próprio processo de aprendizagem.[21] (LITTLE, 2003, p. 39)

A autonomia está relacionada com a capacidade de reflexão tanto no processo de aprendizagem quanto nas formas da L-alvo. Para Thomsem (2003), o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem é indissociável do desenvolvimento linguístico em que, nas aulas de inglês como segunda língua (ESL) ou como língua estrangeira (EFL), a L-alvo não é somente usada como meio de comunicação, mas também como ferramenta de aprendizagem e meio de reflexão.

A aprendizagem autônoma depende do desenvolvimento da capacidade de reflexão, que pode ser construída ao longo do processo em que o aprendiz, levado a refletir, pode desenvolver consciência metalinguística (LITTLE, 2003). Para o autor, a interação entre o social e o metacognitivo é fundamental para o desenvolvimento da autonomia.

Da mesma forma, Söntengs (1999 apud PAIVA, 2005a, p.138) defende que a colaboração e a reflexão são aspectos de autonomia, sendo o segundo um elemento vital para que o aprendiz se torne autônomo. Quando os aprendizes regularmente se engajam na autoavaliação, é provável que questionamentos sejam levantados em suas mentes e eles possivelmente possam revisitá-los quando praticarem a língua novamente.

Ao aluno não cabe mais somente o papel de receptor do conhecimento, mas também, o papel de um sujeito pensante e questionador, construtor do conhecimento, com habilidade de refletir ativamente sobre seu aprendizado.

---

[21] For it is only through reflection that learners can gradually construct an individually appropriate agenda for learning that is harmonious with the agenda laid down in the prescribed curriculum; and only by constructing such a personal agenda that they can become fully autonomous, consciously in control of their own learning process.

Portanto, entendemos que a maneira como os estudantes conceituam seu aprendizado é importante e ajudá-los a perceber isso é o primeiro passo para guiá-los na direção da autonomia. É importante que os mesmos se engajem na reflexão para adquirirem habilidades metalinguísticas e metacognitivas.

Ao avaliarem a maneira como estão aprendendo, eles podem intensificar o processo de aprendizagem. A eles cabe uma grande participação e contribuição ao construírem seu conhecimento, transformando, aplicando e utilizando o mesmo da maneira que lhes convier. Por isso, hoje em dia, o foco do processo de ensino e aprendizagem está no aprendiz, afinal é ele quem deve contribuir na maior parte do tempo para a sua formação.

Paiva atesta que um estudante autônomo é "agente de sua própria aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor" (2005a, p. 140); não é apenas um receptor, pronto a consumir o que lhe foi pré-determinado, tornando assim a autonomia parte importante do processo de aprendizagem.

Paiva (2005b) considera a autonomia um processo sociocognitivo, pois envolve processos individuais mentais e sociais quando levamos em conta a língua como ferramenta de comunicação. Autonomia dá suporte para o aprendiz assimilar uma língua e se desenvolver comunicativamente. Para a autora, a capacidade de avaliar o aprendizado e tomar decisões são evidências da importância de estratégias metacognitivas para aprendizes autônomos.

1.5.2.2 Atuação estratégica

Pesquisas relacionadas a estratégias de aprendizagem começaram nos anos 1970 com os trabalhos pioneiros de Rubin (1975) e Stern (1975), os quais sugeriam que um modelo de

"bom aprendiz" poderia ser construído observando as estratégias utilizadas por aprendizes que tinham êxito na aprendizagem de LE (CHAMOT, 2005).

Scarcella e Oxford (1992) definem estratégias de aprendizagem da segunda língua como ações, comportamentos, técnicas ou pensamentos que os aprendizes utilizam para melhorar a própria aprendizagem. O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), mais especificamente, definem estratégias metacognitivas como aquelas que ajudam os aprendizes a refletir, planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem. Já Wenden (1999) defende que estratégias metacognitivas são aquelas usadas pelos aprendizes para gerenciar, direcionar, regulamentar e guiar sua aprendizagem.

O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) relacionam estratégias cognitivas com a interação dos aprendizes com o material e as abordagens de ensino, as estratégias sociais com a interação entre indivíduos e as estratégias afetivas com o emocional e o controle da ansiedade.

Segundo Oxford e Scarella (1992, p.63), "estratégias de aprendizagem apropriadas resultam em um aumento da proficiência e da autoconfiança em muitas ocasiões" [22]. As autoras advogam que os aprendizes que se utilizam de estratégias de aprendizagem mostram-se melhor sucedidos e eficazes, enfatizando, portanto, a importância de uma atuação estratégica por parte deles. As estratégias são utilizadas pelos aprendizes para otimizar a própria aprendizagem, são ações que evidenciam o esforço direcionado à melhoria da mesma (OXFORD; SCARELLA, 1992; CHAUDRON, 1988).

Grenfell e Harris (1999, apud CHAMOT, 2005 p. 112) advogam que

> Estratégias de aprendizagem são importantes no ensino e aprendizagem da segunda língua por duas razões muito importantes. Primeiramente, ao examinar as estratégias usadas por aprendizes de segunda língua durante o processo de aprendizagem, temos intravisões sobre os processos metacognitivos, cognitivos, sociais e afetivos envolvidos na aprendizagem

[22] Appropriate learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence in many instances.

> de línguas. A segunda razão que dá suporte as pesquisas relacionadas às estratégias de aprendizagem de línguas é que novas estratégias podem ser ensinadas aos aprendizes de línguas que obtém menos sucesso, ajudando-os a tornarem-se aprendizes melhor sucedidos[23].

Assim sendo, de acordo com Figura e Jarvis (2007), as estratégias de aprendizagem são elementos importantes que contribuem na formação de um aprendiz autônomo. Para que haja tomada de responsabilidade, o aprendiz necessita entender o seu processo, fazer escolhas conscientes, e ser ativo ao gerenciar e monitorar seus estudos. Tais características são conquistadas por meio do uso eficaz de estratégias de aprendizagem.

Portanto, vários autores defendem a importância de que os alunos trabalhem de modo estratégico e passem a entender as coisas por eles mesmos, adquirindo, dessa forma, controle sobre o desenvolvimento de seu conhecimento (RIDLEY, 2003).

Para Otto (2003, p. 79), "o conceito de estratégias de aprendizagem de línguas está ligado à dimensão cognitiva e metacognitiva da aprendizagem autônoma"[24]. A partir deste pressuposto, o autor realizou uma pesquisa empírica no contexto tandem face a face com o objetivo de revelar e ilustrar o repertório de estratégias de aprendizagem, que pode ser desenvolvido em um ambiente que ele considera baseado na interação e no trabalho colaborativo autônomo.

Apesar de o autor afirmar que os resultados de sua pesquisa não podem ser generalizados para outros contextos tandem, acreditamos que a taxonomia de estratégias de aprendizagem proposta por ele, apresentada na página a seguir[25], será de grande valia para esta pesquisa.

---

[23] Learning strategies are important in second language learning and teaching for two major reasons. First, by examining the strategies used by second language learners during the language learning process, we gain insights into the metacognitive, cognitive, social, and affective processes involved in language learning. The second reason supporting research into language learning strategies is that less successful language learners can be taught new strategies, thus helping them become better language learners.

[24] The concept of language learning strategies is linked to the cognitive and metacognitive dimension of autonomous learning.

[25] Original, ver ANEXO C.

O autor acredita que a maneira como as estratégias foram utilizadas pelos participantes da pesquisa reflete a autonomia dos aprendizes daquele determinado contexto de tandem face a face. Ele atesta que esse ambiente é propício para a aquisição e utilização de uma grande variedade de estratégias de aprendizagem e de comunicação que podem ser usadas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, contanto que os participantes estejam conscientes dessa possibilidade.

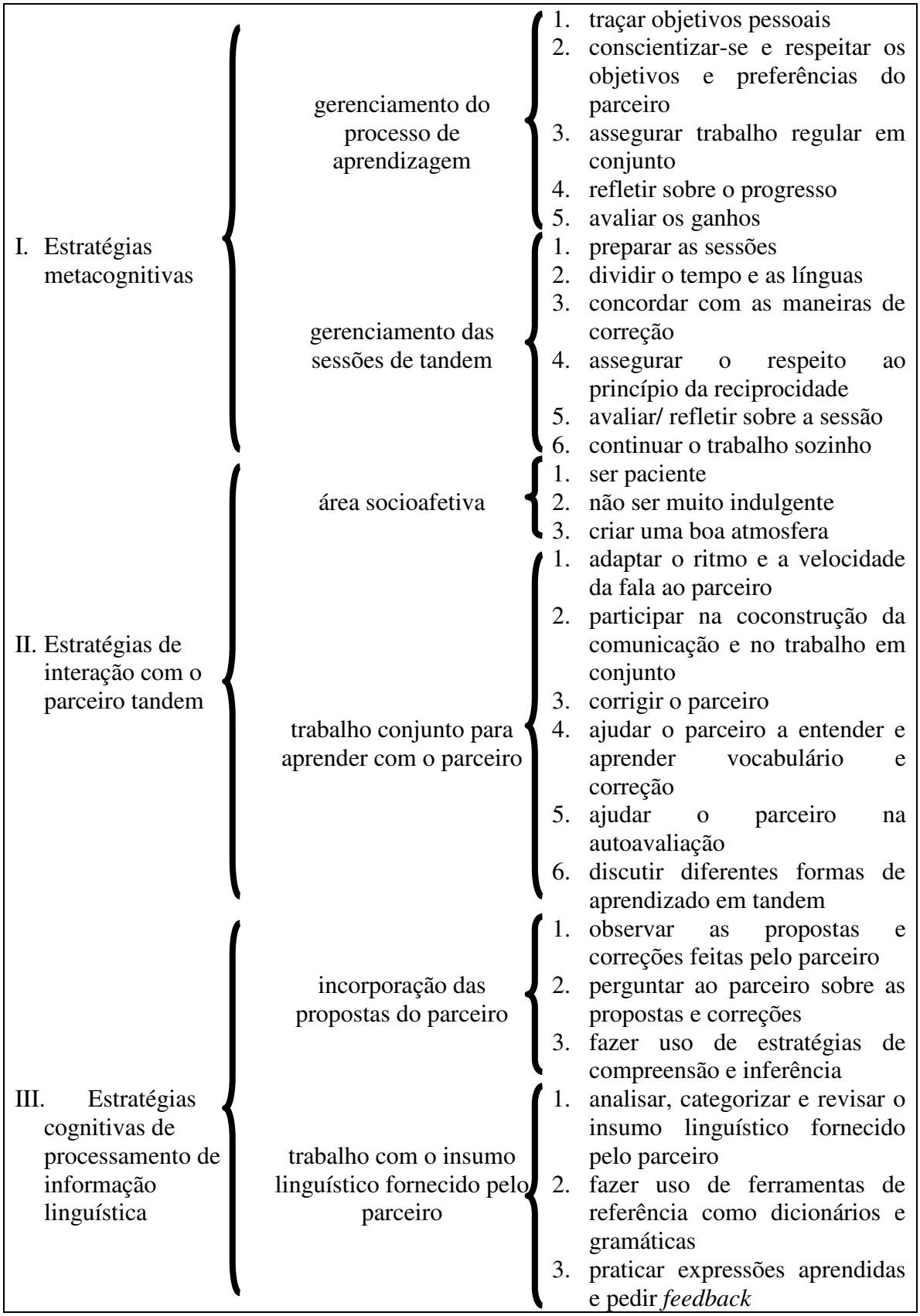


FIGURA 3 – Taxonomia de estratégias de aprendizagem usadas no tandem face a face.

Fonte: Otto, 2003, p. 86.

Como responsável pela sua aprendizagem, é necessário que o aprendiz articule quais estratégias, condições e estilos são melhores para o seu desenvolvimento, para que possa usufruir desse processo da melhor maneira.

1.5.2.3 Representação das características de aprendizes autônomos

Com intuito de melhorar a visualização das características de aprendizes autônomos trabalhados nesta pesquisa, apresentamos o quadro a seguir que sintetiza cronologicamente a posição de diferentes autores sobre o assunto.

QUADRO 5 – Características do aprendiz autônomo

Autor	Características do aprendiz autônomo
Holec (1981)	Tem habilidade para determinar objetivos, definir conteúdos, selecionar materiais, monitorar a aquisição e avaliar o aprendizado.
Breen e Mann (1997)	Caracteriza-se por oito qualidades diferentes: (i) postura em relação ao mundo; (ii) desejo de aprender; (iii) consciência de si mesmo; (iv) capacidade metacognitiva; (v) gerenciamento de mudança; (vi) independência do processo educacional em que o foco está no aluno; (vii) envolvimento estratégico com o aprendizado e, (viii) capacidade de negociação.
Panichi (2002)	Gerencia sua aprendizagem e toma decisões com respeito às áreas de aprendizagem, seu ritmo, suas necessidades de aprendiz e os meios pelos quais irá atingir suas metas.
Kötter (2003)	Responsabiliza-se pelo seu aprendizado para próprio serviço e propósito.
Little (2003)	É responsável por gerenciar o próprio aprendizado.
Otto (2003)	A maneira como as estratégias de aprendizado são utilizadas por aprendizes reflete a autonomia deles em determinado contexto.
Nicolaides (2003)	É independente e age de forma responsável, mas também tem consciência do contexto social em que está inserido, podendo consequentemente transformá-lo. É capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para as mesmas.

Autor	Características do aprendiz autônomo
Thomsen (2003)	Está envolvido no planejamento, monitoramento, e avaliação de seu aprendizado.
Paiva (2005b)	É capaz de avaliar seu aprendizado e de tomar decisões.
Figura e Jarvis (2007)	Aprendizes autônomos administram com sucesso estratégias de aprendizado.

No contexto desta pesquisa, é fundamental observarmos que é possibilitado aos interagentes o gerenciamento do próprio aprendizado. Isso se faz presente quando eles determinam objetivos, definem conteúdos, selecionam materiais, monitoram a aquisição, avaliam o aprendizado, demonstram ação estratégica, negociam significados, procuram soluções para suas dificuldades, tomam decisões, e realizam outras atividades, todas descritas pelos autores acima quando relacionam as características de aprendizes autônomos.

1.6 Autonomia no contexto teletandem

O teletandem é "um contexto em que o aprendiz pode exercitar a autonomia e gerenciar seu próprio processo de aprendizagem"[26] (VASSALLO; TELLES, 2006, p. 106). Estando no papel de aprendiz e de ensinador, o aluno pode refletir sobre a interação e aplicar os resultados da reflexão na melhoria das sessões. É oportunizado a ele utilizar a L-alvo para focar-se não somente em seu aprendizado, mas também no desenvolvimento aprendizado do parceiro. Estando aberto a novas propostas, consciente de seu papel e disposto a empenhar-se

[26] a context within which one can exercise autonomy and manage one's own learning process.

num trabalho conjunto, ele pode criar um ambiente colaborativo e conseguir, dessa forma, avançar em direção à educação autônoma.

No contexto teletandem, o princípio da autonomia ajuda a equilibrar os outros dois princípios (a não-mistura das línguas e a reciprocidade), podendo tornar as sessões mais produtivas para os participantes. Dessa maneira, o aprendiz terá a oportunidade de se posicionar e ser responsável, tomando decisões que irão ocasionar o desenvolvimento de seu aprendizado.

A autonomia no teletandem não existe isoladamente, ela é coconstruída e isso torna o compromisso com as interações ainda maior. Os interagentes devem se conscientizar de que a maioria das escolhas é feita em duplo sentido, elas irão influenciar diretamente o próprio aprendizado, mas também podem ser aplicadas ao parceiro. Isso possibilita que, ao longo do tempo, os alunos se tornem mais responsáveis pelo aprendizado. "Os aprendizes de Tandem nunca estão sozinhos no processo e podem ser apoiados e encorajados pelo par mais proficiente no empenho colaborativo"[27] (VASSALLO; TELLES 2006, p. 89).

Todavia, muitos sentem dificuldade em lidar com essa nova ferramenta tecnológica educacional. Vários interagentes confundem a autonomia com falta de compromisso, não comparecendo aos encontros ou desvirtuando-os, transformando-os em conversas informais ou *chats*. Freire (1996) comenta que a autonomia está ligada à capacidade de liberdade de decisões ao construir ou reconstruir o conhecimento, mas que essa liberdade mal centrada desequilibra o contexto pedagógico, prejudicando, assim, seu funcionamento.

As diferentes concepções de autonomia, apresentadas anteriormente nessa fundamentação teórica, podem ser trabalhadas pelos interagentes de teletandem. A versão técnica é observada quando os participantes aplicam estratégias para alcançar maior rendimento nas interações; a versão psicológica se torna evidente no momento em que os

[27] Tandem participants are never all alone in their process and each of them may be supported and encouraged by his/her more proficient partner in a collaborative endeavor.

alunos refletem sobre seu papel e têm a possibilidade de transformar e construir conhecimento; a versão política é notada quando os alunos definem os materiais, temas e objetivos a serem trabalhados nas sessões (BENSON, 1997); e a visão econômica, proposta por Paiva (2005a), aborda a tecnologia presente nesse contexto.

A teoria defendida por Vygotsky (1988) é empregada, já que o objetivo do projeto é a construção do conhecimento por meio de interações sociais, trabalhando o aspecto comunicativo e tendo como base o socioconstrutivismo.

Os apontamentos feitos por Dam (2003), Holec (1991), Little (2001) e Thomsem (2003) sobre as determinações feitas pelos aprendizes são exercitadas pelos participantes que necessitam definir seus objetivos, escolher materiais e decidir os critérios de avaliação das sessões.

Não menos importantes, as considerações feitas por Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990), Oxford e Scarella (1992) e a taxonomia proposta por Otto (2003) ilustram como os interagentes podem atuar de forma estratégica, tendo a oportunidade de desenvolver a autonomia nas sessões de teletandem.

Portanto, é essencial que os participantes do projeto estejam conscientes das dimensões de seu papel de aprendiz, responsabilizando-se pelo próprio aprendizado e de seu papel de ensinador, oportunizando a construção do conhecimento do parceiro.

1.7 Teletandem: ensino e aprendizagem de línguas

Ao considerarmos a importância da autonomia no aprendizado via tandem, não podemos deixar de nos posicionar em relação à concepção de ensino vinculada a esta investigação.

Como já foi explicitado anteriormente, a autonomia no teletandem não é sinônimo de trabalho individualizado. Ela se constrói como resultado da colaboração entre os participantes.

Da mesma maneira estabelece-se a relação de ensino e aprendizagem neste contexto. De acordo com os PCN (1998, p. 71)

> O conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros.

Desta forma, defendemos que a aprendizagem no contexto teletandem está vinculada a construção de conhecimento gerada a partir da interação com outros indivíduos.

A partir das parcerias fundamentadas por meio do projeto, os participantes, nas interações teletandem, passam a desenvolver papéis de *ensinadores* e *aprendizes*. *Ensinadores* no sentido de ajudar o parceiro a aprender, vinculado ao conceito de ensino, e *aprendiz*es no sentido de aproveitar os insumos provenientes do parceiro com intuito de contribuir na construção do conhecimento, vinculado ao conceito de aprendizagem.

Atentamo-nos ao fato de que por mais que os interagentes sejam auxiliados pelos parceiros, contribuindo para que a aprendizagem se realize, nada substitui a ação do próprio aprendiz na tarefa de construção significativa do conhecimento.

Portanto, entendemos que o teletandem é um contexto de ensino e aprendizagem virtual e colaborativo, o qual oportuniza que os participantes sejam colaboradores no processo de aprendizagem e construam significados a partir da interação, tendo para tanto, o auxílio de seus parceiros nesse processo.

1.8 Desenvolvimento da autonomia em outros paradigmas

A autonomia no teletandem não deve ser vista simplesmente como proporcionar aos aprendizes ferramentas para "aprender a aprender"; ela se estende à produção de conhecimento pelo próprio participante. "Associar alunos de línguas diferentes no TELETANDEM BRASIL quer dizer, assim, *subjetivar o saber* e oferecer condições para que o próprio aprendiz *descubra e crie seus recursos de aprendizagem*, levando-os como contribuição ao contexto escolar" (TELLES, 2006, p. 22). Espera-se que o conhecimento adquirido por meio das interações seja útil também fora do contexto de aprendizagem de línguas.

O desenvolvimento da autonomia se expande quando as habilidades desenvolvidas e intensificadas por meio das interações de teletandem são também praticadas em outros paradigmas da vida humana. Para Lewis (2003, p. 15),

> Em termos específicos, tornar-se autônomo envolve aprender a analisar as próprias necessidades, traçar objetivos, monitorar o processo, gerenciar o tempo e – no caso do aprendizado por *tandem* – trabalhar em parceria, todas habilidades que são úteis no local de trabalho"[28].

Assim sendo, a autonomia desenvolvida no tandem pode ajudar no desenvolvimento da carreira profissional. Com as mudanças de paradigmas econômicos e sociais, trazidos pela informatização e globalização, os alunos podem utilizar a tecnologia como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, por se encontrarem preparados para lidar com um número muito maior de informações e serem capazes de se comunicar em diferentes línguas e culturas (WARSCHAUER, 1998).

As exigências do mercado de trabalho se modificaram e as pessoas precisam se atualizar para permanecer ou entrar nele. Hoje, exige-se um indivíduo globalizado, um profissional dinâmico, crítico, que saiba trabalhar em grupo, qualidades que podem ser desenvolvidas com a ajuda do ensino virtual e do teletandem. "Assim, novas habilidades de análise simbólica estão emergindo como cruciais para o sucesso no século XXI. Elas incluem habilidades de análise crítica, avaliação, experimentação, colaboração, comunicação, abstração, pensamento sistemático e persuasão"[29] (REICH, 1991, apud WARSCHAUER, 2000, p. 5). "E em função da globalização, essas habilidades estão sendo altamente aplicadas no contexto do ensino da língua inglesa" (WARSCHAUER, 2000, p. 5)[30].

Como a necessidade do uso da língua se modificou, é preciso também que haja uma modificação no ensino e aprendizagem. A habilidade de ler, escrever e se comunicar eficazmente pela rede será essencial em quase todas as esferas da vida e as aulas de línguas

---

[28] In specific terms, becoming autonomous involves learning to analyse one's needs, setting goals, monitoring progress, managing time and – in the case of tandem learning – working in partnership, all of which are useful workplace skills.

[29] Thus new work skills of symbolic analysis are emerging as crucial for success in the 21st century. These include skills of critical analysis, evaluation, experimentation, collaboration, communication, abstraction, system thinking, and persuasion.

[30] And, due to globalization, these skills are increasingly applied in English language contexts.

devem estar prontas para preparar os estudantes para utilizar e interagir com esses adventos. É importante que os aprendizes estejam prontos para enfrentar o que o mundo lhes cobra: indivíduos autônomos, críticos, colaborativos e globalizados.

Entretanto, devemos atentar que a simples presença da tecnologia não modifica a maneira como o ensino é fundamentado. Há necessidade, portanto, de uma mudança efetiva, com objetivos didáticos claros a serem alcançados, para que haja incorporação desses recursos no âmbito educacional. Para melhor adequação e ruptura desse paradigma, é importante que os envolvidos no processo de ensino e aprendizado revejam suas concepções referentes à autonomia e ao uso da tecnologia.

Compreendendo, portanto, a riqueza do contexto teletandem, que pode proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, reconhece-se que o mesmo poderia se expandir e começar a fazer parte dos currículos dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras. Essa inclusão daria aos professores pré-serviço maior oportunidade de prática com falantes nativos, ou com falantes mais proficientes que os mesmos, assim como oportunidades de desenvolvimento da autonomia, tornando-os corresponsáveis pelo aprendizado. Além disso, entrariam em contato com esse contexto virtual de ensino e aprendizagem, que se fará presente no cotidiano de professores e aprendizes.

1.9 A mudança de papéis

Com o advento da Internet e sua utilização no ambiente educacional, alunos e professores passaram a ter disponibilidade de acesso às mesmas informações, alterando

profundamente a hierarquia educacional, o que torna primordial a mudança de postura de ambas as partes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 trouxeram grandes alterações nas orientações didáticas, tendo professor e aluno que assumir responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem. "Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento" (PCN, 1998, p. 81). Encontramos também no Parecer CNE/ CES 492/2001, de 4 de julho de 2001, das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*, considerações sobre a priorização de uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

De acordo com Takahashi (2000), no *Livro Verde*, elaborado com o respaldo do Ministério da Ciência e Tecnologia, que contém as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação e constitui uma súmula consolidada de possíveis aplicações de Tecnologias da Informação,

> ... ***educar*** em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias da informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para "aprender a aprender", de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Diante dessas modificações, é essencial que professores e aprendizes rompam com antigos paradigmas pedagógicos e estejam abertos aos novos meios de aprendizagem que, com o advento da globalização, não apresentam possibilidade de retrocesso. O momento requer um cidadão autônomo, crítico e criativo, que pense de forma abrangente e sistematizada.

Fica claro que é imprescindível que ambientes propícios sejam criados para o desenvolvimento do pensamento crítico, de atividades reflexivas e da capacidade de decisão dos aprendizes, para que eles possam entender e questionar o quê estão aprendendo e o porquê. A partir da mais tenra idade, os alunos podem ser estimulados a articular claramente a construção de seu conhecimento para que efetivamente aprendam.

Os novos contextos mudam a relação de aprendizagem e implicam redefinição do papel do aprendiz e do professor. Os alunos não são mais passivos e dependentes da instrução de um professor *expert.* Segundo Holec (1981), essa independência do aprendiz precisa ser adquirida (através de um processo gradual de descondicionamento e aquisição de conhecimento e de conscientização), já que muitos adultos não estão acostumados a ser autônomos e se responsabilizar pela própria aprendizagem.

Nesse processo, um novo tipo de instrução pode ser oferecido ao aprendiz. Holec (1981) defende que o papel do professor é o de ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades para: (i) definir seus objetivos; (ii) definir os conteúdos e as progressões a serem feitas (dando informações sobre as possíveis fontes de materiais e estratégias); (iii) escolher os métodos e as técnicas; (iv) monitorar o procedimento e avaliar o que foi adquirido no processo de aprendizagem (HOLEC, 1981).

Desta forma, o professor não passa a ser obsoleto, como muitos temiam com a chegada das novas tecnologias, mas essencial no processo de desenvolvimento do aprendiz. "Seu status não mais será baseado no poder conferido pela autoridade hierárquica, mas na qualidade e importância do seu relacionamento com o aprendiz"[31] (HOLEC, 1981, p. 25).

Sturtridge (1997) comenta a evolução dos papéis de professor e aluno com a concretização dos adventos tecnológicos incorporados no ensino de línguas. Com as

[31] His status will no longer be based on the power conferred by hierarchical authority but on the quality and importance of his relationship to the learner.

mudanças de paradigmas educacionais e com o desenvolvimento de centros de autoacesso[32], o papel do professor seria de tutor, o de dar conselhos direcionados. A autora sugere que o papel de facilitador seja somado ao de auxiliar do desenvolvimento das habilidades de aprendizagem dos estudantes. Ela menciona que o aluno teria que aprender como e quando fazer o melhor uso desse novo estilo de professor e teria que estender suas estratégias para saber como trabalhar sozinho. Aprendizes primeiramente receberiam orientações em sala de aula e, posteriormente, trabalhariam nos centros de autoacesso, atentando para a necessidade de serem conscientes de seus objetivos, capazes de monitorar seus progressos e avaliarem seu desempenho.

Acompanhando o mesmo raciocínio, Littlewood (1997, p. 82) acredita que,

> educadores precisam ajudar os aprendizes a desenvolverem motivação, confiança, conhecimento e habilidades que eles necessitam (a) para se comunicarem mais independentemente, (b) aprenderem mais independentemente e (c) (por extensão) serem mais independentes como indivíduos.[33]

O autor advoga que contextos de aprendizagem de línguas mais autônomos, como os centros de autoacesso, podem fornecer subsídios para estudantes gradualmente alcançarem estágios mais independentes na sua comunicação e também em outros aspectos da vida.

De acordo com a proposta de Nunan (1997), os aprendizes podem se tornar mais autônomos trabalhando com materiais autodirecionados quando se conscientizam de seus objetivos, fazendo uso de estratégias de aprendizagem, fazendo escolhas concernentes ao conteúdo, criando suas próprias atividades e, consequentemente, transcendendo o aprendizado

[32] Um centro de autoacesso procura promover a aprendizagem independente disponibilizando materiais por meio dos quais os aprendizes podem desenvolver autonomia. Os aprendizes podem escolher dentre diversas fontes, como materiais fotocopiáveis, exercícios virtuais, dentre outros.

[33] We need to help students develop the motivation, confidence, knowledge and skills that they require in order (a) to communicate more independently, (b) to learn more independently and (c) (by extension) to be more independent as individuals.

e aplicando as mesmas estratégias no seu cotidiano, fora do contexto de ensino e aprendizagem, tornando-se aprendizes realmente autônomos.

A autonomia pode ser estimulada diariamente na instrução regular do aprendiz e isso pode ser feito por meio do professor ou responsável pela aprendizagem. Poucos são os aprendizes que iniciam o processo de aprendizagem desempenhando total autonomia, que é essencial para se tornarem aprendizes eficazes. A habilidade de direcionar a própria aprendizagem pode ser desenvolvida por meio de intervenção pedagógica, que abrange fatores pessoais, interpessoais, institucionais e culturais (NUNAN, 1997).

Seguindo a linha de autonomia na teoria critica, Pennycook (1997) sugere que, como seres políticos e psicológicos, temos muito menos controle sobre o que dizemos e fazemos do que nos é sugerido. Dessa forma, seríamos sujeitos passivos às forças sociais, culturais, psicológicas e ideológicas da sociedade. O autor advoga que, como educadores, é importante que tentemos conscientizar nossos alunos do que é ser usuário e aprendiz autônomo de línguas, de ajudarmos os estudantes a encontrar uma voz (entendida como um lugar de luta entre linguagem, subjetividade e discurso), podendo assim ensinar linguagem de uma forma que abra alternativas culturais para os estudantes, que permita que eles se tornem autores de seus mundos.

O autor se preocupa com educadores que entendem que estimular o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes se restringe a trabalhar com estratégias de aprendizagem, desconsiderando outros aspectos importantes.

> Se educadores na área de línguas adotarem a noção de autonomia na aprendizagem de línguas meramente nos termos de desenvolvimento de estratégias para a aprendizagem autodirecionada, em sua versão reducionista, ou mandar estudantes a centros de autoacesso para estudar por eles mesmos, eles podem estar negando suas responsabilidades como educadores para ajudar estudantes a encontrar alternativas culturais que eles merecem.[34] (PENNYCOOK, 1997, p. 53)

Para Paiva (2005b), o professor pode atuar em diferentes papéis trabalhando com atividades autônomas e oportunizando um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da autonomia, incentivando os alunos a se comunicarem e deixando-os confortáveis. O tipo de insumo e materiais que estão disponíveis aos alunos e como eles são trabalhados também são de grande importância. O contexto em que a língua é aprendida, o país, a disponibilidade de praticar a língua com falantes nativos, a facilidade de viagens a países estrangeiros, a possível dependência social e econômica do país, as similaridades entre as línguas são todos fatores que, segundo a autora, podem influenciar ou atrapalhar o desenvolvimento da autonomia.

Assim, podemos constatar que, dentre as constantes mudanças de paradigmas educacionais e constituição de novas metodologias e abordagens utilizadas no ensino de línguas, diferentes termos têm sido usados, e distintos papéis atribuídos, para denominar aqueles que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Alguns dos termos utilizados até o momento para descrever o professor são os de conselheiro, ajudante, facilitador, conhecedor, mentor, orientador, consultor, líder, diretor, gerenciador, guia, tutor, controlador, dono do conhecimento, negociador, fonte, dentre outros (BROWN, 2001; RILEY, 1997; PAIVA, 2005b). Cada metodologia, abordagem, teoria ou contexto de aprendizagem utiliza um termo que considera mais adequado às concepções que defende.

---

[34] If language educators take up the notion of autonomy in language learning merely in terms of developing strategies for self-directed learning, or, in its most reductionist version, sending students to a self-access centre to study on their own, they may be denying their responsibilities as language educartors to help students to find the cultural alternatives they deserve. study on their own, they may be denying their responsibilities as language educartors to help students to find the cultural alternatives they deserve.

Nunan (1989, p. 194-195) apresenta um quadro que traz sete diferentes métodos e abordagens de ensino e descreve (i) suas concepções de linguagem, (ii) teorias de aprendizagem, (iii) objetivos, (iv) currículos, (v) tipos de atividades, (vi) papeis do aprendiz, (vii) do professor e (viii) do material didático. Reproduziremos, com adaptações, o item vii, que é relevante para esta pesquisa.

QUADRO 6 - Papel do professor em diferentes métodos e abordagens[35]

Métodos e Abordagens	Papel do Professor
Método Audiolingual	Prover **modelo**, dar direção e ritmo.
Resposta Física Total	**Dirigir.** Ter um papel ativo,
Método Silencioso	Resistir à tentação de modelar, remodelar, auxiliar e dirigir. Ter um papel **impassível**.
Ensino Comunicativo de línguas	Representar analogia parental**/ conselheira**.
Abordagem Natural	Ser **fonte** primária de insumo compreensível.
Sugestopédia	Criar situações em que o aprendiz é sugestionável ao material de uma maneira que **encoraje** recepção positiva e retenção.
Aprendizagem de Línguas em Comunidade	**Ser Facilitador** do processo de comunicação, **participador** das tarefas, **analista** de necessidades, **conselheiro**, **gerenciador** do processo.

Fonte: Nunan, 1989, p. 194-195.

Percebemos, portanto, que o papel do professor se modifica perpassando por diferentes metodologias e abordagens de ensino definidas por contextos históricos, culturais, políticos, pedagógicos, dentre outros.

[35] Original, ver ANEXO D.

1.10 O mediador

No caso deste trabalho e do contexto de aprendizagem apresentado (Projeto Teletandem Brasil), utilizamos o termo "mediador" para denominar o responsável por estimular o desenvolvimento da autonomia entre os interagentes, e aconselhá-los em vários outros aspectos.

Em reuniões realizadas em 2006, pesquisadores do *Campus* da UNESP de São José do Rio Preto elaboraram diretrizes considerando o papel do mediador, apresentadas no quadro a seguir.

Tais diretrizes são somente sugestões que podem ser consideradas pelos mediadores, ainda que seja esperada deles uma perspectiva reflexiva. É importante que o mediador se preocupe em dar sugestões e não ser prescritivo, contribuindo para que o interagente olhe para a própria prática, busque coerências e incoerências e reflita sobre elas.

QUADRO 7 – Diretrizes de mediação

AS QUINZE DIRETRIZES PARA A MEDIAÇÃO **Seria interessante e pertinente se o professor-mediador:**
1-Estabelecesse uma boa relação com os interagentes, de forma a criar uma atmosfera de segurança e confiança permanente entre eles.
2-Promovesse uma atmosfera informal e descontraída que instigasse os interagentes a verbalizar suas ansiedades, suas necessidades e dificuldades sem constrangimentos ou receios.
3-Tentasse diminuir a assimetria entre ele e os interagentes, pois ambos deveriam ser "cúmplices" nesse processo de ensinar e aprender virtualmente, trabalhando colaborativamente a fim de atingir um objetivo em comum.
4-Procurasse não prescrever um modo que ele acredita estar correto, evitando realizar, assim, uma prática pedagógica diretiva que impossibilita a reflexão e autonomia do aprendiz.
5-Negociasse constantemente com os interagentes com relação: aos horários de mediações; produção e entrega de dados de pesquisa; tipo de recursos do *Windows Live Messenger* utilizados durante a mediação (câmera, áudio etc.), entre outros.
6- Partisse sempre das necessidades dos interagentes, vivenciadas em sua prática.
7- Não condenasse a prática pedagógica do interagente para não baixar a sua autoestima e não fazer com que ele se sinta incapaz e inferior aos demais.
8- Sugerisse, pelo menos em um primeiro momento, alternativas para que o aluno pudesse refletir e decidir qual seria a mais viável e adequada para ser colocada em prática.
9- Avaliasse as alternativas apresentadas pelos interagentes frente a alternativas.
10- Fizesse uso, num segundo momento, da supervisão colaborativa, dando liberdade para que os interagentes reflitam sobre sua prática, compreendam suas ações e desenvolvam uma maior capacidade crítica.
11- Encorajasse os interagentes, apontando os aspectos positivos e, posteriormente, realizasse reflexões acerca de questões conflituosas.
12- Colaborasse para focalizar melhor o problema e ajudasse o interagente a generalizar uma questão, caso o professor perceba que não se trata de um caso isolado, mas, sim, de um problema que persiste durante toda a sua prática.
13- Procurasse não trabalhar com respostas prontas, mas, sim, instigasse o interagente a buscar o melhor caminho para que ele aprenda a refletir e encontrar, de maneira autônoma, soluções para possíveis problemas, tornando-os aptos para a resolução de situações conflituosas com os quais inevitavelmente se depararão em suas experiências pedagógicas futuras.
14- Não avaliasse a prática do aluno em "mal"; "melhor", "pior", pois nenhuma prática deve ser julgada, já que não existem práticas melhores ou piores do que outras, mas práticas diferentes e adequadas ou não para determinadas contextos.
15- Sugerisse, caso haja necessidade, leituras teóricas voltadas para a necessidade do interagente.

Fonte: Teletandem News, Ano 1, n. 1, p. 7.

Salomão (2008) deixa claro em seu trabalho que a relação do aprendiz com o mediador é construída gradativamente ao longo das interações. Espera-se que cada vez mais a negociação entre aprendiz e mediador seja realmente colaborativa, tendo o aprendiz a responsabilidade de aceitar ou não as alternativas sugeridas pelo mediador e a liberdade de questioná-lo sempre que achar necessário.

Acreditamos que é importante que o mediador seja uma pessoa com experiência em ensino de línguas e com proficiência em ambas as línguas que estiverem sendo trabalhadas nas sessões. Desta forma, ele poderá contribuir mais eficazmente, analisando as interações realizadas em ambos os idiomas e sendo útil pedagogicamente. Por conseguinte, seria interessante que o mesmo já tivesse praticado teletandem para entender melhor o processo e poder trabalhar de uma forma que priorizasse o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Para tanto, ele teria que ter bem claro quais são suas concepções e experiências em relação à aprendizagem autônoma e ter em mente que tais concepções podem não ser as mesmas dos participantes que irá mediar. Portanto, há necessidade de muita reflexão sobre como abordar os alunos para não impor idéias, interferindo significativamente na autonomia do aluno ao invés de fornecer subsídios para o seu desenvolvimento.

É importante que o mediador reflita sobre suas ações e considere as influências delas, analisando suas implicações, considerando as diferenças individuais de estilos de aprendizagem e, acima de tudo, quais são suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento crítico e, consequentemente, da autonomia do aprendiz.

Algumas das alternativas para que o mediador reflita sobre suas ações é manter diários sobre suas mediações, autorrelatos, gravações, dentre outros instrumentos que instigam a reflexão pessoal sobre a prática de ensinar.

> Os professores precisam refletir criticamente não somente sobre como eles agem durante um evento de aprendizagem, mas também sobre suas atitudes e crenças que estão subjacentes, sobre a natureza da linguagem e a natureza do aprendizado, e sobre as limitações, tais como a cultura educacional em que eles trabalham, que colidem com sua situação de aprendizagem. Somente se eles têm uma visão clara e objetiva destas suposições, práticas e limitações que eles serão capazes de negociar efetivamente tanto com os aprendizes e autoridades externas e assim empoderar tanto os aprendizes quanto eles mesmos.[36] (VOLLER, 1997, p. 112)

Cabe ao mediador ajudar os interagentes a enxergar onde está o problema (a partir da prática) e ajudá-los a solucioná-lo, auxiliando-os na parte técnica e pedagógica quando necessário, baixando, portanto, a ansiedade dos participantes. Também faz parte de seu papel motivar os mediados, sugerindo leituras que possam contribuir para sua formação e a familiarização dos mesmos com o projeto. É importante que o mediador enfatize estilos e estratégias para que o interagente "aprenda a aprender" e também entenda a importância da negociação com o parceiro e da autonomia no aprendizado de línguas.

Brammerts (2003) afirma que é importantíssimo haver o acompanhamento de um conselheiro na prática de tandem e que o mesmo ajude os aprendizes a tomarem decisões que vão melhorar seu aprendizado. Ele acredita que muitos aprendizes talvez não explorem totalmente o contexto tandem de aprendizado e que eles podem vir a enxergar outras possibilidades somente em discussões mais personalizadas.

Há um grande esforço dentre os mediadores e pesquisadores da UNESP de São José do Rio Preto para que as sessões de aconselhamento sejam menos diretivas possíveis. O intuito deles é o de ajudar os aprendizes a desenvolver a habilidade de refletir sobre o aprendizado, traçar objetivos e avaliar o progresso nesse contexto.

---

[36] Teachers need to reflect critically not only upon how they act during a learning event, but also upon their underlying attitudes and beliefs about the nature of language and the nature of learning, and upon the constraints, such as the educational culture in which they work, that impinge upon their learning situation. Only if they have a clear and objective view of these assumptions, practices and constraints will they be able to negotiate effectively with both learners and external authorities and thereby empower both their learners and themselves.

Os aprendizes não precisam seguir as sugestões do mediador; o importante é que eles reflitam sobre quaisquer decisões que são tomadas. "Se aprendizes tomam suas decisões conscientemente, eles até podem aprender através de escolhas ruins ganhando intravisões no próprio processo de aprendizado e fazendo deles a base para futuras decisões"[37] (BRAMMERTS, 2003, p. 107).

Portanto, entende-se que o mediador não deve tolhe a autonomia do aprendiz de tomar decisões. Ao contrário, espera-se que o mediador e o aprendiz construam conjuntamente um ambiente de reflexão sobre ensino e aprendizagem e que as decisões sobre caminhos a seguir sejam tomadas autonomamente pelo aprendiz.

Assim, consideramos que o papel do mediador vai ao encontro do que Voller (1997, p. 107) aponta ao dizer que, "ao invés de transmitir um corpo de fatos sobre a L-alvo, o papel do professor é agora de transmitir um corpo de fatos sobre as maneiras mais eficientes (de acordo com linguistas *experts*) de aprender uma língua."[38]

Destacamos, na página a seguir, dois quadros apresentados por Riley (1997, p. 122), que constituem uma comparação do papel do professor em uma sala de aula presencial com a do conselheiro, em centros de autoacesso (representados em fundo branco). Propomos um terceiro, o qual mostra o papel do mediador no contexto virtual de aprendizagem teletandem (representado em fundo cinza).

[37] If learners consciously make their own decisions, they can even learn from poor choices by gaining insights into their own learning processes and making this the basis for future decisions.
[38] Instead of transmitting a body of facts about the target language, the teacher's role is now to transmit a body of facts about the most efficient ways (according to expert linguists) to learn a language.

QUADRO 8 - O Papel do professor x o papel do conselheiro x o papel do mediador

PROFESSOR	CONSELHEIRO	MEDIADOR
1. Traçar objetivos	1. Coletar informações sobre necessidades e desejos	1. Discutir objetivos
2. Determinar o conteúdo do curso	2. Por quê, para quê, como, quanto tempo: dar informação, clarificar	2. Estar disponível para esclarecer dúvidas sobre as escolhas feitas pelos interagentes[39]
3. Selecionar material	3. Sugerir material, sugerir outras fontes	3. Trocar informações sobre tipos de materiais que podem ser utilizados
4. Decidir tempo, lugar e ritmo	4. Sugerir organização dos procedimentos	4. Acompanhar as escolhas feitas pelos interagentes em relação a horário, duração e frequência das sessões
5. Decidir as tarefas de aprendizagem	5. Sugerir metodologia	5. Acompanhar escolha do aprendiz e discutir estratégias de aprendizagem quando necessário ou requerido
6. Gerenciar interação em sala de aula, iniciar	6. Escutar, responder	6. Observar
7. Monitorar o aprendizado	7. Interpretar informação	7. Diagnosticar
8. Manter registros, estabelecer tarefas de casa	8. Sugerir a manutenção de registros e o planejamento de procedimentos	8. Sugerir que sejam feitos diários e gravações das interações e mediações
9. Apresentar vocabulário de gramática	9. Apresentar material	9. Discutir escolha de material com interagente quando necessário
10. Explicação	10. Analisar técnicas	10. Discutir técnicas, sugerir leituras sobre o assunto
11. Responder questões	11. Oferecer procedimentos alternativos	11. Discutir procedimentos alternativos
12. Dar notas	12. Sugerir ferramentas e técnicas de autoavaliação	12. Sugerir a reflexão sobre os diários e acompanhar o andamento das avaliações e *feedback* nas sessões
13. Aplicar testes	13. Dar *feedback* da autoavaliação	13. Discutir diários, *feedback* , e avaliação das sessões
14. Motivar	14. Ser positivo	14. Incentivar o pensamento crítico e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz
15. Recompensar, punir	15. Dar suporte	15. Dar suporte

Fonte: Riley, 1997, p. 122

[39] Sugere-se que uma sessão de teletandem se divida em três partes: conversação sobre um ou vários assuntos (aproximadamente 30 minutos); *feedback* de língua (aproximadamente 20 minutos); e avaliação da sessão (aproximadamente 10 minutos). Para maiores detalhes, consultar "Dicas e truques sobre as sessões de teletandem" no *site* do projeto (http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=7).

Assim, podemos constatar que o papel do mediador perpassa o de professores tradicionais e de centros de autoacesso, mas cada contexto trabalha com peculiaridades que devem ser respeitadas. Parece-nos que os papéis vão se transformando e servindo de apoio para os novos contextos de aprendizagem que vão surgindo. Dessa forma, o papel de professor de sala presencial foi importante para a construção do papel do conselheiro de centros de autoacesso, que serviu como transição para o que hoje esperamos dos mediadores inseridos no projeto teletandem.

Tarefas desempenhadas pelo professor atuante de uma sala de aula convencional, como traçar objetivos, definir conteúdo do curso e avaliar, apontadas no quadro da página anterior, são, no teletandem, desempenhadas pelos próprios participantes, tendo apenas o acompanhamento e as sugestões (provindas de discussões) do mediador.

Enfatizamos que o papel primordial do mediador é o de incentivar o desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem autônoma, dentro e fora do contexto de ensino e aprendizagem, ajudando os aprendizes a se tornarem cada vez mais eficazes.

Portanto, entendemos que a autonomia no teletandem se apresenta como um importante pilar que sustenta as sessões e lhes dá subsídios para que a construção de aprendizado, presente nesse contexto, se fortaleça e continue em todas as sessões.

Ao gerenciarem o próprio aprendizado, com a ajuda do mediador, os aprendizes podem capacitar-se e desenvolver suas características autônomas, que são essenciais para que eles se tornem mais eficazes na própria aprendizagem. A possibilidade de tomada de responsabilidade pela própria aprendizagem, oportunizada pelo teletandem, pode despertar no aprendiz a conscientização da importância de ser indivíduo autônomo, e a aplicação dessas ações pode resultar em mudanças até mesmo fora do escopo educacional.

Dessa forma, entendemos que o teletandem se adapta as exigências da sociedade do século XXI, oportunizando aos aprendizes um contexto virtual de aprendizagem onde eles podem desenvolver características essenciais para a vida contemporânea.

Evidências da tomada de responsabilidade e gerenciamento do próprio aprendizado, das concepções de autonomia trazidas pelos participantes e do auxílio do mediador serão apresentadas no capitulo III, que apresenta a análise e discussão dos dados.

A seguir, no capítulo II, discutiremos os pressupostos metodológicos utilizados neste trabalho, o contexto de investigação, os participantes da mesma e as ferramentas de geração de dados.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem por finalidade apresentar os pressupostos metodológicos utilizados neste trabalho. A princípio, a natureza da pesquisa é apresentada, seguida da descrição detalhada do perfil dos participantes e das ferramentas utilizadas. Discorrem-se, ao final, a descrição dos procedimentos e instrumentos de geração de dados, como também os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de natureza etnográfica, já que essa investigação é holística e conduzida em um ambiente natural (CHAUDRON, 1998; WATSON-GEGEO, 1988).

Bodgan e Biklen (1992) usam o termo "pesquisa qualitativa" para se referir a várias estratégias de pesquisa que compartilham certas características. Os dados devem ser ricos na descrição de pessoas, lugares e conversações, e as perguntas de pesquisa devem investigar tópicos em toda a sua complexidade. Para os autores, a pesquisa qualitativa se define por cinco aspectos: (i) é naturalista: acontece em ambientes naturais, as fontes e os pesquisadores são instrumentos chave, é considerado o contexto, o comportamento humano é significativo e influenciado pelo ambiente que ocorre; (ii) trabalha com dados descritivos; (iii) importa-se com o processo e não simplesmente com o resultado ou produto; (iv) levanta hipóteses no contexto; (v) e se preocupa-se com a perspectiva do participante (BODGAN; BIKLEN, 1992).

Portanto, a dissertação em questão não traz hipóteses a serem confirmadas ou respostas a perguntas pré-formuladas. Visa-se o entendimento de um traço específico dos

participantes, em contexto virtual de aprendizagem de línguas, considerando o ponto de vista dos mesmos, já que na pesquisa qualitativa é considerado que o contexto influencia grandemente o comportamento humano. Procura-se interpretar a realidade para tentar compreender a condição humana, sem preocupação com generalizações (BOGDAN; BIKLEN, 1992; BURNS, 1999).

A pesquisa é conduzida com a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa e cuidadosa reflexão sobre os dados obtidos, a qual procura descrever e interpretar o determinado contexto. Seu resultado traz uma descrição detalhada de interações em um contexto específico de ensino e aprendizagem de línguas (português / inglês) em ambiente virtual e colaborativo.

Na pesquisa interpretativista, as considerações são feitas de forma indireta, através dos vários significados que constituem os fatos, trabalhando, portanto, com a intersubjetividade, com a interpretação da construção e reconstrução das interações humanas (MOITA LOPES, 1994).

É de essencial importância que se estabeleça confiabilidade entre resultados internos e externos obtidos por meio da pesquisa e do entendimento do contexto, partindo de uma perspectiva êmica para oferecer descrições, interpretações e clarificações do contexto social em questão. Para tanto, a geração de dados é feita considerando diferentes fontes e ferramentas metodológicas, sendo muito rica, com técnicas observacionais e não observacionais que viabilizam descrições e análises profundas dentro de um contexto específico e determinado, oportunizando desta maneira a triangulação de dados, dando maior credibilidade e validade ao estudo. (BURNS, 1999; MOITA LOPES, 1994).

Procura-se estabelecer um diálogo entre pesquisador e participantes de pesquisa, já que é feito o uso de estratégias e procedimentos que consideram as experiências de acordo com as perspectivas dos participantes (BOGDAN, 1992).

2.2 O contexto de investigação

A caracterização desta pesquisa já foi formulada em capítulos anteriores quando foram descritos o contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas como também seu funcionamento, as sessões de interação, as sessões de aconselhamento (item 1.4).

Lembramos que esta pesquisa se enquadra no conjunto de investigações desenvolvido pelo grupo de pesquisadores do *campus* da UNESP de São José do Rio Preto. Estes pesquisadores participaram de reuniões mensais para troca de experiências e constatação do andamento dos projetos e subprojetos desenvolvidos pelos graduandos e pós-graduandos da instituição. Nessas reuniões, modelos de diários foram apresentados e disponibilizados aos interagentes, como também a indicação dos programas de interação e gravação que poderiam ser utilizados e a sugestão de leituras, como as diretrizes do projeto Teletandem Brasil e as diretrizes de mediação (formulada pelos participantes que ingressaram previamente no programa).

Além disso, esses encontros foram utilizados para determinação de mediadores dos pares formados, bem como para resolução de problemas advindos do andamento dos processos de teletandem, como falta de interagentes estrangeiros, dificuldade na gravação e geração de dados, dentre outros.

2.2.1 Os participantes da pesquisa

A referida investigação teve como participantes focais um par teletandem (formado por uma interagente brasileira, falante de português e um interagente estadunidense, falante de inglês), bem como um mediador. Nomes fictícios foram atribuídos aos participantes para garantir a preservação da identidade dos mesmos, e também a ética na pesquisa.

Há, em um momento específico da pesquisa, a colaboração da pesquisadora, participação esta que será explicitada detalhadamente no decorrer desta dissertação.

À interagente brasileira foi atribuído o nome de Mônica, ao interagente estadunidense o de Bradley e à mediadora o de Carla.

A interação entre os participantes se configura de acordo com a figura a seguir:

FIGURA 4 – Representação gráfica da interação entre os participantes

De acordo com a figura, a pesquisadora teve contato com todos os envolvidos na pesquisa. O contato com o interagente estadunidense aconteceu por *chat,* via *Windows Live Messenger* e por áudio e vídeo, com a utilização do aplicativo *ooVoo.*

O contato com a mediadora foi presencial e constante, já que a pesquisadora procurava acompanhar a geração de dados das sessões de aconselhamento.

A interagente brasileira, periodicamente, enviava os diários das sessões, os pedidos de auxílio e informações sobre o andamento das interações via *e-mail,* tanto para a pesquisadora como para a mediadora. As gravações das interações, feitas pela interagente brasileira, foram entregues à pesquisadora em encontros presenciais e repassadas à mediadora.

A mediadora e a interagente brasileira realizaram quatro sessões de aconselhamento. A primeira foi requerida pela interagente brasileira, que informalmente contatou a mediadora via *Windows Live Messenger.* As outras três foram solicitadas pela mediadora com intuito de acompanhar o desenvolvimento das interações. As três primeiras sessões ocorreram por meio de *chat,* via *Windows Live Messenger*. Entretanto, a última delas foi realizada com a utilização de áudio e vídeo, pelo aplicativo *ooVoo.* Tal mudança ocorreu a pedido da pesquisadora, a qual acreditava que os dados provindos da gravação com áudio e vídeo seriam de maior representatividade para a investigação em questão, por apresentar uma característica mais natural da interação.

A mediadora teve contato somente com a pesquisadora e com a interagente brasileira, apesar de apresentarmos no capítulo de análise e discussão dos dados que a mediação também influenciou o interagente estadunidense por meio da interagente brasileira.

O interagente estadunidense e a interagente brasileira trocaram mensagens eletrônicas via *e-mail*, *Messenger*, e se comunicaram utilizando vídeo e áudio por meio dos aplicativos *Skype* e *ooVoo.*

A seguir, apresentamos uma descrição detalhada de cada participante da pesquisa.

2.2.1.1 A interagente brasileira: Mônica

Mônica encontrava-se, no momento da coleta, no segundo ano letivo (de um total de quatro) do curso de tradução e tinha 19 anos. Além do inglês, ela também frequentava aulas de italiano na própria faculdade. Apesar de receber formação para atuar como tradutora, ela gostaria de dar aulas, porém ainda não havia vivenciado nenhuma experiência de ensino fora do contexto teletandem.

Mônica demonstrou ter domínio da língua inglesa: é formada em nível avançado em uma escola de línguas e é portadora do certificado do TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*)[40]. Também foi contemplada com uma viagem à Disney por ter sido classificada dentre as três melhores alunas, em âmbito nacional, da rede de escolas de inglês onde estudava.

Envolvida em pesquisa de iniciação científica, Mônica sempre se mostrou muito disposta e participativa no tocante ao projeto. Ela utiliza a Internet desde os 12 anos e realizava as interações na própria residência.

2.2.1.2 O interagente estadunidense: Bradley

Bradley tinha 29 anos, é formado em Negócios Internacionais e tem MBA (*Master of Business Administration*) [41] na mesma área. Passou um ano na cidade de Suzuka, no Japão, como instrutor de conversação, ensinando inglês a japoneses. Portanto, tem experiência em

[40] Teste de Inglês como Língua Estrangeira.
[41] Mestre em Administração.

ensino da Língua Inglesa/LE. Em relação a outras línguas, é falante de japonês e espanhol, sendo o espanhol sua primeira LE.

O interagente morou no Brasil durante um ano, em 1998. Hospedou-se na casa de uma brasileira que havia feito intercâmbio e morado na cidade dele, nos Estados Unidos. Assim, ele era falante da língua portuguesa, mas encontrava-se sem praticá-la há aproximadamente dez anos.

Bradley usa a Internet desde 1994 e utilizava seu *laptop* para realizar as sessões de teletandem na própria residência.

2.2.1.3 O encontro de Mônica e Bradley

Mônica havia previamente tentado estabelecer parceria no âmbito do projeto com um interagente da Inglaterra. Afirmou que tiveram cinco encontros por *chat,* utilizando o programa *Windows Live Messenger*, mas que seu parceiro não demonstrou comprometimento com as interações e, muitas vezes, não compareceu aos encontros marcados. Ele alegava estar sempre viajando pela Europa e, portanto, não conseguiam fixar um horário para realizarem as sessões. Após várias tentativas frustradas, Mônica recorreu à mediadora, que lhe propôs começar a interagir com outro parceiro, no caso, Bradley.

Bradley tomou conhecimento do teletandem por meio da pesquisadora (com quem interagia eventualmente por *chat*), que, percebendo seu grande interesse em aperfeiçoar a língua portuguesa, sugeriu que ele aceitasse interagir com Mônica, que aguardava receber outro parceiro.

Bradley achou interessante poder contribuir e também relembrar seu português, que não praticava fazia algum tempo, já que tinha planos de voltar a visitar ou viver no Brasil.

Desse modo, podemos afirmar que, de acordo com Vassallo (2007), Mônica e Bradley praticaram *tandem semi-institucional*, sendo que somente Mônica estava vinculada a uma instituição. Quando consideramos o contexto em que os participantes estavam inseridos, podemos caracterizar que Bradley praticou *tandem leigo*, já que não estudava a língua portuguesa em um contexto escolar; Mônica, no entanto, praticou o *tandem didático*, pois também estudava a língua inglesa na universidade. O tandem realizado por Mônica também poderia ser caracterizado como *formativo*, já que ela não descartava a possibilidade de futuramente atuar como professora dessa língua.

2.2.1.4 A mediadora: Carla

Carla é formada em Direito e em Letras Português / Inglês por universidades particulares; é especialista em Língua Inglesa pela FIO (Faculdades Integradas de Ourinhos) e mestre em Linguística Aplicada pela UNESP de São José do Rio Preto. Ela demonstrou estar totalmente inteirada das condições do projeto, já que sua dissertação, defendida em 2008, foi um subprojeto no âmbito do Teletandem Brasil e abordou questões relacionadas à mediação nesse contexto.

A mediadora possui experiência profissional em escolas de línguas estrangeiras, em escolas de ensino regular e médio e ensino superior. Além do inglês, ela também é fluente em espanhol e ministra aulas dessa língua.

Utiliza a Internet desde que a mesma se tornou popular no Brasil, mas nunca fez um curso específico de ensino virtual à distância. Ela somente veio a se interessar pela área quando ingressou no mestrado.

Interessou-se em explorar mais a língua espanhola, com intuito de melhorar o seu conhecimento sobre a língua, e o contexto virtual de aprendizagem. Para tanto, ela se inscreveu no teletandem com intuito de interagir com uma falante nativa de espanhol, mas, após duas tentativas frustradas resolveu dedicar-se a outras atividades.

2.2.1.5 A pesquisadora

A pesquisadora é formada em Letras Português / Inglês pela Universidade do Sagrado Coração, é especialista em Língua Inglesa pela FIO e mestranda, bolsista CAPES, no PPG em Estudos Linguísticos na UNESP de São José do Rio Preto. Tem experiência em ensino de Língua Inglesa em escolas particulares de idiomas e também leciona em cursos do ensino superior. Já fez cursos nos Estados Unidos e Inglaterra, e atualmente se dedica a aprender também a língua espanhola.

Com intuito de complementar seus conhecimentos sobre o tema tratado neste trabalho, não só do ponto de vista teórico, mas também da prática no contexto em questão, ela realizou teletandem, tendo como interagente uma estadunidense de Chicago. Além disso, ela atuou como mediadora de um par teletandem, formado por uma brasileira, estudante de Letras na UNESP de São José do Rio Preto e um estadunidense.

A pesquisadora lida bem com novas tecnologias, mas assume não ter conhecimento suficiente para tratar com problemas mais complexos vinculados ao uso do computador. Já

fez dois cursos à distância, sendo um por correio e outro virtual (além do teletandem), que lhe despertaram ainda mais interesse em pesquisar sobre o assunto.

2.3 As ferramentas utilizadas

Com intuito de oferecer esclarecimentos sobre o funcionamento das ferramentas usadas para a geração de dados, apresentamos abaixo informações sobre os aplicativos utilizados.

2.3.1 *Windows Live Messenger*

O *Windows Live Messenger* é a nova geração do *MSN Messenger*, que é um programa de menssagens intantâneas criado pela *Microsoft Corporation*. Este programa possibilita aos usuários da Internet a troca de mensagens em tempo real, como também a realização de viodeoconferências, quando os usuários possuírem *webcam*, microfone e auto-falentes (ou fones de ouvido). Assim sendo, eles podem se comunicar via texto, voz e/ou vídeo[42].

No *Windows Live Messenger* o usuário pode: (i) comunicar-se *offline*; (ii) escolher a cor das janelas de conversa e da lista de contato, além de poder colocar uma imagem no fundo da lista de contatos; (iii) usufruir do *Windows Live Favorites*, onde ele adiciona seus *sites* favoritos, como no "Favoritos" do navegador de Internet, mas com a vantagem de que ele terá

[42] <http://get.live.com/messenger>

esse *site* gravado no seu *Messenger*, podendo usá-lo em qualquer computador; (iv) chamar o contato para uma conversa, imitando um telefone; (v) usufruir da pasta de compartilhamento entre os usuários; (vi) dentre outros. (WIKIPEDIA, 2008)

Ele é atualmente o *Messenger* mais usado no mundo com mais de 230 milhões de usuários. No Brasil, o serviço atinge mais de 75% dos usuários da Internet, que significa mais de 34 milhões de usuários no país. (WIKIPEDIA, 2008)

2.3.2 *Skype*

De acordo com informações encontradas no *site* oficial do programa[43], o *Skype* foi fundado em 2003 por Niklas Zennström e Janus Friis. Ele está disponível em vinte e oito línguas e é usado em quase todos os países do mundo. Baseado em Luxemburgo, o *Skype* tem parceria com um grande número de empresas de *hardware* e *software* e faz parte da *eBay* (NASDAQ: EBAY)

Skype é um programa que realiza ligações telefônicas e videoconferências pela Internet. Com a função chamada Voz por IP (VoIP), os usuários podem fazer ligações para outros contatos cadastrados no serviço sem nenhum tipo de custo, bem como fazer chamadas do computador para um telefone fixo ou celular a preços mais baixos que as tarifas convencionais.

Além das chamadas VoIP, o *Skype* pode ser usado como um mensageiro instantâneo no estilo do *Windows Live Messenger,* com a utilização de *chats*.

[43] <http://about.skype.com>

2.3.3 *ooVoo*

O programa *ooVoo* disponibiliza recursos similares ao *Windows Live Messenger* e ao *Skype*, mas conta com o diferencial da possibilidade de gravações das chamadas de vídeo, o que facilita a geração de dados pelos participantes do teletandem, como também a oportunidade de sessões de visionamentos pelos aprendizes, ao assistirem as interações.

Os usuários do *ooVoo* podem utilizar-se dos recursos de: (i) troca de mensagens instantâneas; (ii) videoconferência; (iii) resolução de vídeo de alta qualidade; (iv) mensagens de vídeo; (v) efeitos de vídeo; (vi) chamadas telefônicas; (vii) gravação das chamadas por vídeo; (viii) dentre outros, como podemos presenciar no site do programa[44].

2.3.4 A utilização das ferramentas

A parceria Mônica / Bradley iniciou o processo interativo utilizando como ferramenta digital o aplicativo *Skype*, acompanhado de uma *webcam* e microfone, que permitiu, assim, a prática oral (falar / ouvir) e escrita (ler / escrever) nas línguas envolvidas, bem como a visualização do parceiro de interação. Com a necessidade de gravação das interações para a constituição de um banco de dados, a parceria passou a utilizar o programa *My Screen Recorder Pro 2.3*, o qual foi rejeitado pelo interagente estadunidense, sob a alegação de que o programa gerava interferência em seu áudio, produzindo eco da própria voz e, consequentemente, atrapalhando a interação.

---

44 <http://www.oovoo.com/pt>

Após as quatro primeiras interações, os participantes decidiram parar de documentar as sessões até que se encontrasse outro programa de gravação que não produzisse o mesmo tipo de interferência.

Seguindo orientações da mediadora, a partir da décima primeira sessão, as interações entre Mônica e Bradley passaram a ser realizadas e documentadas pelo programa *ooVoo* que, pelo fato de contar com um dispositivo de gravação, não causou as interferências observadas em outros programas testados anteriormente.

Em um encontro virtual casual, iniciado por meio do programa *Windows Live Messenger*, a pesquisadora e o participante estadunidense aproveitaram para testar o novo instrumento de interação e gravação que seria utilizado, o aplicativo *ooVoo*. A interação via *ooVoo*, realizada no dia 20 de abril de 2008, foi gravada e também aproveitada como dado neste trabalho, já que deste contato resultaram mudanças por parte do interagente estadunidense. Outras colaborações, provindas da pesquisadora, não ocorreram durante as interações com a finalidade de preservar a autenticidade e validade dos dados coletados.

Para melhor visualização, apresentamos um quadro, na página a seguir, com a sequencia das sessões ocorridas entre os participantes desta pesquisa.

Podemos observar que a documentação das sessões se estendeu por seis meses, mas é interessante relatar que as sessões não cessaram ao término da geração de dados. Foram realizadas 18 interações, de janeiro a julho de 2008, sendo dez documentadas (marcadas em cinza). Dez delas foram feitas utilizando o programa *Skype* e oito o programa *ooVoo.* As línguas trabalhadas e a quantidade disponibilizada para cada uma delas foram balanceadas. Somente os diários da primeira e da última interação não foram elaborados pela interagente brasileira.

QUADRO 9 - Sessões de teletandem

Encontros Virtuais	Dia	Língua	Duração	Meio utilizado	Diário Interagente brasileira	Gravação / Documentação
Interação 1	02/02	Inglês Português	Indisponível	*Skype* – áudio e vídeo	✘[45]	✘
Interação 2	09/02	Inglês Português	44 min 39 min	*Skype* – áudio e vídeo	✓[46]	✓
Interação 3	16/02	Inglês	64 min	*Skype* – áudio e vídeo	✓	✓
Interação 4	18/02	Português	57 min	*Skype* – áudio e vídeo	✓	✓
Interação 5	26/02	Inglês	60 min	*Skype* – áudio e vídeo	✓	✘
Interação 6	28/02	Português	60 min	*Skype* – áudio e vídeo	✓	✘
Interação 7	04/03	Indisponível	Indisponível	*Skype* – áudio e vídeo	✓	✘
Interação 8	06/03	Indisponível	Indisponível	*Skype* – áudio e vídeo	✓	✘
Interação 9	12/03	Inglês	Indisponível	*Skype* – áudio e vídeo	✓	✘
Interação 10	14/03	Português	Indisponível	*Skype* – áudio e vídeo	✓	✘
Interação 11	22/04	Português Inglês	40 min 36 min	*ooVoo* – áudio e vídeo	✓	✓
Interação 12	29/04	Inglês Português	30 min 35 min	*ooVoo* – áudio e vídeo	✓	✓
Interação 13	08/05	Indisponível	80min	*ooVoo* – áudio e vídeo	✓	✘
Interação 14	13/05	Português Inglês	34min 39min	*ooVoo* – áudio e vídeo	✓	✓
Interação 15	20/05	Inglês Português	40min 41min	*ooVoo* – áudio e vídeo	✓	✓
Interação 16	27/05	Português Inglês	33min 34min	*ooVoo* – áudio e vídeo	✓	✓
Interação 17	10/06	Inglês Português	38min 39min	*ooVoo* – áudio e vídeo	✓	✓
Interação 18	08/07	Português Inglês	30min 28min	*ooVoo* – áudio e vídeo	✘	✓
Total[47]	**18 (6 meses)**	**Inglês – 12 Port. – 12 Indisp. - 3**	**Inglês - 453min Port .- 448min Indisp. – 4 interações**	***Skype* – 10** ***ooVoo – 8***	**16**	**10**

[45] Símbolo significando o vocábulo "não".
[46] Símbolo significando o vocábulo "sim".
[47] Considerando as interações gravadas e informações provenientes dos diários.

No quadro a seguir explicitamos a sequencia das sessões de aconselhamento como também os encontros informais entre participantes, mediadora e pesquisadora.

QUADRO 10 - As sessões de aconselhamento, encontros informais e entrevistas

Encontros Virtuais	Dia	Meio utilizado	Diário Mediadora (M) / Interagente (I)	Gravação / Documentação
Sessão de aconselhamento 1	07/02	*Chat – Windows Live Messenger*	M – ✓ I – ✗	✓
Sessão de aconselhamento 2	04/03	*Chat – Windows Live Messenger*	M - ✓ I - ✓	✓
Encontro informal entre interagente estadunidense e pesquisadora	20/04	*ooVoo* – áudio e vídeo	—	✓
Sessão de aconselhamento 3	19/06	*Chat – Windows Live Messenger*	✗	✓
Sessão de aconselhamento 4	12/08	*ooVoo* – áudio e vídeo	M – ✓ I – ✓	✓
Entrevista Final – interagente estadunidense	22/08	*ooVoo* – áudio e vídeo	—	✓
Entrevista Final – interagente brasileira	02/09	*ooVoo* – áudio e vídeo	—	✓

O contato realizado no dia 7 de fevereiro, via *Windows Live Messenger*, foi considerado pela mediadora como uma sessão de aconselhamento, porém, a princípio, não pela interagente. Como o contato não havia sido previamente estabelecido, a interagente brasileira não o havia percebido como uma sessão de aconselhamento e, consequentemente, não registrou um diário sobre esse encontro. Entretanto, em entrevista final, ao ser questionada pela pesquisadora, a interagente concordou que esse primeiro encontro também se caracterizou como uma mediação.

Assim sendo, quatro sessões de aconselhamento foram realizadas, sendo as três primeiras documentadas pelo *chat* do programa *Windows Live Messenger* e a última em áudio e vídeo, utilizando o programa *ooVoo*. Um contato informal entre a pesquisadora e o interagente estadunidense também foi realizado por meio do programa *ooVoo,* com intuito de testar a nova ferramenta.

Para finalizar, apresentamos um quadro que ilustra a ordem em que ocorreram as interações, as sessões de aconselhamento e os contatos informais.

QUADRO 11 - Ordem cronológica das interações, sessões de aconselhamento e contatos informais[48]

TIPO	DIA
Interação 1	02/02
Sessão de aconselhamento 1	07/02
Interação 2	09/02
Interação 3	16/02
Interação 4	18/02
Interação 5	26/02
Interação 6	28/02
Interação 7	04/03
Sessão de aconselhamento 2	04/03
Interação 8	06/03
Interação 9	12/03
Interação 10	14/03
Contato informal entre interagente estadunidense e pesquisadora	20/04
Interação 11	22/04
Interação 12	29/04
Interação 13	08/05
Interação 14	13/05
Interação 15	20/05
Interação 16	27/05
Interação 17	10/06
Sessão de aconselhamento 3	19/06
Interação 18	08/07
Sessão de aconselhamento 4	12/08

2.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Com o intuito de dar validade à pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos de geração de dados:

1) Gravação das interações (áudio / vídeo) utilizando os aplicativos capazes de gravar o som e as imagens da tela dos computadores durante as interações via *Skype* e *ooVoo.* Como mencionado anteriormente, as interações 2, 3 e 4 foram documentadas com o programa *My Screen Recorder Pro 2.3*. Como o programa interferia no sistema de áudio, depois de algumas semanas, os interagentes passaram a utilizar o aplicativo *ooVoo,* que conta com sistema de documentação de imagem e som. As gravações foram assistidas pela mediadora e pela pesquisadora e utilizadas para investigação sobre as concepções implícitas em relação a autonomia, gerenciamento da aprendizagem e para observação do desenvolvimento da autonomia pelo par interagente.

Segundo Burns (1999), a gravação em áudio e vídeo é uma ferramenta muito útil, pois documenta detalhes que podem não ser percebidos no momento real da interação. Esses detalhes estarão disponíveis para uma constante revisão e podem ser confrontados com gravações de outras interações.

Este instrumento de geração de dados pode ser considerado um pouco intrusivo, mas, na pesquisa em questão, ele se torna mais brando pois, por se tratar de uma interação virtual, que necessita de utilização de uma *webcam*, os participantes se acostumam com o fato de as sessões serem documentadas;

---

[48] Emails foram trocados e encontros presenciais também ocorreram durante a coleta, porém a data exata de tais encontros não foram documentados.

2) Análise das sessões de aconselhamento, ocorridas por *chat* ou vídeo e áudio, para investigação da possível contribuição fornecida pelo mediador à interagente brasileira;

3) Questionário semiaberto aplicado aos interagentes e à mediadora logo no início das interações visando investigar as concepções de autonomia dos participantes e suas expectativas em relação ao teletandem.

Questionários podem ser usados para adquirir informações factuais, impressões e opiniões dos participantes, envolvendo-os, portanto, na pesquisa (WALLACE, 1998; GILLHAM, 2000). Os questionários têm a vantagem de serem de fácil aplicação e não consumirem muito tempo, considerando também que os respondentes têm tempo de refletir sobre as respostas apresentadas (BURNS, 1999). Por se tratar de um questionário semiaberto, os informantes puderam fornecer respostas ricas e detalhadas que contribuiram com a pesquisa;

4) Diários reflexivos, produzidos pela interagente brasileira e pela mediadora, para análise sobre o acompanhamento feito pelo mediador, as impressões dos participantes e o reconhecimento da atuação estratégica utilizadas por eles.

A manutenção de um diário é importante para reflexão e serve como fonte de dados em pesquisas etnográficas. "...o diário não é somente uma recriação imediata de uma experiência, mas é também um registro escrito: o ato da escrita é uma maneira de estruturar, formular e reagir à experiência, que permanece depois disponível para reflexão e análise"[49] (MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997, p. 122). Richards e Ho (1998) argumentam que a manutenção de um diário capacita os escreventes a refletirem sobre as origens e consequências de suas ações, assim como entender o contexto em que estão inseridos;

[49] ... a diary is not only a re-creation of immediate experience but is also a written record: the act of writing itself is a way of structuring, formulating and reacting to that experience, which is then available for reflection and analysis.

5) Mensagens informais entre os interagentes, a mediadora e o pesquisador, trocadas via *Messenger*, *e-mail*, *Skype* e *ooVoo,* com intuito de investigar o maior número possível de contatos realizados entre os participantes da pesquisa e, assim, observar o desenvolvimento da autonomia dentre os participantes e a contribuição do mediador;

6) Entrevista semiestruturada, realizada ao fim da geração de dados quando a pesquisadora entrevistou os participantes da pesquisa, visando esclarecer pontos de investigação não suficientemente esclarecidos e procurando respostas a questionamentos surgidos durante o período da geração de dados.

É possível observar que entrevistas semiestruturadas são flexíveis e oportunizam ao pesquisador conduzi-las de acordo com as respostas fornecidas pelos entrevistados. Os métodos de geração de dados não observacionais, que são basicamente introspectivos, envolvendo relatos de eventos pessoais, como entrevistas, questionários, pesquisas e outros documentos, são significativos pois podem levantar assuntos que não foram previstos pelo pesquisador e podem contribuir para obtenção de respostas que auxiliarão na pesquisa além do que era esperado (BURNS, 1999).

Como a pesquisa se desenvolveu em um contexto virtual, a geração de dados foi feita virtualmente (usando recursos digitais do próprio contexto em teletandem), como é apresentado no quadro a seguir.

QUADRO 12 - Geração de dados

Instrumento de coleta	Cronologia	Aplicação	Objetivos
Gravação das interações (áudio/ vídeo)	De fevereiro a agosto de 2008	Utilizando o programa *Skype* e *ooVoo;* gravadas em CD	Investigação das concepções implícitas sobre autonomia do par interagente.
Questionário semiestruturado	Janeiro de 2008	*E-mail*	Investigar as concepções de autonomia dos participantes (interagente e mediadora) e suas expectativas em relação ao teletandem.
Sessões de aconselhamento (*chat*, áudio e vídeo)	De fevereiro a agosto de 2008	*Messenger* e *ooVoo*	Análise sobre o acompanhamento feito pelo mediador.
Diários reflexivos e mensagens trocadas entre interagente e mediador	De fevereiro a agosto de 2008	*E-mail*	Análise sobre o acompanhamento feito pelo mediador.
Mensagens informais trocadas eventualmente entre interagentes, mediadora e pesquisador	De janeiro a setembro de 2008	*Messenger*, *e-mail*, *Skype* e *ooVoo*	Investigar todos os contatos realizados entre os participantes da pesquisa e analisar a contribuição do mediador no desenvolvimento da autonomia dos participantes.
Entrevista semiestruturada (interagentes)	Agosto e setembro de 2008	*ooVoo*	Esclarecer pontos da investigação não suficientemente esclarecidos por meio dos questionários, e pontos que surgiram durante as interações.
Questionário final (mediadora)	Setembro de 2008	*E-mail*	Esclarecer pontos que surgiram durante a geração de dados.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

A abordagem analítica é de cunho interpretativista na medida em que busca construir, por meio dos instrumentos e procedimentos de pesquisa apresentados anteriormente, interpretações das experiências vivenciadas pelos participantes, levando em consideração dados provenientes de pessoas distintas (par interagente, mediadora e pesquisadora).

Todos os dados obtidos pelos instrumentos de coleta foram armazenados em CDs e DVDs para análise e triangulação, visando dar maior credibilidade à pesquisa (McDONOUGH; McDONOUGH, 1997).

Primeiramente, em janeiro de 2008, logo após a formação da parceria entre Bradley e Mônica, os questionários foram aplicados com intuito de iniciar a investigação sobre as concepções de autonomia trazidas pelos participantes. Eles foram enviados aos participantes por *e-mail* e, assim também, foram respondidos e reencaminhados à pesquisadora.

As gravações das sessões e a elaboração dos respectivos diários, pela interagente brasileira, se iniciaram na segunda interação, dia nove de fevereiro.

As gravações das sessões e os diários eram enviados pela interagente brasileira para a pesquisadora e para a mediadora. Ao assistirem as interações e lerem os diários, a mediadora procurava identificar temas para as discussões nas sessões de mediação e a pesquisadora igualmente buscava, primeiramente no visionamento das gravações, categorias de maior recorrência que emergiam nas interações. A análise dos dados gerou um ciclo em que o material já analisado servia de discussão e reflexão ao material a ser categorizado.

A partir dos instrumentos pudemos analisar as concepções de autonomia e as características dos participantes, a autonomia no âmbito da tecnologia e a autonomia coconstruída nas sessões de teletandem. Ao analisarmos a tomada de responsabilidade pela

aprendizagem expressada pelos participantes, um mapeamento das estratégias de ensino e aprendizagem usadas por ambos foi traçado, retomando as gravações e diários iniciais. Por fim, foram categorizados as contribuições do mediador e o papel da mediação no contexto teletandem, principalmente através da análise das sessões de aconselhamento, dos diários da mediadora e da interagente brasileira e dos consequentes reflexos nas interações posteriores.

Após assistir a todas as gravações das interações e das sessões de aconselhamento, e ler os diários confeccionados pela interagente brasileira e mediadora, a pesquisadora formulou uma entrevista final para elucidar questionamentos ainda não respondidos durante a geração de dados.

Ao final da coleta, uma releitura geral foi feita com intuito de revalidar a interpretação feita de todos os dados e assegurar a resposta às perguntas de pesquisa desta investigação.

Portanto, com intuito de discutir a formulação teórica desta dissertação, a seguir daremos continuidade ao trabalho com a apresentação da análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, buscamos responder a pergunta de pesquisa que investiga como o par interagente e o mediador desenvolvem a autonomia em contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas. Foram consideradas as concepções sobre autonomia que foram trazidas pelos participantes e que influência exerceu a mediação no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Para tanto, a investigação procurou mapear o que os interagentes conseguiram fazer individualmente, o que fizeram com o auxílio do parceiro, e o que fizeram com o auxílio de terceiros, no caso a mediadora e a pesquisadora. As categorias observadas foram: (i) autonomia coconstruída nas sessões de teletandem; (ii) responsabilidade pelo aprendizado; (iii) estratégias teletandem e (iv) o papel da mediação.

3.1 Concepções de autonomia e características autônomas dos participantes

O referencial teórico adotado neste trabalho considera concepções de autonomia defendidas por renomados autores como Benson (1997), Holec (1981), Freire (1997), Nunan (1997), Paiva (2005a, 2005b), Panichi (2002), Nicolaides (2003) e Vygotsky (1988) dentre outros. Com base nesse referencial, apresentaremos a seguir as concepções trazidas pelos participantes da pesquisa sobre autonomia e, posteriormente, discutiremos a respeito da autonomia aplicada na modalidade de ensino e aprendizagem disponibilizada pelo contexto virtual teletandem.

Para discutir tais concepções utilizaremos excertos: (i) retirados dos questionários iniciais aplicados aos participantes; (ii) de suas interações pelo *Skype* e *ooVoo*; (iii) do contato

informal realizado entre a pesquisadora e o interagente estadunidense via *ooVoo*; (iv) das sessões de aconselhamento e (v) da entrevista final realizada com os participantes.

3.1.1 Interagente brasileira

Ao responder o questionário[50], aplicado no início da geração de dados, Mônica descreve autonomia indo ao encontro da definição que Holec (1981) nos apresenta, ao dizer que autonomia é a habilidade de se responsabilizar pelo próprio aprendizado (determinando objetivos, definindo conteúdos, selecionando materiais, monitorando a aquisição e avaliando a aprendizagem):

Excerto 1[51]

1 Para mim autonomia é quando está a cargo da pessoa decidir o que fazer, por
2 exemplo, objetivos, metodologia, etc.

(Questionário interagente brasileira, Janeiro 2008)

A interagente deixa claro que, para ela, autonomia é ter responsabilidade e decidir aspectos concernentes, neste caso, à estruturação do processo de ensino e aprendizagem. Ela entende que um aprendiz autônomo é responsável pelas suas escolhas, decidindo sobre a maneira mais eficaz para atingir um melhor aprendizado:

[50] Apêncice D
[51] Todos os excertos provindos do questionário, dos diários e das interações via *chat* foram mantidos no seu formato original, sem correção ortográfica.

Excerto2

1 O aprendiz é responsável pela escolha dos métodos e delimitação de objetivos no
2 processo de aprendizagem.
(Questionário interagente brasileira, Janeiro 2008)

Ainda, respondendo a pergunta de número 12 do questionário, ela menciona o que considera atividades autônomas, em se tratando de um contexto virtual de ensino e aprendizagem:

Excerto 3

1 Decidir quando e por quanto tempo conversar; decidir as tarefas a serem
2 cumpridas; escolher os assuntos a serem discutidos; analisar o rendimento e
3 procurar por possíveis meios de melhorá-lo são algumas delas.
(Questionário interagente brasileira, Janeiro 2008)

Percebemos que, ao elencar as atividades consideradas autônomas a interagente brasileira parece ter como base as sessões de teletandem, que oferecem um ambiente em que o aprendiz pode desenvolver autonomia e se responsabilizar pela própria aprendizagem ao tomar decisões sobre mesma.

Mônica demonstra ser uma aluna ativa e muito dedicada relatando, a seguir, ter ganho uma viagem para a Disney como prêmio por ter sido classificada dentre as três melhores alunas, em âmbito nacional, da rede de escolas de inglês onde estudava. Isso evidencia que a aprendiz é aplicada e que aceitou o desafio de viajar **sozinha** para o exterior, demonstrando desse modo, características exploradoras de sua personalidade, constantemente presentes em pessoas autônomas:

Excerto 4

		(...)
1 2	Bradley	So, what does your boyfriend think about you going to Disneyworld by yourself?[52]
3	Mônica	(risos) Oh, he liked it. He liked the idea that I won.
4	Bradley	He just said: "Take some pictures" (…)
5 6 7	Mônica	It's a good experience, but I don't think I would pay to go there. Not anymore. Maybe to spend some time and have the chance to leave and to experience more things, you know?
8	Bradley	To LIVE????
9 10	Mônica	Yeah, to live in another country, to learn the language, to have this experience.
11 12	Bradley	Yeah, it's really hard to know a lot about a culture unless you live there, I'd say, for one year, at least six months.
13 14	Mônica	Uhum. (…) I've been watching some videos from people who went there, you know, they went to the rides. Went on the rides?
15	Bradley	Yeah.
16	Mônica	And they filmed. Filmed it?
17	Bradley	They took a video. You can say they took a video of it.
18 19 20	Mônica	They took a video of it and it's nice. I'm really excited. (…) I watched it and you know, it's good, I get an idea about things I'm gonna see there
21	Bradley	Yeah.
22	Mônica	And I'm thinking about take a video to the people here can watch.
23	Bradley	Taking a video?
24	Mônica	Yeah.
		(…)

(Interação 11 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/04/08)

Além de afirmar que vai viajar sozinha, o que desperta a admiração do parceiro, Mônica descreve que gostaria de fazer uma viagem mais voltada ao aprendizado da língua inglesa, como a experiência de morar em um país estrangeiro e vivenciar uma experiência de imersão mais significativa na língua. É interessante notar que ela comenta com seu parceiro que já está se preparando para a viagem, assistindo vídeos, e se familiarizando com o local a ser visitado. Isso confirma que a interagente não é uma pessoa passiva que esperaria o momento da viagem para vivenciá-la quando estivesse nos Estados Unidos. Ela tomou a iniciativa de pesquisar sobre o local e se preparar para os passeios que iria usufruir, além de desejar também documentar a própria experiência para disponibilizá-la a outras pessoas. Tais características são observadas por Breen e Mann (1997) ao relatarem que aprendizes

autônomos assumem postura em relação ao mundo, demonstram desejo de aprender e têm consciência de si mesmos.

Ao mesmo tempo, podemos observar que Mônica aparenta tolher essa atitude autônoma em outras situações de sua vida, como quando se encontra na sala de aula convencional de inglês:

Excerto 5

		(...)
1 2	Mônica	Oh, my English is… I need to practice more. I'm going to classes but, you know, I keep quiet, I don't speak, it gets…
3	Bradley	Do they give you a chance to speak?
4	Mônica	Yes, it was very nice.
		(...)

(Interação 11 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/04/08)

A interagente afirma que apesar de necessitar praticar mais o inglês, fica quieta, não aproveitando plenamente o contexto presencial das aulas convencionais de língua inglesa. É compreensível que Mônica usufrua mais de sua autonomia ao tomar decisões e praticar o seu inglês no contexto teletandem que lhe oportuniza tal desenvolvimento, já que nas sessões ela se encontra sozinha com o parceiro e manter-se quieta iria, de certa forma, causar desconforto ao parceiro. A própria interagente afirma isso na entrevista final:

Excerto 6

		(...)
1 2 3 4 5 6	Mônica	Na sala de aula tem muita gente pra falar. Eu até falo, mas não é a mesma coisa que você manter uma conversação de uma hora, direto com uma pessoa. <u>Na sala você escuta muito mais o professor falando e a sua participação é curta, porque têm várias pessoas pra falar.</u> Então acho que por isso, você não tem muita chance de falar. (...) <u>Na interação (...) você tem que falar (...) o tempo todo.</u>
		(...)

(Entrevista Final, interagente brasileira, no *ooVoo* com áudio e vídeo, 02/09/08)

[52] Todos os grifos são inseridos pela pesquisadora.

Assim, as sessões de teletandem, por se constituírem somente de dois participantes, pressionam os participantes a se expressarem mais, diferentemente das aulas presenciais, onde é bastante comum que colegas de sala dividam o turno de suas falas, facilitando, portanto, momentos de silêncio.

Tais dados confirmam o que Paiva (2005a) e Nicolaides (2003) defendem ao dizerem que a autonomia se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem em diferentes contextos sociais.

Ao ser indagada na entrevista final se suas concepções sobre ser uma aprendiz autônoma haviam mudado, a interagente asseverou:

Excerto 7

		(...)
1 2 3 4 5 6 7 8	Mônica	Acho que não 'mudou', mas me fez entender o que é ser aprendiz autônomo, e que a escola continua sendo indispensável, mas a aprendizagem autônoma do teletandem é uma alternativa maravilhosa para não só obter conhecimento linguístico, mas cultural também. Sem falar que podemos nos concentrar naquilo que realmente nos interessa, falarmos sobre coisas que nos agradem e focar dificuldades específicas. Acho que não tinha uma opinião sobre a aprendizagem autônoma antes do teletandem, e agora acho que é mais ou menos isso.
		(...)

(Entrevista Final, interagente brasileira, no *ooVoo* com áudio e vídeo, 02/09/08)

Neste excerto a interagente resume algumas das características de desenvolvimento da autonomia promovidas pelo teletandem, deixando evidente o valor desse contexto. Ela gerencia sua aprendizagem e toma decisões com respeito aos seus interesses, suas necessidades e os meios pelos quais irá atingir suas metas, evidenciando características de um aprendiz autônomo propostas por Panichi (2002).

É interessante notar que a partir das interações a aprendiz pôde refletir sobre a aprendizagem autônoma e passou a aproveitar de suas considerações, utilizando-as no próprio processo de aprendizagem.

3.1.2 Interagente estadunidense

Para Bradley, autonomia é fazer as coisas sozinho, sem a ajuda de outros. Esse tipo de atitude caracteriza a autonomia descrita por Dickinson (1992), que a associa à idéia de aprendizado solitário e independência, com responsabilidade ativa pelo mesmo:

Excerto 8

1 For me, it means doing things yourself, not depending on others.
(Questionário interagente estadunidense, Janeiro 2008)

Parece-nos, neste excerto, que Bradley entende autonomia como independência com relação às outras pessoas, o que não é a concepção adotada pelo projeto teletandem, em que a autonomia é compartilhada e depende do outro e do contexto social em que estamos inseridos.

Em uma conversa informal ocorrida entre o interagente estadunidense e a pesquisadora, ficou evidenciado que ele se sentia perdido ao tentar definir os temas das interações e a indagou, de forma direta, sobre o que ele teria que conversar nas sessões:

Excerto 9

		(...)
1 2 3 4 5 6 7	Bradley	Também ta ficando difícil pra, pra, combinar um assunto pra falar. Ela sempre tá me perguntando. O que, o que vamos falar, sobre o quê? E eu não sei. Eu já falei com ela todas as coisas. (...) O que você fez a semana passada? Alguma coisa assim. E eu não sei outra coisa pra falar. Então eu acho que... seria melhor que... tivesse um... como um... não sei. Primeira semana você fala sobre isso, segunda, terça, terceira, quarta ah... hum, não sei. (...)
8 9	Pesquisadora	(...) Então você está COMPLETAMENTE livre pra escolher. (risos)
10	Bradley	(risos)

11 12 13 14	Pesquisadora	O tema que vocês quiserem. (...) Vamos supor, amanhã eu vou interagir com uma americana, com a minha parceira, e amanhã é feriado aqui no Brasil. Então, eu falei pra ela que, que nós falaríamos sobre o feriado. (...) Então os papos vão surgindo. (...)

(Contato informal feito entre pesquisadora e interagente estadunidense feito pelo *ooVoo*, com uso de vídeo e áudio, 20/04/08)

Fica claro que Bradley não havia compreendido alguns aspectos dos pilares fundamentais que subjazem as sessões de teletandem (separação de línguas, autonomia e reciprocidade). Ele esperava que a pesquisadora determinasse quais seriam os temas das sessões, contrariando assim um dos objetivos das interações que é o desenvolvimento da autonomia. Bradley aparentou apegar-se aos moldes do ensino tradicional, em que os alunos necessitam seguir um currículo determinado pela professora ou encarregado. Uma vez que enxergava autonomia como trabalho individualizado, ele ainda não havia conseguido visualizar a autonomia sendo coconstruída nas sessões de teletandem.

Acreditamos que isso tenha ocorrido pelo fato do interagente não ter se preocupado em entender melhor as conjecturas do projeto teletandem:

Excerto 10

		(...)
1 2	Pesquisadora	At the beginning of the interactions, did Mônica send you any documents about the project, explaining the project, or anything?
3 4	Bradley	(…) Yeah, I think she might have sent me something or she was telling me about it. I kind of, would ask her about it. (...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

Bradley preferiu dar andamento às sessões apoiando-se na estratégia da tentativa e do erro, optando por perguntar à parceira sobre suas dúvidas, quando as mesmas fossem ocorrendo. Consequentemente, ele não havia se dado conta que as interações realizadas no

teletandem são de mão dupla, como está claro na página do projeto "Eu ajudo você a aprender minha língua e você me ajuda a aprender a sua!" (TELLES, 2008).

Novamente, acreditamos que, Bradley ainda não havia entendido a importância de cada parte da sessão de teletandem:

Excerto 11

		(...)
1 2 3	Bradley	Depois de falar com a Mônica? Cê precisa que eu fale sobre como foi? Como, por exemplo, nós falamos por 30 minutos e depois por 10 minutos, fala... sobre a conversação?
4	Pesquisadora	Uhum
5	Bradley	Algo assim? Ou só conversação, é suficiente?
6 7 8 9	Pesquisadora	(...) quando você conversa com a sua parceira de como foi a sessão, (...) é... pro seu próprio aprendizado, então têm pessoas que revisam, né? O que a gente aprendeu hoje? O que você achou legal da sessão?
10	Bradley	Uhum.
11 12 13 14 15 16 17 18	Pesquisadora	Olha, a gente fez em duas horas. Não, não tá legal. Eu acho que tá muito cansativo. Vamos, ah... olha, eu gostei daquela parte, daquela maneira que você me explicou, (...) que você repetiu a palavra, eu gostei, ou eu não gostei. Eu aproveitei bastante. Eu gostei do tema, não gostei. Acho que a gente tem que combinar o tema antes, acho que a gente não tem. Então você vai falar sobre a sessão porque desta maneira você pode refletir sobre o seu aprendizado, né?
19	Bradley	Uhum.
20 21 22 23 24 25 26 27 28	Pesquisadora	(...) você conversa tanto tempo, e depois você tem um tempo pro *feedback*, pra correção de erros, depois você tem um tempo pra refletir sobre a sessão, pra que esses encontros não se tornem ah... um *chat*. (...) Então por isso que é recomendado que vocês façam essa análise no final da sessão. (...) Porque, a partir do momento que você para e fala sobre as coisas boas e as coisas ruins da sessão você está refletindo sobre o seu aprendizado e na próxima sessão talvez você mude, mude e possa melhorar esse momento que você tá aprendendo e ajudando o outro a aprender.
29	Bradley	Entendi. Vou tentar fazer assim próxima vez. (...)

(Contato informal entre pesquisadora e interagente estadunidense feito pelo *ooVoo*, com uso de vídeo e áudio, 20/04/08)

Percebemos que, Bradley estava disposto a realizar as sessões da maneira que estão apresentadas nas diretrizes do projeto, mas por falta de informação ele não entendia qual o significado do *feedback* e das avaliações finais propostas por Mônica, erroneamente

construindo a idéia de que aquele momento não era significativo para ele. Entendemos que, como ele mesmo descreveu que não lê manuais de instruções para realizar as suas tarefas (excertos 29 e 30, expostos na seção de tecnologia a seguir), também não deve ter lido o material informativo sobre o projeto e estava trabalhando na forma de tentativa e erro, agindo solitariamente.

Atentamo-nos aqui para a necessidade dos participantes compreenderem o porquê da proposta do momento reservado para o *feedback* e para a avaliação final. Acreditamos que os interagentes vinculados a instituições, participantes de pesquisas, frequentadores de reuniões e encontros promovidos pelos coordenadores do projeto, procuram entender a importância de todas as partes da sessão. Entretanto, notamos que muitos interagentes estrangeiros não atribuem importância à leitura das diretrizes para compreender os aspectos relacionados às sessões de teletandem, e assim obter um melhor aproveitamento das mesmas.

Além disso, os interagentes brasileiros, vinculados à UNESP de São José do Rio Preto, contam com os mediadores para auxiliá-los e ajudá-los a refletir sobre as interações. Dessa maneira, é provável que eles procurem agir estando mais conscientes da importância dos pilares que subjazem o teletandem e seu funcionamento.

Participantes estrangeiros, não acompanhados por mediadores, não tiram proveito das suas orientações. Acreditamos ser essencial que as informações concernentes ao projeto sejam colocadas a eles por meio dos brasileiros, que demonstram ter mais conhecimento delas.

Contudo, percebemos que após conversar com a pesquisadora, Bradley passa a seguir naturalmente a proposta de *feedback* e avaliação sugerida pelas diretrizes do projeto. Os excertos 12 e 13, a seguir, são retirados do momento em que os parceiros se dedicaram a discorrer sobre a sessão e comentar os desvios linguísticos ocorridos. Nota-se que o próprio interagente estadunidense inicia o processo:

Excerto 12

		(...)
1 2	Bradley	Is there anything about, what we have talked about, do you have any questions about anything?
3	Mônica	I don't think so.
		(...)

(Interação 11 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/04/08)

Constatamos que Bradley passa a conduzir as interações mostrando entender o funcionamento das sessões, evidenciando ser um aprendiz que age de acordo com escolhas fundamentadas e significativas para sua aprendizagem. Tais características nos relembram qualidades descritas por Breen e Mann (1997), em que aprendizes autônomos contam com gerenciamento de mudança, envolvimento estratégico com o aprendizado e capacidade de negociação.

Os interagentes dão continuidade ao *feedback* abordando desvios linguísticos:

Excerto 13

		(...)
1	Bradley	I need to remember the difference between *barulho* and *baralho*.
2	Mônica	Uhum.
3 4 5	Bradley	The thing is I know these two words… I was trying to think fast, *barulho*, *baralho* and I was thinking: I know one is noise. But I haven't used these words for so long that…
6	Mônica	Uhum, you got confused.
7 8	Bradley	So I took a guess, I was just like, it's this one, and then I was just like… oh man I guessed wrong, like fifty/fifty chance. (risos)
9	Mônica	But you realized it was wrong and that's good.
10 11	Bradley	I know when I say something wrong. When I don't know something is wrong it's when I need the help, you know, mainly.
12	Mônica	Uhum.
13	Bradley	But I always need to be reinforced when I make mistakes.
14 15 16	Mônica	Uhum. We feel when we are doing something wrong, isn't it? If I'm going to say something wrong I feel it, I know I'm going to get it wrong, but we have to try, otherwise what would you do?
17	Bradley	Yeah, we gotta try. If at first you don't succeed, try, try again.
		(...)

(Interação 11 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/04/08)

Apesar de atestar no excerto 8 resolver suas dificuldades, primeiramente, sozinho, nas linhas 10 e 11 deste excerto, Bradley reconhece que necessita receber ajuda quando não sabe que cometeu algum erro. Logo após, ele reafirma precisar de um reforço quando comete erros. Na linha 8, quando diz que "chutou errado", e nas últimas linhas do excerto, quando cita um ditado inglês que diz que devemos tentar novamente se não sucedermos na primeira vez, ele confirma sua predileção por fazer as coisas na base da tentativa e do erro. No entanto, ele não desconsidera a ajuda do outro quando percebe que não tem domínio sobre a situação, nesse caso, no contexto da língua estrangeira. Isso nos lembra Nicolaides (2003), que descreve o aprendiz autônomo como aquele que é capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para as mesmas.

Atenta aos interesses motivadores de seu parceiro, Mônica agenda um encontro entre Bradley e seu irmão. Os dois conversam por cerca de meia hora sobre futebol e *video games* e parecem se comunicar sem problemas. Após a interação em português os interagentes (Mônica e Bradley) passam para a segunda parte da sessão, em inglês. Ao final, a interagente brasileira questiona o estadunidense sobre a experiência vivida por ele:

Excerto 14

		(...)
1	Mônica	Did you like to talk to my brother? (…)
2	Bradley	Yeah, it was good. A little bit of change, yeah, It was fun. It was good
3		talking to somebody else because it gets me out of my comfort zone,
4		you know? Talking to you I kind of feel more comfortable because I´ve
5		talked to you (…)
6	Mônica	Uhum.
7	Bradley	It´s different talking to you cause I feel comfort, my words come out a
8		little bit easier and I´m not worried about. But then, I have to talk to
9		somebody else and it makes me like… Oh, you know? I need to make
10		my Portuguese better, or sometimes, or maybe, you know, I might talk
11		differently to a boy than I talk to a girl, or maybe I use different
12		language. I wish I knew more slangs cause if I knew more slangs I
13		would know how to use more with your brother than with you, so…
14	Mônica	Ah, we can work on that, do research.

15 16	Bradley	(…) I think, naturally speaking, <u>your brother uses more slangs than you do</u> (…) When I hear people using slangs, that how I learn, you know? (...)

(Interação 14 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 13/05/08)

Essa nova experiência fez com que Bradley, como ele mesmo afirma, saísse de sua zona de conforto. O interagente não vê isso como um problema, encara a mudança como algo positivo, reflete sobre a linguagem usada para se comunicar com o irmão de sua parceira e sobre as diferentes maneiras de utilizar a língua estrangeira, raciocinando sociolinguisticamente, considerando o gênero (feminino ou masculino) de seu parceiro. Isso demonstra que ele sabe lidar proveitosamente com situações novas que ocorreram durante as interações.

Interagindo com outro indivíduo do sexo masculino, Bradley teve chance de receber diferentes tipos de insumos linguísticos, proporcionando-lhe a oportunidade de desenvolver seu vocabulário e também superar barreiras pessoais, transpondo sua timidez ao lidar com uma ocasião inesperada.

Mais uma vez, reiteramos que as interações ocorridas no teletandem ultrapassam características somente linguísticas, abordando aspectos que necessitam ser trabalhados no dia-a-dia dos participantes, em suas rotinas pessoais e profissionais. É essencial, hoje em dia, que as pessoas apresentem características distintas, como saber lidar com imprevistos ou demonstrar desenvoltura em novas situações, para conseguirem bons empregos e cargos diferenciados nas companhias que almejam trabalhar.

O teletandem também oportuniza ao interagente realmente vivenciar a que é falada em determinado momento e contexto, como gírias, que se transformam de geração em geração. Nesse sentido, os livros didáticos podem ser tornar ultrapassados, não acompanhando os neologismos e evolução constante das línguas.

3.1.3 Mediadora

Acreditamos ser de extrema importância examinar as concepções de autonomia trazidas pela mediadora, já que ela pode influir no desenvolvimento dos aprendizes para que eles se eles tenham mais oportunidades de construírem a autonomia.

Ao responder o questionário inicial a mediadora afirma que:

Excerto 15

Antes de começar a participar no projeto Teletandem, eu via autonomia como a capacidade de fazer algo sem necessitar do impulsionamento de outras pessoas, ser capaz de planejar, executar e avaliar o resultado de suas ações, não somente em relação à aprendizagem, mas em todos os âmbitos da vida pessoal e profissional. Após as leituras sobre autonomia que fiz (...) e a observação do contexto de ensino e aprendizagem in-tandem, creio também que a autonomia apresenta várias facetas, dependendo da situação em que o indivíduo se encontra. No caso da aprendizagem em regime de tandem, ela envolve aspectos de colaboração que são intrínseco a essa modalidade de ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, ela é uma ação co-construída pelos parceiros tandem, uma vez que ambos devem trabalhar juntos tanto na delimitação de seus objetivos quanto no estabelecimento de práticas e/ou procedimentos para alcançá-los

(Questionário inicial, mediadora, Janeiro 2008)

A mediadora, após contato com o projeto teletandem, repensa suas concepções sobre autonomia. Como ela mesma atesta, não considerava o aspecto colaborativo também presente no trabalho autônomo. Entretanto, depois de realizar uma pesquisa com foco nas interações teletandem, ela demonstrou estar em total sintonia com as concepções propostas pelos idealizadores do projeto, em que a autonomia pode ser construída e desenvolvida colaborativamente.

É importante ressaltarmos que, essa concepção de colaboração na aprendizagem autônoma se reflete nas mediações, como veremos no excerto a seguir:

Excerto 16

		(...)
1	Mônica	só acho dificil seguir aquela proposta do projeto do tempo determinado
2		pra cada parte da interação
3	Carla	é por quê
4	Mônica	não é uma coisa que dá pra seguir a risca
5	Carla	mas tbm não uma lei, são só diretrizes
6		percebi no diário que prefere fazer as interações em dias diferentes
7		para cansar menos
8	Mônica	é, na ultima reuniao disseram que o ideal seria ter a meia hora, quarenta
9		minutos de interação, dez minutos ou vinte de revisão (? nao lembro se
10		falaram assim) e os ultimos dez minutos de avaliação
11		é isso mesmo?
12	Carla	na verdade
13		as diretrizes são
14		30 minutos para conversar, 20 minutos para correção de erros e 10
15		minutos de avaliação
16		mas isso não precisa ser seguido fielmente assim
17		vc tem que sentir como fica melhor para vc e para ele
18	Mônica	nós estávamos fazendo as interaçoes seguidas, no sábado 13:00. O
19		problema é que esse horario é pessimo pra mim (...) Aí decidimos
20		dividir, e fazer um dia uma lingua e outro dia outra, o que achei bem
21		melhor
22	Carla	que bom
23		o melhor é buscar customizar a interação de maneira que fique bom
24		para os parceiros
25		e aos poucos vamos também sentindo as necessidades de mudanças
26	Mônica	sim, concordo
27	Carla	por exemplo (...)
28		aos poucos vc vai introduzindo outros aspectos e a relação vai se
29		tornando mais complexa
30		hoje insere a avaliação
31		e isso vai progredindo
32		e sempre que precisar de minha ajuda, estarei aqui
		(...)

(Sessão de aconselhamento 1, via c*hat* feita pelo *Windows Live Messenger*, 07/02/08)

Nesse excerto, a mediadora trabalha com a interagente a concepção de negociação e aprendizado coconstruído. Além de reforçar que os interagentes são autônomos para conduzirem as sessões da maneira que for mais adequada a eles (linhas 17 e 24), ela se inclui na relação teletandem deles (linha 25), algo que não havia considerado no excerto anterior, e também se coloca à disposição da interagente brasileira (linha 32).

Além disso, ao ser questionada sobre: "O que é ser um aprendiz autônomo?" ela responde:

Excerto 17

Concordo com Littlewood (1996), que coloca três componentes para o aprendiz autônomo: a) *autonomia como comunicador,* o que envolve a habilidade de usar a língua de forma criativa adequando as estratégias para se comunicar de acordo com as situações em que se encontra; b) *autonomia como aprendiz,* a habilidade de se engajar em trabalho independente e de usar estratégias de aprendizagem dentro e fora do contexto de sala de aula; e c) *autonomia como indivíduo*, ou seja, a habilidade de criar contextos pessoais de aprendizagem.

(Questionário inicial, mediadora, Janeiro 2008)

Percebemos que a mediadora se baseia em leituras previas para formular suas concepções. Para ela, autonomia e, consequentemente, aprendizes autônomos envolvem várias facetas, habilidades e contextos, transpondo as barreiras de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, da sala de aula. É importante que o mediador tenha convicções firmes para, se necessário, auxiliar os interagentes, baseados em escolhas fundamentadas e não simplesmente em opções pessoais.

Carla acredita que o teletandem pode ajudar o aprendiz a desenvolver autonomia, mas que também um aprendiz autônomo pode tirar melhor proveito do contexto teletandem. Notemos como ela expõe essa dicotomia:

Excerto 18

(...) No caso do Teletandem, é o próprio interagente quem deve tomar as decisões e, para isso, ele deve sempre considerar suas necessidades e preferências assim como as de seu parceiro. Neste sentido, a autonomia é parte fundamental nesta modalidade de ensino. (...) Assim, acredito que talvez haja uma "estrada de mão dupla" entre autonomia e Teletandem, ou seja, a autonomia auxilia o processo de aprendizagem em tandem – quanto mais desenvolvida a autonomia, melhor será o proveito do interagente –, enquanto que o próprio processo da experiência do ensino e aprendizagem em tandem pode auxiliar o interagente a desenvolver sua autonomia.

(Questionário inicial, mediadora, Janeiro 2008)

É de extrema importância que a mediadora tenha essa visão aberta sobre os limites da autonomia e seu desenvolvimento, considerando o *background* sociolinguístico do

interagente. Dessa forma, é possível que ela consiga contribuir de forma mais eficiente no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, levando em consideração a sua formação e suas experiências prévias com ensino e aprendizagem.

Sobre a contribuição que ela, como mediadora, pode dar aos aprendizes, ela relata que:

Excerto 19

Acredito que o olhar de alguém que está fora desta relação pode trazer novos *insights* que muitas vezes não são percebidos por aqueles que nela estão envolvidos. Como já observei também em meu estudo de mestrado, acredito que o mediador tem um papel muito importante no que tange trazer aspectos e fins didático-pedagógicos às interações, para que elas não se resumam a meros bate-papos. Em minha opinião a melhor forma de fazer isso é buscando uma relação de confiança e respeito entre interagente e mediador, por meio de uma prática de mediação não-diretiva e colaborativa, que auxilie o interagente a analisar criticamente sua prática dentro das interações.

(Questionário inicial, mediadora, Janeiro 2008)

Carla demonstra nesse excerto a importância do trabalho do mediador, que deve colaborar de maneira não-diretiva, gerando reflexão por parte dos participantes.

Podemos observar tal atitude nas próprias mediações:

Excerto 20

		(...)
1	Mônica	como eu poderia ser mais util, como professora? (...)
2	Carla	acho que vai ser uma descoberta sua e dele
3		o que vejo aqui de fora é
4		que você é bastante atenciosa e tenta sanar as dúvidas dele
5		por exemplo, quando você procurou a distinção entre poder e conseguir
6	Mônica	nossa, ensinar é tao dificil! (...)
7	Carla	em que sentido acha difícil
8	Mônica	por exemplo, qdo ele perguntou a diferença de poder e conseguir, eu
9		expliquei da minha cabeça mesmo, nao me baseei em nada, nenhum
10		livro
11		tambem porque acho que nem sei procurar esse tipo de coisa em
12		português
13	Carla	(...) ia te perguntar onde achou aquela explicação
14		por que acha que ele te perguntou isso
15	Mônica	hmm, ele sempre confunde, vai ver é algo que ele queria saber ha
16		algum tempo
17	Carla	(...) é, porque se ele pensar em inglês, ele usaria "*can*" para os 2

18		sentidos, né
19	Mônica	é
20		o que eu senti foi que eu nao estava tao confiante com minha
21		explicaçao, achei meio fraca
22	Carla	imagina
23		achei muito interessante
24		ainda mais agora que me disse que pensou nisso sozinha...
25	Mônica	por isso achei um desafio explicar esse ponto especifico da lingua
26		as vezes se eu procurar um embasamento..
27	Carla	não há problemas em ir buscar embasamento teórico
28		quando o laboratório ficar pronto, acredito que haverá livros de
29		Português para estrangeiros lá
30		e aí você poderá pegar algumas idéias
		(...)

(Sessão de aconselhamento 2, via c*hat* feita pelo *Windows Live Messenger*, 07/02/08)

Carla não oferece soluções prontas à interagente, ela tenta fazer com que ela reflita sobre a situação (linha 7) e ao decorrer da mediação compartilha com a interagente sua experiência como professora e lhe faz uma sugestão, trabalhando de forma não-diretiva.

Entendemos, portanto, que os posicionamentos da mediadora em questão vão ao encontro dos objetivos do projeto, colaborando com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, como veremos mais detalhadamente adiante nesse trabalho.

3.2 Autonomia no âmbito da tecnologia

Com base no arcabouço teórico apresentado anteriormente nesse trabalho, fica claro que é necessário que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem acompanhem as novas tendências para não se tornarem marginalizados tecnologicamente. Portanto, damos continuidade à análise de dados investigando a familiaridade dos participantes desta pesquisa com os adventos tecnológicos necessários para um bom andamento das sessões de teletandem.

Para isso foram utilizados excertos: (i) dos questionários aplicados em janeiro de 2008; (ii) das sessões de aconselhamento; (iii) dos diário da interagente e mediadora (iv) como também de *e-mails* enviados pela interagente brasileira à mediadora e pesquisadora.

3.2.1 Interagente brasileira

Mônica relata que se sente muito à vontade ao lidar com novas tecnologias e que, desde adolescente, procura cursos para aprender a lidar com algumas ferramentas tecnológicas que utiliza durante as interações. Ela afirma que gosta de descobrir o funcionamento dos aplicativos e aprender por conta própria:

Excerto 21

1 Apesar do curso, posso dizer que aprendi mais por conta própria, quando comecei a
2 procurar e achar as coisas por mim mesma. No entanto, sempre tenho ajuda do meu
3 irmão quando preciso de algo que ainda não sei, ou que é muito importante.
(Questionário interagente brasileira, Janeiro 2008)

A interagente usufrui de autonomia procurando aprender a lidar com os desafios tecnológicos por conta própria, mas ao perceber suas limitações ela não vê problemas em pedir auxílio ao irmão ou à mediadora.

As habilidades tecnológicas de Mônica são também percebidas pela mediadora, como podemos observar no excerto a seguir:

Exerto 22

1 No caso da Mônica, pareceu-me que ela, mesmo desconhecendo tais recursos de
2 gravação, não teve problemas em fazer aquilo que a instruí a fazer. Ela chegou a
3 confessar que pediu um pouco de ajuda ao irmão. Entretanto, os testes que fizemos

4 hoje pelo MSN e a configuração do som que a ajudei a fazer foram facilmente
5 executados por ela seguindo os passos que eu falava no *chat*, o que me leva a crer
6 que ela tem facilidade em usar os recursos e aprender sobre eles.
(Diário da Mediadora sobre a sessão de aconselhamento 1, 07/02/08)

A mediadora ratifica as afirmações de Mônica apresentadas no excerto 21, entendendo que a interagente demonstra facilidade ao lidar com as novas ferramentas que lhe são apresentadas, tendo iniciativa de aprender sobre as mesmas, pedindo auxílio quando julga necessário.

No início das interações, Mônica pede à mediadora que lhe envie o programa de gravação, instalando-o em seguida sem qualquer tipo de ajuda:

Excerto 23

1 (...) Ela logo me pediu o programa de gravação e hoje me chamou no MSN para
2 contar que havia, finalmente, conseguido instalá-lo.
(Diário da Mediadora sobre a sessão de aconselhamento 1, 07/02/08)

Além de tomar a iniciativa de pedir o programa e instalá-lo sozinha, ela também contata a mediadora para comunicar-lhe que o instalou com êxito, conforme o excerto a seguir:

Excerto 24

1	Mônica	OI CARLA
2		acabei de instalar.. deu certo
3	Carla	que bom
4		coneguiu abrir o crack
5	Mônica	Sim
6	Carla	ótimo
7		vc sabe gravar
8	Mônica	acho q sim
9	Carla	que bom
10		se precisar de alguma ajuda me chame
		(...)

(Sessão de aconselhamento 1, via c*hat* feita pelo *Windows Live Messenger*, 07/02/08)

Percebemos nestes excertos que Mônica não demonstra ter uma atitude passiva. Ela procura a mediadora e pede que ela lhe mande o programa de gravação, busca entender o funcionamento do programa por conta própria, o instala, verifica seu funcionamento e por fim acerta as últimas configurações.

Ao decorrer das sessões, Bradley e Mônica percebem que, ao utilizarem o programa de gravação, a qualidade do áudio diminui. Bradley pede a Mônica que deixe de gravar as interações:

Excerto 25

A interação foi realmente muito boa, exceto pelo fato de não poder gravar. Na verdade, preferi não gravar, pois ele estaria sendo prejudicado por estar ouvindo a própria voz com eco, como ele mesmo disse. Tentarei usar outro programa que não o *My Screen Recorder* e procurar contornar este problema.

(Diário da Interação 6, interagente brasileira, 28/02/08)

Mônica gosta muito de interagir e precisa documentar as interações para poder também coletar dados para sua pesquisa de iniciação científica, mas respeita o colega que prefere interagir sem a interferência causada pela gravação. Imediatamente ela procura outro programa para tentar solucionar o problema (*ooVoo)*, demonstrando, desta maneira, suas habilidades tecnológicas e qualidades autônomas.

Após o período de trinta dias, os interagentes receberam uma notificação do programa *ooVoo* informando que, caso os usuários desejassem continuar utilizando o recurso de gravação, eles deveriam adquirir o aplicativo aderindo à uma taxa fixa por mês. No primeiro instante, Mônica escreveu um email à mediadora e à pesquisadora pedindo ajuda:

Excerto 26

Olá meninas!
Abri meu oovoo hoje e tive uma pessima noticia:
Para continuar gravando as chamadas é preciso assinar o Oovoo super, e pagar mensalidade. A versao gratuita continua valendo mas nao dá pra gravar as

5 chamadas. Legal, não?
6 O que faço agora?? Aqueles programas de gravar a tela do computador são
7 pé́é́é́é́é́ssimos!! =(
8 me ajudem! Please!!!
9 Bjs

(Email de Mônica enviado à mediadora e à pesquisadora, 17/06/08)

Mônica tem liberdade de pedir auxílio à mediadora e sabe que pode contar com a sua ajuda. Entretanto, mesmo enviando o email, os interagentes acabaram por resolver o problema sozinhos:

Excerto 27

1 Oi gente,
2 Conseguimos resolver o problema já. Tem que reinstalar com outro nome de
3 usuário e outro e-mail. ;)
4 Desculpem o e-mail anterior... mas me assustei! Hehehehehe
5 Bjs

(Email de Mônica enviado à mediadora e à pesquisadora, 18/06/08)

Os interagentes rapidamente solucionaram o problema, mesmo antes da mediadora entrar em contado com a interagente brasileira. Esse fato evidencia o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no contexto teletandem, que passam a não depender mais da mediadora no auxílio tecnológico. Elas conversaram sobre isso na sessão de mediação:

Excerto 28

		(...)
1	Mônica	ja demos um jeito no Oovoo
2	Carla	eu vi seu email
3		então é só instalar com outro username
4	Mônica	é
5		até que expire de novo
6		mas fazer o que
7	Carla	é
8		dá um pouquinho de trabalho, mas compensa, né
9	Mônica	nossa, nao dá mais pra usar aqueles programas que gravam a tela!!!
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 2 via *chat,* feita pelo *Windows Live Messenger* – 04/03/08)

Para contornar o problema, os interagentes cadastraram-se novamente no programa e assim puderam usufruir por mais um tempo da opção de gravação oferecida gratuitamente pelo mesmo. Desta forma, cada vez mais, os interagentes passaram a desenvolver características autônomas para lidar com os imprevistos ocorridos durante as interações.

Essas características podem facilmente ser transportadas para outros aspectos da vida dos interagentes, contribuindo para se tornarem pessoas mais autônomas na esfera pessoal ou profissional de cada um.

A resolução do problema descrita acima evidenciou que os participantes não se tornam dependentes do mediador. Eles o procuram quando necessitam, tendo o mediador como um suporte, mas mesmo assim tentam resolver os problemas por conta própria.

Desta forma, Mônica demonstrou ser tecnologicamente ativa, instalando e lidando com os programas e, por fim, encontrando solução para o próprio problema apresentado. A interagente não esperava que a mediadora a instruísse em todos os momentos, ela tomou iniciativa e somente recorreu à Carla quando teve necessidade de resolver alguns problemas encontrados durante a sua tentativa autônoma de instalar ou configurar o programa.

3.2.2 Interagente estadunidense

Bradley se diz totalmente apto a trabalhar com as ferramentas necessárias para participar do teletandem:

Excerto 29

1 Yes, I often use and troubleshoot problems with my and my family's computers. I
2 always like tinkering with electronics and normally I do not need to read the
3 manual for electronics that I use.

(Questionário interagente estadunidense, Janeiro 2008)

O interagente afirma lidar com bastante desenvoltura com ferramentas tecnológicas. Notemos como ele responde à questão de número nove do questionário que se referia a como ele aprendeu a lidar com várias ferramentas como o *Microsoft Office Word, Internet Explorer, Microsoft Office Power Point,* dentre outros:

Excerto 30

1 I taught myself how to use all of the programs mentioned above. Some of them
2 were needed for University classes, like Power Point, but I still had to teach myself
3 how to use it. Most of the programs were naturally easy to use, but for some of
4 them, I had to learn by trial and error or by searching for tutorials on the internet.

(Questionário interagente estadunidense, Janeiro 2008)

Ao responder a esta questão, o interagente mostra ser uma pessoa ativa, que busca soluções para suas dificuldades, por meio de tentativa e erro, e que tenta resolver os problemas por si só.

Contudo, após a gravação das interações 3 e 4, o interagente estadunidense, sentindo-se prejudicado pelos problemas causados em seu áudio, por consequência do programa de gravação utilizado, pede à interagente brasileira que pare de gravar as sessões.

A interagente brasileira, constatando o problema, atende ao pedido do parceiro e deixa de documentar as sessões, mas prontamente começa a buscar soluções para este impasse:

Excerto 31

		(...)
1	Mônica	eu estava escrevendo sobre a ultima interação (...)
2		a que eu não gravei

3	Carla	Certo
4		eu vi realmente que há problemas no som
5	Mônica	vc percebeu?
6	Carla	às vezes fica difícil entender o que ele fala
7		fica cortado, né
8	Mônica	É
9		Fica
10	Carla	imagino que esteja com eco por causa da gravação
11		ele disse que fica ouvindo a própria voz
12		não sei o que podemos fazer
13		acho que você vai ter que conversar com a Karina ou o Carlos para ver
14		se há algum teste que possam fazer
15		vou te mandar o programa Camtasia
		(...)

(Sessão de aconselhamento 2, via c*hat* feita pelo *Windows Live Messenger*, 04/03/08)

Assim sendo, a interagente brasileira, a mediadora e a pesquisadora buscaram por um novo programa de gravação. Elas tomaram conhecimento do programa *ooVoo*, que estava sendo usado por outros pares interagentes e resolveram testá-lo.

No período de transição entre programas, pesquisadora e interagente estadunidense se encontraram, por acaso, no *Messenger*. Com intuito de certificar-se da eficácia do novo programa, *ooVoo,* eles aproveitam para testá-lo e o interagente estadunidense lhe fornece o seguinte *feedback*:

Excerto 32

		(...)
1	Bradley	Eu tinha outro programa, que se chama *FastTunes* que eu fiz com
2		minha família. Eu acho que quatro pessoas, mas não é muito bom.
3		Eu acho que este programa é melhor.
4	Pesquisadora	Espero que sim.
5	Bradley	(...) O problema com o *Skype* é que, que <u>eu sempre ouvi a minha</u>
6		<u>própria voz, quando tava falando e não dá pra falar assim.</u>
7	Pesquisadora	Huhum. E com esse, você escuta o eco?
8	Bradley	É perfeito
9	Pesquisadora	Huhum.
10	Bradley	Não ouço nada, só a sua voz.
11	Pesquisadora	Que bom.
		(...)

(Contato informal feito entre pesquisadora e interagente estadunidense com uso de vídeo e áudio feito pelo *ooVoo,* 20/04/08)

Deste modo, apesar de demonstrar facilidade com as ferramentas utilizadas para o funcionamento satisfatório das sessões, Bradley demonstrou um pouco de falta de iniciativa quando o programa de gravação começou a apresentar problemas, deixando que a interagente brasileira encontrasse, por si só, soluções para a situação, contradizendo, portanto, o que diz no excerto 29, quando afirma que sempre resolve sozinho as complicações encontradas em seu computador e no computador de sua família.

Essa atitude, possivelmente, se deva ao fato do interagente estar um pouco desestimulado por consequência de problemas pessoais, como perda de emprego e a volta à casa dos pais (excerto 37 e 39), sendo que ao decorrer das interações, quando os interagentes encontraram problemas com o tempo de utilização do novo programa (*ooVoo)*, o próprio interagente estadunidense, rapidamente, encontrou uma solução para o impasse (excertos 26, 27, 28).

Assim sendo, o fato dele não ter solucionado o primeiro problema não o classifica como um aprendiz passivo. Em vários outros momentos, apresentados anteriormente, o interagente demonstra ser autônomo em se tratando de tecnologia.

3.2.3 Mediadora

Carla mostra-se muito interessada em aprender novas tecnologias que a auxiliem em sua vida pessoal e profissional:

Excerto 33

> Gosto muito de computadores e procuro aprender cada vez mais a usar as novas ferramentas que eles oferecem. Sempre vou atrás de novos programas tanto para uso pessoal como profissional. Gosto de baixar músicas, uso o google para fazer muitas pesquisas, cuido da segurança de meu computador instalando anti-vírus e anti-spywares, enfim, gosto de aprender sempre a usar todos os recursos.
>
> (Questionário mediadora, Janeiro 2008)

O uso do computador se faz presente na área pessoal e profissional de Carla. Ela tem facilidade em lidar e preservar seu computador e afirma que gosta de se informar e usar os recursos fornecidos pelo mesmo.

Ela também mostra-se suficientemente proficiente quando oferece ajuda à interagente ao auxiliá-la com as dúvidas sobre o armazenamento e geração de dados, o que complementa sua função e a capacita ainda mais como mediadora:

Excerto 34

		(...)
1	Carla	vc sabe gravar
2	Mônica	acho q sim
3	Carla	que bom
4		se precisar de alguma ajuda me chame
5	Mônica	e depois te mando como ?
6	Carla	(...)acho que vc vai ter que fazer uma gravação e ver o peso disso
7		aí decidimos como mandar
8		se der para mandar por email, vc manda
9		se não der, tentamos pelo msn
10		na opção enviar arquivo
11	Mônica	tá
12		vamos ver como vai ficar
13	Carla	de qualquer maneira, vc terá de fazer backups em cds
14		peça na faculdade para o pessoal do grupo de pesqusia
15		pesquisa
16		eles fornecerão os cds para vc
17	Mônica	ah ta
18	Carla	estes cds devem ser guardados
19		se possível faça duas cópias de cada interaçao
20		uma para mim e uma para guardar
21	Mônica	Aham
		(...)

(Sessão de aconselhamento 1, via *chat* feita pelo *Windows Live Messenger*, 07/02/08)

Neste excerto, fica evidente que a mediadora domina não só as ferramentas tecnológicas necessárias para a gravação de dados, mas também o funcionamento do registro dos mesmos, para que as interações sejam corretamente armazenadas e possam ser facilmente utilizadas como dados da pesquisa científica em questão.

Além disso, Carla manifesta ser uma pessoa ativa quando é questionada sobre como passou a dominar as ferramentas e os programas mencionados no questionário:

Excerto 35

Sempre gostei de aprender sozinha. Eu não tenho medo de tentar. Acho que você tem que procurar desenvolver uma habilidade de entender os programas, pois eles são todos parecidos, usam geralmente a mesma lógica, e hoje em dia são em sua maioria *user-friendly*, ou seja, já são feitos de uma maneira que seja de fácil entendimento e utilização (layout, configurações, etc). É interessante que dificilmente você vê hoje em dia pessoas lendo o manual de instruções, elas geralmente se guiam pela tentativa e erro e só apelam para o manual no caso de comandos específicos que não conseguem acessar desta maneira. Também tenho o costume de ler sobre novos programas em jornais e revistas e conversar com amigos que gostam de computadores sobre as novidades que aparecem.

(Questionário mediadora, Janeiro 2008)

Carla afirma, portanto, que gosta de procurar entender os programas via tentativa e erro, sozinha, e raramente recorre a manuais de instruções. Ela demonstra ser uma pessoa ativa que busca transpor desafios autonomamente ao procurar informar-se sobre programas que podem auxiliá-la em outros aspectos, utilizando-se da tecnologia como facilitador para a vida pessoal e profissional.

Acima de tudo, Carla é editora e diagramadora de um boletim informativo virtual, comprovando ter amplos conhecimentos tecnológicos e personalidade desafiadora ao assumir incumbências que transcendem, até mesmo, sua formação na área de línguas e direito.

3.3 Autonomia coconstruída nas sessões de teletandem.

A autonomia, nas sessões de teletandem, é vista como algo construído socialmente e colaborativamente entre os parceiros. As escolhas são tomadas em conjunto e nunca arbitrariamente, a começar pelo horário e dia em que os participantes vão se encontrar:

Excerto 36

		(...)
1 2 3	Mônica	Sábado que vem, a gente vai fazer uma reunião aqui que um pessoal vai vim na minha casa. E, aí a gente pode fazer como se fosse a uma hora só que aqui vai ser meio dia, pra você vai ser nove.
4	Bradley	Nove? Ok. Tem que acordar mais cedo.
5 6	Mônica	Não, mas só se for tudo bem, porque se não eu, eu, depois eu atraso um pouco mais, pra começar aqui. Você que sabe, se não tiver problema.
7	Bradley	Eu acho que... tá bom.
8	Mônica	Pra eu acabar um pouquinho mais cedo e, poder organizar tudo aqui.
9	Bradley	Tá bem, eu acho que vai dá pra fazer.
10 11 12	Mônica	E aí a partir de março, a gente vai combinar, os dias da semana que ficam melhor pra você, porque pra mim pode ser qualquer dia, à noite eu não faço nada.
13	Bradley	(risos) Tá bom.
14	Mônica	E não tem importância de ser mais tarde, tá?
15	Bradley	Normalmente a que horas você dorme?
16	Mônica	Onze, meia noite, tá?
17	Bradley	Tá bom.
		(...)

(Interação 4 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 18/02/08)

Como vimos nesse excerto, fica a cargo dos participantes escolher os horários mais convenientes para as sessões. É interessante notar que a interagente brasileira não impôs a mudança ao parceiro, eles negociaram um horário que ficou conveniente para ambos. Cabe salientar também que Mônica, talvez com intuito de compensar a modificação, propôs que ele definisse o melhor horário para ele a partir de março, já que ela contaria com uma maior disponibilidade. Esse artifício mostra a flexibilidade das sessões, que podem se adequar às necessidades dos participantes.

Verificamos nos excertos 37 e 38, a seguir, como essa flexibilidade foi usufruída pelos interagentes e como ela pôde ser trabalhada, favorecendo a continuidade das sessões:

Excerto 37

		(...)
1 2	Pesquisadora	Mas você tá gostando das interações com a Mônica? Como é que está sendo?
3 4 5 6	Bradley	Ahh, é que agora, eu tô procurando por este emprego então eu, é mais difícil pra... eu tô morando com os meus pais e eles sempre estão fazendo alguma coisa: "Vamos fazer agora!!" Fica mais difícil pra eu, ahh...
7	Pesquisadora	Bem a cara da sua mãe.
8 9 10 11 12	Bradley	(risos) Então agora tá ficando mais difícil pra combinar um horário pra fazer, e também, agora, eu, fico mais ((imcomp)). Eu tô pensando muito mais em achar trabalho. E no... é menos importante prá falar português toda semana, é mais importante que eu...
13	Pesquisadora	Procure trabalho.
14 15 16 17	Bradley	Isso, então, dá pra eu só falar inglês com a Mônica? Eu não preciso falar português. Não dá tempo pra mim, então, tá ficando mais difícil pra combinar horário, mas eu acho que vamos fazer na terça à noite.
18 19 20 21 22	Pesquisadora	Ah, eu acho que nem que vocês dividam, eh, falem menos, mas eu acho interessante também falar as duas línguas, porque daí não é só ela que aprende, você também sempre aprende alguma coisa. Não precisa ser uma hora, de repente vocês podem combinar de fazer menos, né?
23	Bradley	Meia hora?
24	Pesquisadora	Você pode combinar com ela.
25	Bradley	Bom.
26	Pesquisadora	Não sei, é uma questão mesmo de combinar, né?
		(...)

(Contato informal entre pesquisadora e interagente estadunidense feito pelo *ooVoo*, com uso de vídeo e áudio, 20/04/08)

Nesse trecho, Bradley pareceu estar desanimado a continuar as interações de teletandem. É provável que isso seja consequência da mudança de seus objetivos em relação à aprendizagem do português:

Excerto 38

		(...)
1 2 3 4	Bradley	I like Brazilian food, you know? Good cultural experience so I'm glad I could learn Portuguese, you know? Cause I like the whole culture and the language. That's why my long term goal is to go back there, if I can.
		(...)

(Interação 18 entre Mônica e Bradley no ooVoo, com áudio e vídeo, 08/07/08)

No início das interações, Bradley pretendia melhorar o seu português para voltar ao Brasil. Mas depois, por decorrência da perda de seu emprego e mudanças de perspectivas, como voltar para a casa dos pais, seus objetivos se modificaram. Tais fatores parecem ter desestimulado Bradley, como afirma a interagente brasileira:

Excerto 39

(...) quando ele teve que se mudar de volta para a casa dos pais e começar a procurar emprego, percebi que ele não tinha muita vontade de interagir (...)

(Diário da interagente brasileira, Interação 11, 22/04/08)

Ainda no excerto 37, Bradley evidenciou não ter consciência de todos os fatores que fazem parte das interações, como a prática igualitária das duas línguas envolvidas para que haja simetria na relação aprendiz/ensinador. Por uma questão de falta de tempo, Bradley pensou em propor à Mônica que eles trabalhassem somente com o inglês, ignorando a importância de praticarem as duas línguas e desconsiderando seu próprio aprendizado.

Conversando com a pesquisadora, Bradley compreendeu que há espaço para negociação entre os parceiros e que poderia sugerir mudanças à Mônica:

Excerto 40

(...) Ele me propôs que fizéssemos um tempo menor de interação, meia hora para cada língua, mais os dez minutos de avaliação no fim da interação. (...)

(Diário da interagente brasileira, Interação 11, 22/04/08)

Portanto, ao invés de trabalharem somente com o inglês por uma hora, os interagentes, por sugestão de Bradley, decidiram diminuir o tempo das sessões e praticar as duas línguas por meia hora, conservando, dessa forma, o princípio da reciprocidade que se apresenta como um dos pilares do teletandem, intrinsecamente ligado ao princípio da autonomia. Ao longo das interações, é percebido que Bradley entende e incorpora a concepção de coconstrução da autonomia, vindo a trabalhar cooperativamente com Mônica.

Assim sendo, podemos argumentar que a autonomia não é somente coconstruída entre os interagentes, mas também entre interagente e mediadora, e neste caso, a pesquisadora. É possível que Bradley tenha refletido sobre a estrutura da sessão e a importância de se trabalhar as duas línguas em decorrência da conversa que teve com a pesquisadora.

Outra particularidade é que, os próprios alunos definem sobre qual assunto vão conversar, tornando as interações mais significativas para eles:

Excerto 41

(...) Tínhamos decidido anteriormente conversar sobre uma viagem que gostaríamos muito de fazer, ou uma que tivéssemos feito e gostado muito. Falei sobre a minha viagem a Ouro Preto-MG, tentei explicar um pouco a história do Brasil, acho que ele gostou. Falamos também sobre a viagem dele ao Japão, achei bem interessante.(...)

(Diário da interagente brasileira, Interação 4, 18/02/08)

Notamos que a interagente relata que o acordo foi feito pelos parceiros e anterior às sessões. Além disso, é importante que os assuntos sejam interessantes para ambos os parceiros, para que haja equilíbrio motivacional durante as interações. Percebemos isso no seguinte excerto:

Excerto 42

Em nossa interação do dia 20/05, tratamos de um assunto decidido anteriormente e que era de **interesse dos dois**. Resolvemos pesquisar gírias para ensinar as mais usadas e mais interessantes um ao outro. O resultado foi muito bom, e percebemos que o assunto é muito vasto, e pode voltar a ser pesquisado futuramente.

(Diário da interagente brasileira, Interação 15, 20/05/08)

Mônica afirma que o assunto foi decidido conjuntamente com o parceiro e que ambos o consideram importante e atrativo. O grifo apresentado no excerto foi configurado pela própria interagente, o que demonstra que a mesma considera necessário que o tema a ser discutido nas interações seja acordado em harmonia.

Notamos, contudo, que mesmo com a delimitação dos temas os participantes não precisam seguir categoricamente o que foi sugerido. Conforme se depreende no excerto a seguir, ambos os interagentes haviam acordado falar sobre comida no seguinte encontro *on line*:

Excerto 43

		(...)
1 2	Mônica	Então, sábado a gente pode conversar sobre comida. Aquilo que você tinha falado no email.
3	Bradley	Ok, tá bom pra mim.
4	Mônica	Pra mim também.
		(...)

(Interação 4 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 18/02/08)

No entanto, apesar de terem pré-determinado o tema, a interagente brasileira pensou em mudá-lo, com o intuito de tornar a interação mais interessante para seu parceiro, evidenciando o uso de estratégia metacognitiva, descrita por Otto (2003), ao se conscientizar e respeitar os objetivos e preferências do parceiro:

Excerto 44

A princípio, havíamos combinado de conversar sobre comidas; no entanto, considerando que meu parceiro já morou no Brasil há 10 anos, imaginei que não seria muito relevante falar sobre comida típica, pois ele já teve esse tipo de experiência cultural. Esperei que pudéssemos falar então sobre a comida nos Estados Unidos. Entretanto, o que norteou nossa conversa neste dia foi o fato de eu ter ganho uma viagem da escola de inglês e espanhol onde estudei até o ano passado, a qual premia as três maiores notas do país com uma viagem ao *Disney World*, na Flórida.

(Diário da interagente brasileira, Interação 6, 28/02/08)

Percebemos, portanto, que apesar de terem combinado o tema do encontro, a interagente brasileira considerou que isso seria de pouca relevância para o parceiro, reestruturando a sessão ao abordar outro assunto. Isso mostra o comprometimento da interagente brasileira com os objetivos traçados por seu companheiro. Por iniciativa própria ela escolhe outro tema que torne a interação mais significativa.

Os parceiros puderam também optar por sessões mais informais, sem que o assunto tenha sido combinado:

Excerto 45

1 Não tínhamos um assunto combinado, mas conseguimos desenvolver uma conversa
2 bem interessante. No fim, acabamos falando de desenhos animados e filmes de
3 animação.

(Diário da interagente brasileira, Interação 8, 06/03/08)

A interagente revela tomar iniciativas autônomas com respeito ao andamento da sessão. Percebe-se que apesar dos interagentes não terem definido um assunto, a interação não se tornou um bate-papo, como podemos constatar a seguir, analisando outro excerto do diário de Mônica, relativo à interação 8:

Excerto 46

1 Percebi uma dificuldade do meu parceiro, a qual corrigi durante toda a interação, o
2 uso de preposições antes de nomes de países, como em: “Veio de China”, “Veio de
3 Japão”, além dos artigos femininos e masculinos, como em: “o comida”, “a filme”.

(Diário da interagente brasileira, Interação 8, 06/03/08)

Mônica, que tinha bem claro os objetivos de seu parceiro e os objetivos propostos pelo projeto, também se preocupou com os aspectos linguísticos da interação. Isso mostra que as sessões de teletandem são, acima de tudo, flexíveis. É aconselhável que os interagentes determinem os temas das sessões para que não haja situações de falta de assunto, mas a dupla

também pode deixar que os assuntos surjam no decorrer dos encontros. Mais uma vez, os alunos puderam usar de sua autonomia ao conduzirem os temas.

A ordem em que as línguas são trabalhadas também pôde ser negociada:

Excerto 47

		(...)
1	Mônica	So, next time we start with English and finish with Portuguese.
2	Bradley	All right. If you say so. You are the boss!!! (risos)
3	Mônica	Ahhhhh!!! (risos) Not at all. (risos) So we have the final evaluation in
4		Portuguese.
5	Bradley	Oh, that's the point!
6	Mônica	Yeah.
		(...)

(Interação 11 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/04/08)

Mônica sugeriu que no encontro subsequente a língua a ser trabalhada primeiramente fosse o inglês. Bradley, descontraidamente (aos risos), sem entender o propósito da sugestão, concordou com a parceira insinuando que "ela é a chefe". Ao perceber a brincadeira, Mônica explicou a seu parceiro a finalidade da proposta, fazendo com que o parceiro a entendesse e concordasse com a sugestão.

Apesar de Mônica ter atuado de forma mais presente, talvez pelo fato da interagente se preocupar mais com a funcionalidade da sessão, nota-se que houve uma negociação e um entendimento final satisfatório por parte dos interagentes.

3.4 Responsabilidade pela aprendizagem

O ambiente virtual de aprendizagem fornecido pelo teletandem permite que os alunos se responsabilizem pela própria aprendizagem e ajudem na construção da aprendizagem de seu parceiro.

Tais características reforçam as suposições da pesquisadora que acredita ser o teletandem um contexto propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

3.4.1 Responsabilidade pela própria aprendizagem

Diferentes autores relacionam autonomia com a tomada de responsabilidade pelo aprendiz (BENSON, 1997; DICKINSON, 1992; HOLEC, 1981; KÖTTER 2003; LITTLE, 2003; PANICHI, 2002; THOMSEM, 2003).

Holec (1981) destaca que os alunos se responsabilizam pela aprendizagem determinando objetivos, definindo conteúdos, selecionando materiais, monitorando a aquisição e avaliando a aprendizagem. Panichi (2002), ao descrever um aprendiz autônomo, afirma que ele necessita tomar decisões com respeito às áreas de aprendizagem, seu ritmo, suas necessidades e os meios pelos quais irá atingir suas metas. Kötter (2003), Little (2003) e Thomsem (2003) concordam ao dizerem que o aprendiz autônomo está envolvido no planejamento, monitoramento, e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, entendemos que é de extrema importância evidenciar a tomada de responsabilidade pelos interagentes desta pesquisa, evidenciando o desenvolvimento da autonomia no processo de ensino e ao aprendizagem.

3.4.1.1 Interagente brasileira

Referindo-nos ao aprendizado do inglês, Mônica foi uma aprendiz muito dedicada e compromissada, desde seus estudos em ambientes formais de aprendizagem, como o centro de línguas e a faculdade, que fizeram parte de sua formação linguística. Mônica relata, na entrevista final, que antes de ingressar na faculdade havia estudado o idioma no ensino fundamental, em escola pública, e passou a frequentar um curso livre de línguas a partir do segundo ano do ensino médio.

No excerto a seguir, Mônica comenta sobre seus estudos da LI:

Excerto 48

		(...)
1 2 3 4 5 6 7	Mônica	Eu entrei no segundo colegial em uma escola de idiomas[53]. Eu posso dizer que eu não sabia nada porque eu estudei vários anos em escola estadual. (...) Eu aprendi muito rápido, eu acho, porque eu gosto. Eu acho que eu tive facilidade. Ai eu passei na faculdade, já comecei no inglês também. Então foi muita quantidade de inglês, porque a carga horária era enorme no primeiro ano. E mais o inglês fora. (...) Depois de um ano eu falei assim: "Nossa! Eu sei falar inglês!" (...)
8		Uhum.
9 10	Pesquisadora	Aí o ano passado eu terminei. (...) Fiz quatro anos de inglês e... agora só na faculdade.
		(…)

(Entrevista final entre pesquisadora e interagente brasileira, no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 02/09/08)

Podemos dizer que Mônica começou a ter contato com aspectos mais comunicativos da língua inglesa depois que iniciou o seu curso em uma escola de línguas. Ela mesmo considera que não aprendeu muita coisa na escola estadual que frequentava. Assim sendo, ela adquiriu fluência na língua após ter dedicado quatro anos ao seu estudo, tanto na escola de idiomas quanto na faculdade. Dessa maneira, a interagente mostra que assume compromisso com a própria formação.

Isso também ficou evidenciado, no excerto 4, quando relatamos que depois de quatro anos de dedicação à língua inglesa, ela foi premiada com uma viagem ao exterior, sendo qualificada como uma das melhores alunas, em nível nacional, da escola em que estudava.

No teletandem, Mônica mostra-se bem interessada e envolvida no processo de aprendizagem, questionando o parceiro e tentando tirar o melhor proveito do insumo que lhe é proporcionado; como mostra o excerto a seguir:

Excerto 49

		(...)
1	Bradley	The one that I like is: close but no cigar. Do you know that one?
2	Mônica	Wait, let me... close but no cigar. (…) I don't know this.
3 4 5 6	Bradley	(…) You say it joking to somebody when they're almost correct, they almost do something, but then, they don't. They guess something, but then, they're wrong. (…) You're kind of making fun of somebody when you're using it. That's why I picked it up. (risos)
7	Mônica	(…) <u>But do you know why "no cigar"? Is there any explanation?</u>
8 9	Bradley	The explanation is that, it comes from a carnival game, where … uh … if you won then you used to get the cigar.
10	Mônica	Hummm.
11 12	Bradley	If you won the game, then they would give you a cigar. So if you tried and then they'd say "Oh, close, but no cigar!".
13	Mônica	Hummm.
14 15	Bradley	(…) It shows how old that is because there's no way nowadays that anyone would give you a cigar for something in a carnival.
16	Mônica	Yeah (risos). <u>But it is still used, commonly used?</u>
17	Bradley	Yes, it's still used, commonly. Very commonly… expression, cliché.
		(...)

(Interação 17 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 10/06/08)

[53] Na entrevista a interagente menciona o nome de uma escola de idiomas de rede nacional.

O fato da interagente brasileira questionar o parceiro, tentando entender as origens da expressão apresentada, e se interessar em saber se a expressão ainda é utilizada, demonstrou seu interesse pelo tema tratado. Mônica não aceitou somente o que foi apresentado pelo parceiro, ela perguntou, interagiu e incentivou a coconstrução de conhecimento. Dessa forma ela evidenciou o uso de estratégias cognitivas de processamento de informação linguística, mencionadas por Otto (2003), analisando, categorizando e revisando o insumo fornecido pelo parceiro.

Além disso, podemos observar que ela utilizou as sessões para também aprender sobre aspectos culturais do país de seu parceiro, aproveitando o contexto em que se encontrava:

Excerto 50

(...) E, mais interessante ainda, pude ver que na hora em estávamos fazendo nossa interação (mais de 9h da noite) ainda havia sol. Deve ser bem irritante ir pra cama com sol lá fora ainda, mas ele disse que o sol chegará a se por depois das 10h, daqui a um tempo. São esses aspectos, coisas que não vemos em sala de aula, que considero fazerem valer a pena as interações de teletandem. Somente com um "professor" nativo, e ainda mais, em seu país, temos a chance de obter esse tipo de conhecimento. Sinto que valeu a pena o tempo gasto quando descubro algo desse tipo junto com meu parceiro.

(Diário da interagente brasileira, Interação 16, 27/05/08)

Como as interações são síncronas, aspectos culturais podem ser facilmente identificados. Mônica percebeu que ainda havia sol nos Estados Unidos, questionou Bradley em relação a isso e aprendeu mais uma característica da vida em um país que se encontra no hemisfério norte do planeta.

Importante ressaltar e observar o grifo encontrado no excerto, em que a interagente brasileira reconheceu que o conhecimento é criado conjuntamente com o parceiro. Ela enxergou a parceria constituída nas interações e apreciou a oportunidade de poder usufruir dela.

Esse tipo de informação dificilmente seria encontrada em um livro de uma maneira tão natural como foi apresentada à Mônica. O interesse surgiu dela, que se atentou às características climáticas da região de seu parceiro, transformando sua curiosidade em motivação, ajudando no aprendizado da LE.

3.4.1.2 Interagente estadunidense

Assim como a interagente brasileira, Bradley demonstrou gerenciar o seu aprendizado tomando responsabilidade pelo mesmo desde o início de seu processo de aprendizagem de português em 1998, quando morou no Brasil.

3.4.1.2.1 Aprendizagem do português

Bradley já havia morado no Brasil por cerca de um ano. Ao conhecer uma brasileira, que viveu em sua cidade por seis meses, e ser convidado por ela a morar na sua casa, ele imediatamente aproveitou a oportunidade.

Quando questionado por Mônica sobre as condições de sua viagem, ele responde naturalmente que tomou a iniciativa de enfrentar esse desafio sem contar com a estrutura de programas de intercâmbio:

Excerto 51

		(...)
1 2	Mônica	When you came to Brazil, it was part of a program or something like that? Or you just came… and…
3	Bradley	I just came, I came <u>on my own</u>, no program.
		(...)

(Interação 18 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 08/07/08)

O interagente demonstra que estava disposto a viver no Brasil, mesmo sem ter experiência prévia com a língua. Mônica o indaga sobre seu aprendizado de português, ele relata a ela sua experiência quando viveu no país:

Excerto 52

		(...)
1 2	Mônica	But, when you were here, people didn't want to talk to you in English? Or … you didn't let them?
3	Bradley	I didn't let them!
4	Mônica	How did you do?
5 6	Bradley	I said, don't speak English with me. (…) I'm learning Portuguese, so don't speak any English.
		(…)

(Interação 18 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 08/07/08)

Observamos neste excerto que Bradley estava determinado a aprender português e, para tanto, pedia às pessoas que se comunicassem com ele na L-alvo. Apesar de ele contar com a facilidade de muitos conhecidos falarem sua língua nativa, ele optou por se esforçar e aproveitou a oportunidade para aprender o português atuando de forma estratégica. Neste caso, ele procurou ter o máximo de contato possível com a língua alvo, experenciando todas as situações possíveis e aproveitando os insumos fornecidos. Observemos como o interagente faz uso de outras estratégias de aprendizagem:

Excerto 53

		(…)
1 2	Mônica	But you didn't speak English, like, when you needed something and you couldn't say in Portuguese? How did you do? You tried to…
3 4 5 6 7 8 9 10	Bradley	I would look it up in my dictionary. (Mostra o dicionário). This same one. From when I went to Brazil. (…) I pretty much had it with me the first two, two or three months. Anywhere I went I had the dictionary with me. And I would try, I would use my English grammar in my mind, you know? (…) I kind of learn really quick. I knew from Spanish that "what" was "*que*" (…). My Brazilian host mother, (…) she went over with me, like, "*O que é isso?", "Isso é um lápis*". (…) Of course I learned "*não sei*" real soon. *Não sei, não sei, não sei!*
11	Mônica	(risos)
12 13 14 15 16	Bradley	That would be my answer to a lot of things when people asked questions. And then, uh, if I needed something, then, I'd look up the word for, you know, something like "please", I'd say: "*por favor*". I already knew that from Spanish, it's the same. (…) Every time if I didn't remember I would look. Ok, *need*, precisar. (…)
17	Mônica	Uhum.
		(…)

(Interação 18 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 08/07/08)

Bradley relata que utilizou-se primeiramente do dicionário para consultar as palavras as quais não tinha conhecimento. Ele também descreve que tentava associar as palavras da língua portuguesa com as palavras da língua espanhola, a qual já tinha certo conhecimento. Ademais, ele agregou ao seu vocabulário as palavras "não sei", que indicavam quando ele necessitava de maiores explicações, evidenciando, assim, a necessidade de ajuda.

Isso nos relembra o excerto 13, quando o interagente afirma que gosta de gerenciar o seu aprendizado, buscando alternativas para suas dificuldades, mas que necessita de ajuda alheia quando percebe que não consegue solucionar suas dúvidas.

O excerto acima também nos remete a Otto (2003), que descreve as estratégias utilizadas por aprendizes em contexto de aprendizagem tandem face a face. Apesar do autor especificar que seu artigo descreve um contexto específico, podemos observar que o aprendiz estadunidense faz uso de várias estratégias mencionadas por ele, como a determinação de objetivos pessoais, optando por comunicar-se preferencialmente na língua portuguesa, o uso

de ferramentas de referência como o dicionário e aproveitamento de conhecimento prévio, utilizando-se de seu conhecimento da língua espanhola.

Sua atuação estratégia continua a ser descrita no excerto a seguir:

Excerto 54

		(...)
1 2	Bradley	I would hear <u>part of a phrase</u>. Oh, I understood that word in there. Yes, you know?
3	Mônica	Uhum.
4 5 6 7 8	Bradley	<u>Next time I would understand a few words</u>. (…) My host sisters spoke English, so, <u>if I really, REALLY, needed something, I could speak to them in English,</u> if it was really important. But if it wasn't really important, then <u>I would always try to do the Portuguese first,</u> and then, if I made a mistake they would tell me the right way.
9	Mônica	Uhum
10 11 12 13 14 15 16 17	Bradley	I think that, it was really good that Emeli's mother and father didn't speak, they spoke very, very little English, and that was really good for me. Cause, if they couldn't explain something, <u>instead of saying it in English they would try explaining it again.</u> Explain in a different way, in a different way and then after a while I would understand in one of those ways, so I think that was very good for me, to learn quickly. And also, I <u>would try to make friends</u>, you know? Go to some parties, where people would try to talk to me…
18	Mônica	Uhum.
19 20 21 22 23	Bradley	I really wanted to be able to say something, instead of, you know? "Oi, meu nome é Bradley, muito prazer." Just that, you know? I wanted to say something. So, I started looking up, you know? "Quantos anos você tem?". Stuff like that. (...) "Qual o seu nome?". (...) <u>So I could ask questions</u>.
		(...)

(Interação 18 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 08/07/08)

Ele tentava entender as palavras dentro dos contextos das frases, utilizando-se de estratégias de inferência, e por fim, se a tentativa não desse resultado, ele recorria às pessoas que falavam o inglês. Além disso, ele menciona que aproveitava o fato de seus pais hospedeiros não serem fluentes em sua língua, minimizando, portanto, o uso da língua materna, fazendo com que eles tentassem exaustivamente lhe explicar as coisas em português.

Ele afirma que se esforçava para aprender expressões e frases para poder se comunicar melhor quando frequentasse festas e conhecesse pessoas. Tal atitude evidencia mais uma

característica de ser um aprendiz autônomo, nos remetendo às concepções propostas por Vygotsky (1988), que relaciona autonomia à interação entre indivíduos, envolvendo pessoas com experiências diversas.

De tal modo, o interagente demonstra que estava empenhado em aprender o idioma e que tomou iniciativa, se responsabilizando pelo próprio aprendizado, demonstrando carregar várias característica de um aprendiz autônomo.

3.4.1.2.2 Aprendizagem em teletandem

Antes mesmo de iniciar o aprendizado em teletandem, Bradley traçou objetivos em relação às interações:

Excerto 55

		(...)
1 2	Pesquisadora	Did you have any expectation when you started interacting with her? (…)
3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	Bradley	I was hoping that my fluency level and like, my ah… you know? Being able to think in Portuguese would come back. So, I would be able to translate more quickly. (…) And I think that, to a certain extent, it did. I was also hoping to separate, you know, my mind gets confused. (…) My mind has English and foreign languages (…). So, when I switch over, away from English and then I go into foreign languages, sometimes words would get confused between (…) Japanese and Portuguese. (…) I was hoping that would occur less so I could separate Japanese, and separate Portuguese so I could be more fluent. (…)
		(...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

O fato de traçar objetivos demonstra que o interagente estadunidense já iniciava o seu processo de gerenciamento sobre a própria aprendizagem. Além disso, ele se mostra plenamente envolvido nas interações e ativo na hora da construção de significados. Há momentos em que o interagente reflete sobre o uso das expressões utilizadas e questiona a parceira sobre isso:

Excerto 56

		(...)
1 2	Bradley	Eu falaria: “verdade”. Eu tô pensando de falar: “é, jura?”. Alguma coisa assim.
3	Mônica	Isso.
4	Bradley	Eu tô pensando que só mulher fala “jura”.
5	Mônica	Não.
6	Bradley	É só mulher que fala “jura”?
7	Mônica	Ah, não. Eu não acho. Eu vou observar mais. (...)
8	Bradley	Pergunta pra seu irmão.
9	Mônica	Aham, vou perguntar.
		(...)

(Interação 15 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 20/05/08)

O fato de interagir com o irmão de Mônica despertou em Bradley a curiosidade sobre as especificidades do léxico que podem estar vinculadas ao gênero homens e mulheres. Ao mencionarem as diferentes maneiras de concordar com o que a outra pessoa está falando, Bradley questiona Mônica se o vocábulo “jura” é somente usado por mulheres e pede a ela que confirme com seu irmão. Isso demonstra que, apesar dele afirmar, no excerto 14, que se sentiu um pouco fora de sua zona de conforto, falando com o irmão de Mônica, ele também percebeu as vantagens de entrar em contato com falantes nativos do mesmo sexo. Essas sutilezas oferecidas pelas interações teletandem, que colocam o interagente em contato com falantes nativos, são dificilmente encontradas em salas de aulas do ensino presencial.

No excerto a seguir, em que os parceiros falavam sobre comida e alimentação, o interagente deixa claro sua idéia sobre responsabilidade:

Excerto 57

		(...)
1 2 3 4	Bradley	Some people were, you know, thinking about suing McDonald's, like doing a law suit in the court, because they were getting fat and unhealthy from McDonald's, and having health problems, but I mean, it´s their own fault, you know?
5	Mônica	Yeah!
6 7	Bradley	They thought: it´s McDonald's faults that I´m getting fat. You know? But you are the one eating those Big Mcs every day, you know?
		(...)

(Interação 14 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 13/05/08)

Ao mencionarem o restaurante típico estadunidense, Bradley afirma que a culpa das pessoas se tornarem obesas não é simplesmente pelo fato do restaurante oferecer comidas gordurosas. Ele defende que as pessoas deveriam se responsabilizar pela própria alimentação e não simplesmente culpar o restaurante pelos seus problemas de saúde.

Na entrevista final, a pesquisadora relacionou a afirmação feita em relação ao restaurante com o contexto educacional. O interagente foi indagado sobre esta questão e um paralelo foi traçado com a responsabilidade do aprendiz. Vejamos o posicionamento do interagente:

Excerto 58

		(...)
1	Pesquisadora	There is an interaction that you mention (…) McDonald's…
2	Bradley	Oh, yeah.
3	Pesquisadora	Saying that it´s not McDonald's fault that people are fat.
4	Bradley	Yeah, I believe that.
5 6 7	Pesquisadora	And I thought about education and learning a language. I thought about responsibility, yes? So who do you think is the responsibility for learning a language? (…)
8 9 10 11 12 13 14 15	Bradley	I´d say, it depends on the level. Most people won´t have any confidence so that they need a teacher to really force them to start in the right direction. But, the teacher needs to force the student to want to learn on his own. I mean, it´s kind of... they need to jump start to learning, to self-learning, ((incomp)) motivation. I say the teacher´s role is not really to make you learn. They can´t make you learn if you don´t wanna learn. They have to show you techniques to learn for one…
16	Pesquisadora	Uhum.
17 18	Bradley	(…) to be fluent you need to study on your own and (…) you need to put force, to want to learn the language. (…) You can´t have the

19 teacher force feed it to you the whole time. So I´d say it starts out
20 as the teacher's responsibility to get you interested, to get you
21 motivated and to give you learn tips techniques that can help you.
22 But, after that, it´s more under, waited on the students to, to self
23 teach.
(...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

Neste excerto, o interagente confirma acreditar firmemente que o aprendiz deve gerenciar o próprio aprendizado e que o papel do professor é o de prover subsídios, ensinando estratégias, para que o aluno alcance a aprendizagem autônoma.

A própria interagente brasileira revela em seu diário a impressão que tem sobre o interagente estadunidense:

Excerto 59

1 (...) vejo que o Bradley é muito dedicado, e tem muita vontade de aprender
2 português.

(Diário da interagente brasileira, Interação 15, 20/05/08)

Tal afirmação corrobora as características autônomas de aprendiz demonstradas nos vários excertos apresentados até o momento. Desde seu aprendizado inicial da língua portuguesa Bradley demonstra claras atitudes de tomada de responsabilidade pelo próprio aprendizado, fazendo uso de diferentes estratégias, traçando objetivos e tirando proveito das oportunidades e desafios presentes em sua trajetória.

3.4.2 Responsabilidade pela aprendizagem do parceiro

Além de se responsabilizarem pelo próprio aprendizado, é importante que os participantes demonstrem responsabilidade, respeitando o princípio da reciprocidade, mostrando comprometimento e interesse e se preocupando com o aprendizado do parceiro.

3.4.2.1 Comprometimento e reciprocidade

Os interagentes evidenciam o comprometimento e reciprocidade, primeiramente, preparando o encontro e pesquisando sobre o tópico da interação:

Excerto 60

		(...)
1 2	Mônica	When you want to remember these expressions and slangs you can´t. Only when you are talking.
3	Bradley	That´s why I did research!!! I researched on the Internet.
4	Mônica	Yeah, I researched as well.
5 6 7	Bradley	(…) So what I did was, I went on-line and I looked for some common slangs that I wanted to get. I wanted to tell you the most common slangs that are used and the ones that I use.
8	Mônica	Ok, that´s good.
		(...)

(Interação 15 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 20/05/08)

Ambos assumiram que fizeram pesquisa na Internet e Bradley deixou claro que gostaria de apresentar à parceira gírias que fossem úteis a ela, fazendo questão de salientar aquelas que ele mesmo usa. Eles se preocuparam em preparar vocabulário que consideraram interessante para ser apresentado ao parceiro. Assim, o interagente estadunidense construiu a

sessão de uma maneira que ela se tornou significativa para ambos, transformando-a em algo ainda mais interessante.

Além disso, a responsabilidade de preparação dos encontros pode ultrapassar os momentos síncronos das interações. Dependendo dos tópicos escolhidos, as sessões precisam ser pensadas e preparadas com antecedência:

Excerto 61

Nós tínhamos decidido anteriormente (por e-mail) discutir música, então passei algumas recomendações de canções brasileiras e ele me enviou as dele. Durante a semana procuramos ouvir as recomendações um do outro para depois falarmos sobre elas.

(Diário da interagente brasileira, Interação 2, 09/02/08)

Os interagentes, que haviam delimitado o tema a ser discutido, acabam por se envolver com a atividade até mesmo fora do horário das sessões, mantendo-se por mais tempo em contato com a língua estrangeira. Durante a semana eles ouviram as músicas indicadas e ao longo da sessão discutiram sobre suas particularidades e gostos. Esse acontecimento ilustra a possibilidade de que as sessões de teletandem transcendam as horas que os participantes se encontram para praticar as línguas uns dos outros. Esses momentos podem se expandir e gerar prática em períodos assíncronos, ampliando, portanto, a exposição dos interagentes à L-alvo.

Com intuito de diferenciar as sessões de teletandem de conversações normais, como bate-papos, Mônica declara preferir definir os temas das interações:

Excerto 62

(...) Acho que foi uma interação proveitosa, como todas que estamos realizando, mas esta em particular foi mais um bate-papo. Acho difícil conversar sobre um assunto sem ter pesquisado algo antes. Por exemplo, tentei explicar ao Bradley sobre os campeonatos de futebol, e, como não domino o assunto, não consegui falar muita coisa. (...)

(Diário da interagente brasileira, Interação 13, 08/05/08)

Mônica acredita que poderia ter se preparado melhor se o assunto houvesse sido combinado com antecedência, mostrando estar preocupada com o insumo linguístico que poderia oferecer ao parceiro e também com o propósito pedagógico do teletandem. O interessante é que a interagente ofereceu soluções para sua falta de experiência no assunto e sugeriu, durante outro encontro, que Bradley conversasse um pouco com o irmão dela sobre futebol:

Excerto 63

(...) Propus ao meu parceiro que ele conversasse em português com meu irmão, pois ele sempre quer saber coisas relacionadas a futebol, e eu nunca sei responder. Assim, eles conversaram durante meia hora, e os assuntos foram bem "masculinos": falaram sobre vídeo-game, futebol e campeonatos de vários lugares. (...)

(Diário da interagente brasileira, Interação 14, 13/05/08)

Interessada em proporcionar uma maior motivação e desenvolvimento linguístico ao parceiro, Mônica propôs uma sessão alternativa. Esse fato evidenciou a preocupação da interagente com os objetivos do parceiro.

Bradley demonstrou bastante interesse ao conversar com o irmão de Mônica, se comunicou bastante e eficazmente, fez várias perguntas e apresentou muitos jogos a ele, respondendo muito bem à novidade proposta por sua parceira, como relatou no excerto a seguir:

Excerto 64

		(...)
1 2	Pesquisadora	Once you talked to Mônica´s brother (...). How was this experience?
3 4 5 6	Bradley	(...) It was good to try to speak to somebody else, cause I… It builds my confidence every time I speak to a different person. So, it was a good experience. I was kind of… a little bit more nervous than normal. But it was good. (...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

Como o interagente estadunidense relatou ter aproveitado a ocasião, ele tentou fornecer o mesmo tipo de experiência à parceira, assegurando o princípio da reciprocidade, tentando fazer com que Mônica interagisse com seu irmão:

Excerto 65

		(...)
1	Pesquisadora	You mentioned that you wanted your brother to talk to her. Why?
2	Bradley	(…) It was a different experience for me to talk to Mônica´s
3		brother. So I thought: "Well, Mônica might like the same chance to
4		talk to somebody else besides me. So, she can try to build her
5		confidence with her English."
		(...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

Bradley acredita que ao entrar em contato com outros falantes nativos amplia consideravelmente as oportunidades de aprendizagem. Como a parceira lhe forneceu essa chance, automaticamente ele pensou em retribuir tal atitude.

Podemos constatar que ambos interagentes usufruíram da autonomia e transcenderam os modelos das sessões anteriores, ao proporcionarem ou tentarem proporcionar aos parceiros uma interação diferenciada. Eles demonstraram atitude, responsabilidade pelo aprendizado do parceiro e disposição em assegurar o princípio da reciprocidade.

Nos minutos finais da interação em que Bradley conversou com o irmão de Mônica, ela aproveitou a oportunidade para definir o tema da seguinte sessão:

Excerto 66

		(...)
1	Bradley	I think, naturally speaking, your brother uses more slangs than you do
2		(…) When I hear people using slangs, that how I learn, you know?
3	Mônica	(…) We could do some research about our next conversation about this,
4		it´s an interesting topic.(…) Maybe, I don´t know.
5	Bradley	You´re talking about expressions or puns or slangs or what?
6	Mônica	Slangs, I think.
7	Bradley	Ok. (...) I'll think about it too and see if I can come up with something
8		good that you can teach or you might actually hear when you come to
9		America.
		(...)

(Interação 14 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 13/05/08)

Percebendo o interesse de Bradley em aprender mais gírias, ela sugeriu que eles abordassem o tema na sessão subsequente. Bradley afirmou que iria pesquisar o vocabulário que pudesse ser usado por Mônica, mostrando-se interessado em compartilhar insumos que fossem mais significativos para ela.

Entretanto, mesmo estando sempre atenta aos objetivos do parceiro, na última sessão de aconselhamento, Mônica comenta com a mediadora que não havia enxergado todas as possibilidades de atividades que poderiam ser desenvolvidas nas interações:

Excerto 67

		(...)
1	Mônica	Eu recebi uma avaliação (...) e aí eu comecei a ler lá: "O que você fez
2		no seu teletandem? Leitura em voz alta de textos, assistiu filmes, ouviu
3		CDs?". Aí eu comecei a pensar o tanto de coisas que têm pra fazer. E o
4		meu era: conversou sobre os temas e conversou sobre assuntos livres.
5		Eu marquei só isso porque eu não percebi o quanto de possibilidade que
6		tinha.
7	Carla	Sei, sei.
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 4 realizada no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 12/08/08)

A interagente percebeu que poderia ter sugerido outras atividades ao parceiro mas que tais propostas não lhe haviam ocorrido até aquele momento, mostrando que está

constantemente refletindo sobre seu aprendizado no teletandem e que encontra-se disposta a incluir novas atividades em futuras interações.

Percebemos, portanto, que ambos interagentes estão atentos a aprendizagem do outro e dispostos a trabalhar em parceria e igualdade, proporcionando correspondência às atitudes e ações do parceiro.

3.4.3 Estratégias de teletandem

Como foi exposto na fundamentação teórica deste trabalho, aprendizes autônomos agem de maneira estratégica para tornar a aprendizagem mais eficiente.

Benson (1997) afirma que a autonomia pode ser associada às estratégias de aprendizagem e habilidades técnicas que os aprendizes necessitam para gerenciar seu aprendizado de maneira mais independente. Para Ridley (2003), é imprescindível que os alunos trabalhem com estratégias e passem a entender as coisas por eles mesmos, adquirindo, dessa forma, controle sobre o desenvolvimento de seu conhecimento.

Otto (2003) relaciona autonomia a estratégias metaconitivas de aprendizagem. O autor acredita que a maneira que as estratégias são utilizadas pode refletir a autonomia dos aprendizes. Ele atesta que o ambiente tandem é propício para a aquisição e utilização de uma grande variedade de estratégias de aprendizagem e de comunicação, que podem ser usadas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, contanto que os participantes estejam conscientes dessa possibilidade.

No teletandem, entendemos que os participantes utilizam-se de estratégias voltadas para a própria aprendizagem (as que usam para tirar melhor proveito da experiência em

teletandem) e estratégias voltadas para a aprendizagem do parceiro (as que utilizam para ajudar o parceiro a tirar melhor proveito do processo de aprendizagem).

Durante todo o período das interações, pudemos identificar o uso de estratégias diferentes, todavia, optamos por apresentar, na seção a seguir, somente uma amostra com intuito de caracterizar a autonomia dos aprendizes, servindo de suporte para esta investigação. Para uma descrição minuciosa sobre esse assunto, indicamos o trabalho de Silva (2008), o qual contribuiu enormemente para a confecção desta dissertação.

3.4.3.1 Estratégias voltadas para a própria aprendizagem

No contexto teletandem, é essencial que os aprendizes gerenciem o próprio aprendizado. Para tanto os participantes podem utilizar-se de estratégias de aprendizagem para tirar maior proveito das sessões.

Como exposto na fundamentação teórica, Otto (2003) apresenta uma taxonomia que considera estratégias utilizadas por aprendizes no contexto de tandem face a face. A seguir discutiremos algumas delas utilizadas nas interações.

3.4.3.1.1 Interagente brasileira

Iniciamos, observando um excerto em que a interagente brasileira pede *feedback* em relação à pronúncia de um vocábulo:

Excerto 68

		(...)
1	Bradley	We had our whole family here for fourth of July celebration…
2 3 4	Mônica	Yeah. I remembered it was holiday and I said to my boyfriend: "Today is the United States Indepen… Indepen… Independence Day". How do you say? IndePENdence?
5	Bradley	Yeah.
6	Mônica	IndePENdence?
7 8	Bradley	Yeah. Independence Day. IndePENdence, IndePENdence, dePENdence. Say it again.
9	Mônica	IndePENdence.
10	Bradley	Oh, perfect!
11	Mônica	IndePENdence.
12	Bradley	Yeah, perfect.
		(...)

(Interação 18 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 08/07/08)

Mônica iniciou o processo, fazendo uso de uma estratégia de aprendizagem, ao pedir esclarecimento da pronúncia do vocábulo e esperando pelo *feedback* do parceiro. Desta forma a interagente brasileira demonstra tentar aproveitar ao máximo a oportunidade de estar em contato com um parceiro nativo, podendo explorar intensamente a pronúncia certa das palavras. Essa tomada de atitude, de pedir *feedback,* caracteriza que Mônica gerencia seu aprendizado.

Bradley, em contrapartida, utiliza estratégias de ensino, primeiramente repetindo a palavra para que Mônica obtivesse bastante insumo e depois pedindo que ela a repetisse. Ao obter uma resposta satisfatória, o interagente estadunidense complementa fornecendo reforço positivo, elogiando-a com um "*Perfect*!", a mesma estratégia que usa para aprender (exposta no excerto 80). Tal reforço pode ajudar a interagente brasileira a construir maior confiança ao se comunicar.

No excerto a seguir, podemos observar, mais uma vez, que Mônica toma responsabilidade pelo próprio aprendizado caracterizando-se como uma aprendiz autônoma:

Excerto 69

(...) Bradley fala português muito bem, tive que corrigi-lo pouquíssimas vezes. Ele disse que eu não cometo muitos erros, por isso não me corrige, mas assistindo ao vídeo percebi muitos erros meus, e ele não me corrigiu nenhuma vez.(...)

(Diário da interagente brasileira, interação 2, 09/02/08)

A interagente assiste às gravações e avalia seu aprendizado. Ao autoavaliar seu desempenho, Mônica sente falta de ser corrigida e afirma que gostaria que o parceiro indicasse com mais frequência seus desvios linguísticos. Acreditamos que, pelo fato da própria aprendiz gerenciar seu aprendizado de forma mais rígida, gostaria que seu parceiro também o fizesse.

A partir deste excerto podemos notar que a interagente fez uso da estratégia de autoavaliação e gerenciamento das sessões, ao continuar o trabalho da interação sozinha (OTTO, 2003).

No excerto a seguir, Mônica evidencia uma de suas reflexões provenientes das sessões de visionamento:

Excerto 70

(...)Um problema que já notei ao assistir a gravação e vou tentar contornar é o de dar pouca atenção ao "lingüístico" em si. No entanto, quando estamos falando em português, procuro dar maior assistência, por exemplo, escrevendo algo que meu parceiro tem dificuldade de entender apenas ouvindo. Ele, ao contrário, não procura fazer isso. Vou pedir que faça. (...)

(Diário da interagente brasileira, interação 2, 09/02/08)

A interagente avalia não só seu aprendizado, comasmo também a maneira como auxilia o parceiro a aprender. Cabe notarmos neste excerto que Mônica primeiramente afirma que vai tentar solucionar os problemas observados por ela própria nas gravações, evidenciando uma atitude ativa. Ela também declara que vai pedir ao parceiro que anote seus desvios linguísticos, demonstrando refletir sobre o seu progresso, atuando estrategicamente no

gerenciamento do processo de aprendizagem (OTTO, 2003). Ela assim o faz, como veremos no excerto a seguir:

Excerto 71

(...) Quando pedi ao Bradley que comentasse os meus erros, ele não se lembrava mais. Disse então que procuraria anotar os erros que eu viesse a cometer, para podermos comentar ao fim da interação. Acho que será um avanço, em relação as nossas interações. (...)

(Diário da interagente brasileira, interação 2, 09/02/08)

Mônica demonstra estar atenta ao seu aprendizado. Sentindo-se insatisfeita com a periodicidade de correção, ela pede *feedback* ao parceiro e sugere que os desvios sejam anotados e tratados no fim da sessão. A interagente acredita ser importante anotar os erros do parceiro como também documentar os próprios desvios:

Excerto 72

(...) creio que se talvez ele anotasse minhas observações, não cometeria sempre os mesmos erros, como, por exemplo, "não posso", ao invés de "não consigo". (...)

(Diário da interagente brasileira, interação 12, 29/04/08)

Mônica gostaria que o parceiro trabalhasse com estratégias cognitivas de processamento de informação linguística, ao analisar, categorizar e revisar o insumo fornecido por ela (OTTO, 2003). Ao fazer tal declaração, é entendido que ela trabalha dessa maneira, anotando os próprios erros para, posteriormente, refletir sobre eles.

Como não recebeu o *feedback* esperado do parceiro, Mônica refletiu sobre o contexto teletandem, sobre as sessões e os papéis desenvolvidos pelos interagentes e repensou a questão:

Excerto73

		(...)
1 2 3	Monica	Eu passei a ligar menos pros erros dele. Porque, porque faltou um pouco, acho que de lá, né? Aí eu não ligava muito mais. Isso eu senti em mim.
4 5	Carla	Entendi. Porque não houve correção dele então você também não quis forçar a correção do lado de cá.
6 7 8	Monica	É. (...) Eu tinha outra, outras expectativas, eu acho. Quando comecei. Achando que ia ser uma aula mesmo. Não sei. Não parei pra pensar nisso ainda. Eu acho que foi isso assim.
9	Carla	Certo.
10 11 12 13	Monica	Que ele ia ser o meu professor. Mas eu devia ter pensado que eu não sou professora e estaria também aprendendo. Então eu não ia ser assim essa PROFESSORA. Então eu acho que eu fui... pensei errado, eu acho. No começo.
14 15	Carla	E uma experiência nova, né? (...) É complicado você saber como funciona sem ter feito antes.
16	Monica	Ah, sim.
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 4 realizada no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 12/08/08)

A interagente afirmou que, a princípio, esperava receber mais correção, pois comparava o seu parceiro aos modelos que tinha de professores sala de aula presenciais. Ao entender melhor o contexto teletandem, a interagente parece refletir e começa a enxergar Bradley como seu parceiro de aprendizagem, enfraquecendo, assim, o seu anseio de acuidade total na L-alvo.

Além de tentar gerenciar seus desvios linguísticos, anotando-os e refletindo sobre eles, Mônica aproveita o contexto teletandem para intensificar a prática oral da língua:

Excerto 74

		(...)
1 2 3 4 5	Carla	Você tem um comando muito bom, uma proficiência no inglês, que você já vinha com essa proficiência. O que você achou que as interações de teletandem te ajudaram? Além daquilo que você já vem sabendo? (...) Então como que você avaliaria a sua competência linguístico-comunicativa hoje? (...) Não quero soar tão acadêmica...
6 7 8 9 10 11	Mônica	Agora você falou isso, competência comunicativa eu acho que eu tive com, só no teletandem. Porque, você conversar com um professor é tão estranho, tão diferente. (...) Eu tentei bastante usar a língua que tava sendo usada. Tudo bem, as vezes eu falava: " Ah, tal coisa em português, eu não lembro como é em inglês". Mas tentava explicar a coisa, NÉ?
		(...)

(Sessão de aconselhamento 4 realizada no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 12/08/08)

Ao observamos as interações vivenciadas por Mônica e Bradley, podemos classificá-las integralmente como prototípicas do projeto teletandem, sendo que todas foram feitas com a utilização de áudio e vídeo. Essa configuração acabou propiciando interações voltadas para o componente comunicativo do idioma, com pouco uso da língua escrita. Mônica tirou proveito do contexto para expressar-se primordialmente na L-alvo, mostrando-se responsável pelo próprio aprendizado e seguindo os objetivos traçados por ela, que era de prática oral (como revelado no excertos 6 e 7).

Além das estratégias expostas acima, Mônica também descreve em seu diário a disposição para utilizar, em uma das interações, o artifício de comparação entre as línguas:

Excerto 75

(...)Para a próxima interação combinamos de pesquisar alguns provérbios. A idéia surgiu depois que ele disse "*to hit two birds with one stone*" e achei interessante fazer uma comparação, ver as diferenças entre os provérbios mais usados em inglês e em português. (...)

(Diário da interagente brasileira, interação 15, 20/05/08)

A estratégia de comparar provérbios em inglês com provérbios em português, poderia sugerir a burla do princípio de separação de línguas. Contudo, por tratar-se de algo planejado pelos interagentes, direcionado a determinado objetivo de aprendizagem, resultou proveitoso para ambos, uma vez que a troca cultural gerada pela comparação entre os provérbios superou a perda linguística decorrente da mistura de idiomas.

Ao sugerir novas atividades, Mônica, de acordo com Otto (2003), faz uso de estratégias metacognitivas ao gerenciar a sessão, como também utiliza-se de estratégias de interação com o parceiro ao participar na coconstrução da comunicação e no trabalho em conjunto. A interagente evidencia que respeita o princípio da separação de línguas:

Excerto 76

(...) A meu ver, interagimos melhor quando dividimos as línguas em dois dias diferentes, o aproveitamento foi melhor. Pretendo continuar dividindo as línguas. (...)

(Diário da interagente brasileira, interação 3 e 4, 16/02/08 e 18/02/08)

Além de interagirem somente utilizando um idioma por sessão, os participantes também optaram, a princípio, por interagirem em dias diferentes, já que as sessões duravam cerca de uma hora.

Trabalhando estrategicamente em relação ao gerenciamento das sessões, Mônica também reflete sobre a escolha de temas trabalhados:

Excerto 77

(...) acredito que, com a preparação de um tema, buscamos mais vocabulário (específico), o que enriquece a interação. Do contrário, caímos sempre nos mesmos assuntos, família, clima etc. Para a próxima interação vou propor novamente que pesquisemos algo para discutirmos (...).

(Diário da interagente brasileira, interação 12, 29/04/08)

Ela reconhece que aproveita mais as sessões quando os interagentes preparam, antecipadamente, o tema a ser discutido. Ao afirmar que irá sugerir a preparação de temas ao parceiro, Mônica reforça que gerencia seu processo de aprendizagem.

Trabalhando com estratégias metacognitivas relacionadas à área afetiva (OTTO, 2003), Mônica tem a preocupação de preservar a estabilidade da relação:

Excerto 78

		(...)
1 2 3	Monica	Um dia ele me mandou um email falando: “Eu acho que a gente poderia conversar sobre temas um pouco mais polêmicos”. Sobre política, religião (...). Aí eu pensei bem e dei uma despistada... Ah, tá...
4	Carla	Mas por quê?
5 6	Monica	Ah, se a gente começar a falar de política, a gente vai discordar. Tenho certeza. (...) E aí, isso pode gerar um conflito e eu não quero (risos).
7 8	Carla	Você quer evitar o conflito antes, né? Antes dele começar. (...) Pode quebrar o laço, né? De vocês.
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 4 realizada no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 12/08/08)

Apesar de Mônica não retribuir, neste momento, os anseios do parceiro, ela prefere estabelecer um ambiente agradável durante as interações, evitando assuntos que considera geradores de desentendimentos ou conflitos de opinião. Pudemos notar, em vários momentos, a sintonia da dupla, que interagia de forma descontraída e natural. Portanto, a interagente preferiu não arriscar quebrar tal harmonia, evitando, estrategicamente, tópicos polêmicos.

É interessante notar que a interagente brasileira tira proveito do contexto teletandem para não somente construir conhecimento linguístico-cultural sobre a língua alvo, mas também para construir conhecimento de formação acadêmica:

Excerto 79

		(...)
1 2 3 4 5	Mônica	Eu acho que o que eu aprendi que eu tenho que fazer é: eu tenho que buscar coisas. Porque eu não sei. (...) Se um dia alguém me perguntar alguma coisa que eu não sei, eu vou ter que achar. E isso eu aprendi com o Bradley. Mas não sei se eu me vejo como professora, acho que é mais uma ajudante, não sei.
		(...)

(Sessão de aconselhamento 4 realizada no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 12/08/08)

Portanto, a interagente demonstra tirar proveito das distintas oportunidades de construção de conhecimento no contexto teletandem. Como afirmou anteriormente que

gostaria de dar aulas no futuro, ela observa também, neste escopo, a possibilidade de aprendizado no âmbito do ensino.

Damos continuidade, portanto, explorando as estratégias utilizadas por Bradley.

3.4.3.1.2 Interagente estadunidense

A princípio observamos que os interagentes utilizam-se de estratégias ao pedir esclarecimentos um ao outro:

Excerto 80

		(...)
1	Mônica	Esses cabos que usa pra ligar USB no computador. Entrada USB?
2	Bradley	SB?
3	Mônica	USB.
4	Bradley	Ah... USB.
5	Mônica	Então, é cabo que chama. Cabo USB.
6	Bradley	Você sabe o que significa USB?
7	Mônica	Não. Acho que não.
8	Bradley	*Universal, universal, uh. I think it's universal. Serial Bus. Universal*
9		*Serial Bus.* Eu acho.
10	Mônica	*Universal Serial.*.
11	Bradley	*Serial*, S-E-R-I-A-L
12	Mônica	Ah, mas e o B?
13	Bradley	*Bus*, B-U-S. Eu acho que é isso. Vou procurar no Wikipedia. (...)
14		Acertei. Como é que fala : "consegui"? Como que fala "*I got it*"? (risos)
15	Mônica	Acertei.
16	Bradley	Lembrei. YEAH! Acertei.
		(...)

(Interação 18 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 08/07/08)

Nessa interação os participantes estão discutindo sobre a diferença da palavra "fio"e "cabo" e a interagente brasileira dá como exemplo o cabo USB. Bradley, a princípio, não entende a sigla que a parceira forneceu e lhe pede esclarecimento. A interagente brasileira,

posteriormente, utiliza-se da mesma estratégia pedindo maiores informações sobre o significado da letra "B" da sigla.

Podemos atentar também no excerto 80, que o interagente fez uso da L-alvo para checar o significado da palavra que pretendia usar (acertei) e vibrou por ter se recordado da mesma, reforçando o próprio aprendizado. Esses atos evidenciam o comprometimento do aprendiz ao tentar se comunicar o maior tempo possível no idioma que está sendo trabalhado, respeitando o princípio da separação de línguas.

Percebemos também que, ao se deparar com uma dúvida, o interagente americano recorre ao uso do dicionário para solucionar o seu problema, fazendo uso de ferramenta de referência e evidenciando o trabalho com estratégias cognitivas de processamento de informação linguística (OTTO, 2003).

Demonstrando atuarem estrategicamente, na interação 15, os interagentes conversavam sobre quais equipamentos eletrônicos Mônica iria trazer dos Estados Unidos, quando fizesse sua viagem à Disney. Bradley comenta que ela deveria levar um *Play Station* 3 para o seu irmão, já que ele gosta tanto de *video games* e os preços dos equipamentos no Brasil são muito mais caros, comparando com os preços encontrados nos Estados Unidos. No decorrer da sessão, Mônica apresenta ao parceiro o vocábulo "roubo" com a intenção de caracterizá-lo não em seu sentido literal, mas sim em sentido figurado:

Excerto 81

		(...)
1 2	Mônica	Roubar, por exemplo, você comprou… Ah isso é um roubo, que roubo!!! Sabe? Esse CD custar cinquenta reais, por exemplo.
3	Bradley	Hum. Pra comprar um *Play Station* 3 é três mil reais?
4	Mônica	É.
5	Bradley	Isso é um roubo! (risos)
6	Mônica	Isso é um roubo! (risos)
		(...)

(Interação 15 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 20/05/08)

Bradley prontamente entende o significado da expressão “roubo” e naturalmente a usa em uma frase. Isso demonstra uma atitude ativa de Bradley em relação ao seu aprendizado. Ele não apenas aceita o insumo, como trabalha estrategicamente ao construir significados com ele, mostrando estar atento ao vocabulário apresentado pela parceira. O interagente, constantemente, demonstra gerenciar seu aprendizado. Ele questiona Mônica e procura se aprofundar nos assuntos das interações, como veremos a seguir:

Excerto 82

		(...)
1 2	Mônica	Uma coisa que é dita bastante, não só eu, a gente, mas também na imprensa, no jornal, na TV fala, é “acabar em pizza” (...)
3	Bradley	Acabar em pizza. Não sei.
4 5 6 7	Mônica	Na política principalmente é usado quando tem uma, tem alguma coisa errada, tem uma investigação, mas todo mundo sabe que no fim não vai dar em nada. As pessoas não vão ser punidas. Os políticos não vão pra cadeia, por exemplo, como deveriam. Então, acaba tudo em pizza.
8	Bradley	Acabar em pizza. Por que em pizza? (risos)
9 10	Mônica	Ah, não sei (risos). Não sei se é uma maneira de comemorar. De... não sei, mas é uma frase muito usada, ainda mais aqui.
11	Bradley	Você pode usar numa frase pra entender melhor?
12 13	Mônica	(...) CPI, você já ouviu falar, CPI? (...) A CPI, como sempre, acabou em pizza, ou, no fim vai acabar tudo em pizza.
14	Bradley	Um, entendi. Vai acabar em pizza.
		(...)

(Interação 17 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 10/06/08)

Assim como a interagente brasileira, ele trabalha com estratégias cognitivas de processamento de informação linguística, não somente se interessando pelo significado da expressão como também se preocupando em entender sua formação e suas conjecturas culturais. Além disso, ele procura utilizar as expressões aprendidas em diferentes contextos:

Excerto 83

		(...)
1	Bradley	Amigo da onça. Então, eu acho que eu entendi, amigo da onça.
2	Mônica	Uhum.
3	Bradley	Você falaria isso quando seu amigo tá fazendo alguma coisa e você fala
4		pro amigo: "você é amigo da onça". Ou você fala com outro amigo:
5		"Esse amigo é amigo da onça"?
6	Mônica	É, uhum, as duas. Se você quer tirar um sarro e brincar, você fala:
7		"Amigo da onça, você. Me colocou em uma situação ruim". Por
8		exemplo. (...)
9	Bradley	Por exemplo, se você tá namorando alguém, e você, quebra? Como se
10		fala "break up"?
11	Mônica	Separa, termina.
12	Bradley	Separa? E, sua amiga começa namorar... Você falaria isso? "AMIGA da
13		onça, né?" Pra mulher também?
14	Mônica	Falaria. É nesse contexto.
		(...)

(Interação 17 entre Mônica e Bradley no Skype, com áudio e vídeo, 10/06/08)

O interagente testa a expressão em diferentes contextos, categorizando e revisando o insumo linguístico fornecido pela parceira. Além disso, Mônica afirma que o parceiro também monitora seu aprendizado e trabalha a autoavaliação:

Excerto 84

(...) É interessante ver como ele mesmo percebe que errou algo. (...) Quando ele disse "baralho" em vez de "barulho" sabia que algo estava errado, mas foi o modo que seu pensamento se materializou na língua. Quando o corrigi, ele já sabia que havia errado. (...)

(Diário da interagente brasileira, interação 11, 22/04/08)

A interagente brasileira percebe que o parceiro já havia se monitorado, mesmo antes de fornecer auxílio a ele. Assim sendo, fica caracterizado que ambos participantes utilizam-se de estratégias de automonitoramento e autoavaliação, gerenciando o próprio aprendizado e posicionando-se como aprendizes autônomos.

Bradley, de acordo com Mônica, dá indícios de continuar o trabalho sozinho depois das interações:

Excerto 85

(...) Na segunda, conversamos sobre o trabalho de Bradley e porque ele quer largar o emprego, falei um pouco sobre o que eu faço quando não estou na faculdade, foi bem produtivo (ele disse que aprendeu muitas palavras e tentaria lembrá-las). (...)
(Diário da interagente brasileira, interação 3 e 4, 16/02/08 e 18/02/08)

Igualmente, o interagente estadunidense também demonstra se responsabilizar pelo próprio aprendizado, além de evidenciar o gerenciamento das sessões de teletandem:

Excerto 86

(...) Ele me propôs que fizéssemos um tempo menor de interação, meia hora para cada língua, mais os dez minutos de avaliação no fim da interação. O resultado foi satisfatório, creio eu, e o Bradley pareceu-me bastante motivado (...).
(Diário da interagente brasileira, interação 11, 22/04/08)

Após ter se mudado de volta para a casa dos pais e iniciado busca por novo emprego, Bradley propôs à parceira que diminuíssem o tempo das sessões. Ele trabalha de forma estratégica adaptando-se ao tempo que tem disponível para se dedicar às interações. Mônica responde estrategicamente respeitando os objetivos e preferências do parceiro, como afirma no próprio excerto.

Com intuito de clarear os dados expostos, trazemos o quadro a seguir o qual apresentamos um sumário de estratégias utilizadas pelos interagentes.

QUADRO 13 – Amostra de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos interagentes

Estratégias	Interagente Brasileira	Interagente Estadunidense
Traçar objetivos pessoais	74[54]	52, 55
Conscientizar-se e respeitar os objetivos e preferências do parceiro	86	47
Refletir sobre o progresso	70	84
Preparar as sessões	60, 77	60, 61
Dividir o tempo e as línguas	76	80, 86
Continuar o trabalho sozinho	69	85
Avaliar / refletir sobre a sessão	69, 70, 73	84
Criar uma boa atmosfera	78	81
Participar na coconstrução da comunicação e no trabalho em conjunto	74, 75	83
Analisar, categorizar e revisar o insumo linguístico fornecido pelo parceiro	61, 72	61, 82, 83, 84
Fazer uso de ferramentas de referência como dicionários e gramáticas	95	53, 80
Praticar expressões aprendidas e pedir *feedback*	68, 71, 80	56,80, 81, 83
Fazer uso de estratégias de compreensão e inferência		54
Fazer uso de conhecimento prévio		53

3.4.3.2 Estratégias voltadas para a aprendizagem do parceiro

Observemos a seguir, como os participantes atuam estrategicamente para auxiliar o companheiro no aprendizado em teletandem.

[54] Os números estão relacionados aos excertos em que as estratégias foram descritas.

3.4.3.2.1 Interagente brasileira

Apesar de Mônica não ser professora em formação e não ter experiência prévia com o ensino de línguas estrangeiras, ela demonstrou, em diversos momentos, gerenciar o aprendizado do parceiro de forma muito satisfatória.

Logo no início das interações, Mônica tenta adaptar o seu ritmo de fala com intuito de fazer-se mais clara ao parceiro:

Excerto 87

		(...)
1	Mônica	eu achei até que foi uma falha que na primeira e segunda interaçoes eu
2		falei meio rápido
3		e ele falou mais claramente, mas nao tinha percebido, até ele dizer que
4		estava falando mais pausado.
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 2 pelo *Windows Live Messenger – chat* - 04/03/08)

A interagente refletiu sobre o comentário do interagente estadunidense e passa a comunicar-se em um ritmo desacelerado, respeitando e atentando às necessidades do parceiro.

No excerto abaixo é notado como ela se preocupava em fornecer insumos adequados a ele:

Excerto 88

		(...)
1	Bradley	E, como que tá o calor aí no Brasil? Tá muito calor?
2	Mônica	Não, tá fazendo um pouquinho de frio agora.
3	Bradley	(risos)
4	Mônica	Um pouquinho!!! (risos) Eu falei um pouquinho.
5	Bradley	Quantos graus você acha que é frio? (risos)
6	Mônica	Ah, então...
7	Bradley	Quero saber!!! (risos)
8	Mônica	Agora à noite, assim, é que eu tô aqui dentro, ta calor, o computador ta
9		ligado então fica quente, mas à noite acho que chega a uns vinte graus
10		ou um pouco menos.
11	Bradley	Hum.

12	Mônica	Mas vinte graus não é frio pra você, mas pra mim é!
13 14	Bradley	(risos) (...) Quero saber quantos graus que é o maior no meio do inverno, quantos graus que é a temperatura maior?
15	Mônica	Maior de mais calor?
16	Bradley	Hum, por exemplo, cada dia eles falam no... notícias...
17	Mônica	Hum.
18 19	Bradley	Que, ah, hoje a temperatura maior é isso e temperatura menor é isso, como se fala? Em inglês é *high temperature and low temperature*?
20	Mônica	Máxima e mínima.
21	Bradley	Mínima, uhum.
22 23	Mônica	Isso. No jornal, é que depende. (...) Mas eu vou ver, esses dias o que está passando no jornal e te falo com mais certeza. (…)

(Interação 11 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/04/08)

Nota-se que Mônica se preocupa em responder com precisão à dúvida do parceiro. Ao ser indagada sobre a temperatura mínima durante o inverno em sua cidade, ela se prontificou a pesquisar, após a sessão, sobre a questão levantada pelo parceiro, para poder fornecer-lhe uma resposta mais adequada, uma vez que não se sentia segura em prover-lhe respostas naquele momento. Mais adiante, na mesma interação, outra dúvida é levantada e Mônica, mais uma vez, mostrou disposição para encontrar a resposta requerida pelo parceiro:

Excerto 89

		(...)
1	Mônica	Mas, é, aí tá frio ou tá calor? Agora ta ficando calor já, não tá? Ou não?
2 3	Bradley	É, agora, esses dias tá calor. Hoje eu joguei golf e foi muito bom. Eu tava muito bom, como se fala, calça, shorts?
4	Mônica	Shorts.
5	Bradley	Shorts? (risos) E, esqueci, não sei falar, *the flowers are bloomming.*
6	Mônica	As flores tão brotando? Nascendo?
7	Bradley	(risos) Nascendo?
8	Mônica	Florescendo, pra usar o verbo...
9 10	Bradley	E por exemplo, as flores das árvores, como se fala? As flores saem, não pode falar?
11	Mônica	Não, deixa eu ver, assim, pode falar, as plantas tão...
12 13	Bradley	Como se fala quando, vc sabe, não sei, no Brasil tem um tempo durante o ano quando as folhas caem, não tem nome pra isso?
14	Mônica	Tem. Outono. No outono que as folhas caem, não é?
15	Bradley	É, e primavera?
16	Mônica	Primavera quando começa a crescer de novo.
17	Bradley	Crescer? Então se fala crescer?
18	Mônica	É, brotar...
19	Bradley	Brotar? Então brotar é igual *to bloom*? Não é?
20	Mônica	É, não sei se tem um equivalente, mas deixa eu ver a definição de

21	*bloom*. (...) É, eu acho que pode ser brotar mesmo, pra planta acho que
22	nascer, crescer também é bom...
	(...)

(Interação 11 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/04/08)

Ao ser indagada sobre um correspondente para a palavra inglesa "*bloom",* a interagente brasileira forneceu ao parceiro vários equivalentes em português, mas não sentiu que estava provendo o significado exato do vocábulo. Provavelmente, preocupada com a precisão da informação que estava repassando e com o aprendizado de seu parceiro, Mônica fez uso de uma estratégia, recorrendo ao dicionário, com o intuito de encontrar o equivalente exato ao vocábulo inglês, fornecendo assim uma resposta mais precisa.

Mônica, diversas vezes, checava o entendimento do parceiro antes de prosseguir:

Excerto 90

		(...)
1	Mônica	Deu pra você entender? Você tem alguma pergunta?
2	Bradley	Eu acho que sim.
		(...)

(Interação 17 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 10/06/08)

E procurava utilizar-se da parte escrita da língua para fornecer-lhe mais insumo:

Excerto 91

(...) Quando estamos falando em português, procuro dar maior assistência, por exemplo, escrevendo algo que meu parceiro tem dificuldade de entender apenas ouvindo.

(Diário da interagente brasileira, Interação 2, 09/02/08)

Mônica afirma utilizar-se da escrita como estratégia para elucidar pontos em que o parceiro tem mais dificuldade. Entretanto, a interagente parece importar-se também com o desenvolvimento do parceiro além das sessões de teletandem. Notamos que ela procura fornecer oportunidades para que o parceiro tenha mais alternativas de prática da L-alvo. Tais

suposições se fundamentam no fato de a interagente indicar vídeos para que o parceiro se exponha a outros modelos de oralidade:

Excerto 92

1 (...) Busquei no *You Tube* um vídeo em português e sugeri que ele assistisse.(...)
(Diário da interagente brasileira, interação 7, 04/03/08)

E sugerir leituras, para oportunizar a Bradley um contato com o aspecto escrito da língua e, consequentemente, promover interpretação textual:

Excerto 93

1 (...) No fim da interação enviei ao Bradley um texto – "Um Apólogo", também do
2 Machado de Assis - e pedi que ele lesse e me contasse o que achava. (...)
(Diário da interagente brasileira, interação 10, 14/03/08)

Mônica pensou em atividades que o parceiro pudesse desenvolver em momentos em que não estivesse interagindo com ela. Dessa forma, ela tentou estimulá-lo a praticar mais a língua, além de oportunizar a ele um maior contato com a língua escrita, ao sugerir leituras, já que nas sessões trabalhavam principalmente a parte oral da língua. Desta maneira, a interagente demonstrou sua preocupação com o aprendizado do parceiro e refletiu isso em seu diário:

Excerto 94

1 (...) Sinto-me responsável pelo aprendizado dele, e se sem querer ensino algo
2 errado a ele? (...)
(Diário da interagente brasileira, Interação 17, 10/06/08)

Portanto, o teletandem além de fornecer um contexto em que o aprendiz pode gerenciar o próprio aprendizado, oportuniza também que os interagente gerenciem o

aprendizado do parceiro. Além disso, neste contexto virtual e colaborativo de ensino e aprendizagem de línguas, é oportunizado aos interagentes a coconstrução de conhecimentos.

Lembramos que no contexto teletandem ser autônomo não significa trabalhar isoladamente. Os parceiros, gerenciando o aprendizado do outro e respeitando o princípio da reciprocidade, auxiliam-no a desenvolver sua autonomia como aprendiz.

O excerto, a seguir, reforça a idéia de que o teletandem não é uma sessão de bate-papo. Os interagentes se preocupam com a melhor maneira de construir conhecimento com seus parceiros, usufruindo de uma autonomia e responsabilidade compartilhada:

Excerto 95

		(...)
1	Bradley	Oh, this is a good one. (…) Raining cats and dogs.
2	Mônica	Ah, yeah, I know.
3	Bradley	So, do you use that one?
4 5	Mônica	Yeah. I think it is much more interesting in English. Do you know how it is in Portuguese?
6	Bradley	I can't think of it. What is it?
7	Mônica	It's , uhm, "*chover aos, a cântaros*". Something like that.
8	Bradley	Chover a cântaros…
9	Mônica	Don't ask me what "*cântaros*" is because I don't know.
10	Bradley	(risos)
11	Mônica	It's like… let me check. It's like "a lot". Let me see in the dictionary.
12	Bradley	Ok.
13 14	Mônica	Because I've always asked myself and I've never checked. (…) It's a kind of vase, mud, vase (…) with two handles.
15	Bradley	Oh, yeah. I can picture what you're talking about.
16	Mônica	That is "*cântaro*". I didn't know.
17	Bradley	So, what's the expression again?
18	Mônica	*Chover a cântaros.*
19	Bradley	*Chover a cântaros.* It's raining vases (risos)
20	Mônica	(risos) I prefer "it's rainning cats and dogs". (...)

(Interação 17 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 10/06/08)

Percebemos que a brasileira, ao ensinar uma expressão para o parceiro, acabou refletindo sobre o vocabulário e também aprendeu sobre a língua materna. Além de prover insumo, ela construiu conhecimento juntamente com o parceiro.

A naturalidade com que o acontecimento ocorre pode dever-se ao fato de que no teletandem os aprendizes revezam o papel de ensinador e aprendiz, trabalhando com os princípios de autonomia coconstruída e reciprocidade. Isso diminui a hierarquia entre os participantes e faz com que eles não se sintam pressionados a ter todas as respostas prontas. Tal pressão poderia acontecer em uma sala de aula presencial, que ainda pode carregar características de quando o professor era tido como detentor do conhecimento e o aluno como uma tábula rasa, esperando por informações transmitidas por ele.

Na última sessão de aconselhamento, Mônica e Carla discorrem sobre o papel dos interagentes nas sessões:

Excerto 96

		(...)
1	Carla	Você acha que você foi professora do Bradley?
2 3 4 5	Mônica	Ai, acho que... não sei. Professor pra mim é tão sala de aula que eu não consigo tirar essa imagem da cabeça. (...) Mas não sei se eu me vejo como professora, acho que é mais uma ajudante, não sei.
6 7	Carla	Alguém que auxilia ele a aprender? Então você não ensina, você auxilia ele a aprender? Talvez?
8 9 10	Mônica	É, eu dou oportunidade pra ele conversar na língua e tento ajudar quando tem alguma falha. Mas não sei se eu ensinei realmente alguma coisa.
11	Carla	Entendi. Interessante.
12	Mônica	Ensinei assim, uma palavra, um vocabulário, uma expressão.
13 14	Carla	(...) Talvez você não acredite no ensino, você acredite mais na aprendizagem? Do que no ensino formal, ensino direto.
15	Mônica	Uhum.
		(...)

(Sessão de aconselhamento 4 realizada no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 12/08/08)

É interessante atentar-nos ao fato de que a interagente brasileira entende o seu papel de ensinadora no contexto teletandem, oportunizando a coconstrução do conhecimento no trabalho colaborativo com o parceiro. Esse posicionamento tende a auxiliar o desenvolvimento da autonomia do parceiro, já que Mônica não se considera detentora do

conhecimento e sim uma ajudante de aprendizado, que oportuniza condições apropriadas de aprendizado autônomo ao parceiro.

3.4.3.2.2 Interagente estadunidense

Bradley, assim como Mônica, não possui formação acadêmica para ser professor. Entretanto, por ser nativo e ter um maior domínio do idioma, ele teve a oportunidade de vivenciar o papel de professor de Língua Inglesa (LI) ao ensinar inglês no Japão. Portanto, observamos que o interagente entrou em contato e se conscientizou de diferentes estratégias de ensino.

Bradley fornece várias evidências da importância para com o desenvolvimento linguístico da parceira. Ele se mostrou preocupado com a maneira que ela iria construir os significados das gírias que estavam sendo trabalhadas na sessão em questão:

Excerto 97

		(...)
1 2 3 4 5	Bradley	Ok, here I found a list of popular American slangs or phrases and let´s see how many of them you can get. I´m, gonna use it … well if I use it in a sentence it´s probably too easy to understand from the context. So, I´ll ask you this way: "If you are to ACE something, what are you doing?"
6	Mônica	To ACE?
7	Bradley	To ACE something, A-C-E, ACE.
8	Mônica	Hum, I don´t know.
9	Bradley	Ok, to ACE a test. What would you be doing?
10	Mônica	To ace a test?
11	Bradley	Yeah.
12	Mônica	To take a test?
13		Ok, to ACE a test is to do very well on that test.
14	Mônica	Ahhh.
		(...)

(Interação 15 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 20/05/08)

Bradley, primeiramente, refletiu sobre as estratégias de ensino que iria usar. Ele iniciou provendo o vocábulo e soletrando a palavra, possivelmente para assegurar que Mônica

a compreendesse. Logo, ele contextualizou o vocábulo e somente depois de algumas tentativas da parceira em construir sentido, forneceu-lhe o significado. Ele demonstra conhecer estratégias de ensino de LE ao tentar estimular a interagente brasileira a construir o significado da gíria, ao invés de simplesmente informar-lhe o significado da mesma.

De fato, Bradley se apóia em experiências docentes vivenciadas anteriormente para auxiliar Mônica durante as interações, conforme declarou na entrevista final:

Excerto 98

		(...)
1	Pesquisadora	You have already taught English to Japanese people, yes?
2	Bradley	Yes.
3 4	Pesquisadora	Do you think this experience helped you with the interactions with Mônica?
5 6 7 8 9 10 11	Bradley	Yes, to a certain extent the way to… the speed, to begin talking, to understand when someone doesn´t really understand what you are talking about. Since we are using video, through a facial expression, or through a… like a pause or a look of confusion. After teaching in Japan I could see when the students had those times. And then, I would explain more when I see that Mônica would have been lost about something I was saying.
12	Pesquisadora	Uhum.
13 14 15	Bradley	And also, the way that I explain things in a basic way so that I´m sure she could understand. I think I learned that when I was in Japan.
		(...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

Ele descreve estratégias como a adaptação do ritmo e da velocidade de sua fala, a observação do *feedback* facial do parceiro, com intuito de perceber o entendimento ou não de sua explicação, a maneira mais simplificada de se expressar, dentre outras que aprendeu ao ensinar inglês a japoneses. Desse modo, o interagente demonstrou estar atento às necessidades da parceira e dava a ela mais atenção nesses momentos.

No excerto a seguir, Bradley age de maneira estratégica ao ter que lidar com o imprevisto:

Excerto 99

		(...)
1 2 3	Bradley	I don't know if you know what rhubarb is. It's a vegetable, it's really sour when you cook it, it kind of become sweet. It's called rhubarb. R-H-U-B-A-R-B. (Procurando na internet). Oh, it's *ruibarbo*.
4	Mônica	*Ruibarbo, nunca ouvi falar.*
5	Bradley	*Rui... R-U-I-B-A-R-B-O... ruibarbo.*
6	Mônica	I've never heard of that (procurando na internet)
7	Bradley	Really? It's in the Wikipedia for Brazil.
8	Mônica	*Uhum. Erva com folhas grandes…*
9	Bradley	Oh, you found it?
10	Mônica	*Flores, uhm, noroeste da China?* (risos)
11	Bradley	Oh, really? (risos)
12	Mônica	It's from China?
13 14 15 16	Bradley	(lendo de uma página da internet) *Uma planta mais comumente utilizada como fitoterápico, caracterizada por apresentar um caule grosso, folhas grandes* (...) I don't know. (...) I can send you a picture. Hold on. All right.
17	Mônica	(Os dois fazem a busca da figura na internet) Oh, I got it. In English…
18	Bradley	(…) Put "rhubarb" in Google. Did you find it?
19	Mônica	Yeah. Let me see. Yeah. I think I saw it, but I have never eaten it.
		(...)

(Interação 18 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 08/07/08)

Bradley inicia sua explicação soletrando o vocábulo, com intuito de clarificar a palavra a sua parceira. Ao receber o *feedback* negativo dela, e como o vocábulo surgiu no momento em que a interação estava ocorrendo, o interagente estadunidense buscou o seu significado em uma enciclopédia virtual, demonstrando saber lidar com o imprevisto, além de trabalhar, tranquilamente, com os adventos tecnológicos disponíveis nas interações virtuais. A brasileira fez o mesmo e ambos aprenderam mais sobre a planta, que seria originária da china.

Percebemos que, os participantes trabalham de formas autônomas ao procurarem o significado do vocábulo na Internet, por meio de buscas e enciclopédias eletrônicas. Os interagentes, concomitantemente, buscam construir o conhecimento, como se estivessem no mesmo ambiente presencial. Entendemos que, por já terem interagido por seis meses, as interações se tornam mais naturais e as ações autônomas, neste caso de busca de soluções para "problemas" imediatos, se fazem de maneiras mais automáticas.

Portanto, percebe-se que apesar de um dos interagentes ser linguisticamente mais competente, há possibilidade de aprendizagem até mesmo em relação à própria língua, em consequência da coconstrução da comunicação e do trabalho autônomo em conjunto. Essa possibilidade não se restringe a vocabulário, mas muitas vezes perpassa características linguísticas e sociais dos idiomas que estão sendo trabalhados.

Além disso, o interagente estadunidense mostrou-se preocupado em fornecer insumo linguístico abundante à parceira, evidenciando seu comprometimento com o desenvolvimento linguístico dela:

Excerto 100

		(...)
1 2 3 4	Bradley	Ok, so we were talking about slangs. Is there any slangs that you thing that you already know? Can you think of any in English? (…) What do you think when you think about American slangs, or English slangs at all?
5 6	Mônica	I think, hum, let me see. (…) I don´t know, basic stuff. I´d like to know more but I don´t.
7 8 9	Bradley	Ok, so, that wasn´t specific at all, but all right, let´s talk about one of the main slangs that… you know, slangs sometimes change from generations to generations.
10	Mônica	Uhum.
11 12 13	Bradley	There is one word that even my grandpa would probably say it and it´s the most common, and you probably didn´t even know that it´s a slang… that´s the world "COOL". It´s cool, you know?
14	Mônica	Uhum.
15 16 17 18	Bradley	I started from that one cause it´s probably the most popular one and that´s from all generations, my grandpa, my parents, my friends, you know, younger people, teenagers. They all say it. Because the word "cool" actually means a little bit cold, all right?
19	Mônica	Uhum. Yes, I know that one. (...)

(Interação 15 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 20/05/08)

Além de atentar-se ao vocábulo apresentado, Bradley agiu de modo estratégico ao primeiramente questionar Mônica sobre seu conhecimento prévio de gírias americanas. Caso ela houvesse fornecido mais informação ao parceiro, ele evitaria apresentar um vocabulário que ela já conhecesse, tornando assim a interação mais dinâmica e interessante. Como ela não

soube, no momento, elencar gírias conhecidas, ele optou por começar com uma gíria considerada muito popular e usual, usada até mesmo por seus pais e avós. Acreditamos que o interagente tentava apresentar à parceira um insumo apoiado em características culturais e não um vocábulo qualquer. Ele se atentou em fundamentar as suas escolhas, demonstrando estar ciente dos objetivos da parceira que eram, além de melhorar a sua fluência, também entrar em contato com os aspectos culturais da língua inglesa.

Bradley também tomava cuidado com a veracidade das informações fornecidas por ele:

Excerto 101

		(...)
1	Mônica	O que que é “conexão plug and play”?
2	Bradley	Plug and play? UPnP? Universal Plug and Play? Você não sabe o que
3		significa?
4	Mônica	Nunca vi, acho.
5	Bradley	(…) É quando, uh, eu acho que é. (...) Por exemplo, você pode usar um
6		mouse sem precisar de um CD. (...) Conecta e pode usar. Eu acho que é
7		isso, mas eu vou procurar, pois eu não quero te dizer alguma coisa
8		errada.
9	Mônica	(risos)
10	Bradley	(...) É mais ou menos o que eu te falei.
		(...)

(Interação 18 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 08/07/08)

O interagente explicou à parceira o significado da sigla, mas preferiu conferir as informações que forneceu à Mônica. Ele buscou o significado da expressão na Internet e pouco tempo depois reafirmou a sua explicação, certificando-se do seu esclarecimento.

Ao final da interação, Bradley, já consciente da importância do momento final da avaliação das sessões, abriu espaço para que Mônica sanasse suas dúvidas:

Excerto 102

		(...)
1 2	Bradley	Então, <u>você não tem nenhuma pergunta pra mim? Sobre as gírias que eu falei ou outra gíria que você queria saber</u>?
3 4	Mônica	Não, acho que, acho esse é um assunto legal que a gente podia falar mais porque tem muita coisa e é legal saber.
		(...)

(Interação 15 entre Mônica e Bradley no *Skype*, com áudio e vídeo, 20/05/08)

O interagente estadunidense preocupou-se em checar se Mônica havia compreendido tudo o que conversaram e se dispôs a fornecer outros insumos e esclarecer dúvidas. Em vários momentos, notamos que os interagentes checavam se o parceiro compreendia o que estava sendo tratado.

No excerto 106, o interagente estadunidense discorre sobre a importância de preservar a confiança da parceira em relação ao seu desempenho na língua inglesa. Acreditamos que essa preocupação venha da experiência de ter sido professor de línguas anteriormente. Assim sendo, Bradley descreve quais estratégias utiliza ao ajudar Mônica a aprender:

Excerto 103

		(...)
1 2	Pesquisadora	Do you think you used strategies to teach her? Like the ones you used with your students in Japan?
3 4	Bradley	Yes, some strategies. Not teaching techniques. Like, the role play techniques that we used in Japan.
5	Pesquisadora	Uhum.
6 7 8 9	Bradley	Like introducing new vocabulary, since Mônica was at a higher level. I might have used those techniques if there was a student at a lower level. (…) But <u>I would definitely look for certain areas that she didn´t understand or that I could explain more clearly for her.</u>
		(...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

O interagente declara que refletia sobre a melhor maneira de explicar à Mônica o que estava sendo tratado, evidenciando estar atento à forma de propiciar uma melhor construção

de conhecimento. Ele adapta as estratégias, ao qual tem conhecimento, ao contexto teletandem e ao nível da interagente, melhorando, portanto, as interações.

Bradley fundamenta suas escolhas ao ser questionado:

Excerto 104

		(...)
1 2	Pesquisadora	I noticed that you rarely (…) used *chat*. (…) Is there any reason for that?
3 4 5 6	Bradley	(...) It´s more fun to talk with somebody and it´s easier. And you get more of a personal reac… you know? Interaction by talking. So, we would mainly use the *chat* for sending links or spelling words.
		(...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

Como o objetivo dos interagentes estava relacionado com a fluência da língua, Bradley afirmou utilizar-se do *chat* somente para clarificar palavras ou enviar material que estava sendo utilizado no momento da interação, intensificando o tempo que se comunicavam oralmente. Entendemos que a interação oral, com a utilização de vídeo, se configura de uma maneira mais natural aos participantes. Como o próprio interagente mencionou, a reação pode ser percebida instantaneamente, criando um ambiente mais próximo ao que poderia ser vivido verdadeiramente pelos participantes.

A interagente reconheceu as estratégias utilizadas por Bradley e sentiu-se grata pela dedicação do parceiro:

Excerto 105

		(...)
1 2 3 4 5 6	Mônica	Me fez um pouco de falta as vezes que eu sabia que precisava ser corrigida. Eu via que eu tinha errado. (...) Ainda que ele me ajudou bastante, assim, pronúncia, essas coisas, eu acho que foi bem construtivo. Repetia até eu acertar, ficava falando pra eu repetir e tal. Mas algumas coisas eu poderia ter sido corrigida. Não sei também se eu corrigi satisfatoriamente.
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 4 realizada no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 12/08/08)

Ainda assim, a interagente se preocupava bastante com o fato de não ser corrigida. Talvez, isso seja decorrente da falta de confiança que Mônica demonstrava ter com relação à sua competência linguística. Entretanto, o interagente estadunidense escolhia conscientemente não corrigi-la:

Excerto 106

		(...)
1	Pesquisadora	Did you try to correct all her mistakes?
2 3 4 5 6 7 8 9	Bradley	No. I think that correcting all the mistakes take away from the whole conversation, from the fluency, from the… uh. You have a certain thought in your mind and you don´t wanna break that flow of the conversation by every new speaking mistake. So, if there were mistakes that I could see that she did over and over, or something that I really thought needed correcting, I would most likely wait till the thought was over that someone was trying to explain.
10	Pesquisadora	Uhum.
11 12 13 14	Bradley	Or just wait to a break in the conversation and then I would try to introduce that mistake. I´d sometimes use the technique that I learned in Japan to introduce a mistake without saying: "Ah, you´re wrong!!!"
15	Pesquisadora	Yeah. That´s what I noticed!
16 17 18	Bradley	I would try to do it if I could in a positive way so it keeps positive, will power, motivation. So, you don´t feel like you are being scolded. So you are being supported.
19	Pesquisadora	Uhum.
20 21	Bradley	So, I thought that was important to, to build the confidence. You don´t wanna blow someone´s confidence when they're speaking.
		(...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

Apesar da interagente brasileira sentir que necessitava de mais correção, a escolha do interagente estadunidense de não corrigi-la, em todos os momentos, se fundamentou em argumentos pedagógicos plausíveis. O participante tinha consciência de que agia estrategicamente no momento da correção.

Esta insatisfação, por parte da interagente brasileira, poderia ter sido sanada se os interagentes tivessem discutido mais a fundo esse assunto. Caso a interagente tivesse sido mais enfática ao explicitar ao companheiro que gostaria de ser mais corrigida, ele poderia ter

lhe explicado as suas razões de não fazê-lo ou, simplesmente, poderia acatar o desejo da parceira, atentando-se mais ao seu pedido.

Entretanto, Bradley demonstra ser consciente de seu papel de ensinador no contexto teletandem:

Excerto 107

		(...)
1 2	Pesquisadora	Do you think this experience you had with Mônica can help you in other aspects of your life?
3 4 5	Bradley	I think mainly for me the experience is just, ah, keeping up my Portuguese and helping somebody else to build on their English skills. (...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

Assim como Mônica, Bradley entende que ajuda a interagente brasileira na construção do conhecimento, agindo, portanto, como auxiliador e oportunizando a aprendizagem autônoma por parte da parceira.

Entendemos que Bradley demonstra utilizar estratégias mais imediatistas, que são aplicadas no momento em que ocorre a interação. Diferentemente, Mônica estende sua atuação estratégica, oportunizando ao parceiro o uso da língua também fora das sessões de teletandem.

Podemos, portanto, perceber que ambos interagentes atuam de maneira estratégica ao construir conhecimento na língua alvo e ao ajudar na construção do conhecimento do parceiro na língua materna, evidenciando uma atuação caracteristicamente autônoma por parte dos participantes.

Portanto, com intuito de clarear os dados expostos, apresentaremos o quadro a seguir que traz uma amostra de estratégias utilizadas pelos interagentes. Tais estratégias foram observadas pela pesquisadora e se relacionam especificamente com contexto teletandem, que

oportuniza aos interagentes auxiliar o parceiro na construção do aprendizado e desenvolvimento da autonomia.

QUADRO 14 – Amostra de estratégias de auxílio à aprendizagem utilizadas pelos interagentes

Estratégias	Interagente Brasileira	Interagente Estadunidense
Conscientizar-se e respeitar os objetivos e preferências do parceiro	87	97, 98, 100, 101
Analisar, categorizar e revisar o insumo linguístico fornecido ao parceiro	88, 91	70, 97, 100, 102
Oportunizar a prática de expressões aprendidas e fornecer *feedback*	89, 90, 96	68
Explicar, elucidar	91	97, 98, 103
Preparar as sessões	60, 92	60
Preparar de material extra	92, 93, 94	
Soletrar		80, 97, 99
Adaptar ritmo de fala	87	98
Considerar o conhecimento prévio do parceiro	95	97, 100
Participar na coconstrução da comunicação e no trabalho em conjunto	95, 96, 99	99, 103, 107
Fazer uso ou pedido de repetição		68
Fazer uso de ferramentas de referência como dicionários e gramáticas	89, 99	99, 101
Refletir sobre a sessão	62, 67	

3.5 O papel da mediação

Para dar sequência à analise de dados e evidenciar o papel, a importância da mediação e das contribuições do mediador no desenvolvimento da autonomia no contexto teletandem, foram utilizados excertos: (i) do contato informal ocorrido entre o interagente estadunidense e a pesquisadora; (ii) do questionário da interagente brasileira; (iii) das interações; (iv) das sessões de aconselhamento e (v) dos seus respectivos diários.

3.5.1 Apoio tecnológico

Após serem pareados com participantes estrangeiros, os interagentes brasileiros passam por um processo de familiarização com as ferramentas necessárias para o andamento das sessões, bem como a gravação e preservação dos dados coletados nas mesmas, muitas vezes precisando da colaboração do mediador na área tecnológica.

No início das sessões, os participantes fizeram uma primeira tentativa de utilização do programa *Skype* para interagir e do programa *My Scream Recorder* para documentar as mesmas. Para tanto, a mediadora auxiliou a interagente brasileira a configurar seu computador de forma apropriada:

Excerto 108

		(...)
1	Carla	seu computador é novo
2		sabe por que pergunto
3		porque alguns computadores têm a placa de som e a de vídeo juntas, o
4		que atrapalha a gravação do som
5	Mônica	nao, o meu nao é junto
6	Carla	que bom
7	Mônica	ele é novo mais ou menos, mas eh bem bom
8	Carla	ótimo
9		acho que vc não vai ter problemas então
10		tem mais uma coisa
11		deixe-me abrir aqui o programa e já te digo
12		tem uma configuração q tem que fazer
13		já sei
14		quando vc abre
15		ele pede para escolher o que quer fazer
16	Mônica	Ahn
17	Carla	peça para testar o áudio
18		vá escolhendo as opções
19		na de gravar
20		coloque em record from speakers
21		ps assim ele grava vc e seu par
22		senão ele grava somente seu mic
23		entendeu
24	Mônica	Aham
25	Carla	aí na próxima etapa vc pode tentar deixar no automático
26		mas se não gravar direito
27		vc deve colocar no let me select the line...

28	e escolher
29	stereo mix
30	porque assim ele mixa as duas vozes
31	com o tempo vc vai aprendendo a manusear melhor
	(...)

(Sessão de aconselhamento 1, via *Chat* feita pelo *Windows Live Messenger*, 07/02/08)

Notamos, portanto, que a mediadora dá suporte tecnológico à interagente, que não tinha total conhecimento da ferramenta que utilizaria. Carla forneceu instruções específicas para ajudar Mônica a configurar seu computador, com o intuito de deixá-lo apto a gravar as sessões de teletandem, evitando que Mônica enfrentasse maiores problemas no decorrer das interações.

Percebemos neste excerto que Carla se antecipou ao fornecer ajuda à interagente e atuou de forma prescritiva ao direcionar os passos de Mônica. Isso pode ser decorrente do fato de que, primeiramente, a sessão de mediação em questão, ocorreu ocasionalmente. Mônica contatou a mediadora pelo *Messenger* sem prévia combinação. Esse fato por ter feito com que a mediadora não atentasse tanto às diretrizes de mediação, que focavam o trabalho de formação inicial dos interagentes. O segundo fator, extremamente relevante, está relacionado com o auxílio tecnológico que fora fornecido, que dificilmente poderia ter sido eficaz se não se configurasse de forma prescritiva, no formato de instruções diretas.

Tanto Mônica quanto Carla reconhecem que o apoio do mediador é muito importante para ajudar a resolver os problemas, neste caso, técnicos, principalmente no início das interações:

Excerto 109

Como já havia notado em minha própria pesquisa, a figura do mediador parece ser importante para auxiliar o aluno com os recursos tecnológicos. Eu diria que parece-me até mesmo essencial que essa pessoa entenda e saiba usar bem tais ferramentas, a fim de poder dar suporte ao interagente, que muitas vezes só conhece recursos básicos de computação.

(Diário da Mediadora sobre sessão de aconselhamento 1, 07/02/08)

Excerto 110

1 Acho extremamente importante ter alguém que nos auxilie quando for preciso.
2 Muitas vezes acontecem imprevistos ou sentimos a necessidade de conversar com
3 alguém envolvido no projeto, que saiba o que estamos sentindo, e o professor
4 mediador exerce essa função.

(Questionário interagente brasileira, Janeiro 2008)

Desta maneira, este primeiro auxílio (excerto 108) partiu da mediadora, que antecipou-se e gerenciou os possíveis problemas da interagente brasileira. É indiscutível que nesse estágio o mediador desempenha um papel muito importante dando apoio tecnológico necessário ao interagente. Sem esse apoio, o interagente poderia ter dificuldades e se desestimular.

Isso ficou evidenciado posteriormente quando os interagentes, no desenrolar das interações, enfrentaram problemas com o áudio ao gravar o conteúdo oral:

Excerto 111

1 Eu e Bradley fizemos nossa segunda interação sábado. Correu tudo bem, foi
2 tranqüilo. Apenas o microfone do meu parceiro que fazia uns barulhos estranhos me
3 atrapalhou um pouco. Ele estava gripado, o que também pode ter atrapalhado o
4 áudio.

(Diário da Interação 2, interagente brasileira, 09/02/08)

Nesse caso, a interagente recorre a seu irmão e à mediadora para tentar resolver o problema:

Excerto 112

		(...)
1	Mônica	fiquei trsite de nao poder gravar a ultima, foi realmente muito boa
2	Carla	puxa, que pena
3	Mônica	mas nao quis que ele se sentisse prejudicado
4	Carla	está certo
5	Mônica	ele ja estava reclamando desde o começo, que o som lá estava com eco
6	Carla	coloque no diário as razões para que nos lembremos disso
7	Mônica	Ok
8	Carla	e vamos tentar resolver essa questão das gravações

9	Mônica	estava falando com meu irmao sobre tentar gravar com o mp3 perto
10	Carla	Hum
11	Mônica	com o som saindo das caixas
12	Carla	Hum
13	Mônica	mas aí sim iria piorar, pq entao ele ouviria a voz dele pelo meu
14		microfone
15	Carla	é verdade
16		vamos tentar com o outro programa então
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 2 pelo *Windows Live Messenger – Chat* - 04/03/08)

Juntas, mediadora e interagente brasileira, vão procurar alternativas para o problema e tentar usar outro programa de gravação para solucioná-lo. O apoio da mediadora foi crucial no sentido de amenizar as dificuldades e amortecer um possível desânimo por parte da interagente. Mônica, de fato, havia começado a se sentir desestimulada, já que pretendia coletar dados:

Excerto 113

Estou triste de não poder gravar as interações, porque estão ficando cada vez melhores. Mas toda vez que proponho gravar, o Bradley reclama. Então, não tenho escolha, vou continuar desse jeito.

(Diário de Interação 8, interagente brasileira, 06/03/08)

Como visto no capítulo I, a autonomia no teletandem não se consolida sem a participação ativa do parceiro. Mônica gostaria de gravar as interações, mas achou por bem respeitar a solicitação do parceiro, procurando uma alternativa para o problema.

Juntas, ao tomarem conhecimento do programa *ooVoo,* interagente, mediadora e pesquisadora resolveram testar o novo programa, uma vez que ele dispunha de recurso de gravação de áudio e vídeo.

Ao adotarem o novo programa, o interagente estadunidense não constatou mais problemas com o seu áudio e concordou que Mônica voltasse a documentar as sessões. Ao fim da sessão seguinte, os interagentes discorreram sobre o assunto:

Excerto 114

		(...)
1	Mônica	So, what did you think of the program, it worked? I liked it.
2	Bradley	Yes, I liked it, uhm… I don't hear myself so that's a good thing.
3		And the quality is good for you when you are recording. Check it
4		if everything is good. If it worked out, so that's perfect.
		(...)

(Interação 11 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/04/08)

A interagente brasileira procurou certificar-se que o parceiro sentia-se à vontade para depois poder continuar a documentação. Após resolvido o problema de gravação, as interações ocorreram sem posteriores problemas técnicos significativos. A questão foi, indubitavelmente, melhor solucionada por envolver não somente os interagentes, mas por contar com a ajuda essencial da mediadora, que sugeriu a troca do programa e tranquilizou Mônica, baixando sua ansiedade, na sessão de aconselhamento:

Excerto 115

		(...)
1	Carla	então podemos tentar resolver o problema adequando a gravação (...)
2		vamos tentar outro programa então e vamos ver isso do programa de
3		gravação (...) tente ver com o pessoal da faculdade
5	Mônica	vou ver amanha
6	Carla	e vou também escrever para a Camila[55]
		(...)

(Sessão de aconselhamento 2, via *Chat* feita pelo *Windows Live Messenger*, 04/03/08)

Durante toda a sessão de aconselhamento, a mediadora deixa claro para a interagente que juntas vão resolver o problema. Ambas vão procurar alternativas para o impasse.

[55] Nome fictício dado a outra pesquisadora que faz parte do grupo de pesquisa do Projeto Teletandem.

3.5.2 Apoio motivacional

Os problemas encontrados com o áudio, a mudança de perspectiva do interagente estadunidense, a perda de seu emprego e a volta para a casa dos pais, causaram reflexos no estado de ânimo do participante.

Como apresentamos nos excertos 9, 11 e 37, encontrados em seção anterior, o interagente estadunidense evidenciou que não compreendia integralmente o propósito de cada parte da sessão de teletandem e, consequentemente, tais procedimentos não eram considerados por ele significativos.

Após conversa com a pesquisadora, parece-nos, que o interagente passou a entender melhor a flexibilidade e funcionalidade das sessões e mostrou usufruir de sua autonomia ao sugerir que elas durassem um período menor:

Excerto 116

		(…)
1 2	Mônica	Do you think… do you want to have half an hour a week or one hour, because I liked this idea of having half an hour for each language but…
3 4	Bradley	Yeah. Is that enough for you? I'm still interviewing for jobs, so for me it would be…
5 6	Mônica	It's good for me!!! It's good for me!!! Because on Thursday I'm usually busy because I have to hand the translations on Friday…
7	Bradley	Yeah.
8	Mônica	So, it's good for me, if it's good for you…
9 10	Bradley	Yeah, that'll work for me, so far, I mean, I have to… for now that would be good.
		(…)

(Interação 11 entre Mônica e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/04/08)

A sugestão feita por Bradley, de reduzir as sessões de 60 para 30 minutos, parece ser resultado da conversa informal que ele teve com a pesquisadora, quando ambos testavam o programa *ooVoo*. Essa conversa poderia ser qualificada como uma sessão de aconselhamento

se a mediação também fosse oferecida aos interagentes estrangeiros. Como a conversa aconteceu de maneira informal e apenas uma vez, a consideramos como um momento em que a pesquisadora pôde contribuir esclarecendo ao interagente estadunidense sobre o funcionamento das sessões de teletandem, que não haviam sido compreendidas por ele.

Em outros momentos, Bradley demonstrou ter compreendido o funcionamento e a importância das partes da sessão de teletandem, como no excerto 12, em que ele teve a iniciativa de começar o *feedback* e a avaliação da sessão, deixando claro que a conversa tida com a pesquisadora contribuiu para um melhor aproveitamento das interações, assim como as sessões de aconselhamento puderam contribuir com a interagente brasileira e, da mesma maneira, surtiram efeitos positivos.

Mônica também demonstrou usufruir da sessão de aconselhamento para garantir que estava conduzindo as interações de modo apropriado. Ela nunca havia ensinado português e se sentia um pouco insegura:

Excerto 117

1 Foi muito bom poder conversar sobre as interações já feitas e saber que estou no caminho
2 certo. No começo não estava muito confiante quanto às explicações de pontos gramaticais
3 que estava dando ao Bradley, mas ela sugeriu que eu procurasse algum embasamento
4 teórico quando tivesse que sanar alguma dúvida do meu parceiro.

(Diário de Sessão de Aconselhamento 2, interagente brasileira, 04/03/2008)

A participante busca aproveitar-se da experiência da mediadora, na área de ensino de línguas, ao debater suas dúvidas com ela. Ela se sente mais confiante e motivada sabendo que pode contar com a ajuda de Carla, como reforçamos no excerto a seguir:

Excerto 118

		(...)
1	Carla	Há alguma outra dúvida Ou algo que você gostaria de perguntar
2	Mônica	nao, nao , por hoje foi td esclarecido... nossa foi bom conversar e ver
3		que é assim mesmo, que posso continuar
4		é estranho no começo

5	Carla	pode ficar tranquila
6		está tudo correndo muito bem
7		agora deps que fizer mais algumas interações, marcamos novamente
8		o que acha
9	Mônica	certo
10		qq duvida, te escrevo um e-mail pedindo socorro
11	Carla	ótimo
12		vamos conversando por e-mail e mais adiante marcamos outro
13		encontro aqui
14	Mônica	ok
15		obrigada por enquanto
16	Carla	imagina
17		uma boa semana para você E boa interação
18	Mônica	brigada!! pra vc tambem!!
		(...)

(Sessão de aconselhamento 2, via *Chat* feita pelo *Windows Live Messenger*, 04/03/08)

Consequentemente, podemos afirmar que o papel da mediação para estimular e motivar os participantes é de extrema importância. Mônica comenta a colaboração da mediadora em seu diário:

Excerto 119

(...) Fiquei muito satisfeita com a (...) mediação, era uma lacuna que precisava ser preenchida, pois ao interagirmos surgem muitas dúvidas, e é difícil quando não se tem alguém para discuti-las. Comentei com a Carla o quanto seria bom se os parceiros estrangeiros também tivessem a oportunidade de ter contato com um mediador.(...)
(Diário de Sessão de Aconselhamento 2, interagente brasileira, 04/03/2008)

Talvez, algumas parcerias que foram desfeitas poderiam ter tido resultados melhores se tivessem tido a colaboração do mediador na hora da solução de possíveis problemas, como aconteceu quando a pesquisadora contribuiu com o interagente estadunidense. Mônica relata as dificuldades encontradas pelo colega de sala:

Excerto 120

		(...)
1	Mônica	meu primeiro parceiro, nao estava nem um pouco preocupado se a
2		gente ia interagir ou nao, e como.
3		aí nao dá certo
4	Carla	é verdade
5	Mônica	um colega de classe meu, do francês, tambem se inscreveu
6		ele ficou animadissimo com o projeto
7		mas aí qdo o parceiro dele foi decidido, eles trocaram um email ou
8		dois e ele sumiu!
9	Carla	puxa
10		que pena
11		isso deve ser frustrante
12	Mônica	isso! ele desanimou (...)
13		e nem quis mais continuar
14	Carla	que pena
15		diga para ele procurar outro parceiro
16	Mônica	mas eu sempre incentivo ele a mandar um e-mail e pedir outro
17		parceiro
18		vamos ver
		(...)

(Sessão de aconselhamento 2, via *Chat* feita pelo *Windows Live Messenger*, 04/03/08)

A interagente brasileira também enfrentou dificuldades com o primeiro parceiro, mas ao buscar ajuda da mediadora conseguiram resolver o problema. No caso de seu colega de sala, ele não contava com o auxílio de um mediador, e ao desanimar-se pela falta de interesse do parceiro francês, ele acabou por desistir das interações.

Nota-se, portanto, que o acompanhamento do mediador pode ajudar os interagentes a resolver os problemas encontrados, e que se tal auxílio também fosse fornecido pelas instituições estrangeiras, muitas parceiras poderiam ter mais sucesso.

3.5.3 Apoio pedagógico

As sessões de aconselhamento são muito importantes para que os participantes possam esclarecer as suas dúvidas e contar com apoio na área pedagógica. Como Mônica não tem

formação de professora e nunca deu aula antes, ela, algumas vezes, se questiona e se cobra por não saber responder a todas as perguntas do parceiro:

Excerto 121

		(...)
1	Mônica	o que eu me senti mal (...) foi que aconteceram umas situações em que
2		eu não soube explicar o que queria
3		foi uma expressão idiomática
4	Carla	qual era, vc se lembra
5	Mônica	é... deixa eu ver se lembro
6		ah! chutar o balde
7	Carla	nossa... realmente...
8	Mônica	estavamos comparando com kick the bucket que é outra coisa
9	Carla	sim, como vc tentou explicar
10	Mônica	e ele perguntou, "mas o que é entao?"
11		e eu nao consegui
12		disse que pode ser quando a pessoa desiste de algo
13		e diz que chutou o balde
14	Carla	tentou colocar no google para ver se havia alguma explicação
15	Mônica	eu peguei uma lista de expressoes da Wikpedia, mas a explicaçao tava
16		pior que a minha
17		nem eu entendia
18	Carla	realmente é difícil de explicar, especialmente para um estrangeiro
19		mas acho que não deve se preocupar
20	Mônica	a gente não para pra pensar no significado dessas coisas
21	Carla	é verdade
22	Mônica	é tao simples!
23	Carla	Sim
24	Mônica	aí fiquei pensando se ajudo mais que atrapalho...
25		ou atrapalho mais
26		porque ele ficou tão confuso!!
27	Carla	e qual foi a reação dele
28		ele ficou nervoso
29	Mônica	eu perguntava: "entendeu?? deu pra vc entender, pode falar"
30		e ele, "é, deu, mais ou menos"
31		mas acho que nao entendeu nada
32	Carla	não sei
33		acho que entendeu, sim
34		veja se ele usa com você
35		ou mesmo se você um dia usa em uma situação para poder ilustrar
36		o que acha
37	Mônica	É
38		assim fica mais fácil
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 2 *Windows Live Messenger – Chat* - 04/03/08)

Diante do questionamento da interagente, a mediadora tentou entender qual foi a situação e como Mônica e Bradley se sentiram. Carla a indagou sobre os procedimentos

tomados por ela, para poder auxiliá-la da melhor maneira. Mônica e Carla discutiram alternativas para a questão, aliviando a preocupação da interagente.

Para melhor elucidar a sua sugestão, Carla forneceu um exemplo prático à Mônica:

Excerto 122

		(...)
1	Carla	olha, eu coloquei no google a expressão
2		dá uma olhada no resultado
3		http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070614131011AAa1
4		H1A
5	Mônica	éé
6		era isso que eu precisava
7		devia ter buscado outra fonte
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 2 *Windows Live Messenger – Chat* - 04/03/08)

Desta forma, a mediadora tentou evidenciar à interagente que existem diferentes maneiras de fornecer respostas aos parceiros. Mônica não precisava ter todas as respostas em mãos, mas é importante que ela soubesse buscá-las quando necessário.

Na mesma sessão de aconselhamento, Carla ajudou Mônica a refletir sobre o papel do professor em sala de aula, como também o papel da interagente no teletandem:

Excerto 123

		(...)
1	Mônica	mas eu fiquei preocupada mesmo porque tenho essa mania de achar
2		que professor tem que saber tudo sempre a vida inteira achava que
3		meus professores sabiam qualquer coisa que eu perguntasse
4		e era muito frustrante quando eles nao sabiam
5	Carla	interessante
6		e agora, como lida com isso
7	Mônica	e aí na faculdade vi como funcionam as coisas de verdade, de onde
8		vem o conhecimento
9		e aí mudou um pouco
10	Carla	mas continua se cobrando
11	Mônica	mas ainda sinto que a responsabilidade de um professor é enorme
12	Carla	sim, também acho
13	Mônica	por isso tenho até medo de encarar uma sala de aula

14	Carla	mas acho que o professor não tem que ter todas as respostas, mas sim
15		estratégias para ir atrás daquelas que não sabe
16		vc não acha
17	Mônica	ah sim, hoje tambem penso assim
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 2 *Windows Live Messenger* – Chat - 04/03/08)

No excerto 121, Mônica afirmou nas linhas 24 e 25 não saber se ajudou ou atrapalhou o parceiro. Naquele momento, a interagente brasileira refletia sobre o seu papel no teletandem. No excerto 123, primeiramente ela admitiu acreditar que o professor deveria servir de fonte total de conhecimento, sabendo responder a todos os seus questionamentos. Depois, os estudos na universidade mudaram tal crença, passando a ver o professor de outro modo. No entanto, ainda se disse muito frustrada por não ter conseguido esclarecer a dúvida de seu parceiro, demonstrando ainda carregar sinais da velha crença. Carla refletiu com Mônica, concluindo que, atualmente, já não é esperado do professor que ele tenha todas as respostas, mas que saiba usar ferramentas para buscá-las.

Esse tipo de reflexão será de muito valia se Mônica realmente optar por seguir a carreira acadêmica. No mesmo excerto, ela diz que às vezes se questiona se realmente vai ter coragem de ministrar aulas, pois tem receio de não saber fornecer todas as respostas aos alunos. A partir da experiência e de troca de conhecimentos com o interagente estadunidense e com a mediadora, Mônica pode adquirir segurança e encarar a possibilidade de dar aulas.

Carla aproveitou a oportunidade para compartilhar com Mônica estratégias que podem ser usadas para ajudar na construção de conhecimento:

Excerto 124

		(...)
1	Carla	vc vê, aquele site que te mandei é um fórum
2		várias pessoas têm a mesma dúvida
3		e se ajudam
4	Mônica	sim
5	Carla	assim o conhecimento vai sendo construído
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 2 *Windows Live Messenger – Chat* - 04/03/08)

A mediadora reforçou a idéia de construção de conhecimento em parceria, exatamente a idéia defendida e trabalhada pelo teletandem. O ensinador não precisa ter todas as respostas, mas pode construir o conhecimento juntamente com o aprendiz.

Mônica sinalizou entender a mediadora:

Excerto 125

		(...)
1	Mônica	acho que preciso aprender a procurar as respostas
2		e nao ficar me culpando por nao ter a melhor explicação das coisas (...)
3	Carla	concordo com você
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 2 *Windows Live Messenger – Chat* - 04/03/08)

Mônica imediatamente reconheceu que não precisava se culpar por não ter a resposta de imediato, mas ter atitude para buscar a resposta requerida. Tal entendimento construiu-se juntamente com a mediadora que forneceu oportunidades para refletir e exercitar a autonomia como futura professora de línguas. Isso só reforça a importância das sessões de aconselhamento.

Ao finalizar a sessão de aconselhamento, Carla sugeriu novamente que Mônica refletisse sobre o ocorrido:

Excerto 126

		(...)
1	Carla	mas não se preocupe
2		você pode pesquisar e mandar as respostas depois
3		não é
4	Mônica	é, vou fazer isso mesmo
5	Carla	isso, tente e reflita sobre isso
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 2 *Windows Live Messenger – Chat* - 04/03/08)

A mediadora reforçou a importância da interagente refletir sobre seus posicionamentos. Essa postura é importante não somente no escopo do ensino e aprendizagem de línguas, mas também é vital em todos os outros aspectos da formação pessoal e profissional de Mônica. Isso ajuda no desenvolvimento da autonomia e das estratégias da interagente ao lidar com problemas vinculados às sessões ou ao seu cotidiano.

Mesmo na última sessão de aconselhamento, Carla reforçou a importância do registro das interações em forma de diários:

Excerto 127

		(...)
1 2	Carla	Mas mesmo que você não grave as interações, seria interessante fazer uns diários, talvez.
3	Mônica	Uhum.
4 5 6	Carla	Porque, pra você ter um... Eu achei interessante ler os seus diários um após outro. Não sei se você já sentou e tentou fazer isso, né? Ler os diários desde o número um até...
7	Mônica	Não, eu nunca li um.
8 9 10 11 12	Carla	Ou talvez, deixa. Vai fazendo os seus diários até o fim e quando vocês acabarem a interação. (...) Você, talvez ler todos os seus diários desde o começo. Dá pra perceber um desenvolvimento no diário, desenvolvimento das interações. Eu acho que é interessante, mas é só uma idéia.
13	Mônica	Uhum.
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 4 realizada no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 12/08/08)

A mediadora incentivou a interagente a continuar refletindo sobre as interações, mesmo depois do fim da geração de dados, pois afinal a reflexão continua sendo essencial

para solucionar eventuais problemas e melhorar as interações. Ela também reforçou que a interagente leia os diários confeccionados. Tal estratégia levaria Mônica a visualizar o próprio progresso, motivando-se no sentido de valorizar esse desenvolvimento.

Mônica também se apoiou no conhecimento e experiência da mediadora para lidar com a atribuição de atividades extras para o parceiro:

Excerto 128

		(...)
1	Mônica	ah tenho uma dúvida
2	Carla	Diga
3	Mônica	deixar uma "tarefa", tipo uma redação ou algo assim, é comum nos
4		pares, é uma coisa que eles decidem, como que funciona?
5	Carla	na verdade, é um dos pontos das diretrizes
6		mas é facultativo
7		fica para o par decidir se quer fazê-lo
8		e como fazê-lo
9	Mônica	Sim
10	Carla	vc está pensando em fazer isso
11	Mônica	ah, acho que seria interessante, nem tanto pra mim, porque tenho aula
12		de redação em ingles na faculdade e tal... mas acho que seria muito
13		bom pra ele.
14		meio que revisar o que conversamos
15		usar as construções
16	Carla	e você acha que ele toparia?
17	Mônica	eu gostaria de fazer
18		hmm, aí já não sei
19		como eu posso dizer a ele
20	Carla	você gostaria de escrever e pedir para que ele corrigisse
21		é isso
22	Mônica	É
23	Carla	acho que poderia comentar que como praticam o teletandem por áudio
24		acabam não praticando a linguagem escrita
25		e assim propor que escrevessem e corrigissem os textos um do outro
26		talvez fosse até interessante escrever sobre o tema da interação
27	Mônica	é
28		vou falar sobre isso
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 2 *Windows Live Messenger – Chat* - 04/03/08)

Mônica pareceu estar insegura quanto à proposição de tarefas extrainterações, muito embora reconhecesse que esse tipo de atividade poderia beneficiar a aprendizagem do

parceiro. Ela acreditava que, se o parceiro viesse a praticar também a língua escrita talvez se conscientizasse de alguns de seus desvios linguísticos e poderia vir a superá-los.

É evidente que, em todos os excertos apresentados nesta seção a mediadora serviu de apoio à interagente brasileira dando-lhe mais segurança para avançar com suas idéias. Acreditamos que, esse apoio fornecido pela mediadora ajudou na construção e desenvolvimento da autonomia da interagente brasileira que poderá desenvolver essas atividades de maneira mais independentemente no futuro.

3.5.4 Parceiro de discussão

Por meio de entrevistas finais, como também uma sessão de aconselhamento final feita com a interagente brasileira e um questionário respondido pela mediadora, destacamos melhor nesta seção a concepção do papel do mediador como parceiro de discussão e gerador de reflexão.

Mônica enfatizou a importância da contribuição do mediador:

Excerto 129

		(...)
1	Carla	Como você acha que o mediador pode ajudar o interagente? (...)
2	Mônica	Acho que isso que a gente falou sobre alguma ajuda, assim, na questão
3		de o que fazer, o que não fazer. Como ajuda mesmo, dicas e tal, poderia
4		ser alguma coisa, que já que não tem onde a gente buscar, então talvez
5		o mediador pudesse fazer esse papel. (...) Acho que é importante você
6		ter um apoio, assim. E eu tenho certeza que seria melhor se o Bradley
7		tivesse lá.
		(...)

(Sessão de Aconselhamento 4 realizada no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 12/08/08)

A interagente brasileira reconheceu que a mediadora pôde lhe servir de apoio nas horas em que sentiu dificuldade. É interessante notar que a interagente percebeu que a contribuição da mediadora se deu de forma não prescritiva quando afirmou que ela poderia "dar dicas" e que sua ajuda se daria quando Mônica não encontrasse solução **autonomamente** para as suas dúvidas.

A mediadora acreditava que a interagente aproveitava para abordar assuntos práticos nas sessões de mediação:

Excerto 130

(...)Perguntei a ela também sobre o papel do mediador, e achei interessante notar que sua percepção quanto a ajuda que pode ser oferecida parece se voltar bastante em relação a questões práticas dentro da interação. (...)

(Diário de Sessão de Aconselhamento 4, mediadora, 12/08/2008)

Além disso, ambas reconheceram que as sessões de aconselhamento eram de grande importância para gerar reflexão por parte dos participantes:

Excerto131

Foi muito bom ter essa última mediação com a Carla. Foi muito valiosa no sentido de que despertou questionamentos que eu mesma não havia parado para pensar. (...)

(Diário de Sessão de Aconselhamento 4, interagente brasileira, 12/08/2008)

Esse relato de Mônica veio ao encontro dos objetivos da mediadora ao preparar a sessão de aconselhamento, como podemos conferir no excerto a seguir:

Excerto 132

(...) Busquei levantar questionamentos que pudessem levá-la a pensar sobre as interações de Teletandem tanto quando está no papel de aluna quanto no de professora, sem forçá-la a concordar com minhas opiniões, mas somente elicitando suas próprias percepções sobre seu desenvolvimento e o de seu parceiro. Acredito que foi uma estratégia interessante,

5 pois Mônica falou bastante, bem mais que eu (o que era a intenção) e acredito que teve a
6 oportunidade de refletir sobre coisas que muitas vezes não havia se dado conta. (...)
(Diário de Sessão de Aconselhamento 4, mediadora, 12/08/2008)

Os objetivos da mediadora foram alcançados, já que a interagente afirma no excerto 131 que parou para refletir sobre aspectos antes não atentados pela mesma. Relembramos que a reflexão sobre o próprio aprendizado pode levar a interagente a agir de forma autônoma, elaborando sobre melhores maneiras de tirar proveito do contexto teletandem. Notemos o fato da mediadora tentar agir de forma não impositiva, para dar maior liberdade possível a interagente, fazendo com que ela própria gerencie o aprendizado.

Questionada sobre o papel do mediador no desenvolvimento da autonomia do aprendiz no escopo teletandem, a mediadora afirma:

Excerto 133

1 (...)Vejo o professor mediador como um parceiro de discussão para o interagente, cujo
2 olhar de fora pode trazer alguns *insights* para que o interagente pense em sua
3 aprendizagem no teletandem e na de seu parceiro. Seu papel é o de trazer
4 questionamentos e auxiliar na busca de respostas para as dúvidas e inquietações que
5 permeiam as interações. (...)
(Questionário final, mediadora, 02/09/2008)

Carla reforça a idéia de que as sessões de aconselhamento são importantes para criar um ambiente propício à reflexão, o que é considerado de grande importância para o aprendizado de línguas estrangeiras. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e consequentemente para a formação de um indivíduo mais preparado para lidar com a realidade que o cerca.

Já o interagente estadunidense demonstrou ter apreciado a contribuição da pesquisadora quando ele e Mônica tiveram problemas com o áudio das gravações. Por ter se tratado de um encontro único, informal e não sistematizado, a pesquisadora preferiu não classificar essa ajuda como uma sessão de aconselhamento, apesar dela se assemelhar ao

trabalho realizado por parte da mediadora e interagente brasileira. De qualquer forma, o interagente estadunidense relatou ter aproveitado a ocasião:

Excerto 134

		(...)
1 2 3	Pesquisadora	Remember that day that we talked on ooVoo? (…) So, do you think… the conversation that we had helped you improve the interactions?
4 5 6 7	Bradley	Oh, yes, yes. Cause I think that´s when we started to talk about after the interactions. Helped us clarify some things that we talked about. Yes, I think that helped us out to concentrate and maybe prioritize more.
		(...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

Bradley afirmou que, por meio da conversa tida com a pesquisadora, ele pôde compreender melhor o funcionamento das interações e aproveitar melhor as sessões. A partir daquele encontro, o interagente entendeu a estruturação da sessão de teletandem e passou a fazer a avaliação final requerida pela parceira. Tal atitude poderia não ter sido conquistada sem a colaboração da pesquisadora e sem essa mudança as interações poderiam ter sido prejudicadas, sem contar com o trabalho reflexivo feito nas avaliações finais. A mudança de atitude de Bradley pode ter sido influenciada pela pesquisadora, mas a decisão partiu do interagente. Assim sendo, podemos entender que a pesquisadora ajudou no desenvolvimento da autonomia do interagente estadunidense, que passou a fazer escolhas fundamentadas nas informações compartilhadas com a pesquisadora.

Entretanto, pelo fato de seus objetivos não estarem relacionados à área acadêmica, o interagente alegou que não acha necessário o acompanhamento de um mediador, como veremos a seguir:

Excerto 135

		(...)
1 2 3 4 5	Pesquisadora	Here in Brazil there is a person that helps Mônica with some things. When Mônica has doubts, like the one you had and I helped you… about the project, how to teach and things like that. Anything. She can talk to this person. (…) Would you like to have a person to talk to? (…)
6 7 8 9 10 11 12	Bradley	Well, I don´t think it´s necessary for me because, she is going to (…) use English for her carrier. And for me it´s just, getting back the fluency that I had when I was there. For fun. (…) It´s not so level of seriousness, so I think I need to be perfect and I need to make sure I have someone to talk with, cause I´m not gonna be using this for my career. (…) I think anything that I need to ask I can ask directly to Mônica. (...)

(Entrevista final entre pesquisadora e Bradley no *ooVoo*, com áudio e vídeo, 22/08/08)

Por ter estabelecido um vínculo forte com Mônica, Bradley acredita que a presença de uma terceira pessoa não é necessária, já que poderia naturalmente abordar os problemas das interações diretamente com a parceira.

Ele entende que, pelo fato de seus objetivos estarem mais vinculados ao fato de adquirir uma maior fluência na língua e se afastarem da área acadêmica, não necessitaria tal auxílio, apesar de ter afirmado ter apreciado a contribuição da pesquisadora, como mostrado no excerto 134.

Ele não conseguiu enxergar que pode beneficiar-se das reflexões geradas por meio das sessões de aconselhamento, que seriam úteis para o desenvolvimento de sua autonomia e consequentemente para aprendizado da L-alvo. A contribuição do mediador não se restringe a aspectos pedagógicos, como vimos em seção anterior. Talvez, se ele percebesse essa característica, viesse a interessar-se pela sua contribuição, já que ele deu vários indícios de ser um aprendiz gerenciador do próprio aprendizado.

Entendemos que as contribuições da mediadora podem alcançar, de forma indireta, o interagente estadunidense. As mudanças ocorridas e as escolhas feitas pela interagente

brasileira podem afetar o andamento e o aproveitamento das sessões por parte dos dois participantes, sendo assim, relevante também para o interagente estadunidense.

Além disso, a mediadora acredita que as sessões de aconselhamento são úteis também para a formação do próprio professor medidor:

Excerto 136

(...) Acredito que o contato com Mônica como mediadora tenha feito com que eu pensasse sobre a possibilidade de troca de experiências entre interagentes e mediadores no sentido de fazer com que ambos se ajudem mutuamente (e não em uma relação de mão única na qual somente o interagente tem algo a aprender com o mediador) e na importância do estabelecimento de uma boa relação entre eles (o que me parece essencial para o estabelecimento da confiança necessária para se ter acesso às conversações e diários e poder-se conversar sobre eles). (...)

(Diário de Sessão de Aconselhamento 4, mediadora, 12/08/2008)

É essencial que haja um bom relacionamento entre mediador e interagente para que possa haver um bom aproveitamento das sessões de aconselhamento, tanto para o interagente quanto para o mediador, que também pode ganhar com essa troca de conhecimentos, refletindo sobre seu próprio papel nessa parceria de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, entendemos que a presença do mediador é de grande utilidade por parte dos praticantes teletandem, já que podem contar com a colaboração tecnológica, motivacional e pedagógica do mesmo. Essa contribuição pode gerar como resultado o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, através principalmente da reflexão sobre o próprio aprendizado e consequente melhoria das sessões de teletandem.

Com intuito de oferecer uma melhor elucidação desta investigação, apresentamos, a seguir, três quadros contendo a suma dos resultados obtidos nesta pesquisa.

QUADRO 15 - Resultados: Interagente brasileira

Concepção de autonomia	Autonomia é ter responsabilidade e decidir aspectos concernentes a estruturação do ensino e aprendizagem. Entende que um aprendiz autônomo é responsável pelas suas escolhas, decidindo sobre a maneira mais eficaz para um melhor aprendizado.
Autonomia na área da tecnologia	Demonstra facilidade ao lidar com as novas ferramentas que lhe são apresentadas; tem iniciativa para aprender sobre as mesmas e pede auxílio quando julga necessário.
Características autônomas	É compromissada com a aprendizagem e se mostra pronta para enfrentar situações desafiadoras. Gerencia seu aprendizado e toma decisões considerando seus interesses e necessidades.
Autonomia coconstruída	Trabalha colaborativamente discutindo alternativas em relação aos horários das sessões, seus temas, respeita os objetivos do parceiro.
Responsabilidade pelo próprio aprendizado	Aproveita os insumos do parceiro e pede mais informações quando necessita. Interessa-se também por aspectos culturais. Mostra-se envolvida na construção do conhecimento com atitudes questionadoras, demonstrando interesse e responsabilidade pelo aprendizado.
Responsabilidade pelo aprendizado do parceiro	Evidencia essa preocupação agindo de forma recíproca na preparação das sessões, na preocupação com o insumo fornecido, na averiguação do entendimento do parceiro e na sugestão de atividades diferenciadas.
Estratégias voltadas para própria aprendizagem	Age estrategicamente ao traçar objetivos pessoais; respeitar os objetivos e preferências do parceiro; refletir/ avaliar as sessões e o processo; dividir o tempo e as línguas; criar uma boa atmosfera; participar da coconstrução do conhecimento; analisar, categorizar e revisar o insumo linguístico fornecido pelo parceiro; praticar expressões aprendidas; e pedir *feedback.*
Estratégias voltadas para o aprendizado do parceiro	Age estrategicamente ao analisar, categorizar e revisar o insumo linguístico fornecido ao parceiro; oportunizar a prática de expressões aprendidas e fornecer *feedback;* explicar; preparar as sessões; considerar o conhecimento prévio do parceiro; preparar material extra; adaptar o ritmo de fala; participar na coconstrução da comunicação e no trabalho em conjunto; fazer uso de ferramentas de referência; e refletir sobre a sessão.
Colaboração da mediadora	Acredita receber auxílio na área tecnológica, pedagógica e motivacional. Essencial para gerar reflexões que poderiam não ser feitas pela interagente.

Podemos observar que Mônica, mesmo antes de interagir nas sessões de teletandem, já demonstrava ter concepções e atitudes de uma aprendiz autônoma. Nas sessões ela trabalhou colaborativamente, mostrou responsabilizar-se pelo próprio aprendizado, pelo aprendizado do parceiro e agir estrategicamente. A interagente afirmou apreciar a colaboração da mediadora, principalmente para gerar reflexões na área pedagógica, aproveitando as mediações e as sessões de teletandem para desenvolver sua autonomia como aprendiz.

QUADRO 16 - Resultados: Interagente estadunidense

Concepção de autonomia	A princípio afirmou que autonomia é fazer as coisas sozinho, sem a ajuda de outros. No decorrer das interações passou a trabalhar colaborativamente com a parceira.
Autonomia na área da tecnologia	Se mostra uma pessoa ativa, que busca soluções para suas dificuldades, por meio de tentativa e erro, e tenta resolver os problemas por si só, quando motivado para tal.
Características autônomas	Gosta de trabalhar por meio de tentativa e erro, faz escolhas de aprendizado fundamentadas em conhecimentos prévios e é capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para as mesmas. Também demonstra lidar proveitosamente com situações inesperadas.
Autonomia coconstruída	Trabalha colaborativamente discutindo alternativas em relação aos horários das sessões, seus temas e respeitando os objetivos do parceiro.
Responsabilidade pelo próprio aprendizado	Usuário de estratégias e compromissado com o aprendizado. Determinado a aprender primeiramente de maneira autônoma. Mostra-se envolvido na construção do conhecimento com atitudes questionadoras, demonstrando interesse e responsabilidade pelo aprendizado.
Responsabilidade pelo aprendizado do parceiro	Evidencia essa preocupação agindo de forma recíproca na preparação das sessões, na preocupação com o insumo fornecido, com o entendimento do parceiro e com o uso de estratégias de ensino.
Estratégias voltadas para própria a aprendizagem	Age estrategicamente ao traçar objetivos pessoais; refletir/ avaliar as sessões e o processo; dividir o tempo e as línguas; participar da coconstrução do conhecimento; analisar, categorizar e revisar o insumo linguístico fornecido pelo parceiro; fazer uso de ferramentas de referência; praticar expressões aprendidas e pedir *feedback.*
Estratégias voltadas para o aprendizado do parceiro	Age estrategicamente ao analisar, categorizar e revisar o insumo linguístico fornecido ao parceiro; oportunizar a prática de expressões aprendidas e fornecer *feedback;* explicar; preparar as sessões; considerar o conhecimento prévio do parceiro; preparar material extra; adaptar o ritmo de fala; participar na coconstrução da comunicação e no trabalho em conjunto; fazer uso de ferramentas de referência; refletir sobre a sessão; soletrar; e fazer uso ou pedido de repetição.
Colaboração do mediador	O interagente acredita que o mediador seja dispensável, já que não pretende seguir carreira acadêmica. Entretanto, apreciou a colaboração da pesquisadora.

Percebemos que, diferentemente de Mônica, Bradley inicia as interações afirmando que autonomia é trabalho individualizado. Porém ao decorrer das interações ele atua na coconstrução do conhecimento, trabalhando em parceria com Mônica, gerenciado seu aprendizado e ajudando no aprendizado da parceira, agindo estrategicamente e aproveitando os momentos de reflexão para melhorar as interações.

QUADRO 17 - Resultados: Mediadora

Concepção de autonomia	Autonomia envolve várias facetas, habilidades e contextos, transpondo as barreiras de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, da sala de aula. Demonstra estar em total sintonia com as concepções propostas pelos idealizadores do projeto.
Autonomia na área da tecnologia	Muito interessada em aprender novas tecnologias que a auxiliem em sua vida pessoal e profissional. Mostra-se suficientemente proficiente quando oferece ajuda à interagente ao auxiliá-la em suas dúvidas sobre o armazenamento e geração de dados.
Colaboração do mediador	Acredita ser de extrema importância, especialmente para gerar reflexão e consequentemente desenvolver um aprendiz mais autônomo e responsável pelo próprio aprendizado.

A mediadora demonstra ter amplo estudo e conhecimento sobre as concepções de autonomia trabalhadas nas sessões de teletandem, isso contribui para que sua colaboração seja o menos diretiva possível e essencial na geração de reflexão por parte da interagente brasileira, possibilitando o desenvolvimento da autonomia da aprendiz.

Nos dedicaremos agora às considerações finais, onde retomaremos as perguntas de pesquisa e abordaremos os resultados obtidos nesta investigação. Além disso, discutiremos as implicações deste estudo, como também suas limitações e sugestões para futuras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo verificar como a autonomia se desenvolve em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas, bem como o papel da mediação no desenvolvimento da autonomia dos interagentes na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nesta última seção, buscamos discutir os resultados desta investigação acerca das perguntas de pesquisa propostas neste trabalho. Trazemos ainda as limitações desta pesquisa e encaminhamentos para futuras investigações.

Síntese e discussão dos resultados

Abordando a primeira pergunta de pesquisa "Como o par interagente e o mediador desenvolvem a autonomia em contexto teletandem de ensino e aprendizagem de línguas?", observamos, pelos dados coletados, que a mediadora e a interagente brasileira compartilhavam de concepções de autonomia que vão ao encontro das expostas pelo projeto teletandem. Ambas afirmaram entender que a autonomia poderia ser coconstruída e que o contexto teletandem é propício para seu desenvolvimento, já que a partir das interações os participantes são levados a refletir sobre suas ações, podendo, consequentemente, optar por mudanças e melhorias nas interações subsequentes.

A mediadora mostrou ter posicionamentos fundamentados em leituras anteriores e na própria investigação de mestrado, a qual abordava assuntos relacionados ao teletandem, especificamente a mediação. Ela revelou-se apta a colaborar com Mônica, atestando que a autonomia envolve várias facetas, habilidades e contextos, transpondo as barreiras de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, da sala de aula.

A interagente brasileira demonstrou grande comprometimento com o próprio aprendizado, inclusive em ambiente de sala de aula, quer pela dedicação aos estudos, quer pela iniciativa de frequentar vários cursos extraclasse, como complementação à formação em língua estrangeira recebida na universidade. Além disso, teve seu esforço e dedicação reconhecidos ao ser classificada como a melhor aluna da escola de idiomas que frequentava, o que lhe valeu uma viagem ao exterior.

Considerando o contexto teletandem, Mônica mostrou-se ativa ao traçar seus objetivos, atuar estrategicamente, definir temas para as sessões, responsabilizar-se pelo próprio aprendizado (comprometendo-se e indagando o parceiro quando necessário), e pelo aprendizado do parceiro (ajudando-o nos momentos em que era requisitada, preparando as sessões, promovendo a continuidade do contato com a língua de maneira assíncrona, fora das sessões de teletandem, e procurando manter a harmonia nas interações). Dentre as características observadas, destacam-se iniciativa, comprometimento e disposição. Ela gerenciou seu aprendizado e tomou decisões considerando seus interesses e necessidades, todas qualidades que a caracterizam como uma aprendiz autônoma.

Talvez pelo fato de não ter experiência prévia no ensino, Mônica atestou em entrevista final que não se lembrava de ter usado estratégias para ajudar o parceiro a aprender. No entanto, percebemos que ela as utilizava, como quando tentou estipular tarefas voltadas para a parte escrita da língua e enviar textos e vídeos ao parceiro, dentre outras apontadas no capítulo III.

Fez-se notável que, depois de um tempo, a interagente brasileira passou a refletir mais sobre os aspectos concernentes às interações, talvez sob a influência da mediadora. Na última mediação, ela confessou à mediadora que, após responder a um questionário, percebeu que não havia dado conta de tantas atividades que poderia ter aplicado ao parceiro. É provável que

a partir dessa reflexão ela passe a utilizar-se dessas novas idéias em interações subsequentes, dando continuidade ao trabalho colaborativo vivenciado com a mediadora.

Mônica considerou que, somente após a experiência vivida por meio das interações, conseguiu compreender realmente o que é ser uma aprendiz autônoma, que se responsabiliza pelo próprio aprendizado e determina as melhores maneiras para tanto, mas não deixa de ressaltar a importância do ensino tradicional, obtido em sala de aula.

Já Bradley, a princípio, relacionou autonomia com trabalho individualizado e relatou que iniciou as interações sem ter lido as informações sobre o projeto. Ele afirmou preferir descobrir as coisas por meio de tentativa e erro, e somente realizou as sessões de acordo com o sugerido depois da intervenção colaborativa da pesquisadora.

Parece-nos que, tão logo o interagente entendeu a estrutura das sessões e o motivo delas serem articuladas daquela maneira, as interações foram ganhando mais naturalidade e força, a troca de conhecimentos se fundamentou e os ganhos tenderam a aumentar.

Bradley, ao contrário de Mônica, afirmou ter consciência das estratégias que utilizava para ajudar a parceira na construção do conhecimento. Ele adaptou as estratégias que desenvolveu ao ensinar inglês a japoneses (como repetições, explicações simplificadas, contextualização, previsão de vocabulário, dentre outras) e as utilizou eficazmente com sua parceira. Ele atuou de maneira autônoma, utilizando estratégias voltadas para a aprendizagem do parceiro que refletiam suas estratégias de aprendizagem.

O interagente estadunidense também comprovou ser um aprendiz autônomo já em sua estadia no Brasil, quando teve o primeiro contato com a língua portuguesa. Ele se prontificou a morar em um país cuja língua desconhecia e relatou sua determinação em aprender o idioma. Além de disposição, Bradley comprovou o seu compromisso com a aprendizagem da língua portuguesa ao discorrer sobre todos os mecanismos que utilizou quando vivia no Brasil. Tais estratégias continuaram a ser aproveitadas pelo interagente nos momentos de

construção de conhecimento no contexto teletandem, tendo a oportunidade de desenvolver sua autonomia juntamente com sua parceira. Bradley teve uma atitude aberta para a cultura e se lançou na experimentação.

O interagente entendeu que o contexto teletandem é mais propício para o desenvolvimento comunicativo e o ambiente de sala de aula convencional mais propício para a construção do conhecimento gramatical do idioma. Por isso, optou por dar menos atenção à parte escrita da língua, sem a utilização do *chat,* preocupando-se com atividades que complementavam esta parte do aprendizado.

Ambos interagentes evidenciaram comprometimento em relação à 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 assíduos aos encontros, demonstrando atuações estratégicas no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Entendemos, portanto, que o ambiente teletandem é propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, já que nele os participantes podem colaborativamente construir conhecimento da maneira que consideram mais eficaz, tendo a oportunidade de trabalhar com temas escolhidos por eles próprios, no horário mais conveniente para ambos e utilizando-se de ferramentas adequadas, tornando assim a aprendizagem mais significativa.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa “Que influência exerce a mediação no desenvolvimento da autonomia do aprendiz?” consideramos a colaboração do mediador expressiva para ajudar no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Observamos que o papel inicial do mediador foi o de “socorrista”, principalmente nas primeiras interações, em que os participantes ainda não estavam acostumados às ferramentas necessárias para a interação e gravação dos dados. Após essa fase, durante as sessões de aconselhamento, constatamos que a mediadora foi fundamental para gerar reflexão sobre

pontos não considerados pela interagente brasileira. A pesquisadora, atuando pontualmente, também contribuiu gerando reflexão por parte do interagente estadunidense. Após conversa com Bradley, ele começou a fazer a avaliação final das sessões, juntamente com sua parceira, e a usufruir das reflexões geradas a partir das discussões. Essa mudança evidenciou o auxílio da mediação no desenvolvimento da autonomia do aprendiz em contexto teletandem.

A partir dos excertos apresentados, concluímos que a mediadora colaborou com a interagente brasileira nos aspectos tecnológicos (auxiliando-a à configurar e utilizar os programas necessários), motivacionais (incentivando-a a buscar ou parceiro e discutindo suas inseguranças) e pedagógicos (discutindo e gerando reflexão sobre ensino/aprendizagem). A partir do apoio proveniente da mediadora, Mônica sentiu-se mais segura para avançar com suas idéias, refletindo e avaliando aspectos individuais do ensino/aprendizagem, tornando-se mais confiante e motivada a dar continuidade às interações.

Acreditamos que esse apoio fornecido pela mediadora ajudou na construção e desenvolvimento da autonomia da interagente brasileira, que poderá desenvolver essas atividades de maneira mais independentemente no futuro, dentro e fora do contexto teletandem.

Deste modo, entendemos que o teletandem é mais uma alternativa para a complementação do ensino em sala de aula presencial, expondo os participantes ao contato com falantes nativos ou mais proficientes, proporcionando a possibilidade de intensa prática comunicativa e a troca de experiências culturais, que nem sempre estão disponíveis no ensino presencial. Todas estas características podem servir como complementação na própria formação pessoal dos participantes, tornando-os indivíduos mais conscientes de diferenças culturais, preparados para lidar com situações inusitadas e consequentemente melhor preparados para enfrentar o mundo atual, que tende a exigir, cada vez mais, um cidadão globalizado.

Pretendemos, portanto, com esta pesquisa, contribuir com a proposta de formação de aprendizes mais autônomos e conscientes das diversidades culturais, melhor preparados para lidar com a realidade do século XXI. Para tanto, evidenciamos as características do teletandem que favorecem a reflexão, a tomada de responsabilidade e consequente desenvolvimento da autonomia, que pode ser aproveitada em vários aspectos da caminhada educacional, pessoal e profissional do aprendiz.

Damos continuidade apresentando as limitações desta pesquisa e possíveis encaminhamentos.

Limitações da pesquisa e encaminhamentos

Este trabalho consiste em um estudo específico, que envolve poucos participantes de pesquisa, em um ambiente colaborativo e virtual de ensino e aprendizagem de línguas. Contudo, ele é bastante significativo ao contribuir para a investigação do contexto teletandem, especificamente em relação ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz e as contribuições da mediação neste ambiente, complementado outros trabalhos já concluídos[56].

Percebemos que existe pouco interesse de estrangeiros em aprender a língua portuguesa, o que gera grande dificuldade no momento do pareamento. Em alguns casos, mesmo depois da definição dos pares, os interagentes não se comprometem com o projeto, gerando desânimo e desistência por ambas as partes. Isso ocorreu, de fato, com a participante brasileira neste estudo, que, por fim, passou a interagir com um estadunidense que não estava vinculado às instituições de ensino que estabeleceram parceria com a UNESP. Desta maneira,

o interagente não contou com o auxílio de um mediador, o que consideramos importante no sentido de gerar reflexão e desenvolver a autonomia do aprendiz. Contudo, houve, em um único momento, a colaboração da pesquisadora, que não intencionalmente agiu como mediadora ao auxiliar o estadunidense a compreender melhor a estrutura e funcionamento das sessões de teletandem, o que poderia também ter sido feito pela própria interagente brasileira.

Assim sendo, consideramos válido o desenvolvimento de outras pesquisas que possam investigar quais os fatores que levam os parceiros teletandem a primeiramente se inscreverem no programa e quais os fatores que determinam as parcerias consideradas de sucesso. A investigação poderia considerar os fatores institucionais, culturais, tecnológicos e pessoais do contexto dos participantes, contribuindo para a formação de novas parcerias.

Esta pesquisa tornou-se bastante peculiar por envolver uma brasileira graduando-se em um curso que forma tradutores e um estadunidense com formação em negócios, porém com experiência no ensino da língua inglesa. Essa configuração se mostrou muito satisfatória, já que ambos procuravam explorar o aspecto comunicativo da língua alvo e aprender sobre a cultura do outro.

Os problemas encontrados foram relacionados à tecnologia utilizada. Em detrimento dos programas utilizados para as gravações das sessões, os interagentes vivenciaram a perda da qualidade do áudio das interações. Todavia, este impasse foi solucionado com o uso de outro aplicativo apropriado. Essa dificuldade se faz presente em razão do contexto virtual em que se encontra o teletandem. Porém, acreditamos que com os avanços tecnológicos da área da informática rapidamente haverá soluções para tais adversidades.

Seria interessante que, por meio de parcerias, com cursos relacionados à informática, um aplicativo específico pudesse ser desenvolvido para as sessões de teletandem, oportunizando, aos participantes, melhores condições de interação. Tal parceria poderia gerar

---

[56] Ver QUADRO 3.

pesquisas envolvendo a cooperação de linguistas aplicados e técnicos de informática, em um trabalho colaborativo e transdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. F.; ALBUQUERQUE LIMA, M.C.M. **Projeto EDUCOM**. Brasília: MEC/OEA, 1993.

BEDRAN, P. F. **A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

BENSON, P. **What is autonomy?** Disponível em: <http://ec.hku.hk/autonomy/what.html>. Acesso em: 12 jun. 2008.

_____. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning.** New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p. 18-34

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education:** An introduction to Theory and Methods. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1992. 3rd. ed.

BRAMMERTS, H. **Language learning in tandem.** Disponível em: <http://www.sheffield.ac.uk/mirrors/tandem/learning/idxeng11.html>. Acesso em: 20 maio 2008.

_____. Autonomous language learning in *tandem*. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning in Tandem:** The Development of a Concept**.** Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 27-36.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Learning by communicating in tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning In-*Tandem*.** Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 45-60.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Aims and approaches in individual learner counseling. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning In-*Tandem*.** Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 105-114.

BREEN, M.P.; MANN, S. J. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning.** New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p. 132-149.

BROWN, H. D. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. Longman. 2nd edition, 2001.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CHAMOT, A. U. Language learning strategy instruction: current issues and research. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge University Press: Cambridge, v. 25, p. 112-130, 2005.

CHAUDRON, C. **Second Language Classroom:** research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 90-117.

CZIRO, G. A.; PARK, S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. **Language Learning & Technology,** v. 7, n. 1, p. 15-27, 2003.

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds). **Learner autonomy in the Foreign Language Classroom:** teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003, p.135-46.

D'EÇA, A. T. **NetAprendizagem:** A Internet na Educação. Portugal: Porto Editora LTDA, 1998.

DICKINSON, L. **Learner Autonomy 2**: Learner Training for Language Learning. Dublin: Authentik, 1992.

_____. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V.J. (org.) **Autonomy in Language Learning.** Porto Alegre, Brasil: Ed. Universidade UFRGS, 1994, p. 2-12.

FERNANDES, F. R. **Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in tandem**: aprendizagem de língua francesa em contextos digitais. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

FERREIRA, A. B. H; **Novo dicionário Aurélio eletrônico** – versão 5.0. Editora Positivo, 2005.

FIGURA, K.; JARVIS, H. Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies. **System**, v. 35, p. 448–468, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1996.

GREMMO, M. J.; RILEY, P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. **System**, v. 23, n. 2, p.151-164, 1995.

GRENFELL, M.; HARRIS, V. **Modern languages and learning strategies**: In theory and practice. London: Routledge**,** 1999.

GILLHAM, B. **The Research Interview**. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000.

HOLEC, H**. Autonomy and foreign language learning**. Pergamon. 1981

LEI de DIRETRIZES e BASES 9.394 de 20 de dez. de 1996. **Parecer CNE/CES 492/2001** – homologado em 04 de jul. de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 24 out. 2007.

LEVY, M. **Computer-Assisted Language Learning:** Context and Conceptualization. New York, USA: Oxford University Press, 1997.

LEWIS, T. The case for *Tandem* Learning. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning In-*Tandem*.** Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p 13-26.

LITTLE, D. **Learner Autonomy:** Definitions, Issues and Problems 1. Dublin: Authentic, 1991.

_____. **Learner autonomy**: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1999.

_____. Tandem Language Learning and Learner Autonomy. In LEWIS, T.; WALKER, L. (eds.), **Autonomous language learning in tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p 37-44.

LITTLEWOOD, W. Why do we want it and what can it do? In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning.** New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p. 79-91.

LITTO, F. **Quais são os pontos positivos da Educação à distância?** Disponível em: <http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=18>. Acesso em: 01 abr. 2008.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. **Research Methods for English Language Teachers.** London: Arnold, 1997.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem à distância: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução. **Delta**, n.2, v.10, 1994, p. 329-38.

MORAES, M. C. **Informática educativa no Brasil**: uma história vivida, algumas lições aprendidas. Disponível em: <http://rocha.ucpel.tche.br/RBIE/nr1-1997/mariacandida.html>. Acesso em: 28 mar. 2008.

MORAN, J. M. **Mudanças na Comunicação Pessoal**: Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998. 191p. (Coleção: Comunicação e estudos).

MORRISON, B. The Role of the self-access centre in the tertiary language learning process. **System**, vol. 36, 2008, p. 123-140.

NICOLAIDES, C. **O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas.** Tese de doutorado. Porto Alegre:UFRGS, 2003.

NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning.** New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p.192-203.

_____. **Designing Tasks for the Communicative Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 194-5.

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** CambridgeUniversity Press: Cambridge, 1990.

O'ROURKE, B. Models of Telecollaboration (1) : eTandem. In: O'DOWD, R. **Online Intercutural Exchange:** An introduction for Foreign Language Teachers. Great Britain: Cromwell Press Ltd, 2007, p. 41-61.

O'ROURKE, B.; SCHWIENHORST, K. Talking text: reflections on the reflections in computer-mediated communication. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds) **Learner autonomy in the Foreign Language Classroom:** teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003, p.47-60.

OTTO, E. Language learning strategies in tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning in-Tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 79-91.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies**: What Every Teacher Should Know. Heinle and Heinle Publishers: Boston, 1990.

OXFORD, R.; SCARCELLA, R.C. **The tapestry of language learning**: the individual in the communicative classroom. Massachusetts: Heinle & Heinle, 1992.

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

_____. Autonomy in second language acquisiton . **SHARE***:* An Electronic Magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac**,** n. 146, ano 6, May 6th 2005b. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>. Acesso em: 24 mar. 2007.

PANICHI, L. ***Tandem*** **learning and language awareness.** Materials from the ALA 2002 *Tandem* Workshop, 2002.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS**:** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de educação fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

PENMAN, C. **Evaluating tandem interactions.** Disponível em: <http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=411#ref7>. Acesso em: 20 maio. 2008.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning.** New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p. 35-53.

RICHARDS, J.C.; HO, B. Reflective thinking through journal writing. In: RICHARDS, J.C. **Beyond Training.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 153-70.

RIDLEY, J. Learner`s ability to reflect on language and on their learning. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds) **Learner autonomy in the Foreign Language Classroom:** teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003, p.78-89.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning.** New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p.114-131.

RODRIGUES, R, S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância:** estrutura, aplicação e avaliação. Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/hist_ead.html>. Acesso em: 03 dez. 2008.

ROST-ROTH, M. **Sprachenlernen im direkten kontakt. Autonomies Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie.** Unter Mitarb. V. Oliver Lechlmair. Alpha & Beta, 1995.

RUBIN, J. **What the "good language learner" can teach us.** TESOL Quarterly, v. 9, p. 41–51, 1975.

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. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

SANTINELLO, J. **Informática educativa no Brasil e Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** Disponível em: <http://www.unicentro.br/extensao/pde/cursos/tecnologia/1-informatica%20educativa%20no%20brasil%20e%20avas-pde-2007.ppt>. Acesso em: 01 abr. 2008.

SANTOS, G. R. **Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

SCHWIENHORST, K. Matching pedagogy and technology- Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. In: SOETAERT, R.; DE MAN, E.; VAN BELLE, G. (Eds.). **Language Teaching On-Line**. Ghent: University of Ghent, 1998, p. 115-127.

SILVA, A. C. **O desenvolvimento intra-interlinguístico *intandem à distância* (português e espanhol).** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2008.

SÖNTGENS, K. Language learning via e-mail - autonomy through collaboration. IN: C. HOADLEY, M.; ROSCHELLE, J. (Eds.) **1999 Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference.** Stanford University, 1999.

STERN, H. H. **What can we learn from the good language learner?** Canadian Modern Language Review, v. 31, p. 304–318**,** 1975**.**

STICKLER, U.; LEWIS,T. Tandem learning and intercultural competence. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning In-*Tandem*.** Sheffield, UK: Academy Electronic Publications. 2003, p. 93-104.

STURTRIDGE, G. Teaching and language learning in self-access centres: chaging roles? In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning.** New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p. 66-78.

TAKAHASHI, T (org). **Sociedade da Informação no Brasil:** Livro Verde. Brasília: Ministério da ciencia e da Tecnologia, 2000.

TEELER, D.; GRAY, P. **How to use the Internet in ELT.** United Kingdon: Longman, 2000.

TELLES, J. A. **Teletandem Brasil**: Línguas estrangeiras para todos. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/home.asp>. Acesso em: 09 dez. 2008.

_____. **Projeto *Teletandem* Brasil**: Línguas estrangeiras para todos. UNESP, 2006. Disponível em: <http://www.assis.UNESP.br/departamentos/docs/*TELETANDEM*_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 24 out. 2007.

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.

THOMSEM, H. Scaffolding target language use. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds) **Learner autonomy in the Foreign Language Classroom:** teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003, p.29-46.

TUDOR, I. **The Dynamics of the Language Classroom.** Cambridge CUP, 2001.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning.** New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997, p.98-113.

VASSALLO, M. L. Pequeno dicionário de Tandem. **Teletandem News.** Ano I, n. 2, p. 7, 2007. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf> . Acesso em: 30 abr. 2008.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-*tandem*: Theoretical principles and research perspectives. **The ESPecialist,** v.27, n.1, 83-118, 2006.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

WALLACE, M. **Action research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: An introduction. In: FOTOS, S. (Ed.), **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996, p.3-20.

_____. **Computers and language learning:** An overview. Language Teaching, 1998, 31, 57-71. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/overview.html>. Acesso em: 11 fev. 2006.

_____. **The Changing Global Economy and the Future of English Teaching.** TESOL Quarterly. 2000. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/global.html>. Acesso em: 03 set. 2008.

WATSON-GEGEO, K, A. **Ethnography in ESL:** defining the essentials. TESOL Quarterly, v. 22, 1988, p. 37-53.

WENDEN, A. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. **System**, v. 27, n. 4, p. 435–441, 1999.

APÊNDICE A - Lista de portais relacionados à educação à distância encontrados no site da ABED

PORTAL	DESCRIÇÃO	ENDEREÇO ELETRÔNICO
Biblioteca Virtual de Educação a Distância	A **Biblioteca Virtual de Educação à distância** abriga informações sobre esta temática entendida, concebendo a incorporação de novos recursos tecnológicos da comunicação e informação na educação como uma possibilidade ímpar do momento histórico contemporâneo, que potencialmente pode viabilizar uma efetiva transformação da nossa realidade educacional.	http://www.prossiga.br/edistancia/
Brasil Educação sem Fronteiras	Formada por uma equipe de profissionais experientes e extremamente qualificados, atua nas áreas de Educação à distância / E-Learning, Informação e Conhecimento, englobando as melhores soluções e utilizando a mais moderna tecnologia.	http://www.besf.com.br/
e-Learning Brasil	Portal brasileiro especializado em e-learning.	http://www.elearningbrasil.com.br
USP Escola do Futuro Universidade de São Paulo	A **Escola do Futuro da Universidade de São Paulo** é um laboratório interdisciplinar que investiga como as novas tecnologias de comunicação podem melhorar o aprendizado em todos os seus níveis.	http://www.futuro.usp.br/
GUIAEAD	Guia EaD - Portal que reúne lista de instituições, cursos, profissionais e informações relacionadas ao ensino à distância no Brasil.	http://www.guiaead.com.br/guiaead/
Icde International Council for Open and Distance Education	International Council for Open and Distance Education – ICDE	http://www.icde.org/
Seednet	Revista eletrônica da Secretaria de Educação à distância – MEC	http://www.seednet.mec.gov.br/principal/
SEED	Site da Secretaria de Educação à distância do Ministério da Educação.	http://portal.mec.gov.br/seed/
universia	A Rede Universia tem como missão ser referência mundial para a comunidade acadêmica nas áreas de empregabilidade, formação continuada, inclusão digital, apoio ao empreendedorismo e divulgação de bolsas de estudo. A Rede tem como objetivo promover a integração do conteúdo de alta qualidade gerado nas Instituições de Ensino Superior, através de uma plataforma tecnológica robusta, para atender às mais diversas necessidades de informação e conhecimento da sociedade atual, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento sustentável dos países em que está inserida.	http://www.universia.com.br/
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	Tendo como base o aprimoramento da educação à distância, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior.	http://uab.mec.gov.br/

APÊNDICE B – Projetos relacionados à UNESP de Assis

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes (Doutoranda)	Teletandem: acordos e negociações entre os pares
MOMPEAN, Annick Rivens. (Doutoranda)	Representações da situação de aprendizagem pelo aprendiz tutor: Análise do registro discursivo na comunicação mediado por computador (CMC) desenvolvida no contexto do teletandem.
OLIVEIRA, Angélica Maria dos Santos de. (Mestranda)	O uso do aplicativo *Windows Live Messenger* como facilitador e mediador da aprendizagem autônoma de línguas.
VASSALLO, Maria Luisa. (Doutoranda)	Teletandem: negociações entre os pares e implicações para uma redefinição dos papéis do professor. Estilos de desenvolvimento da sessão de teletandem.

APÊNDICE C – Projetos relacionados à UNESP de São José do Rio Preto

BROCCO, Aline de Souza. (Mestranda)	Português para estrangeiros: novas diretrizes para o ensino de gramática para a produção de um material para contexto virtual.
CAVALARI, Suzi Marques Spatti. (doutoranda)	As características da gramática do inglês falado e possíveis implicações para o processo de (auto)avaliação oral em contexto teledandem.
FURTOSO, Viviane Bagio. (doutoranda)	Avaliação da proficiência oral em Português como língua estrangeira: contribuições de um estudo em contextos de ensino-aprendizagem presencial e de teletandem.
LIMA, Solange dos Santos. (doutaranda)	O papel das crenças e das ações reflexivas na construção de uma agenda teórica para o processo de ensino e aprendizagem no meio virtual.
LUVIZARI, Lidiane Hernandez. (doutaranda)	Investigação do componente cultural nas interações via Teletandem e suas implicações para a formação pré-serviço reflexiva de professores de línguas.
MENDES, Ciro Medeiros . (mestrando)	Crenças sobre a Língua Inglesa: O Anti-Americanismo e sua relação com Processo de Ensino/Aprendizagem de Professores em Formação em um Curso de Letras.
SANTOS, Liliane. (doutoranda)	Polidez e turno em contexto de comunicação bilíngüe mediada pelo computador: Uma análise no contexto do TELETANDEM BRASIL.
SILVA, Kleber Aparecido da. (doutorando)	Professores mediadores no ensino tandem à distância: Legitimação de crenças ou construção de competências?

APÊNDICE D - Questionário Interagente Brasileira

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida dentro do escopo do Projeto Teletandem Brasil: Língua Estrangeira para todos. Peço que ele seja respondido com todo detalhamento para que possa efetivamente contribuir com a pesquisa. Escreva o quanto achar necessário.
Agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade.

Pesquisadora : Emeli Borges Pereira Luz

1. Nome: **xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx**
2. Sexo: (**x**) Feminino ( ) Masculino
3. Idade: **19**
4. Desde quando você utiliza a internet? **Desde os doze anos, mais ou menos.**
5. De onde você acessa a internet para realizar as interações de Teletandem? **De casa.**
6. Você se considera uma pessoa tecnologicamente proficiente? Justifique sua resposta.

Sei usar o computador de maneira satisfatória. Muitas vezes deixo de me aprofundar em "assuntos tecnológicos" porque tenho meu irmão que dá uma mãozinha. Mas consigo fazer tudo que preciso relacionado ao computador.

7. Assinale abaixo os programas (ou similares) que você utiliza com habilidade:

☑ Microsoft Office Word	☐ Microsoft Office Excel
☐ Microsoft Office Outlook	☑ Microsoft Office Power Point
☑ Internet Explorer	☐ Adobe Photoshop
☑ Windows Media Player	☑ Nero StartSmart
☑ Windows Live Messenger	☑ Skype **– estou aprendendo**

Outros programas que queira mencionar:

☐ _____	☐ _____
☐ _____	☐ _____

8. Assinale abaixo as atividades que realiza com desenvoltura:

☑ Digitar textos e mensagens	☑ Mandar e receber emails
☑ Baixar arquivos da internet	☑ Utilizar webcam
☑ Mandar SMS	☑ Utilizar o microfone
☑ Fazer buscas na rede	☑ Anexar arquivos em mensagens de email

☑ Fazer backups, copiar CDs e DVDs

☑ Escrever mensagens no Messenger, enviar arquivos de texto, som e/ou imagem via MSN/Skype.

Outras atividades que queira mencionar:

☐ _____	☐ _____
☐ _____	☐ _____

9. Como você passou a dominar as tarefas assinaladas acima? Você teve aulas ou algum tipo de direcionamento para aprendê-las ou começou a utilizá-las sozinho

(a)? Você fez algum curso, teve ajuda de um professor, um amigo? Por favor, explique e seja detalhado em sua resposta.

Fiz um curso básico de informática quando tinha 11/12 anos, no qual entrei em contato com programas básicos (Word, Power Point, Excel, Paint, Acces). O Excel, por exemplo, não utilizo com freqüência e já não domino as funções, esqueci muito do que aprendi.
Apesar do curso, posso dizer que aprendi mais por conta própria, quando comecei a procurar e achar as coisas por mim mesma. No entanto, sempre tenho ajuda do meu irmão quando preciso de algo que ainda não sei, o que é muito importante.

10. O que você entende por autonomia?
Para mim autonomia é quando está a cargo da pessoa decidir o que fazer, por exemplo, objetivos, metodologia etc.

11. O que é ser um aprendiz autônomo?
O aprendiz é responsável pela escolha dos métodos e delimitação de objetivos no processo de aprendizagem.

12. Cite algumas atividades que você considera como autônomas nas interações via Messenger/Spype.
Decidir quando e por quanto tempo conversar; decidir as tarefas a serem cumpridas; escolher os assuntos a serem discutidos; analisar o rendimento e procurar por possíveis meios de melhorá-lo são algumas delas.

13. Em que sentido a autonomia pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem nas interações realizadas através do projeto Teletandem? Como a interação por Messenger/Skype pode ajudá-lo na aprendizagem da língua estrangeira?
Acredito que as interações podem ser muito úteis no aprendizado de expressões idiomáticas, gírias, expressões do dia-a-dia, coisas que não aprendemos em cursos de língua ou na escola. Entrar em contato com a cultura ligada à língua, assim como com a situação do país, é outro ponto positivo no projeto, a meu ver.

14. Você acha necessário o auxílio de um professor mediador para interagir pelo Messenger/Skype? Justifique sua resposta.
Sim, acho extremamente importante ter alguém que nos auxilie quando for preciso. Muitas vezes acontecem imprevistos ou sentimos a necessidade de conversar com alguém envolvido no projeto, que saiba o que estamos sentindo, e o professor mediador exerce essa função.

APÊNDICE E – Diário da Interação 11

Depois de um período sem nos encontrarmos, eu e o Bradley retomamos, no dia 22-4, nossas interações. Depois de conhecer o Oovoo, um programa de conversação com áudio e vídeo que permite gravar as conversas com facilidade, sem interferência no som ou na imagem, pedi ao Bradley que fizesse o download, assim poderíamos tentar gravar nossa interação, e testar o programa.

Ele me propôs que fizéssemos um tempo menor de interação, meia hora para cada língua, mais os dez minutos de avaliação no fim da interação. O resultado foi satisfatório, creio eu, e o Bradley pareceu-me bastante motivado (pois quando ele teve que se mudar de volta para a casa dos pais e começar a procurar emprego, percebi que ele não tinha muita vontade de interagir, e fazia mais como uma "obrigação", por estar no projeto).

Diferentemente de como costumávamos interagir, não combinamos um assunto para discutir, mas conversamos sobre vários temas, e nossa conversa fluiu tão naturalmente, que parece que nos conhecemos há muito tempo. Mesmo assim, evito entrar em discussões mais polêmicas, como política, por exemplo. O Bradley gosta muito de falar sobre a política dos Estados Unidos, mas prefiro não dar continuidade a uma discussão que poderia gerar conflitos em nossas interações.

É interessante ver como ele mesmo percebe que errou algo. Acho que é uma coisa que acontece com aprendizes de língua estrangeira, quando você não tem certeza, ou sabe que está prestes a errar determinada estrutura, mas ainda assim vai em frente, porque precisa se expressar, e é daquele jeito que você sabe, e porque é errando que se tem uma evolução no aprendizado (de qualquer coisa). Quando ele disse "baralho" em vez de "barulho" sabia que algo estava errado, mas foi o modo que seu pensamento se materializou na língua. Quando o corrigi, ele já sabia que havia errado.

APÊNDICE F – Sessão de Aconselhamento 2

Carla diz:
Oi, Mônica
Carla diz:
Tudo bem
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
tudo bem, e vc?
Carla diz:
tudo jóia
Carla diz:
agora mais aliviada, após a defesa...
Carla diz:

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
que bom que deu td certo
Carla diz:
que bom mesmo
Carla diz:
marcamos a mediação para hoje, sim
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
isso
Carla diz:
podemos começar então
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
claro,
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
as mediaçoes sao feitas por video tambem, ou so por chat?
Carla diz:
podem ser feitas de várias maneiras
Carla diz:
podemos variar
Carla diz:
fazer por chat
Carla diz:
e outro dia usamos o áudio
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
ok
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
eu estava escrevendo sobre a ultima interação
Carla diz:
um dia que eu estiver em Rio PReto, podemos fazer também presencialmente
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
a que eu não gravei
Carla diz:
certo
Carla diz:
eu vi realmente que há problemas no som
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

vc percebeu?
Carla diz:
às vezes fica difícil entender o que ele fala
Carla diz:
fica cortado, né
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
fica
Carla diz:
imagino que esteja com eco por causa da gravação
Carla diz:
ele disse que fica ouvindo a própria voz
Carla diz:
não sei o que podemos fazer
Carla diz:
acho que você vai ter que conversar com a Andressa ou o Ciro para ver se há algum teste que possam fazer
Carla diz:
vou te mandar o programa Camtasia
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
isso, se mandar já instalo e tento usar hoje
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
vamos interagir a noite
Carla diz:
que bom
Carla diz:
vocês estão firmes nas interações, hein
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
ele é muito dedicado
Carla diz:
conte-me sobre a relação de teletandem de vocês
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é bom assim
Carla diz:
percebi que vocês se dão bem
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
sim
Carla diz:
o que está achando
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
estou gostando bastante, bastante mesmo
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
ele se preocupa se eu estou aprendendo mesmo, na ultima interaçao ele pedia pra eu repetir varias vezes a mesma palavra pra checar a pronúncia
Carla diz:
eu vi em uma interação aqui que estava assistindo que ele corrigiu sua pronúncia do -ed não f
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ele tambem fez perguntas, tipo: "tal coisa, (explicava algo), vc sabe como se diz em ingles?"

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

isso

Carla diz:

legal

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ele esta se saindo um professor de fato!

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

acho que preciso melhorar este lado meu

Carla diz:

verdade Por quê

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

eu corrijo eventuais erros que ele comete, quando ele diz algo de fato errado, em seguida eu já falo a forma correta

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e quanto ao uso da lingua, registro e tal eu tambem chamo a atençao dele

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

vc acha que isso é sufuciente?

Carla diz:

eu acho que você vai com o tempo descobrindo os caminhos

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

como eu poderia ser mais util, como professora?

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

sim, tambem acho

Carla diz:

acho que vai ser uma descoberta sua e dele

Carla diz:

o que vejo aqui de fora é

Carla diz:

que você é bastante atenciosa e tenta sanar as dúvidas dele

Carla diz:

por exemplo, quando você procurou a distinção entre poder e conseguir

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

nossa, ensinar é tao dificil!

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

eu nunca dei aula

Carla diz:

verdade

Carla diz:

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e estou vendo como é dificil

Carla diz:

em que sentido acha difícil

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

por exemplo, qdo ele perguntou a diferença de poder e conseguir, eu expliquei da minha cabeça mesmo, nao me baseei em nada, nenhum livro

Carla diz:
eu imaginei

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
tambem porque acho que nem sei procurar esse tipo de coisa em portugues

Carla diz:
ia te perguntar onde achou aquela eplicação

Carla diz:
explicação, desculpe

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
to acostumada a tirar duvidas em ingles, entao ja sei mais ou menos como proceder

Carla diz:
por que acha que ele te perguntou isso

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
mas nao em portugues

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
hmm, ele sempre confunde, vai ver é algo que ele queria saber ha algum tempo

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
ou melhor, acho que ele queria uma sistematizaçao sabe

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
as vezes a gente até sabe, mas quer formalizar as coisas, nao sei

Carla diz:
é, porque se ele pensar em inglês, ele usaria "can" para os 2 sentidos, né

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
o que eu senti foi que eu nao estava tao confiante com minha explicaçao, achei meio fraca

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

Carla diz:
imagina

Carla diz:
achei muito interessante

Carla diz:
ainda mais agora que me disse que pensou nisso sozinha...

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
por isso achei um desafio explicar esse ponto especifico da lingua

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
as vezes se eu procurar um embasamento..

Carla diz:
sim, principalmente porque ele é estrangeiro, não acha

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
posso ficar mais confiante com a explicaçao que vou dar

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

é

Carla diz:

haverá certas perguntas que ele provavelmente fará que um nativo não faria

Carla diz:

não há problemas em ir buscar embasamento teórico

Carla diz:

quando o laboratório ficar pronto, acredito que haverá livros de Português para estrangeiros lá

Carla diz:

e aí você poderá pegar algumas idéias

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ah que bom!

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

nunca sei onde procurar essas coisas

Carla diz:

é difícil, realmente

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ele tambem confunde bastante o preterito perfeito e o imperfeito

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

eu disse que tentaria resolver esse problema

Carla diz:

como pensa em fazer

Carla diz:

já tem alguma idéia

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

vou pensar em um modo de explicar os usos com exemplos

Carla diz:

interessante

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

pensei em algo como um quadro

Carla diz:

Carla diz:

acho muito bom

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

dando exemplos, pq ja percebi que ele gosta

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e tambem acho mais facil

Carla diz:

sim, é verdade

Carla diz:

percebi que estão se soltando cada vez mais nas interações

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

fiquei trsite de nao poder gravar a ultima, foi realmente muito boa

Carla diz:

puxa, que pena

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

mas nao quis que ele se sentisse prejudicado

Carla diz:
está certo
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
ele ja estava reclamando desde o começo, que o som lá estava com eco
Carla diz:
coloque no diário as razões para que nos lembremos disso
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
ok
Carla diz:
e vamos tentar resolver essa questão das gravações
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
estava falando com meu irmao sobre tentar gravar com o mp3 perto
Carla diz:
hum
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
com o som saindo das caixas
Carla diz:
hum
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
mas aí sim iria piorar, pq entao ele ouviria a voz dele pelo meu microfone
Carla diz:
é verdade
Carla diz:
vamos tentar com o outro programa então
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
ah, outra coisa
Carla diz:
diga
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
voce falou sobre o laboratorio, queria tanto usar, acho que vai ficar mto bom
Carla diz:
acredito que vai ficar pronto no fim de março, não é
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
mas agora combinamos de nos falar depois do trabalho dele, o que ta sendo quase 10 da noite aqui
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
acho que sim
Carla diz:
entendo
Carla diz:
vai ficar difícil ir até lá
Carla diz:
e você tem computador em Rio Preto
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
tenho
Carla diz:
Pode continuar fazendo de casa
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

sim, vou continuar aqui

Carla diz:

então podemos tentar resolver o problema adequando a gravação

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

eu moro aqui na cidade mesmo, mas longe da unesp

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

beeeeem longe

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

hheheh

Carla diz:

entendo...

Carla diz:

já que tem o equipamento é mais tranquilo fazer em csa

Carla diz:

casa

Carla diz:

vamos tentar outro programa então

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ok

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

vou terminar de digitar o diário e já te mando por e-mail

Carla diz:

certo

Carla diz:

o problema vai ser te passar o programa por email

Carla diz:

são vários arquivos

Carla diz:

seria melhor gravar em um cd

Carla diz:

e agora

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

será que o pessoal nao tem em cd lá na universidade?

Carla diz:

deve ter

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

podia ver com o ciro

Carla diz:

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ou a Suzi

Carla diz:

vou ver também com a ANdressa

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ela passou pra carol

Carla diz:

ah é

Carla diz:

então tente conversar com ela

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

vou procurar algum deles amanhã já, pra ver se consigo o mais rapido possivel

Carla diz:

vou mandar um email pedindo uma ajuda para a Andressa com cópia para vc

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ok

Carla diz:

em relação aos temas tratados na conversa

Carla diz:

como decidem

Carla diz:

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ah, é, ia falar sobre isso tambem

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

o que vc achou?? entao, a gente manda e-mail durante a semana, e vai decidindo algum tema interessante

Carla diz:

achei legal

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

o problema é que já acabaram minhas ideias!

Carla diz:

hahaha

Carla diz:

achei muito interessante aquela que falaram de viagens

Carla diz:

aquilo que falou sobre Ouro Preto

Carla diz:

como pesquisou

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

bom, eu já nao lembrava muita coisa, faz um tempo que eu fui, entao pesquisei na internet, anotei as informaçoes mais pertinentes. Depois reescrevi em ingles. Procurei o que nao sabia, e foi dando certo

Carla diz:

legal

Carla diz:

achei muito interessante

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ele gostou tambem, acho que convenci ele a conhecer!

Carla diz:

o que me parece é que quando há temas, não há muitos espaços de silêncio

Carla diz:

ahco que sim também... h

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

isso, facilita bastante

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e esses temas puxam outros

Carla diz:

isso mesmo

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

entao a conversa vai fluindo

Carla diz:

que bom

Carla diz:

estou adorando ver as interações

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ah, dá um pouco de vergonha, né... mas acho que acontece com td mundo

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

(espero)

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

aheuheiuhe

Carla diz:

eu acho que é normal

Carla diz:

mas não se preocupe

Carla diz:

está muito interessante mesmo

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

geralmente as pessoas tambem decidem temas antes, ou é uma conversa assim, na hora?

Carla diz:

não muita regra quanto a isso

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

porque foi a primeira coisa em que eu pensei!

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

pensei, "ah, se a gente nao tiver algo pesquisado, vai chegar na hora e um vai ficar olhando pra cara do outro!"

Carla diz:

o que percebo é que nunca se fica somente nos temas, mas eles facilitam muito a conversa, pq assim não precisam ficar "inventando" assuntos na oora

Carla diz:

exatamente o que você disse

Carla diz:

hora

Carla diz:

desculpe errei esta palavra

Carla diz:

é a digitação rápida

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e é melhor porque se já surgir alguma duvida e eu já tiver pesquisado aquilo, já saberei responder

Carla diz:

isso

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e nao vou ter que ficar procurando na hora

Carla diz:

é verdade

Carla diz:

achei que você fala o português de maneira bem clara

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ainda não decidimos o assunto de hoje, mas até o fim da tarde ele disse que manda e-mail

Carla diz:

é uma preocupação sua para que ele a entenda bem

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ele é muito dedicado mesmo, prestativo, sabe

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

é muito bom

Carla diz:

que bom

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ah então

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

eu achei até que foi uma falha que na primeira e segunda interaçoes eu falei meio rápido

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e ele falou mais claramente, mas nao tinha percebido, até ele dizer que estava falando mais pausado.

Carla diz:

é não achei que estava rápido

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ah, que bom então

Carla diz:

eu achei bom

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

depois fiquei até meio preocupada

Carla diz:

não sei, acho que não precisa ficar

Carla diz:

sabe o que seria uma boa idéia para vocês

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

mas ele tá entendendo bem, vc nao achou?

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ele fala portugues muito bem

Carla diz:

sim, ele fala

Carla diz:

e vc tbm fala bem o inglês

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ahh, isso já nao posso falar

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

gente, eu me sinto muito iniciante falando com ele

Carla diz:

por isso, a interação flui bem... é gostoso assistit

Carla diz:

assistir
Carla diz:
imagina
Carla diz:
vc fala bem
Carla diz:
sente que está aprendendo
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
desculpe, te interrompi, o que vc ia falar?
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
sim!
Carla diz:
que bom
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é muito bom sentir que estou evoluindo
Carla diz:
então, é exatamente em relação a esta avaliação do ensino e aprendizagem que queria falar
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
são coisas que não se aprende nas aulas de lingua da faculdade por exemplo
Carla diz:
a idéia que ia dar é de vocês fazerem no final da sessão
Carla diz:
uma avaliação das interações, sabe
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
aham
Carla diz:
tipo perguntar se está legal como está
Carla diz:
se sentem que estão aprendendo
Carla diz:
como, o que
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é, eu tinha notado que nossa avaliação era muito curta ou nao existia
Carla diz:
percebi que combinam temas
Carla diz:
mas podem também falar de como estão as interações
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
ha a gente apenas fala: "hoje foi legal, foi muito bom , e ate a proxima, tchau"
Carla diz:
ou de como sentem que melhoraram
Carla diz:
isso
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
sim, vou propor isso a ele
Carla diz:
poderiam ir mais fundo do que dizer está legal
Carla diz:
por exemplo
Carla diz:
vc pode pensar em algo que ele fez e que te ajudou bastante a aprender e comentar com elel

Carla diz:
e pedir que ele faça o mesmo
Carla diz:
na verdade é uma sugestão
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é verdade
Carla diz:
não precisa ser algo mecânico
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
nao, é muito bom, é como uma ajuda
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é bem vindo
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
Entendo
Carla diz:
porque assim vc sabe o que ele gosta e o que está dando certo ou não
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
sim
Carla diz:
para os 2
Carla diz:
seria interessant
Carla diz:
interessante
Carla diz:
mas de qualquer maneira acho que está fluindo legal
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
só acho dificil seguir aquela proposta do projeto do tempo determindao pra cada parte da interação
Carla diz:
é por quê
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
não é uma coisa que dá pra seguir a risca
Carla diz:
mas tbm não uma lei, são só diretrizes
Carla diz:
percebi no diário que prefere fazer as interações em dias diferentes
Carla diz:
para cansar menos
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é, na ultima reuniao disseram que o ideal seria ter a meia hora, quarenta minutos de interação, dez minutos ou vinte de revisão (? nao lembro se falaram assim) e os ultimos dez minutos de avaliação
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é isso mesmo?
Carla diz:
na verdade
Carla diz:
as diretrizes são

Carla diz:
30 minutos para conversar, 20 minutos para correção de erros e 10 minutos de avaliação
Carla diz:
mas isso não precisa ser seguido fielmente assim
Carla diz:
vc tem que sentir como fica melhor para vc e para ele
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
nós estávamos fazendo as interaçoes seguidas, no sábado 13:00. O problema é que esse horario é pessimo pra mim, e a partir da proxima semana vvou começar um curso no sabado, a tarde toda. Entao não ia dar mais certo. Aí decidimos dividir, e fazer um dia uma lingua e outro dia outra, o que achei bem melhor
Carla diz:
que bom
Carla diz:
o melhor é buscar customizar a interação de maneira que fique bom para os parceiros
Carla diz:
e aos poucos vamos também sentindo as necessidades de mudanças
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
sim, concordo
Carla diz:
por exemplo
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
mas a avaliação já vou propor hj mesmo
Carla diz:
isso que ia dizer
Carla diz:
aos poucos vc vai introduzindo outros aspectos e a relação vai se tornando mais complexa
Carla diz:
hoje insere a avaliação
Carla diz:
e isso vai progredindo
Carla diz:
e sempre que precisar de minha ajuda, estarei aqui
Carla diz:

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
que bom!
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
hehehe
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é muito bom mesmo ter um mediador
Carla diz:
que bom
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
e o que falaram na reuniao, (e até no dia da sua defesa) de que faz falta um mediador do outro lado tambem, é verdade
Carla diz:
é, imagino
Carla diz:
pq ele não fica tão envolvido quanto a gente aqui, não é

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

exatamente,

Carla diz:

apesar de que ele é super jóia

Carla diz:

mas fica complicado pq temos que desenvolver pesquisa tbm

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

meu primeiro parceiro, nao estava nem um pouco preocupado se a gente ia interagir ou nao, e como.

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

aí nao dá certo

Carla diz:

é verdade

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

um colega de classe meu, do francês, tambem se inscreveu

Carla diz:

hu

Carla diz:

hum

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ele ficou animadissimo com o projeto

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

mas aí qdo o parceiro dele foi decidido, eles trocaram um email ou dois e ele sumiu!

Carla diz:

puxa

Carla diz:

que pena

Carla diz:

isso deve ser frustrante

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

até hoje ele nem mandou e-mail pro joao,

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

isso! ele desanimou

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e nem quis mais continuar

Carla diz:

que pena

Carla diz:

diga para ele procurar outro parceiro

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

mas eu sempre incentivo ele a mandar um e-mail e pedir outro parceiro

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

vamos ver

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

então, toda mediação que a gente fizer tem que ter um diário, certo?

Carla diz:

sim

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e como funciona?

Carla diz:

você agora deve escrever um diário falando sobre a mediação

Carla diz:

aspectos que conversamos aqui e que você acha que podem ser úteis na interação

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

aham

Carla diz:

talvez planos de como modificar algo nas interações

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

sim, entendo

Carla diz:

tentar fazer assim uma reflexão sobre a interação baseada em nossa conversa

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ah! outra coisa que eu queria falar...

Carla diz:

e pode comentar também o que f bom ou ruim

Carla diz:

diga

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

nos arquivos, (video e diarios)

Carla diz:

hum

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

eu coloquei uma numraçao que tá me deixando meio louca

Carla diz:

h

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

numeração*

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

porque na verdade, a primeira interação foi a segunda

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

mas como eu não tinha gravado a primeira coloquei 1 naquela

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

entao, se voce quiser colocar no primeiro par de videos interação 2, acho que vai dar mais certo

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e no segundo, interação 3

Carla diz:

ah t

Carla diz:

´tá

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e agora eu sigo com o diario da quarta

Carla diz:

Carla diz:
ótimo
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
e a primeira fica perdida mesmo
Carla diz:
sem problemas
Carla diz:
e quando não gravar, considera como interação, mas não gravada
Carla diz:
por exemplo
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
isso, é melhor
Carla diz:
a 4 acho que já f
Carla diz:
aquela que vc naõ gravou, não é
Carla diz:

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
foi essa que eu nao gravei
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
isso
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
hj é a quinta
Carla diz:
isso
Carla diz:
pq vai ter diário da 4ª, mas não vai ter gravação
Carla diz:
não tem problema
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
ok
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
te mando hoje
Carla diz:

Carla diz:
e vamos ver isso do programa de gravação
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
é que escrevi em papel (que coisa antiga, né?)
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
sim
Carla diz:
rsrsrsrs
Carla diz:
tente ver com o pessoal da faculdade
[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:
vou ver amanha
Carla diz:

e vou também escrever para a Andressa

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

certo

Carla diz:

Há alguma outra dúvida Ou algo que você gostaria de perguntar

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

nao, nao , por hoje foi td esclarecido... nossa foi bom conversar e ver que é assim mesmo, que posso continuar

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

é estranho no começo

Carla diz:

pode ficar tranquila

Carla diz:

está tudo correndo muito bem

Carla diz:

agora deps que fizer mais algumas interações, marcamos novamente

Carla diz:

o que acha

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

certo

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

qq duvida, te escrevo um e-mail pedindo socorro

Carla diz:

ótimo

Carla diz:

vamos conversando por e-mail e mais adiante marcamos outro encontro aqui

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

ok

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

obrigada por enquanto

Carla diz:

imagina

Carla diz:

uma boa semana para você E boa interação

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

brigada!! pra vc tambem!!

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

e parabens de novo pelo sucesso !!

Carla diz:

obrigada

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

adorei ver a defesa

Carla diz:

que bom

Carla diz:

tem que se animar e fazer mestrado também

Carla diz:

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

huhuhu qm sabe, um dia

Carla diz:

isso mesmo

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

tomara!

Carla diz:

com certeza

Carla diz:

Nos falamos então

Carla diz:

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

sim

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

[c=64][b]Mônica[/b][/c=15] ..♥ღ diz:

até mais!

Carla diz:

APÊNDICE G – Diário de mediação 4 (Mediadora)

Hoje, Mônica e eu fizemos uma mediação pelo oovoo, com imagem e voz. Foi muito interessante. Nas outras vezes conversamos por chat ou por email e pude notar que por meio do recurso de áudio a conversação pareceu ficar muito mais descontraída. Parece-me até que a Mônica estava falando mais. Acho que muitas vezes tiramos algumas conclusões em uma conversa por chat que, na verdade, podem não refletir totalmente a realidade. Mônica é uma pessoa articulada e extrovertida, algo que não se sobressaía tanto em nossas sessões de mediação por chat. Isso é um ponto importante a ser analisado em interações que ocorrem somente por chat e em outras que ocorrem com o uso de todos os recursos.

Como não fazíamos mediação há algum tempo, procurei ler vários dos diários de Mônica para me preparar para esta interação, uma vez que achei que assim teria uma visão mais panorâmica de suas impressões no decorrer do processo de interações. Busquei levantar questionamentos que pudessem levá-la a pensar sobre as interações de Teletandem tanto quando está no papel de aluna quanto no de professora, sem forçá-la a concordar com minhas opiniões, mas somente elicitando suas próprias percepções sobre seu desenvolvimento e o de seu parceiro. Acredito que foi uma estratégia interessante, pois Mônica falou bastante, bem mais que eu (o que era a intenção) e acredito que teve a oportunidade de refletir sobre coisas que muitas vezes não havia se dado conta.

Parece-me bastante claro que Mônica vê o Teletandem como uma oportunidade de praticar a língua estrangeira, mas que o processo é bastante trabalhoso, principalmente porque envolve pesquisa aqui no Brasil. Entretanto, ele vale a pena, pois, segundo ela, ele dá a oportunidade de aprender com um falante nativo, o que ela deixa claro, tanto nos diários quanto em nossa conversa, ser extremamente o ponto mais importante em se engajar neste tipo de ensino colaborativo.

Perguntei a ela também sobre o papel do mediador, e achei interessante notar que sua percepção quanto a ajuda que pode ser oferecida parece se voltar bastante em relação a questões práticas dentro da interação.

Acredito que o contato com Mônica como mediadora tenha feito com que eu pensasse sobre a possibilidade de troca de experiências entre interagentes e mediadores no sentido de fazer com que ambos se ajudem mutuamente (e não em uma relação de mão única na qual somente o interagente tem algo a aprender com o mediador) e na importância do estabelecimento de uma boa relação entre eles (o que me parece essencial para o estabelecimento da confiança necessária para se ter acesso às conversações e diários e poder-se conversar sobre eles).

APÊNDICE H – Diário de mediação (Interagente Brasileira)

Eu e a Carla fizemos hoje nossa primeira mediação, por Windows Live Messenger. Foi muito bom poder conversar sobre as interações já feitas e saber que estou no caminho certo. No começo não estava muito confiante quanto às explicações de pontos gramaticais que estava dando ao Bradley, mas ela sugeriu que eu procurasse algum embasamento teórico quando tivesse que sanar alguma dúvida do meu parceiro.

Procurei expor à Carla as dificuldades que estou sentindo ao ensinar a língua materna para um estrangeiro. Nunca dei aulas, como disse a ela, e esta está sendo uma oportunidade ótima para descobrir minhas habilidades quanto ao ensino de línguas.

A Carla destacou o fato de escolhermos temas, assuntos para as interações e expliquei que esse era um modo de fazer com que a conversa fluísse mais facilmente. Ela disse que notou poucos vazios (intervalos de tempo), o que deve estar relacionado à decisão prévia do assunto que discutimos nas interações e conseqüente pesquisa sobre esse assunto. Acredito que essa pesquisa é de muita valia também para fornecer material lingüístico, tópicos que vamos desenvolvendo ao longo da conversa, além de criar ganchos e nos levar aos mais diversos assuntos.

Um ponto relevante levantado pela mediadora foi o de não reservarmos um tempo no fim da interação para a avaliação. Ela sugeriu que nos questionemos sobre pontos positivos e negativos da interação, sobre os métodos por meio do qual abordamos determinado tópico e até mesmo os tópicos, para que possamos nos adequar, cada vez mais, um ao outro.

Creio que reservar esse tempo de reflexão no fim da interação só tem a dar certo, e vou propor a meu parceiro na primeira oportunidade.

O problema da gravação das interações também foi colocado em discussão; desde a interação do dia 26-28/2 deixei de gravar com o *My Screen Recorder*, pois, segundo meu parceiro, no momento que eu iniciava a gravação ele ouvia sua própria voz com um eco, o que atrapalharia seu desempenho, como ele mesmo disse.

Fiquei muito satisfeita com a primeira mediação, era uma lacuna que precisava ser preenchida, pois ao interagirmos surgem muitas dúvidas, e é difícil quando não se tem alguém para discuti-las. Comentei com a Carla o quanto seria bom se os parceiros estrangeiros também tivessem a oportunidade de ter contato com um mediador. No geral estou muito satisfeita com as interações até agora, sinto que estou evoluindo e pretendo continuar firme, o que vale também para meu parceiro, Bradley, que é muito dedicado e prestativo. Sinto que estamos numa relação de reciprocidade como se espera no projeto Teletandem.

APÊNDICE I – Transcrição completa da interação 18

Interação: 18
Dia: 08/07
Duração: 30 minutos de Português e 28 minutos de Inglês.
Programa utilizado: ooVoo

01	**Mônica**	(...) Esqueci de gravar...
02	**Bradley**	(Risos)
03	**Mônica**	Pronto, vai. Continua.
04 05	**Bradley**	Pensei que já tava gravando, por isso que eu tentei tanto falar certo (Risos).
06	**Mônica**	Não, ta indo bem. (Risos)
07	**Bradley**	(Risos) Foi tudo por nada. (Risos)
08	**Mônica**	(Risos) Ah... imagina.
09 10	**Bradley**	(Risos) Ah, mas ah... porque não dava tempo pra... ah.. como se fala... aplicar? Pra entrar?
11	**Mônica**	Uhum.
12	**Bradley**	Semestre de agosto que começa no agosto...
13	**Mônica**	Uhum.
14 15 16	**Bradley**	Então, ah... eu consegui fazer o programa que é... é... que é educação pra vida inteira. Em inglês é *Life Long Education. Life Long Education Program.*
17	**Mônica**	São pessoas de várias idades assim?
18 19	**Bradley**	É. Que já se formaram, de alguma faculdade que não é a Universidade do estado de Michigan.
20	**Mônica**	Uhum.
21 22	**Bradley**	Eu vou entrar, vou fazer dois cursos do... classes... como que fala? Cursos ou classes, aulas???
23	**Mônica**	Cursos...
24	**Bradley**	Duas aulas?
25 26	**Mônica**	Aula é o tempo que você fica na... É o tempo que você fica na classe... estudando. Agora o curso todo é curso mesmo.
27 28	**Bradley**	Ah... curso... Vou fazer dois cursos de computação e... e... mas eu ainda tem que aplicar... como se fala *"apply"*?
29	**Mônica**	Você tem que é... como que fala??? Peraí.
30	**Bradley**	(Procurando no dicionário de papel) Por a data... não... aplicar... não é?
31 32	**Mônica**	Se inscrever no curso, eu acho. Que eu não sei o que que... (procurando no dicionário) Ah.. por exemplo, pra emprego é candidatar.
33	**Bradley**	Candidatar.
34 35	**Mônica**	Se você vai tentar uma bolsa de estudos, ou um emprego que você ta competindo com outras pessoas é candidatar.
36 37	**Bradley**	Porque eu quero entrar no mestrado. No, no programa de mestrado é também seria candidatar?
38	**Mônica**	É, acho que é. É a melhor, melhor palavra.
39	**Bradley**	Então tá.
40	**Mônica**	Mas pode ser se inscrever. Eu acho, eu acho, né? Eu acho, não sei.
41	**Bradley**	Como? Como que é?

42	**Mônica**	Se inscrever num curso... quando você...
43	**Bradley**	Se enscrev...
44	**Mônica**	Inscrever.
45	**Bradley**	Inscrever, ok.
46	**Mônica**	Quando você. Você só precisa dar seu nome e você já ta no curso, ou
47		pagar, alguma coisa assim. Agora, candidatar é quando você tá
48		concorrendo, então têm outras pessoas tentando a mesma vaga e você
49		precisa fazer uma prova e alguma... sabe? Alguma pra conseguir entrar.
50		Eu acho que é candidatar.
51	**Bradley**	Hum, tem uma prova que é bem difícil que... que é pra fazer mestrado
52		aqui nos Estados Unidos, que é, em inglês, *GRE, Gradua.... I don't*
53		*know exactly. G, something, Exam.* Mas eu já fiz cinco anos atrás. Eu já
54		passei
		outra prova que é igual, mas.. ah.. ah.. esqueci... resultados?
55	**Mônica**	Uhum.
56	**Bradley**	Resultados vale por cinco anos.
57	**Mônica**	Ah. Mas então dá, deu...
58	**Bradley**	Eu não preciso. Eu acho, porque eu fiz a prova em Julho, cinco anos
59		atrás, eu acho que dá tempo. Eu acho que tudo dê certo...
60	**Mônica**	Vai dar sim.
61	**Bradley**	Quero que dê certo, mas, ah... Sei com certeza que eu posso fazer os
62		dois cursos no mês que vem mas este eu preciso entrar pra...
63	**Mônica**	Pro mestrado?
64	**Bradley**	Pro mestrado. A coisa mais chata é que eu preciso de três cartas de
65		referência?
66	**Mônica**	Recomendação?
67	**Bradley**	É, recomendação. É, é isso. Recomendação. Então eu preciso pedir pros
68		professores do mestrado que já fiz.
69	**Mônica**	Uhum.
70	**Bradley**	(Suspiro) Mas eu acho que foi bom eu, eu.. eu recebi o email ontem que
71		falava, que tava escrito que eu consegui entrar, então é bom. Eu vou
72		começar o mês que vem.
73	**Mônica**	Parabéns.
74	**Bradley**	Brigado. Ah... e como ah.. como que estão suas aulas... na escola?
75	**Mônica**	Ah, agora eu tô de férias...
76	**Bradley**	Ah... férias...
77	**Mônica**	Ainda bem. Dia quatro eu fiz a última prova, sexta-feira e agora eu tô
78		de férias até dia quatro. É, vai dar um mês de férias.
79	**Bradley**	Onde você vai?
80	**Mônica**	Ah, por enquanto, é...
81	**Bradley**	Pra praia?
82	**Mônica**	Não, não. Férias de julho não dá pra viajar muito, assim...
83	**Bradley**	(imcomp.)
84	**Mônica**	É, é inverno e não umas férias muito compridas. Mas eu acho que vou
85		visitar uns parentes meus e semana que vem eu tenho que ir pra São
86		Paulo, é... fazer o visto, a entrevista. É semana que vem já.
87	**Bradley**	Legal.
88	**Mônica**	Ai eu vou terça. Ah, aliás, daí agente pode se falar na quarta, ou na
89		segunda, pra mim seria melhor na segunda que vem.
90	**Bradley**	Na segunda que vem? Uhum.

91	**Mônica**	Porque depois eu vou viajar.
92	**Bradley**	Então depois de seis dias... Entendi.
93	**Mônica**	Tá? É, que mais?
94 95	**Bradley**	Meu irmão, ele morou no Brasil também por um ano, mas ele não, ele sempre falava inglês com os katistas... katistas....
96	**Mônica**	Com quem?
97	**Bradley**	Os meninos que andam de skates, *skateboards.*
98	**Mônica**	Ah... skatistas?
99	**Bradley**	Skatistas, é. E ele sempre falava inglês com eles.
100	**Mônica**	Aham.
101 102 103 104	**Bradley**	Não dava pra aprender português certo. Mas ele sabe de muitas coisas, mas ele tá com vergonha de falar com você. Eu sempre fala pra ele: "Ah, você tem que tentar falar um pouco com ela". Mas ele ficou com vergonha.
105	**Mônica**	Ah, tem sim!
106 107	**Bradley**	(Risos) E ele falo pra mim: "Não, esqueci tudo". Então eu falei: "Melhor pra você, falar. Pra lembrar".
108	**Mônica**	Foi o irmão que eu conversei sobre a Disney aquela vez ou é outro?
109 110 111 112	**Bradley**	É outro irmão. O outro com quem você falava, ele nunca foi pro Brasil. Eu ensinei pra ele (Risos). O outro irmão ele, ele falava mais ou menos, mas agora não sei porque faz cinco anos que ele foi. Faz cinco anos que ele voltou do Brasil...
113	**Mônica**	Uhum.
114	**Bradley**	Se ele falasse...
115	**Mônica**	Tá.
116 117 118	**Bradley**	Mas ele não queria falar... Mas eu falei pra ele: "Fala em inglês com ela". Eu pensei que ele tentaria falar um pouco de português, mas agora ele está assistindo *You Tube* televisão (Risos).
119	**Mônica**	(Risos)
120	**Bradley**	Com meu tio e meu outro irmão mais novo, mais jovem, mais novo...
121	**Mônica**	Mais novo.
122	**Bradley**	E... mais novo. E ele não queria falar.
123	**Mônica**	Quando ele quiser.
124 125	**Bradley**	E... é... Talvez no, na semana que vem ele vai falar. Eu vou bater nele pra ele falar... *pow* (Faz gesto de soco com as mãos).
126	**Mônica**	(Risos)
127	**Bradley**	Outra novidade?
128 129 130	**Mônica**	Ai, acho que não. Deixa eu ver. Não tô sem fazer nada, mas to estudando ainda por conta. Mas não tô saindo. Não saio de casa. Esses dias não fiz nada.
131	**Bradley**	(Risos) Não tem festas pra ir?
132 133 134 135	**Mônica**	Sexta eu fui numa festa, e... domingo eu fui num show de moto e... sabe show que... mostram as motos grandes e tal. E fazem, pulam por cima de pessoas que ficam deitadas no chão, é... sei lá. Empinam e... sabe? Cê gosta?
136	**Bradley**	É só mostrar os motos? Não tem carros?
137 138 139	**Mônica**	Não, só motos. Era só moto lá. Era tipo um encontro, então tinha bastante gente de vários lugares. Foi legal até. Não gosto muito mas até que foi legal.
141		(Cai a conexão da Internet)

142		Oi.. pronto...
143	**Bradley**	Alô?
144	**Mônica**	Pronto.
145	**Bradley**	Ah.. que.. que você tava falando? rsrs
146 147 148 149	**Mônica**	Ah, ta cheio de problema a Internet aqui. Terça-feira passada, acho que terça, quarta. Começou na terça, na quarta. Acho que na quarta e até na quinta, deu problema. Ficou todo mundo sem Internet, várias cidades. E, virou um caos, porque, é... ninguém...
150	**Bradley**	Virou o quê?
151	**Mônica**	Um caos.
152	**Bradley**	Caos? Que é isso?
153	**Mônica**	Uma bagunça, uma confusão.
154	**Bradley**	Hum, ah sim, entendi.
155	**Mônica**	*Chaos*. (falando em inglês)
156	**Bradley**	Que você falou? Um...
157	**Mônica**	Caos.
158	**Bradley**	*Chaos* (em inglês). Caos! Ah, entendi.
160 161	**Mônica**	É, porque as coisas não funcionam mais sem Internet, né? Então ficou tudo parado. Foi bem ruim. E...
162 163	**Bradley**	E, foi no São Paulo. No estado de São Paulo inteiro ou só na sua cidade?
164 165 166 167	**Mônica**	Ah, eu sei que a região aqui... não sei se foi no estado inteiro, mas várias cidades daqui, da região ficaram sem. Aí tentavam consertar e falavam na televisão. Foi bem, sei lá, grave. Dá um pouco de medo... se um dia parar tudo.
168	**Bradley**	As vezes acontece aqui também.
169	**Mônica**	A é?
170 171	**Bradley**	Mas não é muito não. As vezes a companhia de Internet dá problema e não dá pra... pra ligar?
172	**Mônica**	Conectar.
173	**Bradley**	Fazer... conectar.
174	**Mônica**	É... como funciona a Internet? Vocês pagam como paga luz, ou?
175	**Bradley**	É. Cada mês.
176	**Mônica**	Mas, todas as casas têm Internet?
177	**Bradley**	É, a maioria tem.
178	**Mônica**	Você escolhe se tem, se quer ter ou não?
179	**Bradley**	Escolhe o quê?
180	**Mônica**	Se quer ou não, e aí vem a conta?
181 182	**Bradley**	É, é. Cê tem que... é a mesma companhia que se paga pra televisão. Mesma coisa porque a Internet vem do mesmo "*cord*", do mesmo...
183	**Mônica**	Cabo?
184	**Bradley**	Cordão de... não sei...
185	**Mônica**	Ah ta. Fio, cabo?
186	**Bradley**	Cabo, se falou?
187	**Mônica**	Fio.
188 189 190	**Bradley**	Do mesmo fio que vem a televisão tem Internet, então é a mesma companhia. E também pode pagar pra telefone também, a mesma companhia. Telefone, televisão e Internet.
200	**Mônica**	Mais prático, né?
201	**Bradley**	Aqui, quase todo mundo tem celular, então não tem muita gente que

202		paga cada mês para um telefone dentro de casa.
203	**Mônica**	Ah é?
204	**Bradley**	Hum, não é orelhão aqui, mas o telefone que se paga, telefone público,
205		quase não tem aqui. Só nas cidades grandes, como Nova Iorque, assim.
206		Mas, quase não tem. Há dez anos atrás, todo lugar tinha... os telefones
207		públicos, mas agora não tem quase. Todo mundo aqui tem celular.
208	**Mônica**	Uhum. É, aqui também, mas...
209	**Bradley**	Criança de cinco anos... (Risos)
210	**Mônica**	(Risos)
211	**Bradley**	É dez anos, sério. (Risos)
212	**Mônica**	Uhum. É eu sei, aqui também. Mas as pessoas não deixam de usar o
213		telefone de casa, assim. E a Internet...
214	**Bradley**	Aqui fica mais caro de ter, de ter um telefone de casa do que um
215		celular. O celular é mais barato... barata... barato... barato...
216	**Mônica**	Barato.
217	**Bradley**	É... barata é...
218	**Mônica**	Não, o celular.
219	**Bradley**	O celular.
220	**Mônica**	A TV, tem TV que tem assinatura que você faz e já tem TV, Internet e
221		telefone junto.
222	**Bradley**	É.
223	**Mônica**	Ou então pode escolher um. Depende da companhia que você quiser, da
224		empresa, ai tem vários.
225	**Bradley**	Hum. Também tem Internet do fio do telefone que chama *DSL* (em
226		inglês), que é DSL (em português), né? Ah... outro fio... *cable*. Como
227		fala "*cable Internet"*?
228	**Mônica**	A cabo.
229	**Bradley**	Cabo. Cabo? Se fala cabo? *Cable* é cabo em português? Pensei que era
230		cordão, cordo...
231	**Mônica**	Dependendo da situação pode ser... cabo ou pode ser cordão, mas pra
232		fio elétrico assim... não.
233	**Bradley**	Cabo...
234	**Mônica**	Sabe? Cordão é mais assim... de... de corda assim, de... material... sabe?
235	**Bradley**	De rádio, assim?
236	**Mônica**	É... não, não. Aí é fio elétrico. Então é cabo, fio. Agora cordão...
237	**Bradley**	Como que se escreve cabo? C-A-B-O?
238	**Mônica**	Uhum.
239		(Música tocando)
240	**Bradley**	Que é isso? Telefone?
241	**Mônica**	Ah, não é o meu dicionário.
242	**Bradley**	Eu ouvi uma música.
243	**Mônica**	Meu dicionário faz isso.
244	**Bradley**	(Risos)
245	**Mônica**	(Risos) Quando eu abro ele. Cabo. Cordão. (digitando). Corda, você
245		sabe o que que é?
246	**Bradley**	É, vê se eu acho (folheando o dicionário). Qual é a diferença entre
247		corda e cordão?
248	**Mônica**	Ah, corda e cordão é bem próximo.
249	**Bradley**	(folheando o dicionário)
250	**Mônica**	Cordão é de tênis, por exemplo. Sabe? Quando é feito de tecido,

251		material têxtil, assim. Agora quando é elétrico, que passa eletricidade
252		ou que vem da rua, aí é cabo, fio...
253	**Bradley**	Corda...
254	**Mônica**	Corda não. Corda é tipo de amarrar tênis ou...
255	**Bradley**	Ah, ok.
256	**Mônica**	De amarrar coisas assim. Essas que agente usa pra amarrar... pular
257		corda, sabe?
258	**Bradley**	Hum. Eu sei que usa cordão pra capoeira (risos). Cordão de capoeira.
259	**Mônica**	Ah, é, é. Quando é de tecido e de pano, assim, não de pano, sabe?
260	**Bradley**	É.
270	**Mônica**	Agora fio é mais... Um fio é o que faz o tecido também. Chama fio.
271	**Bradley**	Hum.
272	**Mônica**	Um só, que fica... (faz gesto com as mãos)
273	**Bradley**	Pra mim quando eu penso na palavra fio, eu acho que é mais fino, que
274		não é grosso.
275	**Mônica**	Uhum. Faz sentido.
276	**Bradley**	Porque... fio dental... então (risos)
277	**Mônica**	Só que também é usado para fio elétrico e cordão não. Quando é de
278		aparelho eletrodoméstico, aparelhos assim, é fio.
279	**Bradley**	Hum. Entendi. Acho que não vou lembrar a diferença, mas eu acho
280		que...
281	**Mônica**	Cordão é o da capoeira, cê sabe já.
282	**Bradley**	(Risos) Corda, eu entendi.
283	**Mônica**	É mais perto de cordão.
284	**Bradley**	Fio... posso falar que é mais usado de coisas elétricas?
285	**Mônica**	É. Pra coisas elétricas, tipo fio do telefone, é... sabe? É sempre fio.
286	**Bradley**	Fio... televisão tem fio também?
287	**Mônica**	Tem.
289	**Bradley**	Rádio tem fio? Fio, é sempre fio.
290	**Mônica**	Uhum.
291	**Bradley**	Computador tem fio?
292	**Mônica**	Tem.
293	**Bradley**	Hum. Entendi.
294	**Mônica**	Ou cabo. Por isso que fio e cabo tá bem ligado.
295	**Bradley**	(Risos) Ou cabo. (Risos)
296	**Mônica**	(Risos) Esses cabos que usa pra ligar USB no computador? Entrada
297		USB.
298	**Bradley**	SB?
299	**Mônica**	U-S-B.
300	**Bradley**	Ah... USB.
301	**Mônica**	Então, é cabo que chama. Cabo USB.
302	**Bradley**	Você sabe o que significa USB?
303	**Mônica**	Não. Acho que não.
304	**Bradley**	*Universal, universal, uh. I think it's universal. Serial Bus. Universal*
305		*Serial Bus.* Eu acho.
306	**Mônica**	*Universal Serial..*
307	**Bradley**	*Serial*, S-E-R-I-A-L
308	**Mônica**	Ah, mas e o B?
309	**Bradley**	*Bus*, B-U-S. Eu acho que é isso. Vou procurar no *Wikipedia*.
310	**Mônica**	Eu nunca tive curiosidade eu acho de procurar. (Procurando na

311		Internet)
312	**Bradley**	(Risos)
313	**Mônica**	*Universal Serial Bus.*(Lendo informação encontrada na busca)
314	**Bradley**	*Serial BUS* (corrigindo a pronúncia de "bus")
315	**Mônica**	Tipo de conexão *plug and play...*
316	**Bradley**	Acertei? (Falando baixo e timidamente)
317	**Mônica**	Acertei?
318	**Bradley**	Consegui? Como que fala "*I got it*"? (risos)
319	**Mônica**	Acertei.
320	**Bradley**	Ah, lembrei. YEAH! Acertei.
321	**Mônica**	O que que é conexão *plug and play*?
322	**Bradley**	*Plug and play? UPnP? Universal Plug and Play?* Você não sabe o que
323		significa?
324	**Mônica**	Nunca vi, acho.
325	**Bradley**	Cê nunca ouviu? *UPnP*?
326	**Mônica**	Não. É outro tipo?
327	**Bradley**	*UPnP* é quando, uh, eu acho que é. Quando, por exemplo, você pode
328		usar um *mouse* sem precisar de um CD.
329	**Mônica**	Hum.
330	**Bradley**	Funciona sem CD, então...
331	**Mônica**	Quando você conecta...
332	**Bradley**	Conecta e pode usar.
333	**Mônica**	Ah, sei, sei.
334	**Bradley**	*UPnP,* eu acho que é isso, mas eu vou procurar, pois eu não quero te
335		dizer alguma coisa errada.
336	**Mônica**	Ah.
337	**Bradley**	*UPnP*. (Procurando significado na Internet)
338	**Mônica**	(Procurando na Internet)
339	**Bradley**	Hum...
340	**Mônica**	Nossa, tem...
341	**Bradley**	É...
342	**Mônica**	(digitando)
343	**Bradley**	É mais ou menos que eu te falei.
344	**Mônica**	Uhum. É isso mesmo.
345	**Bradley**	Pra computador é mais fácil de usar pras pessoas. É um, não é
346		programa, mas é, tipo programa pra poder usar *webcam* e *mouse* e tudo
347		tem, precisa de um CD diferente pra cada um.
348	**Mônica**	Uhum.
349	**Bradley**	Cd pra... hum... não sei falar as palavras de computador em português
350		como *driver*.
351	**Mônica**	*Driver*... Uhum... bom... eu acho que você pode chutar falando em
352		inglês que você vai acertar a maioria.
353	**Bradley**	(Risos) Mas não seria *driver* em português, seria driver (com sotaque da
354		língua portuguesa, mas diferente de como os brasileiros pronunciam),
355		não sei.
356	**Mônica**	Não, driver (da maneira que é pronunciada no Brasil).
357	**Bradley**	Driver.
358	**Mônica**	Só um pouco de sotaque cê põem.
359	**Bradley**	(Risos)
360	**Mônica**	(Risos)

361	**Bradley**	Driver, legal. (Imitando a pronúncia de Mônica)
362 363	**Mônica**	Mas a maioria das palavras usa como em inglês. Mas eu posso te... o que que você tem curiosidade, assim? Fala que eu vou te falando.
364	**Bradley**	(Risos)
365	**Mônica**	Já que cê vai estudar isso tem que saber em português também.
366 367 368 369	**Bradley**	É porque eu ainda tô pensando que eu quero trabalhar e morar no Brasil no futuro, mas, não sei quando. Mas eu sei que preciso de pessoas que falam, que fazem... como que é... esqueci já... informática de tecnologia?
370	**Mônica**	Como que é em inglês?
371	**Bradley**	Como que é?
372	**Mônica**	Como que é em inglês?
373	**Bradley**	*Information Technology*. Não, não é informática, é...
374	**Mônica**	Informação?
375	**Bradley**	Informação, não. É? Informação de Tecnologia?
376 377	**Mônica**	Deve ser, tecnologia... hum... não sei. Mas é alguma coisa com informação e tecnologia.
378 379	**Bradley**	É, mas eu sei que tecnologias ai precisam de gente que sabe de coisas de computador, de segurança de computadores...
380	**Mônica**	Uhum, precisa mesmo.
381 382	**Bradley**	Então eu acho que... que se eu for lá... se eu conseguir achar um emprego.
383	**Mônica**	Lá é... como você ta aí, então lá é aqu... lá é aí. Cê tem que falar.
384	**Bradley**	Aí, Aí. Porque você ta aí.
385	**Mônica**	Uhum.
386 387	**Bradley**	Ah. Já falei com Emeli, com, sobre a diferença de "aí", "ali" e "lá" (Risos).
388	**Mônica**	Uhum.
389 390	**Bradley**	Preciso falar certo, falar certo. Então, eu acho que o meu português não está saindo mais então vamos falar inglês? (Risos)
391 392	**Mônica**	(Risos) Imagina. Mesmo sem treinar, cê ficou dez anos depois que você voltou do Brasil e fala ainda tudo certinho.
393	**Bradley**	É... quero falar certo mas....
394 395	**Mônica**	Ah... deixa eu só falar uma coisa que você falou... pra aproveitar e terminar em português. É... você falou "no agosto" e pra mês é "em"...
396	**Bradley**	É certo falar.... em agosto. Ah... em agosto.
397	**Mônica**	Só isso.
398	**Bradley**	Só isso?
399	**Mônica**	Uhum.
400	**Bradley**	Tá mentindo... (Risos) É muito mais!!!! (Risos)
401	**Mônica**	(Risos) Imagina.
402	**Bradley**	(Risos) English time?
403	**Mônica**	Yeah. Now it's my turn, my turn to make mistakes.
404 405	**Bradley**	No way! You're the grand champion (imcom.) (Risos) I think I say something about that every time. (Risos)
406	**Mônica**	(Risos) Yeah.
407 408	**Bradley**	The truth is that I'm jealous that I could never win some award in Portuguese.
409	**Mônica**	Ah..
409	**Bradley**	I'm jealous. You're going to Diney World and I'm not going.

410	**Mônica**	(Risos)
411	**Bradley**	Oh, well. Hum, yep, so... we had our whole family here for the fouth of
412		July celebration.
413	**Mônica**	Ah, Yeah. I remembered. It was Holiday and I said to my boyfriend:
414		"Today is the, hum, United States Inde… Independence day. How do
415		you say? IndePENdence?
416	**Bradley**	Yeah.
417	**Mônica**	IndePENdence?
418	**Bradley**	Yeah. Independence Day. IndePENdence, IndePENdence,
419		dePENdence. Say it again.
420	**Mônica**	IndePENdence.
421	**Bradley**	Oh, perfect!
422	**Mônica**	IndePENdence.
423	**Bradley**	Yeah, perfect.
424	**Mônica**	And I thought, Damien must be celebrating and I was going to ask you
425		but I forgot. So how was it?
426	**Bradley**	Yeah, it was fun. We had all my brothers, so we were four, my three
427		brothers, so four boys. And then my brother's wife, my uncle, my
428		uncle's kid. He's like five years old. He's a trouble maker.
429	**Mônica**	(Risos)
430	**Bradley**	And we had, my grandpa was here. He's like eighty two years old. He
431		was here. We had a full house, you know? A lot of people. We did a lot
432		of stuff.
433	**Mônica**	Uhum.
434	**Bradley**	We went golfing a lot of times. My brother (imcomp) golfing. One day
435		we went golfing… we weren't thinking about it. It was on the fifth of
436		July…
437	**Mônica**	Hum…
438	**Bradley**	So, we were here on the porch, on the lake house, here where I am right
439		now. And, our neighbors, like three houses down, always buy like
440		really, really expensive fireworks. They must spend like five thousand
441		dollars, something like that, with fireworks, every year.
442	**Mônica**	Uau!
443	**Bradley**	They're rich people.
444	**Mônica**	Yeah.
445	**Bradley**	So, they have like, you know like the fireworks that a city would have.
446		Like a city fair? They have like those kind of fireworks. Really, really
447		big ones. You know, like, only four or three houses down, it's really
448		close, so it's a good show.
449	**Mônica**	Uhum.
450	**Bradley**	So, on the fifth of July, there's a community around here, we like in a…
451		not really a city but a community of vacation homes, called Canadian
452		Lakes.
453	**Mônica**	Hum.
454	**Bradley**	There's a bunch of lakes around and the, the community, you know, has
455		a kind of… meeting place, for… it's actually a castle, a small castle that
456		they built, you know, for parties and stuff like that.
457	**Mônica**	Uhum.
458	**Bradley**	And it's on a big hill. So they do fireworks from there every year. They
459		wanted more people to come to their fireworks so instead of doing on

460		the fourth of July… People on their own houses do fireworks with their
461		families on the fourth. So they did the fireworks so more people would
462		come there.
463	**Mônica**	Uhum.
464	**Bradley**	And we forgot that it was that day. We were playing golf and the golf
465		court goes right around the castle…
466	**Mônica**	Ah…
467	**Bradley**	So, by the time we made it to the sixth, the sixth hole, out of nine holes,
468		we saw like, we saw it was taped across, you know? Yellow classic
469		tape thing. Do not cross this line. You know? Stuff like that…
470	**Mônica**	Uhum.
471	**Bradley**	So, we had to stop playing golf and we just went back and by the time
472		we went back to our car, and put our golf clubs away and we went to
473		watch the fireworks. We were right there. It was a nice show too.
474	**Mônica**	Hum.
475	**Bradley**	We got two days firework. And then, then my brother and his wife had
476		to go back home, because they didn't have that much vacation time. So
477		they stayed for three days, but my other two brothers are here. My
478		younger brother was back from the airport.
479	**Mônica**	Uhum.
480	**Bradley**	He took two weeks of vacation, so… he goes back in like… a week and
481		a half, or something like that. In about a week. And, yesterday. So it
482		was just my two brother and my dad, so yesterday we went across the
483		street because there's a beach. I told you there is a beach.
484	**Mônica**	Uhum.
485	**Bradley**	Maybe I'll show it to you, out of the window. And there's a volleyball
486		set up there, and we played two and two of beach volleyball. It was fun.
487		Hum... We only have a boat working now. Our speed boat is in the
488		water. We were pulling the tube around, you know? Have you ever
489		done that?
490	**Mônica**	Yeah. I think so.
491	**Bradley**	We should have gotten pictures of that but we didn't think about it. So I
492		got sun burnt on my back.
493	**Mônica**	Hum… (Risos)
494	**Bradley**	Because, you know, we you're putting sun scream on, you can only
495		reach so far down your back. So I had like a spot in the middle of my
496		back…
497	**Mônica**	(Risos)
498	**Bradley**	This long (fazendo gestos). Like red (Risos). It wasn't good.
499	**Mônica**	Yeah. Do you have lots of food? Because when we have some kind of
500		celebration here, people make a lot of… different dishes.
501	**Bradley**	Oh, yeah!!! We had a lot of food. We got some of ribs, beef ribs, you
502		know?
503	**Mônica**	Uhum.
504	**Bradley**	We cooked those on the grill. Those were good. And we.. what else did
505		we have. We had lots of pies. We had like, I don't know if you know
506		what rhubarb is. It's a vegetable, it's really sour when you cook it, it
507		kind of become sweet. It's called rhubarb. R-H-U-B-A-R-B.
508		(Procurando na internet). Oh, it's ruibarbo.
509	**Mônica**	*Ruibarbo, nunca ouvi falar.*

510	**Bradley**	*Rui... R-U-I-B-A-R-B-O... ruibarbo.*
511	**Mônica**	I've never heard of that (procurando na internet)
512	**Bradley**	Really? It's in the Wikipedia for Brazil.
513	**Mônica**	Uhum. *Erva com folhas grandes…*
514	**Bradley**	Oh, you found it?
515	**Mônica**	*Flores, uhm, noroeste da China?* (risos)
516	**Bradley**	Oh, really? (risos)
517	**Mônica**	It's from China?
518 519 520	**Bradley**	(Lendo de uma página da internet) *Uma planta mais comumente utilizada como fitoterápico, caracterizada por apresentar um caule grosso, folhas grandes...* I don't know what any of that mean...
521	**Mônica**	Neither do I ... (Risos)
522 523 524	**Bradley**	*Em tonalidades que variam entre o vermelho amarelado e o verde esbranquiçado, no tamanho de um talo alto que aparecem durante o verão.*
525 526	**Mônica**	(Buscando na Internet) Let me see if I see a picture but I don't thing I've… hum… there's no picture.
527	**Bradley**	I can send you a picture. Hold on. All right.
528	**Mônica**	(Os dois fazem a busca da figura na internet) Oh, I got it. In English…
529	**Bradley**	It's really red. Put "rhubarb" in like, Google. Did you find it?
530 531	**Mônica**	Yeah. Is it? Let me see. Yeah. I think maybe I saw it, but I have never eaten it.
532	**Bradley**	See the picture, the picture and the pie? (Ruído)
533	**Mônica**	The pie, ah, yeah. (Ruído)
534	**Bradley**	We like strawberry and rhubarb…
535	**Mônica**	Is it good?
536 537 538 539 540 541 542	**Bradley**	Oh, it's really good. And we had a… that one is kind of… (Ruído) I'm getting a feedback. I keep hearing noises again. (Ruídos fortes. Damien mexe no seu fone de ouvido.) Ok, it stopped. We did rhubarb and strawberry pie that is not traditional fourth of July stuff. (Ruído) For the fourth of July, the real traditional thing is to have like a camp fire, to have a fire, you know? Hum, then you ((incomp)) marshmallows, you know?
543	**Mônica**	Uhum.
544	**Bradley**	Then you make a little thing called a S'more. What it is, is like…
545	**Mônica**	Smore?
546 547	**Bradley**	Yes, S'more, S-M-O-R-E. And it's a graham cracker, a sweet cracker, you know? Hum, then you put the marshmallow in there…
548	**Mônica**	Hum...
549 550	**Bradley**	Then you put a piece of, a piece of chocolate in there. And then you put another graham cracker, you make a sandwich out of it.
551	**Mônica**	Uhum.
552	**Bradley**	And then you eat it like that. Pretty good.
553	**Mônica**	Hummmm....
554 555 556	**Bradley**	You need to taste it. S'more. We had that. (Ruído. Damien mexe nos fones de ouvido). We had a traditional fourth of July celebration. I think I gained like, Five pounds. I have to go back on my diet.
557	**Mônica**	(Risos)
558	**Bradley**	Two and a half kilos, I think that would be it.
559	**Mônica**	Do you think the fourth of July is a… It's one of the most important

560		holidays for you? Like, it's compared to what? Because, usually here…
561	**Bradley**	I know that New Year is the most important there, right? I don't know
562		what the next most important one is in there. I know Carnival is
563		important there (risos). And then after that probably New Year.
564	**Mônica**	Because we, we always, like the families get together…
565	**Bradley**	Yeah.
566	**Mônica**	And everybody comes, at Christmas, I think.
567	**Bradley**	Yeah. Here too. Here is the same with Christmas. They try to come at
568		Thanksgiving also.
569	**Mônica**	Ah. Yeah. We don't have that. But in, independence day here, people
570		stay at home and… they go to parades like, watch the police, how do
571		you say that?
572	**Bradley**	Yeah, parades.
573	**Mônica**	But people do what? They walk on the parade? What's the verb? Like
574		*desfilar* in Portuguese?
575	**Bradley**	Hum, I don't know what verb.
576	**Mônica**	(Procurando no dicionário)
577	**Bradley**	What is it? Describe it to me.
578	**Mônica**	To parade. There is a verb "to parade".
579	**Bradley**	No one never says that in English.
580	**Mônica**	Ah, good to know.
581	**Bradley**	They participate in the parade?
582	**Mônica**	Uhum, ok. Police participate in the parade, people, the schools. But I
583		never go…
584	**Bradley**	You could say they have a parade.
585	**Mônica**	Yeah.
586	**Bradley**	You never go? Why not?
587	**Mônica**	Hum, when I was younger I used to go to my grandmother's so I wasn't
588		here. So, today, as I didn't get used to go, now I don't thing "oh, I'm
589		going to the parade". It's not something I do it all the time…
590	**Bradley**	When is you Independence Day, again?
592	**Mônica**	The September the seventh.
593	**Bradley**	September seventh. Hum. I had known that but I forgot about it.
594		Probably because I wasn't in Brazil at that time, I think. I think I came
595		back. No, August, September I was there. I was there in August when I
596		went there the first time. I must have been there so at that time I didn't
597		know any Portuguese so I was probably "What's going on?" (Risos)
598	**Mônica**	(Risos) But, when you were here, people didn't want to talk to you in
599		English? Or … you didn't let them?
600	**Bradley**	I didn't let them!
601	**Mônica**	How did you do?
602	**Bradley**	I said: "Don't speak English with me". I said: "Don't speak English
603		with me". "I'm learning Portuguese, so don't speak any English".
604		(Ruídos fortes. Damien mexe no fone de ouvido)
605	**Mônica**	Ok.
606	**Bradley**	It stopped.
607	**Mônica**	But you didn't speak English, like, when you needed something and
608		you couldn't say in Portuguese? How did you do? You tried to…
609	**Bradley**	I would look it up in my dictionary. (Mostra o dicionário). This same
610		one. From when I went to Brazil.

Mônica It's new.

Bradley This is from when I went to Brazil the first time. This one is old. I don't know if you can see. (Mostra o dicionário) Like a dark mark in the middle…

Mônica (Risos)

Bradley A dark mark, here.

Mônica (risos)

Bradley From something syrup.

Mônica (Risos)

Bradley So, at the beginning, like, I would learn, I pretty much had it with me the first two, two or three months. Anywhere I went I had the dictionary with me. And I would try, I would use my English grammar in my mind, you know? I would say, if I was thinking about something I would say, what is this? I kind of learn really quick. I knew from Spanish that "what" was "*que*". But I don't know how to say "o que". My Brazilian host mother, Emeli's mom, she went over with me, like, *"O que é isso?", "Isso é um lápis"*, or whatever. So I knew like, *"O que é isso?", "O que é isso?"* Those kind of things, so you know? Of course I learned *"não sei"* real soon. *Não sei, não sei, não sei!*

Mônica (Risos)

Bradley That would be my answer to a lot of things when people asked questions. And then, uh, if I needed something, then, I'd look up the word for, you know, something like "please", I'd say: "*por favor*". I already knew that from Spanish, it's the same. I really had to change, you know? For like "I need", cause in Spanish they say *"necessito"*, I'd say, no, it's not "*necessito"*. I thought: "Look it up" "*precisar"*. Ok, I learned a new verb. Every time if I didn't remember I would look. Ok, "need" is "*precisar"*.

Mônica Uhum.

Bradley From there one, you know. Some little things I would here part of a phase. Oh, I understood that word in there, yeah! You know? So the next time I would understand two words, you know? I'd be looking up words, and then I… All my host sisters, my three host sisters, Emeli and her two sisters. Emeli and her middle sister, they spoke English, so if I really, REALLY, needed something, I could speak to them in English, if it was really important. But if it wasn't really important, then I would always try to do the Portuguese first, and then, if I made a mistake they would tell me the right way.

Mônica Uhum.

Bradley I think that, it was really good that Emeli's mother and father didn't speak, they spoke very, very little English, and that was really good for me. Cause, if they couldn't explain something, instead of saying it in English they would try explaining it again. Explain in a different way, in a different way and then after a while I would understand in one of those ways, so I think that was very good for me, to learn quickly. And also, I would try to make friends, you know? Go to some parties, where people would try to talk to me…

Mônica Uhum.

Bradley I really wanted to be able to say something, instead of, you know? "*Oi, meu nome é Bradley, muito prazer."* Just that, you know? I wanted to

661		say something. So, I started looking up, you know? *"Quantos anos*
662		*você tem?"*. Stuff like that. (...) *"Qual o seu nome?"*. So I could ask
663		questions.
664	**Mônica**	Uhum.
665	**Bradley**	I remember clearly that there was this song… it was like "*Sonho de*
666		*uma noite de verão"* (Cantando). I don't know if you have ever heard
667		of it.
668	**Mônica**	Hum.
669	**Bradley**	When I first heard it, it was just like, sounded like "brrbrb brbrbr
670		brbrbr" (Sons no ritmo da música).
671	**Mônica**	(Risos)
672	**Bradley**	Then, all of a sudden, one time I heard it again and I was like, what a
673		minute, you know? That was not what they were saying before. Now
674		they are saying stuff I understand!!! (Risos)
675	**Mônica**	(Risos)
676	**Bradley**	It sounded that they were talking gibberish, the first time I heard. I
677		sounded like that they were repeating the same rhythm, but they were
678		speaking different words, that I understood. Then I thought, Uau, it's
679		amazing how It transformed into something that my brain could
680		understand after a few months. And I, I really… when I first start
681		hearing Portuguese it was like, different from Spanish. I couldn't even
682		speak Spanish very well. Anyway. So, I heard people talking, nonsense,
683		but all of a sudden, things started coming together. I still think that
684		Portuguese is a lot easier to understand than Spanish.
685	**Mônica**	Yeah. I don't know Spanish at all but… I'd like to know…
686	**Bradley**	Just knowing Portuguese you probably know like, seventy per cent... I
687		mean a lot of the words are the same, you know, so... I'm sure that
688		when you hear Spanish you can understand at least fifty per cent, right?
689	**Mônica**	Ah, yeah. But I couldn't speak to someone. Just to understand, it's not
690		easy but you can get some words, and get the idea. But it's difficult. It's
691		a difficult language, I guess.
692	**Bradley**	Yeah. I think you could just like probably guess what someone is trying
693		to say or they could guess what you are trying to say.
694	**Mônica**	Uhum.
695	**Bradley**	Some words are similar but not the same. But some of the words ARE
696		the same. Some of the words, I'd say about forty per cent are probably
697		different and sixty per cent are similar or the same. But the
698		pronunciation is also different too.
699	**Mônica**	Yeah. And...
670	**Bradley**	You are going to say "*liVRO"* and they are going to say *"liBRO"*.
671	**Mônica**	Uhum.
672	**Bradley**	You can understand what the difference is, you know? You say *"mesa"*
673		(com som de "z") they say *"mesa"*(com som de "s"). A lot of stuff like
674		that. If you change certain, like, the "vs"… in Portuguese kind of
675		change to "bs" I think. And lots of Spanish words I know like, *"chuva"*
676		*é "lluvia"* in Spanish. Lots of things… I've been thinking of different
677		things… words I know in Spanish and I tried to say it in Portuguese. I
678		had to do that a lot when I was taking Spanish classes in college,
679		because I had to try to throw out the Portuguese word and transfer…
680		What I was doing is that, I was thinking of the word in English,

681		translating it to Portuguese and translating from Portuguese to Spanish.
682	**Mônica**	(Suspiro e risos)
683	**Bradley**	It was a little bit hard for me to speak sometimes. Sometimes I would
684		not have to translate, because sometimes the words were the same. But
685		the pronunciation was different, so…
686	**Mônica**	Yeah.
687	**Bradley**	Anyway. It was kind of crazy doing that. But…
688	**Mônica**	So, when you came to Brazil, it was part of a program or something
689		like that? Or you just came… and…
690	**Bradley**	I just came, I came on my own, no program.
691	**Mônica**	Hum.
692	**Bradley**	I got a student visa by getting… Emeli knew a school there, and they
693		were able to write a letter to… a letter that I could send in to the visa
694		agency so they made me eligible for the student visa. So I got a student
695		visa, I traveled over and I used my parents to supply me with money,
696		so… I was living as a student but I was not going to school. I went to
697		school, for like, two months, maybe three months I went to school. And
698		then I stopped going to school cause I didn't need it. It was High
699		School and I had already graduated from High School. I was doing
700		*capoeira* three times a week and I was partying four days a
701		week…(Risos). No…
702	**Mônica**	(Risos)
703	**Bradley**	It was fun time though.
704	**Mônica**	You were learning Portuguese?
705	**Bradley**	Yeah.
707	**Mônica**	You did a good job.
708	**Bradley**	That was part of my, you know, motivation. I wanted to make new
709		friends and try, you know, and go to new places. Try the good stuff,
710		you know? I like Brazilian food, so. Good cultural experience, so I'm
711		glad I could learn Portuguese, you know? Because I like the whole
712		culture and the language. That's why my long term goal is to go back
713		there, if I can. There are lots of stuff, you know, we have here that are
714		maybe, you could say they're more advanced. Or things that are
715		cheaper, you know? Maybe cars are cheaper… I downloaded yesterday,
716		I downloaded VEJA *revista*. *Revista VEJA,* or whatever you call it. You
717		know what I am saying? (O microfone de Mônica para de funcionar).
718		Hello? Can you hear me? I can't hear you. Hello? You should try you
719		microphone connection. I can't hear anything. Should I try calling you
720		again? Or… It's already past nine o'clock. If you want to just continue
721		it next Monday? Maybe in the mean time we can…
722	**Mônica**	(Mônica escreve uma mensagem)
723	**Bradley**	Does it sound good? All right. I talk to you on Monday then. All right?
724	**Mônica**	(Mônica escreve mensagem)
725	**Bradley**	I don't know. See you later (gesticula com as mãos).
726	**Mônica**	(Gesticula com as mãos)

ANEXO A - Informática Aplicada à Educação no Brasil : Linha do tempo

ANO	FATO
1981	-I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq, período 25 a 27 de agosto, em Brasília – DF, na Universidade de Brasília (UnB). -Divulgação do documento Subsídios para a implantação do programa de Informática na Educação, do MEC/SEI/CNPq.
1982	-Criação do Centro de Informática – CENIFOR / Funtevê (Portaria nº 09, 18/02/92). Ao Cenifor competia, entre outras atribuições, assegurar a pesquisa, o desenvolvimento, a aplicação e a generalização do uso da informática no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades. -II Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq, período 26 a 28 de agosto, em Salvador - BA, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tema O impacto do Computador na Escola: subsídios para uma experiência piloto do uso do computador no processo educacional brasileiro. -Aprovação das Diretrizes para o Estabelecimento da Política de Informática no Setor da Educação, Cultura e Desporto pela Comissão de Coordenação Geral do MEC.
1983	-Criação da Comissão Especial nº 11/83 - Informática na Educação (Portaria SEI/CSN/PR nº 001, de 12/01/83). -Elaboração e divulgação do documento do Projeto Educom: 1983. Em conformidade com o documento o Projeto Educom ficaria a cargo da Funtevê, apoiados financeiramente pela SEI-MEC-CNPq-FINEP. -Publicação do Comunicado SEI/SS nº 15, de 23/08/83: solicita às universidades a apresentação de projetos para a Implantação de Centros-Piloto do Projeto Educom. -Reestruturação do Cenifor (Resolução do Conselho Diretor da Funtevê nº 16/83, de 20/10/83) para que assumisse os papéis de órgão indutor, mediador e produtor de tecnologia educacional de informática, coordenando o processo de informatização da educação.
1984	-Aprovação do Regimento Interno do Centro de Informática Educativa - Cenifor (Portaria FUNTEVÊ nº 27, de 29/03/84), passando este CENIFOR a conduzir o Projeto Educom. -Assinatura, em 03/07/84, do Protocolo de Intenções entre MEC – SEI – CNPq – FINEP – FUNTEVÊ, para dar sustentação financeira à operacionalização ao Projeto Educom nas universidades. -Publicação do Comunicado SEI/SS nº 19, de 17/07/84.
1985	-Divulgação (junho de 1985) pelo MEC do I Plano Setorial: Educação e Informática, previu ações nos segmentos de ensino e pesquisa relacionadas ao uso e aplicação da informática na educação. -Aprovação do novo Regimento Interno do Centro de Informática - CENIFOR (Portaria Funtevê nº 246, de 14/08/85). -Aprovação do Plano Setorial: Educação e Informática pelo Conselho nacional de Informática e Automação - CONIN/PR.

1986	-Criação do Comitê Assessor de Informática na Educação de Primeiro e Segundo Graus – CAIE/SEPS. -Aprovação do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação – 1987. -Transferência da coordenação e supervisão técnica do Projeto EDUCOM da Funtevê para a Secretaria de Informática do MEC - SEINF/MEC. -Criação do I Concurso Nacional de "Software" Educacional (Portaria MEC/SEPS nº 417, 11/07/86). -Instituição da Comissão de Avaliação dos Centros-Piloto do Projeto EDUCOM (Portaria MEC/SG nº 418, de 16/07/86).
1987	-Extinção do Comitê Assessor de Informática para a Educação de Primeiro e Segundo Graus - CAIE/SEPS e Criação do Comitê Assessor de Informática e Educação - CAIE/MEC (Portaria MEC/GM nº 260, de 14/04/87). -Implantação do Projeto Formar, promovido pelo MEC/SEINF, com a realização do I Curso de Especialização em Informática na Educação, na Unicamp, no período de 15 de junho a 15 de agosto de 1987. -Lançamento do Concurso Anual de Software Educacional Brasileiro (Decreto nº 94.713, de 31/07/87). -Aprovação do Regimento Interno do Comitê Assessor de Informática e Educação - CAIE/MEC (Portaria MEC/SG nº 165, de 13/08/87). -Realização do II Concurso Anual de Software Educacional Brasileiro. -Realização da Jornada de Trabalhos de Informática na Educação: Subsídios para Políticas, de 9 a 12 de novembro de 1987, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis (SC), promoção do MEC/SG/SEINF. -Início da implantação dos CIED - Centros de Informática na Educação de Primeiro e Segundo Graus e Educação Especial junto aos sistemas estaduais públicos de ensino.
1988	-Realização do III Concurso Nacional de Software Educacional Brasileiro. -A Organização dos Estados Estadunidenses (OEA) convida o MEC-Brasil para avaliar o programa de informática aplicada a educação básica do México e o resultado é um projeto multinacional de cooperação técnica e financeira integrado por oito países estadunidenses que vigora até 1995.
1989	-Realização da Jornada de Trabalho Latino-Estadunidense de Informática na Educação e Reunião Técnica de Coordenação de Projetos em Informática na Educação, no período de 15 a 20 maio de 1989. -Implantação do II Curso de Especialização em Informática na Educação - Projeto Formar II, realizado pela UNICAMP, promovido pelo MEC/SEINF. -O Conselho Nacional de Informática e Automação (CONIN) altera a redação do II Plano Nacional de Informática e Automação (II PLANIN), introduzindo ações de informática na educação: -"....implantar núcleos de informática em educação junto às Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Técnicas no sentido de criar ambientes informatizados para atendimento à clientela de primeiro, segundo e terceiro graus, educação especial e ensino técnico, objetivando o desenvolvimento de pesquisa e formação de recursos humanos". -Instituição na Secretaria Geral do MEC do Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE (Portaria Ministerial nº 549, de 13/10/89.

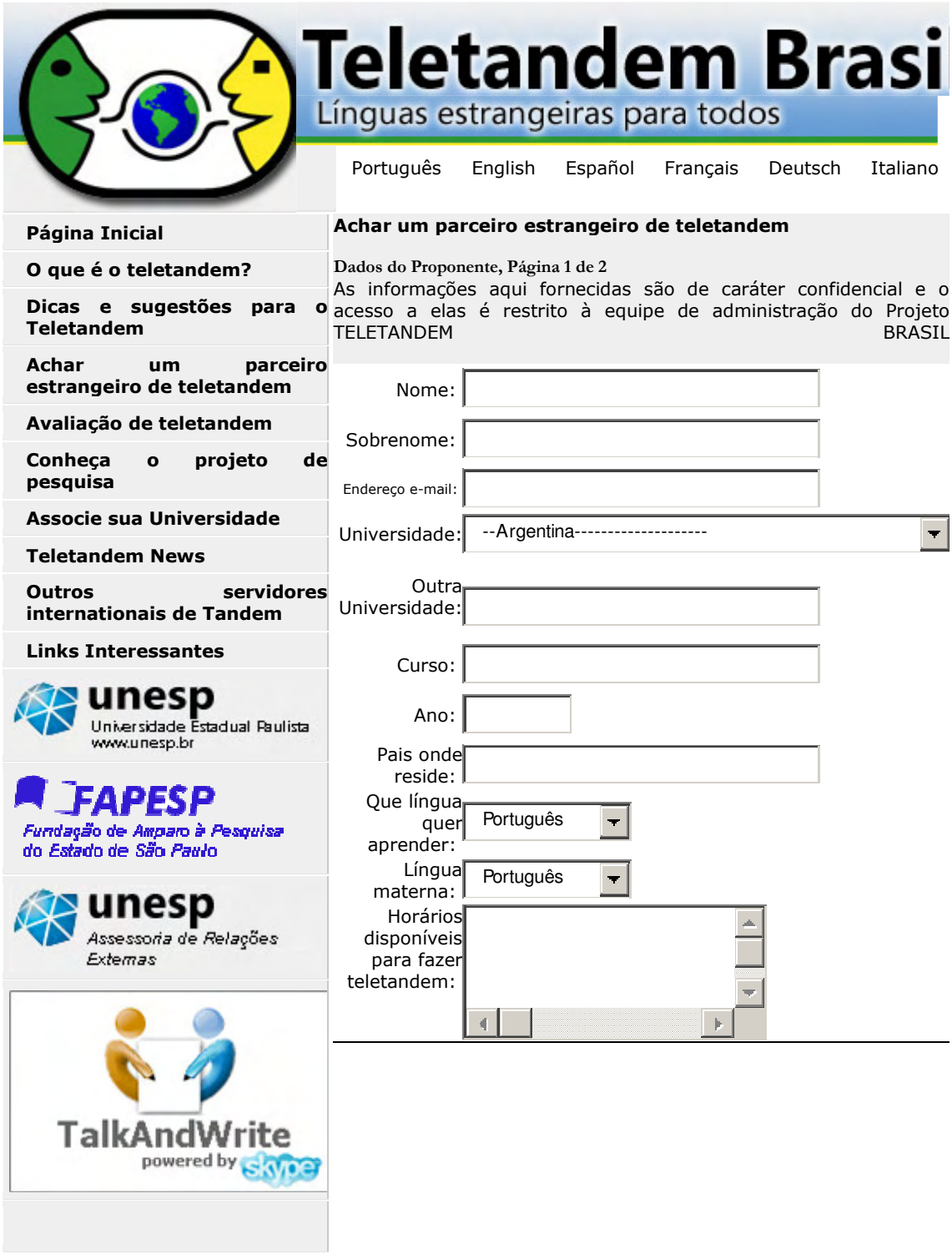
1990	-Aprovação do Regimento Interno do PRONINFE (Portaria MEC/SG nº 27, de 07/03/90). -Integração do PRONINFE na Secretaria Nacional de Educação Tecnológica-SENETE/MEC (Portaria MEC/Secretário Executivo nº 58, 06/06/90).
1991	-Aprovação do 1º Planinfe: informática educativa. Plano de Ação Integrada 1991-1993. -Aprovação do Regimento Interno do PRONINFE (Portaria MEC/GM nº 334, de 27/02/91). -Criação do Comitê Assessor de Informática Educativa—CAIE do Prroninfe (Portaria MEC/GM nº 335, de 27/02/91). -As ações do Proninfe são incluídas no II Plano Nacional de Informática e Automação – Planin (Lei nº 8.244, de 16/10/91).
1992	-Criação de rubrica específica no orçamento da União para ações de informática na educação (PT nº 088043019911082.001 – Informática na educação).
1993	-Lançamento dos Livros Projeto Educom e Projeto Educom: realizações e produtos, descrevendo a sua história e os produtos e resultados alcançados. -Em Aberto do Inep nº 57, Ano XII, enfoca Tendências na informática na educação.
1995	-O Proninfe foi vinculado, informalmente, à Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional – SEDIAE.
1996	-Reunião dos dirigentes analisa as sugestões para o projeto de informatização da educação básica pública. Entre os especialistas participantes a Dra. Léa Fagundes e o Dr. Cláudio de Moura Castro. -Criação da Secretaria de Educação à distância - SEED (Decreto nº 1.917, 27/05/96). -Apresentação do documento básico "Programa Informática na Educação" na III Reunião Extraordinária do CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação). -Realização do Workshop MEC/SEED: informática na educação, em Fortaleza-CE, para apresentar, analisar e discutir as diretrizes iniciais do Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação, período de 28 a 29 de novembro. Participaram representantes indicados pelos Secretários Estaduais de Educação dos Estados da Região Nordeste. -Realização do Workshop MEC/SEED: informática na educação, em Brasília-DF, para apresentar, analisar e discutir as diretrizes iniciais para o futuro programa nacional de informática na educação, período de 02 a 03 de dezembro. Participaram representantes indicados pelos Secretários Estaduais de Educação dos Estados das Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. -Realização do Workshop MEC/SEED: informática na educação, em Manaus-AM, para apresentar, analisar e discutir as diretrizes iniciais para o programa nacional de informática na educação, no período de 05 a 06 de dezembro. Participaram representantes indicados pelos Secretários Estaduais de Educação dos Estados da Região Norte.
1997	-Reunião MEC/SEED: informática na educação, em Brasília-DF, para apresentar, analisar e sugerir alterações aos pré-projetos estaduais de

	informática na educação relativos à participação no futuro programa nacional de informática na educação, peíodo de 06 a 10 de janeiro de 1997. Participaram representantes indicados pelos Secretários Estaduais de Educação. -Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo (Portaria MEC nº 522, 09/04/97).

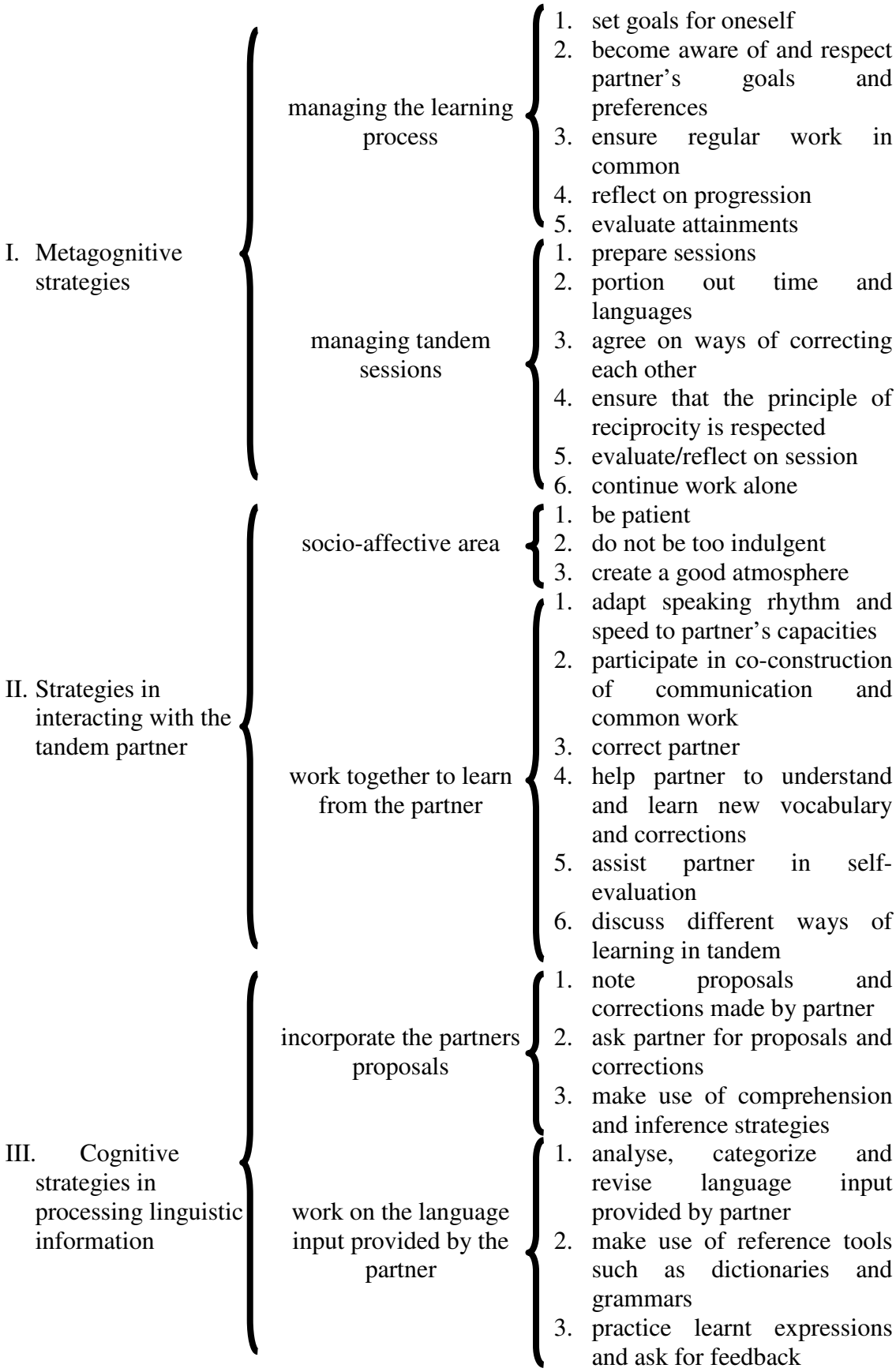
Fonte:

<http://www.proinfo.gov.br/site/conteudo.php?id=33&nivel=0&hierarquia=Linha%20do%20tempo>. Acesso em: 29, mar. 2008.

ANEXO B - Formulário de cadastramento do Projeto Teletandem



ANEXO C - Typology of language learning strategies used in face-to-face tandem
Fonte: OTTO, 2003, p. 86



ANEXO D - Papel do professor em diferentes métodos e abordagens

Approaches and Methods	Teacher Role
Audiolingual	Central and active teacher-dominated method. Provides model, controls direction and pace.
Total Pyshical Response	Active and direct; role "the director of a stage play" with students as actors.
The Silent Way	Teachers must (a) teach (b) test (c) get out of the way. Remain impassive. Resist temptation to model, remodel, assist, direct, exhort.
Community Language Learning	Counseling/parental analogy. Teacher provides a sage environment in which students can learn and grow.
The Natural Approach	The teacher is the primary source of comprehensible input. Must create positive low-anxiety climate. Must choose and orchestrate a rich mixture of classroom activities.
Sugestiopedia	To create situations in which the learner is most suggestible and present material in a way most likely to encourage positive reception and retention. Must exude authority and confidence.
Communicative Language Teaching	Facilitator of the communication process, participants' tasks, and texts; needs analyst, counselor, process manager.

Fonte: Fonte: Nunan, 1989, p. 194-195.