

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ANA CAROLINA DE LAURENTIIS BRANDÃO

**SHALL WE DANCE? COLABORAÇÃO E HISTÓRIAS DO PROCESSO DE BUSCA
POR PARCEIROS DE TANDEM**

Uberlândia

2011

ANA CAROLINA DE LAURENTIIS BRANDÃO

**SHALL WE DANCE? COLABORAÇÃO E HISTÓRIAS DO PROCESSO DE BUSCA
POR PARCEIROS DE TANDEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello

Uberlândia
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B819s Brandão, Ana Carolina de Laurentiis, 1979-
 Shall we dance? Colaboração e histórias do processo de busca
 por parceiros de tandem [manuscrito] / Ana Carolina de Laurentiis
 Brandão. - Uberlândia, 2011.
 184 f. : il.

 Orientadora: Dilma Maria de Mello.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

 1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. I. Mello, Dilma
 Maria de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
 Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 802.0:37

ANA CAROLINA DE LAURENTIIS BRANDÃO

**SHALL WE DANCE? COLABORAÇÃO E HISTÓRIAS DO PROCESSO DE BUSCA
POR PARCEIROS DE TANDEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Uberlândia, 25 de fevereiro de 2011

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello - UFU
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Vasconcelos Felice - UFU
Examinadora Interna

Prof. Dr. João Antonio Telles - UNESP
Examinador Externo

À memória de Carlinhos e de George, pelo carinho e pela disposição em me levar todos os dias ao meu primeiro curso de inglês. À memória de Luciana, pela amizade e paciência em ser uma das minhas primeiras “alunas”.

AGRADECIMENTOS

Seguindo a metáfora da dança utilizada na escrita da minha dissertação, acredito que este trabalho, o qual aborda um processo de busca por parceiros, certamente aconteceu devido a parcerias estabelecidas entre mim e outros dançarinos nos mais diversos salões de dança da vida. São elas:



A parceria com a família, parceria que serviu e servirá de base para todas as minhas danças nos bailes da vida. Por isso, agradeço imensamente ao meu pai Hélio, meu eterno par de dança, que quase perdi no início dessa experiência, por ser o maior responsável pelo meu interesse nos estudos, pelo amor incondicional, apoio e exemplo de dedicação. Agradeço à minha mãe Fernanda, pelo amor e por sempre acreditar no meu trabalho, e ao meu irmão Hélio Neto, pelo companheirismo e exemplo de disciplina. Agradeço também à minha avó Marisa, ao meu avô Lúcio, e à minha tia Flávia, pelo carinho, conforto nos momentos difíceis e incentivo.

A parceria acadêmica. Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, ao Instituto de Letras e Linguística, e ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, por oferecer a mim a oportunidade de dar os primeiros passos no salão da pesquisa. Agradeço à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello, por me apresentar o ritmo fascinante da Pesquisa Narrativa e por me oferecer oportunidades de desenvolver meus próprios passos no salão dessa perspectiva teórico-metodológica. À Prof^a. Dr^a. Maria Inês Vasconcelos Felice, por me acolher como sua aluna, me ajudar, mesmo que de forma indireta, no processo de composição de sentidos, bem como pelas considerações feitas durante o exame de qualificação e durante a defesa. À Prof^a. Dr^a. Valeska Vírginia Soares Souza, pela prontidão em indicar leituras sobre aprendizagem colaborativa e pelas considerações feitas durante o exame de qualificação. Ao Prof. Dr. João Antônio Telles pela disposição em participar da minha banca de defesa e pelas considerações feitas durante a defesa. À Universidade do Estado do Mato Grosso e aos meus alunos, pela compreensão e estímulo. Às alunas participantes dessa pesquisa, pelo carinho, pela confiança e disposição em



participar junto comigo dessa experiência de convidar pessoas para dançar *tandem*. Ao Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - GPNEP, pelas contribuições e discussões.



A parceria de amizade. Agradeço de todo o meu coração à minha amiga e colega de profissão, Prof^a. Dr^a. Patrícia Vasconcelos Almeida, não só pelo abrigo em Uberlândia em um momento que me faltavam condições financeiras, mas por me ouvir e incentivar quando eu me sentia perdida no salão, pelo carinho, companheirismo e exemplo profissional. À Maria Irenilce, minha querida Bete, por sempre acreditar em minha capacidade e me incentivar a ir além dos passos básicos. À dona Celina, pelo carinho e pelas garrafas de café. À minha colega de Mestrado, Angela Márcia, um anjo em minha vida, pela paciência e exemplo de perseverança. À Clarissa, colega de Mestrado e parceira em empreitadas de escrita, pelo carinho e pela serenidade. Ao Lauro, também colega de Mestrado, pela prontidão em realizar favores, como a entrega de volumes na secretaria do Mestrado e, principalmente, pela paciência. Agradeço ainda ao Quim, colega de UNEMAT, pela paciência em me ouvir quando eu me sentia cansada e desanimada, e pelas idas e vindas na rodoviária. À Cássia, também colega de UNEMAT, pela prontidão em revisar ortograficamente esse trabalho. Ao Rafael, pela ajuda tecnológica. À Danielle, Rosana e Maira, pela torcida, mesmo que a distância.

“Talvez seja este o aprendizado mais difícil:
manter o movimento permanente, a
renovação constante, a vida vivida como
caminho e mudança. ”

(Maria Helena Kuhnner)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo narrar e descrever o processo de busca por parceiros de *tandem*, vivenciado por alunas do curso de Letras de uma universidade do estado de Mato Grosso, e por mim, enquanto monitora desse processo. Mais especificamente, esta pesquisa se propõe a problematizar a colaboração nesse processo. As alunas em questão estavam engajadas em um projeto de extensão, envolvendo o ensino de língua portuguesa e a aprendizagem de língua inglesa ou espanhola via *MSN Messenger*. Participaram desse estudo apenas as alunas que optaram por aprender a língua inglesa no projeto. Este trabalho teve como aporte teórico, estudos sobre aprendizagem de língua mediada por computador (BAX, 2003; LEFFA, 2006; PAIVA, 1999, 2001; WARSCHAUER, 1996, 1997, 2000), a perspectiva sóciointeracionista (VYGOSTKY, 1998), concepções sobre aprendizagem colaborativa e cooperativa (CELANI, 2002; DILLENBOURG, 1999; ESHET-ALKALAI, 2004; FIGUEIREDO, 2006; JOHNSON; JOHNSON, 1998; MAGALHÃES, 2004; PANITZ, 1995; SMITH; MACGREGOR, 1992; TINZMANN et al., 1990; WIERSEMA, 2000), e estudos sobre aprendizagem em contexto de *tandem* (BRAMMERTS, 1996; BRAMMERTS; CALVERT, 2003; CALVERT, 1992; TELLES; VASSALLO, 2006, 2009). A abordagem teórico-metodológica adotada foi a Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2005). A composição do material documentário se deu por meio de textos introdutórios postados nos perfis de *sites* de intercambio linguístico, mensagens de convite enviadas pelas alunas-participantes a membros de *sites* de intercâmbio linguístico, interações entre essas alunas e os membros nos próprios *sites* e no *MSN Messenger*, além de narrativas escritas por elas e por mim ao longo do projeto de extensão. Esse material foi analisado com base na Composição de Sentidos, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Lançando mão de uma linguagem metafórica, o *tandem* como uma dança de salão, foi possível perceber através desta pesquisa que as tentativas de tirar pessoas para dançar *tandem*, feitas pelas alunas-participantes, não se constituíram como convites colaborativos, isto é, não foram um *shall we dance?*, mas uma imposição, um *dance with me!*. A não colaboração dos convites foi relacionada aqui aos princípios norteadores do contexto de *tandem* (reciprocidade e autonomia), e a concepções de ensinoaprendizagem de língua que as participantes traziam consigo.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa. Parceria de *Tandem*. Aprendizagem Colaborativa. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This dissertation aims at narrating and describing the searching process of tandem partners experienced by Language Graduation students from a university in the state of Mato Grosso, and by me, as monitor of this process. More specifically, this research aims at discussing the collaboration in this process. These students participated in an extension project related to Portuguese teaching and English or Spanish learning in-tandem via MSN Messenger. Among the participants of this study, were the students who chose to learn English in the project. This dissertation had as theoretical references, studies about computer assisted language learning (BAX, 2003; LEFFA, 2006; PAIVA, 1999, 2001; WARSCHAUER, 1996, 1997, 2000), the sociointeractionist perspective (VYGOSTKY, 1998), conceptions about collaborative and cooperative learning (CELANI, 2002; DILLENBOURG, 1999; ESHET-ALKALAI, 2004; FIGUEIREDO, 2006; JOHNSON; JOHNSON, 1998; MAGALHÃES, 2004; PANITZ, 1995; SMITH; MACGREGOR, 1992; TINZMANN et al., 1990; WIERSEMA, 2000), as well as studies about tandem context (BRAMMERTS, 1996; BRAMMERTS; CALVERT, 2003; CALVERT, 1992; TELLES; VASSALLO, 2006, 2009). The theoretical-methodological approach adopted was the Narrative Inquiry, according to Clandinin and Connelly (2000; 2005). The field texts were composed of introductory texts that were part of the profile created in sites of linguistic exchange, messages sent by the students to members in sites of linguistic exchange, interactions between these students and the members via theses sites or via MSN Messenger, and narratives written by them and by me during the project meetings. The analysis of this material was based on Meaning Composing, according to Ely, Vinz, Downing and Anzul (2001). Using a metaphorical language, tandem as ballroom dancing, it was possible to realize through this study that the attempts made by the participants to invite people to dance tandem were not collaborative invitations, that is, they were not like a “shall we dance?”, but like an imposition, a “Dance with me!”. The lack of collaboration in the invitations is associated here to tandem principles (reciprocity and autonomy), and to language learning and teaching conceptions that the participants brought to this experience.

Keywords: Narrative Inquiry. Tandem partnership. Collaborative Learning. English Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrando no salão.....	21
Figura 2 – Tango.....	31
Figura 3 – Gafieira.....	31
Figura 4 – Valsa.....	31
Figura 5 – <i>Tandem</i> como dança de salão.....	62
Figura 6 – Passos de dança.....	65
Figura 7 – Passos de dança.....	65
Figura 8 – <i>Sharedtalk.com</i>	71
Figura 9 – <i>xlingo.com</i>	71
Figura 10 – <i>language-exchanges.org</i>	72
Figura 11 – <i>ceebot.com/tandem</i>	72
Figura 12 - Cartaz de divulgação de projeto de <i>tandem</i>	73
Figura 13 – Divulgação do projeto na Internet.....	74
Figura 14 – Ficha de inscrição do projeto de <i>tandem</i>	75
Figura 15 – Vamos dançar?.....	82
Figura 16 – <i>Slide</i> sobre a metáfora <i>tandem</i>	83
Figura 17 – <i>Slide</i> sobre conceitos de <i>tandem</i>	84
Figura 18 – <i>Slide</i> sobre princípios do <i>tandem</i>	84
Figura 19 – <i>Slide</i> sobre projeto de <i>tandem</i>	85
Figura 20 – <i>Slide</i> sobre estratégias de ação do projeto de <i>tandem</i>	85
Figura 21 – <i>Slide</i> sobre <i>site</i> de intercâmbio linguístico.....	86
Figura 22 – <i>Slide</i> sobre meu <i>tandem</i>	87
Figura 23 – <i>Slide</i> sobre dicionário <i>online</i>	88
Figura 24 – <i>Slide</i> sobre conceito de gênero textual.....	89
Figura 25 – <i>Slide</i> sobre características do gênero perfil.....	89
Figura 26 – <i>Slide</i> sobre perfil em <i>sites</i> de intercâmbio linguístico.....	90
Figura 27 – <i>Slide</i> sobre perfil em <i>sites</i> de intercâmbio linguístico.....	90
Figura 28 – <i>Slide</i> sobre perfil em <i>sites</i> de intercâmbio linguístico.....	91
Figura 29 – Perfil de Dora no <i>sharedtalk</i>	93
Figura 30 – Perfil de Dora no <i>xlingo</i>	94
Figura 31 – Perfil de Valquíria no <i>sharedtalk</i>	94

Figura 32 – Perfil de Valquíria no <i>xlingo</i>.....	95
Figura 33 – Perfil de Lia no <i>xlingo</i>.....	95
Figura 34 – Perfil de Nina no <i>xlingo</i>.....	96
Figura 35 – Procurando parceiros de <i>tandem</i>.....	98
Figura 36 – Encontro no laboratório de informática.....	99
Figura 37 – Encontro no laboratório de informática.....	99
Figura 38 – Perfil de Valquíria no <i>language-exchanges</i>.....	101
Figura 39 – Perfil de Dora no <i>language-exchanges</i>.....	102
Figura 40 – Perfil de Lia no <i>language-exchanges</i>.....	102
Figura 41 – Perfil de Nina no <i>sharedtalk</i>.....	103
Figura 42 – Perfil de Lia no <i>sharedtalk</i>.....	103
Figura 43 – A caminho da <i>Lan House</i>.....	104
Figura 44 – Encontro do projeto em uma <i>Lan House</i>.....	104
Figura 45 – Aula de dança.....	136
Figura 46 – Aula de dança.....	136
Figura 47 – O baile.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Letramento sócio-emocional por Souza, V.....	45
Quadro 2 - Aprendizagem colaborativa e cooperativa por Figueiredo.....	49

SUMÁRIO

	ENTRANDO NO SALÃO DE DANÇA DO BAILE.....	21
1	CONHECENDO O RITMO DE DANÇA NO SALÃO.....	31
1.1	Aprendizagem de línguas mediada por computador.....	31
1.2	Aprendizagem colaborativa.....	38
1.2.1	Aprendizagem cooperativa.....	47
1.3	O contexto de <i>tandem</i> : conceitos e breve histórico.....	51
1.3.1	O <i>tandem</i> como uma dança de salão.....	58
2	OS PASSOS DA DANÇA.....	65
2.1	A Pesquisa Narrativa: a experiência como objeto de estudo.....	65
2.2	O salão de dança.....	69
2.3	As dançarinas e a monitora da dança.....	76
2.4	Material documentário: convites à dança e narrativas de experiências.....	77
2.5	Perspectiva de análise do material documentário.....	78
3	QUER DANÇAR COMIGO?.....	81
3.1	A experiência de convidar pessoas para dançar <i>tandem</i>	82
3.2	Recontando a experiência.....	110
3.2.1	<i>Shall we dance?</i> ou <i>Dance with me!</i>	111
3.2.2	<i>Do I really want to dance?</i>	119
3.3	Como encarávamos os “nãos” recebidos no salão.....	130
3.4.	Experiências em outros salões.....	136

4	Os sentidos de Nina e Dora.....	143
	QUE BAILE FOI ESSE?.....	145
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICES.....	157

ENTRANDO NO SALÃO DE DANÇA DO BAILE



Figura 1 - Entrando no salão

Fonte: <http://1.bp.blogspot.com>

A dança e a alma

A dança? Não é movimento
súbito gesto musical
É concentração, num momento,
da humana graça natural

No solo não, no éter pairamos,
nele amaríamos ficar.
A dança-não vento nos ramos
seiva, força, perene estar
um estar entre céu e chão,
novo domínio conquistado,
onde busque nossa paixão
libertar-se por todo lado...

Onde a alma possa descrever
suas mais divinas parábolas
sem fugir a forma do ser
por sobre o mistério das fábulas

Carlos Drummond de Andrade

Caros leitores, pode causar certo estranhamento a alguns de vocês o cunho metafórico do título desta seção, bem como das outras que se seguem. Além disso, também podem causar estranhamento outras questões, tais como, a escrita em primeira pessoa e o fato de eu iniciar este trabalho com minha experiência. Gostaria, então, de lhes explicar o motivo pelo qual a metáfora da dança, a primeira pessoa e a experiência permeiam este trabalho: trata-se de uma dissertação desenvolvida de acordo com a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2005), perspectiva teórico-metodológica abordada na seção intitulada “Os passos da dança”. Sintam-se a vontade para iniciar sua leitura pela seção mencionada ou por qualquer uma delas, como, por exemplo, essa. Nesse momento, convido-os a conhecer um pouco da minha história com o ensino de língua inglesa nos parágrafos que se seguem.

Atualmente, sou professora de língua inglesa em uma universidade no Estado de Mato Grosso, mas minha história como professora começou em 1996 quando arrisquei meus primeiros passos em uma escola de idiomas. Tratava-se de uma escola cujo método se pautava pela ênfase na conversação. A escola utilizava material próprio: livros que contavam a história de uma família americana. Esses livros serviam de base para levantar questões que provocassem a conversação durante as aulas. Em geral, funcionava da seguinte forma: os

alunos liam a história da lição que estavam fazendo e o professor fazia perguntas que relacionavam a história do livro com o cotidiano dos alunos. Quando os alunos estavam fazendo as lições iniciais, o professor fazia perguntas simples e usava muita mímica. Em nenhuma hipótese, nós professores podíamos usar a língua materna em sala. As aulas eram agendadas pelos alunos e, na maioria das vezes, eram individuais.

Lembro-me que comecei a dar aulas de inglês, não porque queria ser professora, mas porque queria a minha independência financeira. Entretanto, à medida que vivenciava essa experiência, começava a me interessar pela profissão. Como o curso era fortemente baseado na conversação, as aulas eram momentos em que eu e os alunos trocávamos não só informações, mas compartilhávamos ideias, concepções, enfim, aprendíamos uns com os outros. Não era só a professora ensinando língua, eram os alunos compartilhando seu conhecimento com a professora. Foi essa experiência com os alunos que me incentivou a cursar Licenciatura em Letras.

Enquanto fazia o curso de Letras, continuei a dar aula em institutos de idiomas. Mas, aquela primeira escola em que trabalhei teve problemas financeiros e então passei a lecionar em outro instituto. Diferentemente da escola anterior, as aulas nessa escola eram extremamente behavioristas, pois os exercícios tinham como base teórico-metodológica a repetição. No entanto, assim como na outra, a língua materna não podia ser utilizada em nenhum momento. Na época, eu considerava as aulas muito cansativas, não só para os alunos, mas para mim também. Não havia mais aqueles momentos de troca que aconteciam na outra escola, portanto, era como se eu tivesse treinando “robozinhos”. Entretanto, com o passar do tempo, desenvolvi a capacidade de burlar o método da escola. Fazia rapidamente com os alunos os exercícios de repetição, e relacionava algum vocabulário da lição com seu cotidiano para que eles pudessem se expressar. Mesmo assim, após descobrir um caminho para burlar aquela prática com a qual eu não concordava, pensei em sair da escola, mas como mudaria de cidade em breve, permaneci até a minha mudança.

Já em outra cidade, e graduada em Letras, comecei a dar aulas em outra escola de idiomas. Seu método era muito parecido com o da primeira escola em que dei aulas. Essa escola também usava um livro baseado em histórias, mas dessa vez, envolvendo o cotidiano de um garoto americano. Enfatizava também a conversação, que acontecia, assim como na outra escola, a partir da situação vivenciada pelo personagem do livro na lição a ser realizada. Novamente, vivi momentos de ensinar e aprender com os alunos. No entanto, assim como nas outras escolas, o uso da língua materna era proibido.

Em 2006, surgiu a oportunidade de prestar um concurso para o cargo de professora de língua inglesa na Universidade do Estado de Mato Grosso. Passei no concurso e comecei a dar aulas no curso de Letras. Esse foi um recomeço muito difícil para mim. Sentia-me totalmente perdida, não sabia o que fazer, pois não tinha um método para me apoiar. Além disso, eu não estava ensinando pessoas que queriam apenas aprender a língua, mas pessoas que se tornariam professores da língua, e, ainda, ensinando algumas pessoas que iriam se tornar professores, mesmo não tendo iniciado a graduação com esse desejo. Ficava me perguntando: mas como é que se ensina alguém a ser professor? Fui percebendo, então, que a questão não era transmitir às pessoas o que era ser professor, porque acredito que isso não se transmite. Percebi também que a questão não era transmitir a língua. A questão era convidar essas pessoas para usar a língua para compartilhar, e para refletir sobre o processo de ensinoaprendizagem de língua inglesa. Essa percepção foi sendo amadurecida enquanto vivenciava a experiência de ser professora universitária, e simultaneamente vivenciava a experiência de aluna de Pós-Graduação no curso de Mestrado.

Nesse começo da minha vida como professora universitária, senti-me como se tivesse entrado em um baile e permanecido imóvel, assustada no salão de dança, pois para mim, o ritmo tinha mudado e eu não conseguia “dançar conforme a música”. Foi então que encontrei, naquele baile, Patrícia, uma professora de língua inglesa que, assim como eu, era nova na instituição, mas havia vivenciado experiências de ensino em outra universidade e tinha acabado de defender sua tese de doutorado, envolvendo ensino de língua inglesa e novas tecnologias. Patrícia pegou minha mão e me ajudou a dar os primeiros passos, embora naquele instante, eu desejasse que ela me ensinasse não somente alguns, mas todos os passos para dançar no salão.

O trabalho e a ajuda de Patrícia me incentivaram a fazer um curso de extensão a distância sobre ensino a distância. O modo como esse curso foi conduzido dava-me a impressão de que a professora responsável estava mais presente do que professoras que tive em contextos de ensino presencial. Naquele momento, a Internet se apresentava a mim como a solução dos meus problemas no salão: era só engajar meus alunos em projetos envolvendo aprendizagem de inglês e Internet, e tudo estaria resolvido. Todavia, eu ainda não sabia como fazer isso.

Naquela época, Patrícia comentou comigo sobre aprendizagem em *tandem* via Internet e então comecei a ler sobre o assunto para desenvolver o projeto de Mestrado. À medida que lia sobre *tandem* ficava maravilhada, pois acreditava que havia encontrado, enfim, a solução

para os meus problemas, por três razões. A primeira era a educação tecnológica, já que percebia que alguns alunos da universidade tinham pouca familiaridade com o computador, com a Internet e com suas ferramentas, e que outros tinham praticamente nenhuma, pois não possuíam conta de *e-mail*, por exemplo. A segunda razão era a oportunidade de ensinar português, como língua estrangeira, experiência pouco explorada em cursos de graduação. A terceira era a oportunidade de aprender e usar o inglês de forma autêntica, conhecendo outras culturas e estabelecendo metas de aprendizagem. Era assim que eu concebia o *tandem* por Internet, a dança perfeita e solução para os problemas que enfrentava como professora novata na universidade.

Já no curso de Mestrado, seguindo a sugestão da minha orientadora, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência de aprendizagem em contexto de *tandem* via Internet, com o intuito de ensinar português e aprender espanhol. Essa parceria foi estabelecida por meio de um *site* que se destina ao intercâmbio linguístico e ao estudo de idiomas: www.sharedtalk.com. Na época, enviei mensagens para membros que queriam aprender português e ensinar espanhol e encontrei uma parceira da Argentina. Como ela respondeu minha mensagem, na qual eu a convidava para estabelecer uma parceria de *tandem*, e se mostrou muito interessada, julguei que compreendia o que era aprender nesse contexto.

Apesar de, inicialmente, ter a intenção de desenvolver nossa parceria por meio de *chat*, acordamos que ela seria realizada através de *e-mail*, conforme sugerido por mim. A razão pela qual optei por essa ferramenta, foi o fato de que, possivelmente, eu levaria algum tempo para escrever em espanhol durante a realização do *chat*, já que meu conhecimento na língua era mínimo. Como possuía pouco conhecimento sobre a língua espanhola precisava consultar o dicionário *online* muitas vezes, acreditava que isso demandaria muito tempo e, por isso, enviei uma mensagem sugerindo que nossas interações fossem realizadas via *e-mail*. Além disso, eu havia marcado alguns encontros no *chat* (*MSN Messenger*), mas ela não comparecia no dia e hora marcados.

Por meio de *e-mail*, sugeri também que começássemos por uma apresentação pessoal e enfatizei que gostaria que ela corrigisse meus erros. Assim foi feito, ela me enviou sua apresentação, inclusive com uma foto, eu a corrigi e lhe enviei a minha apresentação. No entanto, ela não corrigiu meus erros, apenas comentou que eu tinha poucos. Fiquei chateada com o fato de ela não ter corrigido meus erros, mas não discuti o assunto. Num outro *e-mail*, enviei um artigo da Internet sobre a história da língua portuguesa para discutirmos e pedi a ela que me enviasse algo sobre seu país. Também pedi permissão para usar nossas interações em

um estudo de caso de uma disciplina que cursava como aluna especial do programa de Mestrado. Não usei a palavra correta e ela me enviou uma mensagem pedindo explicações. Havia usado a palavra *contrato*, quando deveria ter utilizado a palavra *autorización*. Eu respondi sua mensagem, tentando me explicar, entretanto, ela não se comunicou mais e nossa parceria teve fim.

Nessa narrativa sobre minhas primeiras experiências como professora e minha experiência inicial com a prática de *tandem*, alguns aspectos chamaram minha atenção. A primeira é a contradição entre dois momentos que vivi como professora: o momento em que “burlei” o método do curso de idiomas e o momento em que queria um método para apoiar minhas aulas na universidade. Acredito agora que a questão não é ter um método, já que em algum momento ele me limitou e achei necessário não segui-lo. A questão é ter uma concepção teórico-metodológica consistente para embasar nossa prática. Penso que, mesmo de forma inconsciente, quando usava a língua para compartilhar e aprendia com meus alunos, eu já tinha uma concepção, e não um método: a aprendizagem colaborativa. Entretanto, quando me identifiquei com os pressupostos da aprendizagem colaborativa por meio de leituras, especialmente com o conceito de Wiersema (2000), segundo o qual a colaboração é uma filosofia de vida, na qual todos aprendem com todos, senti-me limitada, por ter liberdade de fazer escolhas sobre o modo como ensinaria, mas não saber como fazê-las.

A outra questão envolve as dificuldades que enfrentei em minha parceria de *tandem* para negociar com o outro, dificuldades para esclarecer objetivos de aprendizagem, e principalmente, para delimitar a maneira como queria aprender. Isto porque o *tandem* é um contexto colaborativo de aprendizagem, no qual tudo pode ser negociado: formas de interação, horários, objetivos de aprendizagem, dentre outras coisas. Sendo assim, eu precisava ter sido mais clara em relação ao que é ensinar e aprender em contexto de *tandem*. Penso que essa falta de clareza se deva ao fato de eu ser fruto do ensino tradicional, haja vista que minha experiência com aprendizagem de línguas foi baseada no método áudio-oral. Além disso, eram meus professores que selecionavam o conteúdo e que determinavam como eu iria aprender. Acredito que, por essa razão, eu tenha sentido dificuldades ao viver uma nova experiência de ensinar e aprender línguas em um contexto diferente daquele em que fui aprendiz.

Essas questões que elenquei relacionam-se com o estabelecimento de uma relação colaborativa de aprendizagem. Percebi que o processo de aprendizagem colaborativa não se dá de forma linear, pois esse processo pressupõe o rompimento com uma postura de aluno

calcada nos moldes tradicionais, na qual prevalece a passividade e há a idealização do professor como o detentor de conhecimento, como aquele que possui poder exclusivo de decisão no processo de ensinoaprendizagem.

Pensando em todas essas questões relacionadas ao processo de ensinoaprendizagem, especificamente considerando a prática de *tandem*, decidi realizar esta pesquisa. Assim, iniciei minha investigação sobre o processo de ensinoaprendizagem de línguas via prática de *tandem*, interessada em entender, então, como um grupo de alunas do curso de Letras da universidade onde atuava como professora vivenciaria a experiência de aprendizagem colaborativa em contexto de *tandem*, e como eu, a pesquisadora, vivenciaria essa experiência enquanto monitora. As histórias relacionadas à colaboração se mostram relevantes para mim porque aprender colaborativamente envolve algumas considerações - já mencionadas - a respeito dos aprendizes e seu processo de aprendizagem, como a desvinculação da concepção do professor como única fonte de conhecimento, o entendimento da dimensão social do processo de aprendizagem e a importância do papel ativo e da responsabilidade dos aprendizes em seu processo de aprendizagem (TINZMANN et al., 1990; SMITH; MACGREGOR, 1992). Em outras palavras, este processo demanda do aprendiz o agir colaborativo, ressaltado por Celani (2002).

Buscando entender como o grupo de alunas que mencionei vivenciaria o processo colaborativo de aprendizagem em contexto de *tandem*, criei um projeto de extensão envolvendo tal contexto. Tal projeto contemplava o ensino de língua portuguesa e a aprendizagem de língua inglesa ou espanhola via *chat* e se desenvolvia por meio de dois encontros semanais com duração de uma hora cada. Havia duas etapas previstas nesse projeto. A primeira era uma oficina, cujo intuito maior era apresentar conceitos sobre *tandem*, esclarecer os objetivos do projeto e suas estratégias de ação, e ministrar um minicurso de apropriação tecnológica. A segunda etapa envolvia a realização dos encontros para procurar parceiros e desenvolver sessões de *tandem*.

As participantes dessa pesquisa estavam engajadas nesse projeto e eram alunas do curso de Letras com dupla habilitação nas línguas portuguesa e inglesa, na mesma universidade onde o projeto de extensão estava sendo desenvolvido. Eu, a pesquisadora e também participante da pesquisa, atuava como coordenadora do projeto e monitora dos encontros, nos quais participavam as alunas que tinham optado por aprender a língua inglesa. Participaram desse estudo somente as alunas que optaram por aprender a língua inglesa no referido projeto.

Todavia, as participantes dessa pesquisa não conseguiram estabelecer parcerias de *tandem*. Mesmo não tendo estabelecido parcerias, elas postaram seus perfis em *sites* de intercâmbio linguísticos, interagiram com os membros desses *sites*, e algumas até interagiram com esses membros no *MSN Messenger*. Meu objetivo passou a ser, então, o de entender de que forma esses perfis e interações com os membros dos *sites* de intercâmbio linguístico se constituíam como convites colaborativos para estabelecer parcerias de *tandem*. Por isso, esta pesquisa se propõe a narrar e descrever o processo de busca de parceiros de *tandem* vivenciado por alunas do curso de Letras de uma universidade do Estado de Mato Grosso, e por mim, enquanto monitora desse processo. Mais especificamente, esta pesquisa se propõe a problematizar a colaboração nesse processo. Para tanto, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se dá a colaboração nesse processo de busca de parceiros de *tandem*?
- 2) Quais as implicações do processo vivenciado para a aprendizagem de língua inglesa desse grupo de alunas?
- 3) Como me constituí nesse processo enquanto monitora?

Cabe aqui indicar pressupostos iniciais sobre a prática de *tandem*, assumidos no projeto de extensão investigado nesta dissertação. Brammerts (1996) define essa prática como uma parceria estabelecida entre duas pessoas com diferentes línguas maternas, as quais buscam aprender mais sobre o outro e sua cultura, ajudar o outro a melhorar suas habilidades linguísticas, e trocar conhecimentos adicionais. Telles e Vasallo (2006a, 2009a), por sua vez, ressaltam que o *tandem* consiste em sessões regulares de trabalho colaborativo bilíngue com propósitos didáticos envolvendo pares de falantes que podem ou não ser nativos na língua. Já Calvert (1992) resume tal contexto, por meio de uma simples máxima: “você me ajuda a aprender, eu te ajudo a aprender e nós aprendemos a nos entender melhor” (CALVERT, 1992, p. 17, minha tradução ¹).

Antes do desenvolvimento de meios de comunicação, aprendia-se em contexto de *tandem* apenas de forma presencial. Entretanto, com o advento da tecnologia, especialmente da Internet, surgiram várias possibilidades de uso do computador no processo de ensinoaprendizagem de línguas, tais como, interação com falantes da língua-alvo em espaços e tempos distintos, troca de experiências, e participação em contextos autênticos e

¹ “You help me learn, I help you learn, and we learn to understand each other better” (CALVERT, 1992, p. 17)

colaborativos (PAIVA, 1999, 2001a, 2001b; WARSCHAUER, 1996, 1997). Uma das possibilidades de engajamento em contextos colaborativos propiciadas pela Internet é a aprendizagem em contexto de *tandem*. Nesse sentido, através da Internet é possível estabelecer parcerias com pessoas residentes em países e cidades diferentes, e em tempos distintos, como no caso do *tandem* via *e-mail*.

A partir de um olhar metafórico acerca dos princípios que norteiam o contexto de *tandem* (bilinguismo, reciprocidade e autonomia)², concebo-o como uma dança de salão. Sendo assim, a aprendizagem em *tandem* é entendida aqui como uma modalidade de dança, dentre as várias que acontecem nos bailes do processo de ensinoaprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, eu, a pesquisadora-participante, sou a monitora da dança; as alunas-participantes, que serão apresentadas logo mais, são as dançarinas que estavam em um momento de convidar pessoas para dançar *tandem*, que não eram seus colegas, mas desconhecidos.

A metáfora da dança é a minha forma de representar a história que narro e problematizo nessa dissertação, e também uma maneira de compreender o processo de ensinoaprendizagem como baile. Entendo que nos bailes do processo de ensinoaprendizagem que participei, algumas vezes dancei com meus professores e com meus colegas, outras dancei sozinha, algumas vezes assumi o papel de professora de dança, outras convidei meus alunos para dançar comigo, algumas vezes meus alunos dançaram sozinhos, e outras dançaram com outros alunos. Cabe ressaltar que esse uso metafórico, como forma de compreensão do contexto estudado, baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Narrativa, caminho investigativo escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Mas, por que investigar o processo de busca de parceiros na prática de *tandem*? Ao pesquisar trabalhos publicados recentemente sobre *tandem*, percebi que a maioria tratava de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem envolvendo parcerias já estabelecidas e que não abordava como a colaboração acontecia durante o processo de buscar parcerias. Cito alguns trabalhos no próximo parágrafo.

Souza (2003), por exemplo, verifica como aprendizes de duas culturas diferentes, particularmente de duas culturas de aprendizagem, realizam suas prioridades de aprendizagem através da interação com o parceiro, e investiga eventos possíveis em uma interação telecolaborativa com as características da aprendizagem de línguas em *tandem*. Já Braga (2004) identifica o uso de estratégias de aprendizagem sociais e de compensação utilizadas

²Para um melhor entendimento sobre contexto de *tandem* e seus princípios confira a seção *O tandem como uma dança de salão*.

por interagentes. Bedran (2008), por sua vez, mapeia e levanta as crenças sobre linguagem, ensinoaprendizagem trazidas pelos professores-mediadores e pelos interagentes, e investiga como essas crenças interagem durante o processo de ensinoaprendizagem. Salomão (2008) analisa os processos de supervisão e as estratégias pedagógicas utilizadas por uma mediadora no processo de mediação de um par interagente. Luz (2009) verifica como se desenvolve a autonomia em ambiente virtual de ensinoaprendizagem de línguas e a influência da mediação para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Como podemos ver, esses trabalhos, assim como muitos outros sobre a prática de *tandem*, abordam questões relacionadas ao processo de ensinoaprendizagem já em desenvolvimento, e não abordam o processo de busca por parceiros, sem o qual o *tandem* não acontece. Dessa forma, a relevância desta pesquisa está na sua contribuição para um melhor entendimento sobre o processo de busca de parceiros de *tandem*, sobretudo, como se constitui a colaboração nesse processo.

Organizei esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, *Conhecendo o ritmo de dança no salão*, apresento o referencial teórico utilizado para desenvolver esta pesquisa. Primeiramente, abordo os estudos realizados sobre aprendizagem de línguas mediada por computador, enfatizando as potencialidades do uso da Internet para fins pedagógicos, dentre elas, a possibilidade de aprender colaborativamente, foco deste trabalho. Em seguida, apresento conceitos de colaboração e trato das semelhanças e diferenças entre colaboração e cooperação. Para fechar o capítulo, trago um breve histórico do contexto de *tandem*, e discuto seus conceitos e princípios.

No segundo capítulo, *Os passos da dança*, apresento a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Nesse capítulo, trato da abordagem teórico-metodológica utilizada, a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2005), do contexto em que a pesquisa foi realizada, das participantes, do material documentário, bem como da perspectiva de análise desse material, a Composição de Sentidos (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001).

No terceiro capítulo, *Quer dançar comigo?*, apresento os sentidos compostos para a experiência. Inicio o capítulo narrando a experiência de buscar parceiros de *tandem* vivenciada por mim e pelas alunas-participantes. Em seguida, reconto essa experiência, compondo alguns sentidos.

Em *Que baile foi esse?*, após o terceiro capítulo, apresento as considerações sobre a experiência, tecidas a partir dos sentidos que compus. Também elenco possíveis perspectivas de pesquisa para as histórias que conto e reconto, e abordo as limitações desta pesquisa.

1 CONHECENDO O RITMO DE DANÇA NO SALÃO



Figura 2 - Tango

Fonte: <http://marilynrobertson.com>



Figura 3 - Gafieira

Fonte: <http://paulinense.com.br>



Figura 4 - Valsa

Fonte: <http://download.postaisde.pt>

Como sabemos, a dança de salão se pauta por diversos ritmos: tango, valsa, bolero, samba, forró, etc. Cada ritmo tem seus passos e seus princípios norteadores. Utilizo-me dessa linguagem metafórica para apresentar os ritmos que guiaram a análise da experiência vivenciada por mim e pelas dançarinas no salão. Os ritmos dessa pesquisa são: a aprendizagem de línguas mediada pelo computador, a aprendizagem colaborativa, e a aprendizagem em contexto de *tandem*.

No primeiro ritmo, trato da utilização do computador no processo de ensinoaprendizagem de línguas, especialmente, das potencialidades de uso pedagógico proporcionadas pela Internet nesse processo. Dentre as potencialidades apresentadas, está a possibilidade de aprender colaborativamente, o que se configura no foco deste trabalho. No segundo ritmo, um dos mais significativos para esta pesquisa, apresento considerações sobre a aprendizagem colaborativa: sua relação com a teoria sóciointeracionista, definições, semelhanças e diferenças entre colaboração e cooperação. Finalmente, no terceiro ritmo, trato da história, dos conceitos e princípios do *tandem*, um contexto colaborativo de aprendizagem.

1.1 Aprendizagem de línguas mediada por computador

Visto que neste trabalho descrevo e analiso experiências de interação em contexto virtual, acredito ser pertinente abordar nesta primeira seção as possibilidades, de uso da Internet no processo de ensinoaprendizagem de línguas. Apresento aqui um breve histórico

sobre o uso pedagógico de computadores nesse processo, passando para as suas potencialidades, dentre elas a possibilidade de inserir os aprendizes em contextos colaborativos de aprendizagem, questão que também constitui o foco dessa pesquisa.

É fato que o computador se tornou um equipamento presente em praticamente todos os setores da sociedade, e um desses setores é a escola. Por isso, Warschauer (1996) destaca que os professores devem refletir acerca das implicações de seu uso para a aprendizagem de línguas. Essa necessidade de reflexão ocasionou o surgimento de uma área de investigação chamada de Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (Computer Assisted Language Learning - doravante CALL), cujo objetivo, conforme apontado por Leffa (2006), é pesquisar o impacto do computador no processo de ensinoaprendizagem de línguas.

De acordo com Warschauer (1996), o desenvolvimento desta área foi marcado por três fases: Behaviorista, Comunicativa e Integrativa. Durante a fase Behaviorista, predominavam os programas *drill and practice*, ou seja, os exercícios de repetição. Sendo assim, a função do computador era servir de veículo para a entrega de materiais instrucionais ao aluno. Leffa (2006) afirma que durante essa fase, a língua era entendida como a criação de novos automatismos e, por isso, os exercícios eram baseados em muita repetição e reforço positivo.

Já na fase Comunicativa, os programas se propunham a dar enfoque à comunicação autêntica, entretanto, se restringiam ao ensino de habilidades e estruturas de forma separada. Segundo Leffa (2006), embora essa fase ainda englobasse atividades behavioristas, existiam também atividades significativas como diferentes tipos de reconstrução textual, jogos didáticos, simulações gráficas e produção textual.

A última e atual fase, a Integrativa, conforme aponta Warschauer (1996), tem como proposta, integrar vários aspectos do processo de aprendizagem de uma língua, e se baseia em dois grandes avanços tecnológicos: o computador multimídia e a Internet. De acordo com o autor, os programas multimídia integravam habilidades, no entanto, falhavam com relação à integração da comunicação autêntica e significativa em todos os aspectos da aprendizagem de uma língua, e essa lacuna foi preenchida pela Comunicação Mediada pelo Computador (doravante CMC), propiciada pela Internet.

O autor em questão pontua ainda que o surgimento da CMC causou impacto no ensino de línguas porque, pela primeira vez, os aprendizes de uma língua tinham a oportunidade de “se comunicar de forma direta, barata e conveniente com outros aprendizes ou falantes da língua-alvo, 24 horas por dia, do trabalho, da escola ou de casa” (WARSCHAUER, 1996,

minha tradução³). Essa comunicação poderia ser feita de forma assíncrona, ou seja, não simultânea, ou de forma síncrona, isto é, em tempo real, através de ferramentas da Internet. Um exemplo de ferramenta assíncrona mais comum é o *e-mail*, e de ferramenta síncrona mais comum é o *chat*. (WARSCHAUER, 1996; WARSCHAUER et al., 2000).

Em outra perspectiva, Bax (2003) propõe três novas abordagens de CALL: Restrita, Aberta e Integrada. Trata-se de uma crítica às três fases apresentadas por Warschauer (1996), pois para Bax, essas fases oferecem um panorama limitado da natureza e papel histórico da CALL. O autor argumenta que para aproveitar os benefícios da aprendizagem de línguas mediada por computador, é preciso analisar seu passado e presente, a fim de determinar o futuro de seu papel no processo de ensinoaprendizagem, e não apenas relatar fatos relacionados ao desenvolvimento de *softwares* e *hardwares*.

Para apresentar a abordagem Restrita de CALL, Bax (2003) a compara com a fase behaviorista de Warschauer, afirmando que seu termo:

[...]é mais satisfatório, uma vez que nos permite referir não somente à suposta teoria subjacente à aprendizagem, mas também ao software usado e os tipos de atividades em uso na época, ao papel dos professores, ao feedback oferecido aos alunos e a outras dimensões – todos eram relativamente ‘restritos’, mas nem todos eram behavioristas. (BAX, 2003, p. 20, minha tradução⁴)

Com relação à segunda abordagem, o autor pontua que optou pela expressão ‘CALL Aberta’, por se tratar de uma abordagem relativamente aberta em todos os sentidos: tipos de *software* e atividades, papel do professor, e *feedback*. Segundo Bax (2003), esta é a abordagem do momento em que vivemos, marcada pela conscientização de que a abordagem anterior era restrita, e de que há a necessidade de se pensar outras abordagens. O autor esclarece ainda que, embora essa seja a abordagem atual, ainda existem manifestações da abordagem Restrita.

A última abordagem proposta por Bax (2003), a Integrada, é o futuro da CALL, envolvendo o que o autor chama de estado de normalização da tecnologia. A normalização “se refere ao estágio, no qual a tecnologia se torna invisível, parte da prática diária, e

³ “communicate directly, inexpensively, and conveniently with other learners or speakers of the target language 24 hours a day, from school, work, or home” (WARSCHAUER, 1996).

⁴ “is more satisfactory since it allows us to refer not only to a supposed underlying theory of learning but also to the actual software and activity types in use at the time, to the teachers’ role, to the feedback offered to students and to other dimensions—all were relatively ‘restricted’, but not all were ‘behaviourist’” (BAX, 2003, p. 20)

consequentemente, normalizada” (BAX, 2003, p. 23, minha tradução⁵). Trata-se de uma abordagem, na qual a CALL estaria totalmente integrada à prática do professor.

Penso que a perspectiva de Bax (2003), é muito pertinente, pois, a meu ver, nós, professores de línguas, ainda estamos experimentando, aprendendo e pensando como lidar com o computador no processo de ensinoaprendizagem. Assim como Bax (2003), acredito que ainda não tenhamos alcançado o estado de normalização da tecnologia, uma vez que ela ainda parece não estar totalmente integrada à nossa prática. Um exemplo disso é o próprio contexto onde essa pesquisa foi realizada, especialmente o curso de Letras, já que muitos alunos da universidade não haviam vivenciado experiências de ensinoaprendizagem de línguas mediadas por computador, e alguns não possuíam sequer endereço de *e-mail*. Dessa forma, o uso do computador para ensinar e aprender línguas não é uma prática tão normalizada, e estamos no âmbito das possibilidades, pelo menos no contexto onde essa pesquisa foi realizada.

Gostaria, a partir deste ponto, tratar dessas possibilidades no processo de ensinoaprendizagem de línguas. Dentre elas, destaco o uso do computador como meio de comunicação, já que neste trabalho são analisadas interações entre aprendizes e falantes da língua inglesa mediadas pelo computador. Conforme mencionado, a Comunicação Mediada por Computador acontece por meio de ferramentas da Internet, tais como *chat* e *e-mail*. Nos parágrafos que se seguem, abordo as possibilidades de uso pedagógico dessas ferramentas, especialmente da Internet, para o processo de ensinoaprendizagem de línguas.

Warschauer e outros (2000), assim como Paiva (1999, 2001a, 2001b), relacionam Internet e ensinoaprendizagem de línguas, afirmando que as ferramentas de comunicação da Internet facilitam a interação dos aprendizes com falantes nativos e outros falantes da língua-alvo, pois rompem com as limitações de tempo e espaço. Nesse sentido, é possível interagir em tempos e espaços distintos.

Em uma perspectiva semelhante à de Vygostky (1998), Nyikos e Hashimoto (1997, p. 507, minha tradução⁶) destacam que a interação é importante para o processo de aprendizagem, pois “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa”. Especificamente com relação à aprendizagem de línguas, Paiva (2001b) acrescenta que a interação nesse processo é imprescindível, porque, segundo a autora, a língua

⁵ “refers to the stage when the technology becomes invisible, embedded in everyday practice and hence ‘normalised’” (BAX, 2003, p. 23)

⁶ “knowledge is coconstructed and learning always involves more than one person” (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997, p. 507)

é, por sua natureza, social, ou seja, as pessoas aprendem uma língua para se comunicar com os outros. Dessa forma:

Em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a preocupação com oportunidades de interação é ainda maior, pois, o contato que o aprendiz tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula e esta nem sempre oferece condições ideais para a interação. As oportunidades de interação são na maioria situações artificiais em forma de simulações sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos. (PAIVA, 1999).

Warschauer e outros (2000), bem como Paiva (2001b), também afirmam que, por meio da Internet os aprendizes de uma língua podem ter contato com materiais autênticos⁷, além de terem oportunidades de comunicação autêntica. Dessa maneira, é possível que a comunicação na língua-alvo deixe de ser fruto de simulações, e que os aprendizes participem de contextos reais de interação.

Warschauer e outros (2000), ainda ressaltam que as ferramentas de comunicação da Internet propiciam oportunidades para que o letramento, a motivação e o empoderamento⁸ do aprendiz de uma língua sejam desenvolvidos. No que diz respeito ao letramento, os autores pontuam que a Internet pode promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, comunicação e publicação, e que estas habilidades são importantes à medida que representam as novas formas de letramento necessárias no século vinte e um. Com relação à motivação, os autores salientam que a Internet pode motivar os aprendizes, pois se apresenta como um ambiente flexível em constante mudança que proporciona oportunidades de comunicação relacionadas às suas reais necessidades. Por fim, quanto ao empoderamento, os autores enfatizam que a Internet permite que os aprendizes se tornem autônomos com relação ao seu processo de aprendizagem, uma vez que oferece oportunidades para que procurem o que precisam quando precisam e colaborem com os outros com o intuito de construir um novo conhecimento.

Relacionando mais uma vez Internet e ensinoaprendizagem de línguas, os autores, bem como Paiva (1999, 2001a, 2001b) pontuam também que a Internet propicia experiências de aprendizagem colaborativa. Warschauer enfatiza esse potencial em sua publicação de

⁷ O termo material autêntico é entendido aqui segundo a concepção de Kramsch (1993): “uma reação contrária à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais, refere-se ao modo como a língua é usada na comunicação não-pedagógica, natural” (KRAMSCH, 1993, p. 175, minha tradução). No original: “a reaction against the prefabricated artificial language of textbooks and instructional dialogues; it refers to the way language is used in non-pedagogic, natural communication”

⁸ O termo empoderamento é entendido aqui segundo a concepção de Page e Czuba (1999): “um processo social multidimensional que ajuda as pessoas a ganhar controle sob suas próprias vidas” (PAGE; CZUBA, minha tradução). No original: “a multi-dimensional social process that helps people gain control over their own lives”

1997, elencando cinco características que distinguem a comunicação via Internet de comunicações realizadas através de outros meios: “a) interação baseada em texto e mediada pelo computador, (b) comunicação de muitos para muitos, (c) independência de tempo e lugar, (d) trocas em longas distâncias, e (e) *links* de hipermídia”. (WARSCHAUER, 1997, p. 470, minha tradução⁹).

Já Paiva (1999, 2001a, 2001b) destaca que por meio da Internet os aprendizes de uma língua podem trocar experiências e se auxiliar mutuamente e, assim, vivenciar um processo de aprendizagem ao mesmo tempo individual e coletivo que ocorre pela interação e negociação de sentidos com os outros.

Argumentos a favor da colaboração no processo de ensinoaprendizagem são apresentados por autores, tais como Tinzmann e outros (1990), Swain (2000), e Johnson e Johnson (1998). Para Tinzmann e outros (1990), a aprendizagem colaborativa é importante à medida que, em grupo, os aprendizes podem aprender significativamente e resolver problemas com mais facilidade do que se estivessem trabalhando sozinhos. Esse trabalho em conjunto, segundo Swain (2000), proporciona aos aprendizes de uma língua oportunidades para que compartilhem ideias e informações, bem como estratégias de aprendizagem. Johnson e Johnson (1998), por sua vez, afirmam que atividades colaborativas, ao favorecerem a interação, oferecem oportunidades para que um não-nativo aprenda a língua-alvo, já que para aprendê-la é preciso usá-la produtivamente.

A aprendizagem colaborativa¹⁰, de uma maneira geral, está relacionada a “uma *situação* na qual *duas ou mais* pessoas *aprendem* ou buscam aprender algo *juntas*” (DILLENBOURG, 1999, p. 1, minha tradução¹¹). Portanto, colaboração pressupõe interação. Isso não quer dizer que quando as pessoas estão interagindo, estão aprendendo colaborativamente. Aprender colaborativamente envolve todo um processo no qual o conhecimento é coconstruído por meio de intercâmbios significativos de informações, não se trata de apenas colocar os alunos para trabalharem juntos (FIGUEIREDO, 2006).

Outra questão a ser destacada é que a interação via Internet nem sempre se configura como participação em uma atividade colaborativa. Porém, a Internet pode maximizar as chances de interação, proporcionando, assim, maiores chances de engajamento em projetos colaborativos.

⁹ “(a) text-based and computer-mediated interaction, (b) many-to-many communication, (c) time- and place-independence (d) long distance exchanges, and (e) hypermedia links” (WARSCHAUER, 1997, p. 470)

¹⁰ Este tema será aprofundado na seção seguinte.

¹¹ “a *situation* in which *two or more* people *learn* or attempt to learn something *together*” (DILLENBOURG, 1999, p. 1)

Figueiredo (2006), por exemplo, pontua que uma das possíveis limitações da aprendizagem colaborativa mediada pelo computador é a falta de colaboração que o meio virtual pode proporcionar. Isto porque, segundo o autor, “o fato de a interação não ser face a face pode fazer com que os interlocutores não sejam tão comprometidos e colaboradores uns com os outros e, devido a isso, não darem termo a alguma tarefa pela qual são responsáveis” (FIGUEIREDO, 2006, p. 27).

Acerca das possíveis limitações da Internet, Moran (2001) adverte que ela não pode ser encarada como uma solução mágica para os problemas da educação. Comungando da mesma opinião, Paiva (2001b) esclarece que:

[...]usar a internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitudes de alunos e professores. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração. (PAIVA, 2001b).

Em suma, a Internet apresenta possibilidades, e não garantias, para aprimorar o processo de ensinoaprendizagem de línguas, e Paiva (2001b) as resume da seguinte maneira:

Acredito que a Internet ofereça um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos. Não há mais barreiras espaciais e temporais, desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à Internet. De sua casa, ou do laboratório de sua escola, o estudante pode acessar bibliotecas em várias partes do mundo, assistir vídeos, participar de diversos cursos online, e, ainda, acessar um imenso mar de recursos para desenvolver as várias habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua. (PAIVA, 2001b).

Até aqui, expus as potencialidades do uso da Internet para fins pedagógicos. Uma dessas potencialidades é a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem colaborativa. Uma vez que meu intuito é analisar a colaboração durante o processo de busca de parceiros de *tandem*, na seção seguinte aprofundar-me-ei na questão da aprendizagem colaborativa.

1.2 Aprendizagem colaborativa

Início esta seção apresentando a base da aprendizagem colaborativa, segundo Tinzmann e outros (1990), Nyikos e Hashimoto (1997) e Paiva (2001a, 2001b). Em um segundo momento, trago definições e considerações sobre colaboração.

De acordo com Tinzmann e outros (1990), Nyikos e Hashimoto (1997) e Paiva (2001a, 2001b), a possibilidade de aprender colaborativamente fundamenta-se na teoria sóciointeracionista de Vygotsky (1998).

Vygotsky (1998) defende que a aprendizagem possui um caráter essencialmente social e não puramente mecânico, biológico. Dessa forma, a interação social se destaca como pré-requisito para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo. Em linhas gerais, isto quer dizer que o conhecimento é socialmente construído.

Penso que a ligação entre aprendizagem colaborativa e o pressuposto vygotskyniano do aspecto social da aprendizagem está justamente no fato de a colaboração favorecer a interação. Ao favorecer a interação, a aprendizagem colaborativa privilegia a troca de informações, de experiências, privilegiando, assim, a construção do conhecimento.

Outro ponto importante na teoria de Vygotsky (1998) relacionado à aprendizagem colaborativa é o conceito de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP):

[...]a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.72).

A ZDP é determinada por funções que ainda estão em fase de maturação, mas que com o auxílio de parceiros mais capazes poderão ser desenvolvidas. Dessa forma, Vygotsky (1998) situa a aprendizagem na ZDP, enfatizando a importância da ajuda do parceiro mais experiente para o menos experiente nesse processo. Por meio de experiências de aprendizagem colaborativa, atua-se na ZDP, de modo que funções ainda não consolidadas venham a se consolidar.

Acerca da definição de aprendizagem colaborativa, Smith e MacGregor (1992) pontuam que ela corresponde a um termo amplo que engloba abordagens educacionais, nas quais se privilegia o esforço intelectual conjunto de alunos, ou de alunos e professores. Os autores enfatizam que em tais abordagens os alunos trabalham em grupos para buscar conhecimento, soluções, significados, ou criar um produto.

Segundo esses autores, existe uma grande variedade de atividades de aprendizagem colaborativa, entretanto, a maioria se centra na exploração ou aplicação do material do curso pelos alunos, e não na apresentação ou explicação do material pelos professores. Todos os envolvidos no processo de aprendizagem participam, trabalhando como parceiros e/ou em pequenos grupos. Sendo assim, os alunos se tornam mais ativos com relação ao seu processo de aprendizagem e os professores se desvinculam da postura de transmissores de conhecimento para se tornarem mediadores da aprendizagem.

No que diz respeito aos papéis de professores e alunos em situações colaborativas, Tinzmann e outros (1990) também apresentam alguns apontamentos. Assim como Smith e MacGregor (1992), esses autores ressaltam o papel mediador do professor e a responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem. Para Tinzmann e outros (1990), o professor não é um mero entregador de informação, cabe a ele:

[...]criar ambientes ricos e atividades para relacionar informações novas e conhecimento prévio, proporcionar oportunidades para o trabalho colaborativo e a solução de problemas, e oferecer uma multiplicidade de tarefas de aprendizagem autênticas (TINZMANN et al., 1990, tradução minha¹²).

Outro autor, Dillenbourg (1999), esclarece que o professor deve desempenhar o papel de facilitador, uma vez que seu propósito é desempenhar uma intervenção pedagógica mínima com vistas a redirecionar o trabalho de um grupo menos produtivo, ou monitorar membros que não estejam interagindo. Já o aluno, conforme sugerem Tinzmann e outros (1990), assume o papel de colaborador e participante ativo. Cabe a ele estabelecer objetivos, planejar tarefas de aprendizagem, trabalhar em conjunto para realizar tarefas, monitorar seu progresso, e avaliar seu desempenho.

O que foi discutido nos dois parágrafos anteriores sobre papéis de alunos e professores em contextos colaborativos, se justifica pelo fato de a aprendizagem colaborativa estar atrelada a uma série de considerações importantes sobre aprendizes e o processo de aprendizagem, conforme apontam Smith e MacGregor (1992). Estas considerações serão abordadas nos parágrafos seguintes.

A primeira consideração é que a aprendizagem se constitui como um processo ativo e em construção, ou seja, para transformar uma nova informação em conhecimento, os aprendizes precisam relacioná-la com o que já sabem ou usá-la para reorganizar o que

¹² “creating rich environments and activities for linking new information to prior knowledge, providing opportunities for collaborative work and problem solving, and offering students a multiplicity of authentic learning tasks” (TINZMANN et al, 1990)

achavam que sabiam. De acordo com Smith e MacGregor (1992), em situações de aprendizagem colaborativa os alunos não estão simplesmente recebendo novas informações, mas construindo sentidos e criando algo novo a partir delas.

A segunda consideração, apontada por Smith e MacGregor (1992), é que a aprendizagem depende de contextos ricos, ou seja, contextos nos quais os aprendizes se deparam com tarefas ou questões desafiadoras. Quando estão engajados em atividades colaborativas, os aprendizes se deparam com esse tipo de tarefa, o qual demanda o desenvolvimento do raciocínio e da habilidade para resolver problemas. E, conforme acrescentam os autores, um contexto é rico justamente quando proporciona ao aprendiz oportunidades para desenvolver o raciocínio e essa habilidade.

A terceira consideração é que os aprendizes são diferentes, isto é, trazem para a sala de aula experiências diversas, estilos de aprendizagem diversos e aspirações diversas. Em atividades de aprendizagem colaborativa, as diferentes perspectivas dos aprendizes emergem e possibilitam tanto aos professores quanto aos alunos um melhor entendimento de como se dá o processo de aprendizagem.

Outra consideração apresentada por Smith e MacGregor (1992), é que a aprendizagem deriva de experiências sociais. Relacionando essa questão com a aprendizagem colaborativa percebe-se que este tipo de aprendizagem é baseado no estabelecimento de um compromisso mútuo, esse compromisso, por sua vez, geralmente proporciona melhor compreensão por parte dos aprendizes de como se dá o processo de ensinoaprendizagem, bem como a aquisição de novos conhecimentos.

A última consideração elencada por esses autores é que a aprendizagem possui dimensões afetivas e subjetivas. Tarefas colaborativas estabelecem conexões entre aprendizes e ideias e entre aprendizes e professores, são atividades que envolvem os participantes do processo de aprendizagem tanto social quanto emocionalmente. Os alunos aprendem a articular seus pontos de vista e a escutar os posicionamentos dos colegas, isto possibilita que eles assumam a responsabilidade por sua aprendizagem, fator essencial para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento intelectual.

Tinzmann e outros (1990) também definem aprendizagem colaborativa com base em suas peculiaridades. De acordo esses autores, a sala de aula colaborativa possui quatro características básicas: a- o conhecimento compartilhado entre professores e alunos, b- a autoridade compartilhada entre professores e alunos, c- o professor como mediador e d- o agrupamento heterogêneo de alunos. As duas primeiras são da ordem do relacionamento entre

professor e aluno, a terceira é da ordem da abordagem de ensino, e a última é da ordem da composição de uma sala de aula colaborativa.

O conhecimento compartilhado entre professores e alunos está associado ao fato de que tanto o conhecimento do professor quanto o do aluno são importantes em situações de aprendizagem. Sendo assim, o professor deve valorizar o conhecimento, as experiências, a cultura, a língua e as estratégias que os alunos trazem para a sala de aula. Já a autoridade compartilhada entre professores e alunos pressupõe que a responsabilidade por determinar objetivos, criar tarefas de aprendizagem, e monitorar o que foi aprendido não seja somente do professor. Nessa perspectiva, o aluno pode investigar questões de interesse pessoal e possui voz no processo de tomada de decisão.

Com relação ao professor como mediador, Tinzmann e outros (1990) pontuam que esta característica é decorrente das duas primeiras. Complementando o que foi dito anteriormente sobre o papel do professor em contextos colaborativos, para os autores “o professor mediador ajusta o nível de informação e suporte com vistas a maximizar a habilidade do aluno de se responsabilizar pela aprendizagem” (TINZMANN et al., 1990, minha tradução¹³).

Por fim, a característica agrupamento heterogêneo de alunos parte da premissa de que todos podem aprender com todos. Por isso, em contextos colaborativos não há segregação, ou seja, os alunos não são selecionados de acordo com suas habilidades, interesses ou qualquer outro atributo.

Dillenbourg (1999, p. 1, minha tradução¹⁴) propõe uma definição de aprendizagem colaborativa parecida com a Smith e MacGregor: trata-se de “uma *situação* na qual *duas ou mais* pessoas aprendem ou buscam aprender algo *juntas*”. Entretanto, para o autor essa definição é vaga, visto que cada elemento contido nela pode ser entendido de diferentes maneiras. O elemento “duas ou mais” pode ser entendido como um par, um pequeno grupo, uma sala, uma comunidade ou uma sociedade. Já o elemento “aprender algo”, pode ser compreendido como “fazer um curso”, “explorar material de um curso” ou “participar se atividades de aprendizagem nas quais deve-se solucionar um problema”. E, finalmente, o elemento “juntas” pode ser analisado como formas diferentes de interação, por exemplo, interação face a face ou mediada pelo computador, síncrona ou assíncrona, frequente ou

¹³ “adjusts the level of information and support so as to maximize the ability to take responsibility for learning” (TINZMANN et al, 1990)

¹⁴ “a *situation* in which *two or more* people *learn* or attempt to learn something *together*” (DILLENBOURG, 1999, p. 1)

esporádica, que realmente envolve o esforço conjunto ou que envolve a divisão sistemática de trabalho. Por isso, o autor, assim como os outros autores aqui citados, prefere definir colaboração de acordo com suas peculiaridades.

Dillenboug (1999) caracteriza aprendizagem colaborativa por aquilo que ela não é. Para o autor, a aprendizagem colaborativa não é um mecanismo de aprendizagem. Não se trata de um mecanismo, porque as pessoas não aprendem simplesmente por estarem juntas, as pessoas aprendem porque desenvolvem atividades que desencadeiam mecanismos de aprendizagem específicos. No entanto, não há garantias de que esses mecanismos serão desencadeados durante interações colaborativas, e mais, esses mecanismos não se desenvolvem apenas durante a colaboração. Isto porque, segundo o autor, os mecanismos envolvidos na aprendizagem colaborativa são os mesmos envolvidos no processo cognitivo individual.

Acerca disso, Wiersema (2000) adverte que não existe uma única maneira de promover a aprendizagem dos alunos e acrescenta que a aprendizagem colaborativa não pode ser encarada como um conjunto de técnicas, cujo intuito é aliviar o trabalho de professores e tornar a vida dos alunos mais difícil. O que o autor quer dizer com isso é que o professor também tem seu papel em contextos colaborativos, não se trata apenas de colocar aprendizes juntos e entender uma situação como colaborativa. Isto porque sua concepção de colaboração está atrelada ao conceito de interdependência positiva, definida como “uma situação na qual os aprendizes fazem um esforço para ensinar um ao outro e aprender uns com os outros” (WIERSEMA, 2000, p. 4, minha tradução¹⁵).

Retomando Dillenbourg (1999), a aprendizagem colaborativa também não é um método, pois não é possível prever tipos de interação específicos no seu decorrer. Nas palavras do autor:

Basicamente, a aprendizagem colaborativa assume a forma de instruções aos sujeitos (por exemplo: “Vocês têm que trabalhar juntos”), de um cenário físico (por exemplo: “Colegas de equipe trabalham na mesma mesa”) e outras restrições instrucionais (por exemplo: “Cada membro do grupo irá receber a nota dada ao projeto do grupo”). Portanto, a situação “colaborativa” é uma espécie de contrato social, tanto entre aprendizes, quanto entre os aprendizes e o professor (então é um contrato didático). Este contrato especifica condições sob as quais alguns tipos de interação podem ocorrer, não há nenhuma garantia de que eles ocorrerão. (DILLENBOURG, 1999, p. 5, minha tradução¹⁶)

¹⁵ “a situation in which students make an effort to teach each other and learn from each other” (WIERSEMA, 2000, p. 4)

¹⁶ “Basically, collaborative learning takes the form of *instructions* to subjects (e.g. “You have to work together”), a physical *setting* (e.g. “Team mates work on the same table”) and other institutional *constraints* (e.g.

O autor ainda caracteriza a aprendizagem colaborativa em termos de interação e situação. Uma interação é colaborativa quando influencia o processo cognitivo dos aprendizes, sendo assim, não é a frequência de interações que determina se elas são ou não colaborativas. Além disso, segundo Dillenbourg (1999), a interação colaborativa deve promover a negociação. Na perspectiva desse autor, a negociação demanda dos participantes de um contexto colaborativo a capacidade de argumentar, de se justificar e de tentar convencer o outro, ao invés de impor seu ponto de vista. Entretanto, o autor salienta que “a negociação só pode ocorrer se houver *espaço* para a *negociação*” (DILLENBOURG; BAKER, 1996 apud DILLENBOURG, 1999, p. 10, minha tradução¹⁷).

É interessante acrescentar outra definição para negociação, já que ela está atrelada à colaboração. Do ponto de vista linguístico, Cândido Júnior (2006), apoiado em Pica (1994), concebe a negociação como “os esforços feitos pelos falantes no sentido de compreenderem e serem compreendidos” (PICA, 1994, apud CÂNDIDO JÚNIOR, 2006, p. 51). Exemplos de negociação nessa perspectiva são a negociação de significado (nível semântico), a negociação de forma (níveis, gramatical, lexical e fonológico), e a negociação de conteúdo.

Retomando Dillenbourg (1999, p.7, minha tradução¹⁸) mais uma vez, uma situação é colaborativa quando “os aprendizes estão mais ou menos no mesmo nível, podem desempenhar as mesmas ações, possuem um objetivo em comum e trabalham juntos”. Dillenbourg utiliza o termo “mais ou menos no mesmo nível”, pois não existem indivíduos que possuam o mesmo conhecimento. Quanto ao “objetivo comum”, o autor alerta que ele deve ser negociado, uma vez que os aprendizes não possuem objetivos totalmente compartilhados, eles também possuem expectativas diferentes das dos parceiros. E o autor utiliza o termo “trabalham juntos” para enfatizar que em situações colaborativas o grau de divisão de trabalho é menor.

A partir do exposto, é possível perceber que Dillenbourg (1999) não entende a heterogeneidade como condição para um trabalho colaborativo, diferentemente de autores como Tinzmann e outros (1990), citados anteriormente, e Celani (2002). Segundo esta, a colaboração:

"Each group member will receive the mark given to the group project"). Hence, the 'collaborative' situation is a kind of *social contract*, either between the peers or between the peers and the teacher (then it is a didactic contract). This contract specifies conditions under which some types of interactions *may* occur, there is no guarantee they will occur." (DILLENBOURG, 1999, p. 5)

¹⁷ “Negotiation may only occur if there is *space for negotiation*” (DILLENBOURG; BAKER, 1996 apud DILLENBOURG, 1999, p. 10)

¹⁸ “peers are more or less at the same level, can perform the same actions, have a common goal and work together” (DILLENBOURG, 1999, p.7)

[...]não significa necessariamente simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos/significados e valores. Não significa tampouco que todos os participantes tenham a mesma “agenda”. O que significa é que tenham as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem a compreensão dos envolvidos. (CELANI, 2002, p. 28)

As observações tecidas por Celani (2002) refletem a sua concepção de colaboração como construção crítica de conhecimento. Nessa perspectiva, a colaboração envolve dois pontos importantes: coconstrução e coautoria. A aprendizagem colaborativa relaciona-se, assim, com o que a autora chama de *agir colaborativo*, o qual representa a interação dos participantes do processo de ensinoaprendizagem no sentido de construir conhecimento coletivamente.

Comungando dos mesmos apontamentos, Magalhães (2004) pontua que:

[...]o conceito de colaboração pressupõe, assim, que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. (MAGALHÃES, 2004, p. 75)

De uma maneira geral, para Celani (2002) e para Magalhães (2004), o conceito de aprendizagem colaborativa deriva do agir. É possível perceber isso pela ênfase dada pelas autoras no que tange à importância da interação para a construção de conhecimento. Com isso, as autoras também destacam que a colaboração envolve a simetria de oportunidades e a assimetria de conhecimento e opinião e, sendo assim, a negociação é parte crucial desse agir. Nas palavras de Magalhães (2004):

Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e compreensão crítica aos interagentes. (MAGALHÃES, 2004, p. 76)

Já Eshet-Alkalai (2004) aborda interação e colaboração relacionando-as com letramento digital. Para esse autor, ambas estão associadas ao letramento socioemocional. De acordo com sua definição, pessoas socioemocionalmente letradas são “aquelas que estão dispostas a compartilhar informações e conhecimento com outros, que são capazes de avaliar

informações e abstrair pensamentos, e construir conhecimento colaborativamente” (ESHET-ALKALAI, 2004, p. 102, minha tradução¹⁹).

Souza, V. (2007) elabora um quadro a partir dos diferentes letramentos de Eshet-Alkalai (2004), dentre eles o socioemocional, por meio do qual é possível entender melhor o conceito de colaboração. Destaco aqui apenas a parte do quadro relacionada à colaboração, já que é esse meu foco:

Denominação do Letramento	Que tipo de habilidade este letramento supõe?	Como se define esta habilidade?
Letramento sócio-emocional (<i>socio-emotional literacy</i>)	Colaboração e interação	Abertura para trocar informações e compartilhar conhecimento com outros; capacidade de construir conhecimento colaborativamente.

Quadro 1 – Letramento sócio-emocional por Souza, V.

Para Eshet-Alkalai (2004), assim como para os outros autores aqui mencionados, colaboração e interação andam juntas. Entretanto, segundo a perspectiva desse autor, a colaboração envolve a disposição para aprender com o outro. É interessante pensar sobre essa disposição. O autor parte de uma concepção atrelada ao contexto virtual, mas, a meu ver, ela se aplica a outros contextos. Como por exemplo, a sala de aula. Neste sentido, a colaboração seria a abertura de um aprendiz para aprender não só com o professor, mas também outros aprendizes. De certa forma, os outros autores citados também partilham dessa opinião ao enfatizarem a importância da participação de professores e alunos no processo de ensinoaprendizagem.

Mas será que todos os aprendizes possuem abertura para aprender com os outros? Talvez nem todos. Wiersema (2000) argumenta que alguns alunos podem precisar de tempo para se acostumar com os objetivos da aprendizagem colaborativa, já que em muitas instituições a concepção de ensino vigente é tradicional. Acredito que em uma situação em

¹⁹ “those who are willing to share data and knowledge with others, capable of information evaluation and abstract thinking, and able to collaboratively construct knowledge” (ESHET-ALKALAI, 2004, p. 102)

não haja essa disposição é de suma importância o papel do professor como mediador e facilitador, além de ser aquele que também está disposto a aprender com os outros.

Como se vê, a definição de aprendizagem colaborativa está mais no âmbito do “como acontece” do que no âmbito do “o que é”. De acordo com todos os autores aqui citados, o conceito de aprendizagem colaborativa não pode ser apresentado em algumas linhas, para entendê-lo é preciso compreender suas características.

Vimos que alguns termos são recorrentes quando se aborda o tema, como por exemplo, “trabalho conjunto”. Entretanto, retomando Dillenbourg (1999) e Wiersema (2000) em seu dizer anterior, as pessoas não aprendem simplesmente por estarem juntas. Condizentes com essa afirmação, Souza, V. (2007) e Figueiredo (2006) alertam que nem toda interação é colaborativa. A aprendizagem colaborativa acontece quando há coconstrução de conhecimento, conforme esclarecem o próprio Figueiredo (2006), Celani (2002) e Magalhães (2004).

De uma maneira geral, acredito que a aprendizagem colaborativa, seja ela em contexto presencial ou virtual, envolva a heterogeneidade, a troca de experiências e informações, o trabalho conjunto entre aprendizes ou entre aprendizes e professor, a participação ativa dos aprendizes, a mediação do professor, a negociação, a individualidade de cada um e, ao mesmo tempo, a coletividade, e, principalmente, a abertura para aprender com o outro, mesmo que ele não seja um professor. Essa abertura envolve a disponibilidade para ajudar e ser ajudado, questionar e ser questionado, bem como criticar e ser criticado. É possível perceber ainda que o foco da aprendizagem colaborativa não se concentra predominantemente no produto, ou seja, em uma tarefa qualquer a ser realizada pelos aprendizes, mas no processo a ser vivenciado.

Objetivando ainda compreender o conceito de aprendizagem colaborativa, na seção seguinte tratarei de cooperação, termo que algumas vezes é tomado como sinônimo de colaboração (SMITH; MACGREGOR, 1992; RICHARDS; RODGERS, 2001). Após a conceituação de cooperação, abordarei as semelhanças e diferenças entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa.

1.2.1 Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Smith e MacGregor (1992) e Richards e Rodgers (2001), a aprendizagem cooperativa é uma abordagem²⁰ colaborativa. Trata-se de “uma abordagem de ensino, na qual se faz o uso máximo de atividades cooperativas envolvendo pares e pequenos grupos de aprendizes na sala de aula” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 192, minha tradução²¹).

Tomando como base a premissa de que a aprendizagem não é um processo passivo, Johnson, Johnson e Holubec (1994) pontuam que a aprendizagem cooperativa privilegia o trabalho conjunto dos aprendizes para alcançarem objetivos comuns. Os autores definem essa abordagem em linhas gerais como “o uso instrucional de pequenos grupos por meio dos quais os alunos trabalham juntos com o intuito de maximizar sua própria aprendizagem e a do outro” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1994, p. 4, minha tradução²²).

Os autores ainda argumentam que para trabalhar a aprendizagem cooperativa de forma eficaz, os professores devem se conscientizar de que nem todos os grupos são cooperativos, ou seja, não basta colocar os alunos juntos e chamá-los de um grupo cooperativo. A cooperação de um grupo depende de como ele é estruturado pelo professor. Por isso, de acordo com os autores, cabe ao professor formar grupos de aprendizagem, estabelecer claramente a tarefa e o objetivo do grupo, diagnosticar a efetividade do grupo em termos de desempenho cooperativo, reforçar os elementos básicos da cooperação e orientar os alunos até que se tornem verdadeiros grupos cooperativos.

Com relação à aprendizagem cooperativa no ensino de línguas, Richards e Rodgers (2001) afirmam que a mesma visa promover a interação na sala de aula e que é concebida como uma extensão dos princípios da abordagem comunicativa:

- 1) Os aprendizes aprendem uma língua ao se comunicarem;
- 2) As atividades realizadas em sala devem ter como meta a comunicação autêntica e significativa;
- 3) A fluência é necessária para a comunicação;

²⁰ Entende-se por abordagem “as teorias sobre a natureza da língua e a aprendizagem de língua, as quais servem como fonte de práticas e princípios no ensino de língua” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 20).

²¹ “an approach to teaching that makes maximum use of cooperative activities involving pairs and small groups of learners” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 192)

²² “the instructional use of small groups through which students work together to maximize their own and each other's learning” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1994, p. 4)

- 4) A comunicação envolve o desenvolvimento de diferentes habilidades;
- 5) A aprendizagem demanda criatividade, tentativa e erro.

Os autores ainda salientam que tal abordagem se fundamenta nos pressupostos teóricos piagetianos (PIAGET, 1965 apud RICHARDS; RODGERS, 2001) e vygotskianos (Vygotsky, 1962 apud RICHARDS; RODGERS, 2001), os quais enfatizam o papel central da interação social na aprendizagem. Tal abordagem baseia-se em cinco premissas:

- 1) Nascemos para nos comunicar;
- 2) A maioria do nosso discurso é organizada por meio da conversação;
- 3) A conversação opera de acordo com certas regras cooperativas ou máximas²³;
- 4) As pessoas aprendem como essas regras operam em outra língua através da interação conversacional do dia-a-dia;
- 5) As pessoas aprendem como essas regras operam na segunda língua quando participam de atividades estruturadas cooperativamente.

Richards e Rodgers (2001) afirmam ainda que devido a essas premissas a aprendizagem cooperativa de línguas se constitui como uma abordagem que se apoia tanto em modelos de língua estruturais e funcionais quanto interacionais, já que seu foco está tanto na forma da língua quanto na prática de suas funções. Os objetivos dessa abordagem, segundo os autores, são “promover a cooperação ao invés da competição, desenvolver habilidades para pensar criticamente, e desenvolver a competência comunicativa através de atividades de interação socialmente estruturadas” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 195, minha tradução²⁴).

À primeira vista, os termos colaboração e cooperação podem parecer sinônimos, uma vez que tanto a aprendizagem colaborativa quanto a aprendizagem cooperativa enfatizam a importância do trabalho conjunto dos aprendizes para construir conhecimento. Para Smith e MacGregor (1992) e Richards e Rodgers (2001), por exemplo, colaboração e cooperação são semelhantes. No entanto, alguns autores, tais como Dillenbourg e Schneider (1995), Figueiredo (2006), Panitz (1996) e Wiersema (2000) fazem uma distinção entre estes termos.

²³ De acordo com Grice (1982), trata-se de regras que devem reger o ato conversacional e concretizar o princípio da cooperação na troca conversacional. As máximas descrevem um conjunto de raciocínios que o ouvinte faz para interpretar o sentido do enunciado produzido pelo locutor. São elas: a máxima da qualidade, a máxima da quantidade, a máxima da relevância e a máxima do modo.

²⁴ “to foster cooperation rather than competition, to develop critical thinking skills, and to develop communicative competence through socially structured interaction activities” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.195)

Para Dillenbourg e Schneider (1995) e Figueiredo (2006), a aprendizagem cooperativa diz respeito à realização de tarefas, as quais são divididas em subtarefas que são desempenhadas independentemente pelos aprendizes. Já a aprendizagem colaborativa envolve situações nas quais há uma solução conjunta para um dado problema.

Panitz (1996) e Wiersema (2000) entendem a aprendizagem colaborativa como uma filosofia. Para Panitz, trata-se de uma filosofia pessoal e não somente um conjunto de técnicas de sala de aula, pois o trabalho em grupo exige um modo de lidar com pessoas através do qual são respeitadas e realçadas as habilidades e contribuições de cada um. Wiersema (2000) enfatiza que a aprendizagem colaborativa é uma filosofia que se encaixa no mundo globalizado em que vivemos hoje. Nas palavras do autor: “se pessoas diferentes aprendem a trabalharem juntas na sala de aula, então eu acredito que elas se tornarão melhores cidadãos do mundo” (WIERSEMA, 2000, p. 3, minha tradução²⁵).

Panitz (1996) destaca ainda que aprendizagem cooperativa é mais controlada pelo professor, isto é, o professor estipula os papéis, as tarefas, dentre outras coisas, o que não acontece na aprendizagem colaborativa. Já Wiersema (2000, p. 3, minha tradução²⁶) afirma que cooperação é a utilização de “uma técnica para terminar um certo produto juntos”, na qual cada indivíduo do grupo tem uma função específica. Para esse autor, o foco da cooperação está no produto, ou seja, na tarefa a ser cumprida, enquanto o foco da colaboração está no processo.

Baseado em autores aqui citados (PANITZ, 1996; WIERSEMA, 2000) e em outros autores (OXFORD, 1997; MATTHEWS et al., 2003), Figueiredo (2006) elaborou um quadro com as semelhanças e diferenças entre aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa:

Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa
Diferenças	
O foco é no processo.	O foco é no produto.
As atividades dos membros do grupo são geralmente não-estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve.	As atividades dos membros do grupo são geralmente estruturadas: os seus papéis são definidos <i>a priori</i> , sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.

²⁵ “If different people learn to work together in the classroom, then I believe they will become better citizens of the world” (WIERSEMA, 2000, p. 3)

²⁶ “a technique to finish a certain product together” (WIERSEMA, 2000, p. 3)

Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno.	Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no professor.
O professor não dá instrução aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.	O professor dá instrução aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.
Semelhanças	
Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor.	
O ensino e a aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor.	
A participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais	

Quadro 2 – Aprendizagem colaborativa e cooperativa por Figueiredo

Em linhas gerais, a diferença entre colaboração e cooperação está relacionada ao foco (produto ou processo), ao grau de controle do professor e a divisão de tarefas entre os aprendizes. Entretanto, conforme aponta Figueiredo (2006), tanto a aprendizagem colaborativa quanto a aprendizagem cooperativa são importantes, já que favorecem a interação e participação dos aprendizes no processo de aprendizagem. Concordo com o autor, mas acredito que a aprendizagem colaborativa se destaca com relação à cooperativa, uma vez que em contextos cooperativos a participação do aprendiz é parcial. Já em contextos colaborativos, os aprendizes tomam decisões, definem objetivos, centram-se não só em objetivos comuns, mas em objetivos particulares, e desenvolvem a habilidade de articulá-los. Dessa forma, experiências de aprendizagem colaborativa propiciam condições aos aprendizes para que não só entendam a importância do trabalho conjunto, mas para que direcionem sua aprendizagem ao longo da vida.

Como mencionei, uma das possibilidades de vivenciar experiências colaborativas é a aprendizagem em contexto de *tandem*. Buscando entender de que maneira a colaboração se manifesta nesse contexto, nas seções que se seguem apresento alguns conceitos, um breve histórico e uma discussão sobre seus princípios e peculiaridades.

1.3 O contexto de *tandem*: conceitos e breve histórico

Pela própria definição da palavra *tandem* já se pode ter uma idéia sobre o que é aprender em prática de *tandem*. Tal palavra refere-se à bicicleta de dois assentos, a qual exige um esforço conjunto por parte dos ciclistas que a colocam em movimento, conforme destaca Souza, R. (2007).

Imaginem este tipo de bicicleta em movimento. Sabemos que ela só se movimentará enquanto os dois ciclistas estiverem colaborando ao mesmo tempo para isso. Agora imaginem esta bicicleta em movimento como a aprendizagem em prática de *tandem* e os ciclistas como aprendizes proficientes em línguas diferentes que se revezam na tarefa de auxiliar um ao outro a aprender as línguas pelas quais estão interessados: a aprendizagem em prática de *tandem* só acontecerá se houver uma dependência mútua, ou seja, se a colaboração para a aprendizagem do outro for recíproca. Usando ainda a metáfora da bicicleta, em uma *tandem*, os ciclistas podem compartilhar a experiência de ocupar as posições de piloto (aquele que pedala na parte frontal) ou *stoker* (aquele que pedala na parte traseira), no caso da aprendizagem em *tandem* os aprendizes (ciclistas) se revezam nas posições de especialista na língua (piloto) e aprendiz (*stoker*).

Acredito que por meio desse olhar metafórico, é possível perceber como o *tandem* se constitui como uma modalidade colaborativa de aprendizagem. Vejamos agora definições propostas por alguns autores, tais como Calvert (1992), Brammerts (1996), Brammerts e Calvert (2003), Telles e Vassallo (2006a, 2009a), e, novamente Souza, R. (2007).

Calvert (1992) se refere ao *tandem* como um método que oferece aos aprendizes oportunidades para estudar a língua e a cultura de outra língua com falantes nativos. O autor destaca que esta prática de aprendizagem de línguas baseia-se em uma simples máxima: “você me ajuda a aprender, eu te ajudo a aprender e nós aprendemos a nos entender” (CALVERT, 1992, p. 17, minha tradução²⁷). Traçando um paralelo com a questão da colaboração e tomando emprestada essa máxima de Calvert (1992), é possível entendê-la da seguinte forma: eu colaboro com sua aprendizagem, você colabora com minha aprendizagem e nós aprendemos a nos entender.

Brammerts (1996) por sua vez, afirma que o *tandem* pode ser definido como uma parceria estabelecida por duas pessoas com diferentes línguas maternas com vistas a aprender mais sobre o outro e sua cultura, a ajudar o outro a melhorar suas habilidades linguísticas e a

²⁷ “You help me learn, I help you learn, and we learn to understand each other better” (CALVERT, 1992, p. 17)

compartilhar conhecimentos adicionais. O autor realça que a aprendizagem em *tandem* acontece quando há comunicação autêntica com um nativo da língua, o qual pode corrigi-lo e auxiliá-lo em suas tentativas de se expressar.

Em uma publicação conjunta, Brammerts e Calvert (2003) salientam que aprender em prática de *tandem* é ter acesso ao conhecimento do outro, e acrescentam:

[...]aprender em tandem é aprender através da comunicação. Ambos os aprendizes devem dividir sua atenção entre a comunicação e o foco em sua aprendizagem e na aprendizagem do parceiro. Quanto melhor eles lidarem com a articulação desses dois níveis – comunicação e aprendizagem – mais eles se beneficiarão do seu trabalho conjunto. (BRAMMERTS; CALVERT, 2003, p. 46, minha tradução²⁸)

Ainda nessa publicação, os autores destacam que os parceiros de *tandem* possuem facilidade para ajudar uns aos outros, uma vez que desempenham ao mesmo tempo os papéis de aprendiz e ajudante²⁹. Outras vantagens apontadas pelos autores são: presença de temas definidos por cada parceiro, aplicação prática da aprendizagem, inexistência de pressão para determinar métodos de aprendizagem ou conteúdo, experiência imediata dos benefícios da aprendizagem, e comunicação genuína com um nativo. Sendo assim, de acordo com Brammerts e Calvert (2003), os envolvidos na prática de *tandem* devem ser falantes nativos da língua, os quais estão interessados em aprender. Isto quer dizer que se eu, por ventura, desejasse estabelecer uma parceria para melhorar meu espanhol, deveria encontrar um parceiro nativo de um país onde o espanhol fosse a língua falada, e também que eu só poderia ajudar um aprendiz que desejasse melhorar seu português.

Telles e Vassallo (2006a), assim como Calvert (1992), se referem ao *tandem* como um método. No entanto, na publicação de 2009, o definem como um contexto colaborativo, autônomo e recíproco de aprendizagem de línguas estrangeiras, o qual consiste em sessões regulares de trabalho bilíngue com propósitos didáticos envolvendo pares de falantes proficientes em diferentes línguas. Em linhas gerais, para esses autores o *tandem* consiste em “encontros estabelecidos em consenso por dois falantes de diferentes línguas que não são necessariamente nem nativos, nem professores com Licenciatura” (TELLES; VASSALLO, 2009a, p. 21).

²⁸ “Learning in tandem is learning through communication. Both learners have to divide their attention between communicating and focusing on their own and their partner’s learning. The better they manage to cope with these two levels – communicating and learning – the more they will benefit from their joint work” (BRAMMERTS; CALVERT, 2003, p. 46)

²⁹ Minha tradução da palavra *helper*.

Telles e Vassallo (2006a, 2009a) ainda frisam essa questão de ser ou não nativo e professor, pontuando que se trata de um contexto no qual os envolvidos estão apenas interessados em estudar a língua na qual o outro é mais proficiente e que nenhum deles ensinará língua, eles a utilizarão para compartilhar informações e opiniões. Por isso, ao discutirem os papéis desempenhados alternadamente pelos parceiros de *tandem*, os autores optam pelos termos “aprendiz” e “especialista na língua”, ao invés de “aluno” e “professor”, assim como Brammerts e Calvert (2003) fazem ao escolherem os termos “aprendiz” e “ajudante”. Entretanto, as perspectivas dos autores divergem com relação à questão do nativo, visto que, para Telles e Vassallo (2006a, 2009a) é possível aprender uma língua em prática de *tandem* com um parceiro que não seja um falante nativo.

Vejamos agora a definição de *tandem* proposta por Souza, R. (2007). Segundo esse autor, trata-se de uma modalidade colaborativa de aprendizagem que busca combinar o uso do computador como ferramenta de comunicação com sua utilização para a finalidade de se aprender línguas. Embora, por meio dessa definição, o autor destaque o uso do computador para a realização do *tandem*, ele não ocorre apenas por computador, o mesmo pode ser realizado face a face. Aliás, pessoas aprendiam línguas em contexto de *tandem* muito antes de o computador se tornar uma tecnologia tão presente em nossas vidas, conforme bem destaca Calvert (1992).

Calvert (1992) pontua que o *tandem* tem uma longa trajetória, e que sua origem data do começo do século dezoito quando, em Manchester, desenvolveu-se o “sistema mútuo” entre crianças, segundo o qual os aprendizes auxiliavam uns aos outros no processo de aprendizagem. Mas, o autor frisa que o *tandem* se estabeleceu em 1968 por meio da promoção de parcerias entre jovens alemães e franceses em colônias de férias. Ainda segundo Calvert (1992), essa experiência impulsionou a formação de parcerias entre alemães e imigrantes turcos na Alemanha e nos anos setenta, mais especificamente em 1979, parcerias entre espanhóis e alemães promovidas por Jurgen Wolff, em Madri. É nesse período que o nome *tandem* é adotado e é nos anos oitenta que tal prática de aprendizagem começa a ser divulgada em universidades e pesquisas sobre o assunto começam a ser realizadas (BRAMMERTS, 2002, apud SALOMÃO et al., 2009).

A partir da década de noventa, período em que a Internet começa a ser expandida, o *tandem* também passa a ser realizado através da utilização de ferramentas de comunicação do computador. Em 1994, é criado o projeto *International E-mail Tandem Network* sob a coordenação de Helmut Brammerts e patrocínio da Comissão Europeia. Tal projeto envolvia a

Universidade Ruhr Bochum na Alemanha e as universidades de Oviedo e Sheffield e tinha como intuito oferecer aos alunos dessas universidades oportunidades para explorar o potencial da Internet na aprendizagem de línguas em prática de *tandem* (BRAMMERTS, 1996). Surgia assim, uma nova forma de *tandem*: o *e-tandem*. A realização deste projeto resultou na criação de uma rede de sites³⁰ que possibilita o estabelecimento de parcerias de *tandem* até os dias de hoje.

Outro projeto importante envolvendo Internet e *tandem* é o *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*³¹, implementado por João Telles, na UNESP de Assis, em 2006. O *teletandem* é uma forma de *tandem* que proporciona aos aprendizes a oportunidade de desenvolver todas as habilidades linguísticas por meio de comunicação audiovisual a partir de aplicativos como o *Windows Live Messesnger* e o *Skype* (TELLES, VASSALLO, 2006b, 2009b). Embora os parceiros do *teletandem* estejam em lugares distintos, as características do *teletandem* se assemelham às do *tandem* face a face, pois são utilizados recursos que permitem a visualização dos parceiros e a comunicação síncrona auditiva. A diferença entre o *teletandem* e o *e-tandem* está no fato de que no *e-tandem* apenas as habilidades da leitura e escrita são trabalhadas, uma vez que a comunicação é feita por meio de bate-papo, no caso do *chat*, e de forma assíncrona no caso do *e-mail*. Participam deste projeto universidades no Canadá, Estados Unidos, França e Itália.

Há também um projeto na Universidade Federal de Uberlândia, coordenado por Dilma Maria de Mello, intitulado *Tandem: Histórias de ensinar Língua Portuguesa para falantes de outras línguas e aprender línguas estrangeiras via MSN Messenger*³². Nesse projeto, os próprios participantes procuram parceiros por meio de *sites* de intercâmbio linguístico para estabelecerem parcerias via *chat*.

Todos esses projetos certamente contribuíram e têm contribuído para um melhor entendimento de como o contexto de *tandem* se constitui. É possível perceber que o desenvolvimento da Internet possibilitou a existência de tais projetos e a difusão da aprendizagem em prática de *tandem*. O que torna a Internet interessante para o *tandem* é a sua possibilidade de aproximar pessoas mesmo que elas estejam em espaços distintos, além disso, ela também oferece diversas ferramentas de comunicação a um custo muito baixo. Acredito que por essa razão, Souza, R. (2007) relacione o computador e a aprendizagem em prática de *tandem*.

³⁰ <http://tandem.uni-trier.de/Tandem/etandem/etindex-en.html>

³¹ <http://www.teletandembrasil.org/home.asp>

³² <http://www.ileel.ufu.br/tandem/projeto.asp>

Apresentados alguns conceitos, gostaria de retomá-los para situar a concepção de *tandem* da qual partilho. Em linhas gerais, o *tandem* consiste em encontros regulares acordados entre duas pessoas proficientes em línguas diferentes que buscam melhorar suas habilidades linguísticas, compartilhar informações e opiniões utilizando a língua em que são proficientes e a que estão interessados em aprender. Assim como Telles e Vassallo (2006a, 2009a), adoto também o termo proficiente, e não o termo nativo como preferem Calvert e Brammerts em suas respectivas publicações de 1992 e 1996, e em sua publicação conjunta em 2003, por acreditar que esse último termo colabora para a idealização do falante nativo como aquele que conhece a língua perfeitamente. Penso que conceber o nativo como falante perfeito é tornar a língua que se deseja aprender algo inatingível, conforme aponta Rajagopalan (2003). Além disso, no *tandem* essa idealização exclui a possibilidade de aprender com outra pessoa que não seja nativa, contrariando, assim, o pressuposto da não-segregação em contextos de aprendizagem colaborativa, apontado por Tinzmann e outros (1990). Outra questão com relação a esta idealização e a prática de *tandem* seria a limitação das chances de se encontrar um possível parceiro. Gostaria de esclarecer ainda que, a meu ver, o parceiro de *tandem* pode ser um nativo, mas isso não precisa ser um pré-requisito no momento em que se está a procura de uma parceria.

Outro ponto que acredito ser pertinente abordar em algumas das definições elencadas seria o *tandem* como método. Calvert (1992) e Telles e Vassallo (2006a) como vimos, se referem ao *tandem* como método, entretanto, os últimos autores em uma publicação posterior substituem o termo método por contexto. Afinal, o *tandem* é um método ou um contexto de aprendizagem?

Vejamos a definição de método proposta por Leffa (1998):

O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (LEFFA, 1998, p. 212)

Tomo essa definição como ponto de partida para pensar sobre o assunto e formular outra pergunta: Seria o *tandem* um conjunto de normas que devem ser seguidas para o ensino de uma língua? Penso que não, pois, em primeiro lugar, conforme destacam Telles e Vassallo (2009a), os parceiros de *tandem* não são professores. Nesse sentido, a língua não será ensinada, mas será usada para compartilhar. Um exemplo disso seria a experiência de um

tandem italiano-português realizado pelos próprios autores, na qual as línguas eram utilizadas para compartilhar informações sobre didática e a cultura italiana (cf. TELLES; VASSALLO, 2008).

Ademais, Telles e Vassallo (2009a) reportam-se ao *tandem* como um contexto autônomo, o que quer dizer que os parceiros possuem poder de decisão no que tange sua aprendizagem. Sendo assim, *a priori*, não há normas a serem seguidas no momento em que os parceiros estão aprendendo as línguas. Na verdade, existem princípios (bilinguismo, reciprocidade e autonomia)³³ que norteiam o *tandem*, mas estes não fazem do *tandem* um conjunto de regras de aplicação de pressupostos de aprendizagem. Mas de que maneira o *tandem* se constituiria como um contexto de aprendizagem?

Vejamos agora a definição de contexto de aprendizagem proposta por Figueiredo (2005):

[...]o conjunto de circunstâncias relevantes em um evento de aprendizagem, uma sala de aula, por exemplo, é um contexto de aprendizagem. Um site da Web que ofereça cursos online também é um contexto de aprendizagem. Dentro de uma sala de aula, uma palestra, um exercício de laboratório, um projeto em conjunto, a discussão de um estudo de caso, todos são contextos de aprendizagem. Todos os tipos de estratégias de ensino e aprendizagem correspondem a contextos de aprendizagem. (FIGUEIREDO, 2005, p. 130, minha tradução³⁴)

Ainda, segundo o autor, “o contexto só é percebido através de suas interações com o aprendiz, interações que organizam o contexto, tanto quanto organizam a experiência do aprendiz” (FIGUEIREDO, 2005, p. 130, minha tradução³⁵). Sendo assim, para Figueiredo, contexto pode ser definido como interações. Essa perspectiva desconsidera a concepção de contexto como um ambiente estático, externo e independente do aprendiz, onde as atividades de aprendizagem são realizadas. Nesse sentido é possível entender o *tandem* como um contexto de aprendizagem: um contexto constituído pelas interações dos parceiros e não pelo ambiente onde é realizado.

No tocante à questão do ambiente, vimos também, por meio das concepções sobre contexto de *tandem* apresentadas, que o mesmo acontece presencialmente (face a face) e de forma não presencial a partir do uso de ferramentas de comunicação do computador (e-

³³ Tais princípios serão aprofundados na seção seguinte.

³⁴ “the set of circumstances which are relevant in a learning event, a classroom, for instance, is a learning context. A Web site offering online courses is also a learning context. Within a classroom, a lecture, a laboratory assignment, a shared project, the discussion of a case study, all are learning contexts. All kinds of teaching and learning strategies correspond to learning contexts” (FIGUEIREDO, 2005, p. 130)

³⁵ “Context is only perceived through its interactions with the learner, the interactions organizing the context as much as they organize the learner’s experience” (FIGUEIREDO, 2005, p. 130)

tandem e *teletandem*). Entretanto, é possível aprender em contexto de *tandem* de forma não presencial através de outros meios de comunicação como, por exemplo, o telefone e a carta.

No que diz respeito a esses meios, existem desvantagens no que tange o custo e a praticidade. Com relação ao *tandem* face a face, Telles e Vassallo (2006a, 2009a) defendem que essa é a forma mais rica e completa, uma vez que se trabalha não só a produção escrita e leitura, mas também a oralidade. Porém, ainda segundo os autores, oportunidades para realizar um *tandem* face a face no Brasil são raras, uma vez que o contato com estrangeiros é praticamente inexistente em algumas cidades, com exceção dos grandes centros. Além disso, viagens internacionais e nacionais (no caso de quem encontra um parceiro de *tandem* face a face dentro do país) representariam um alto custo.

Entendo perfeitamente o que os autores querem dizer com isso. A cidade onde resido e onde esta pesquisa foi realizada não é uma cidade turística, possui cerca de quinze mil habitantes e seu acesso se dá apenas por meio de transportes terrestres como ônibus e carro. Existem algumas empresas multinacionais, todavia, a presença de estrangeiros no pequeno município é rara devido à falta de estrutura da cidade. Portanto, a situação dos alunos do curso de graduação em Letras do campus onde esta pesquisa foi realizada é bem parecida com a situação dos alunos da UNESP de Assis, descrita por Telles e Vassallo (2009b): poucas possibilidades de contato presencial com estrangeiros. Como no *tandem* os encontros devem ser regulares, chances esporádicas de contato presencial com estrangeiros não constituiriam uma parceria de *tandem* face a face.

Pode-se pensar em parcerias face a face estabelecidas no Brasil entre pessoas proficientes em duas línguas estrangeiras diferentes, mas nesse caso a parceria seria firmada entre bilíngues, o que poderia limitar as chances de se encontrar um parceiro. Nesse sentido, é interessante pensar a Internet como um meio de facilitar parcerias de *tandem* com pessoas de todas as partes do mundo.

Além de possibilitar o estabelecimento de parcerias de *tandem*, a Internet também oferece diversas ferramentas de comunicação, conforme mencionado, e recursos como dicionários *online*, tradutores *online*, diversos materiais e imagens. Tais recursos facilitam a comunicação, principalmente, para aqueles que possuem um conhecimento mínimo da língua. Porém, nem sempre é possível utilizar todas as ferramentas e recursos que a Internet disponibiliza. No caso dessa pesquisa, por exemplo, não seria possível utilizar ferramentas de comunicação audiovisual, pois o laboratório da universidade onde ela foi realizada não oferecia condições para isso: havia problemas com a conexão de Internet (a largura da banda

disponível era baixa) e os computadores não estavam equipados com câmera, microfone e fone de ouvido. Sendo assim, optei pela ferramenta de comunicação síncrona bate-papo, por meio da qual é possível desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Acredito que mesmo não sendo possível desenvolver as outras habilidades, a experiência de *tandem* por *chat* é válida à medida que proporciona aos aprendizes condições para que o uso da língua não se restrinja ao contexto de sala de aula e para que possam compartilhar ideias, informações e o conhecimento da língua em que são proficientes com outros aprendizes.

Até esse momento, discuti conceitos sobre o contexto de *tandem* e, por meio deles, tratei sobre seu histórico e suas formas de realização. Conforme mencionado, esse contexto pauta-se por princípios. Há também peculiaridades. Tais princípios e peculiaridades serão abordados na seção seguinte, visando explicar melhor como se constitui a aprendizagem em contexto de *tandem*. No início dessa seção, lancei mão da mão da metáfora *tandem* (bicicleta), na seguinte, proponho outro olhar metafórico: o *tandem* como uma dança de salão.

1.3.1 O *tandem* como uma dança de salão

De acordo com Brammerts (1996), existem dois princípios norteadores da aprendizagem em prática de *tandem*: reciprocidade e autonomia. Telles e Vassallo (2006a, 2009a) acrescentam outro princípio: bilinguismo (as línguas não podem ser misturadas). Estes autores pontuam que o bilinguismo não é geralmente tratado como princípio na literatura sobre *tandem*, e, sim apresentado quando se abordam questões teóricas e práticas relacionadas a tal contexto. Os autores argumentam a favor desse princípio, afirmando que o mesmo possibilita aos parceiros de *tandem* estabelecer uma relação de aprendizagem baseada no compromisso e no envolvimento. Partilhando dessa concepção, nos parágrafos que se seguem, tratarei de cada um dos três princípios: bilinguismo, reciprocidade e autonomia.

Segundo o princípio do bilinguismo, as línguas não podem ser misturadas, ou seja, cada sessão de *tandem* será destinada ao uso de uma língua. Isto quer dizer que em um *tandem* português-inglês, por exemplo, uma sessão de *tandem* será destinada à comunicação em língua portuguesa e a outra à comunicação em língua inglesa. Estas sessões podem ser realizadas no mesmo dia ou em dias diferentes. O intuito desse princípio é assegurar que os parceiros de *tandem* tenham chances de se comunicar na língua em que são proficientes, bem como desafiá-los a usar a língua-alvo (TELLES; VASSALLO, 2006a, 2009a).

O segundo princípio, reciprocidade, diz respeito à alternância dos papéis de aprendiz e especialista linguístico, realizada pelos parceiros de *tandem*. Essa alternância de papéis deve ser baseada em uma relação de aprendizagem pautada pela dependência recíproca e pelo compromisso mútuo entre os parceiros, conforme destaca Brammerts (1996). Nesse sentido, um parceiro, quando está desempenhando o papel de aprendiz, deve esperar do outro o mesmo esforço por ele despendido no momento em que desempenhava o papel de especialista linguístico. Nas palavras do autor:

Eles devem não somente dedicar a mesma quantidade de tempo para cada língua, mas também investir a mesma quantidade de energia na preparação, no interesse que demonstram pelo sucesso da aprendizagem de seu parceiro, e na preocupação com o sucesso do parceiro na comunicação e compreensão em sua língua. (BRAMMERTS, 1996, p. 11, minha tradução³⁶).

Com isso, Brammerts (1996) destaca que ambos os parceiros devem se beneficiar igualmente da parceria de *tandem* por eles estabelecida. Telles e Vassallo (2009a, p. 24) acrescentam que essa igualdade de benefícios desconsidera as sessões de *tandem* como aulas particulares, e por isso, “os parceiros se sentem livres de compromissos financeiros um com o outro”.

Como vimos, o princípio da reciprocidade pauta-se pela dependência recíproca e o compromisso mútuo estabelecido entre os parceiros de *tandem*. Dessa forma, tal princípio envolve colaboração. Salomão e outros (2009) ressaltam a colaboração como característica desse princípio no trecho que se segue:

[...]a colaboração, característica inerente ao contexto de aprendizagem em tandem, está intrinsecamente ligada ao princípio da reciprocidade. Isso porque, para estar inserido em um ambiente de troca mútua de línguas maternas ou estrangeiras, há de se ter o compromisso de oferecer tanto quanto se recebe, de modo a garantir um ambiente agradável e equilibrado para ambos os aprendizes de LE que se engajam na atividade, isto é, de modo a garantir um ambiente recíproco. (SALOMÃO et al., 2009, p. 86).

Finalmente, o terceiro princípio, autonomia, relaciona-se com a concepção de que os parceiros de *tandem* são responsáveis por sua própria aprendizagem (BRAMMERTS, 1996). Sendo assim, são os parceiros que definem sobre o quê, como, quando, onde e por quanto tempo querem aprender (BRAMMERTS (2002) apud TELLES; VASSALLO, 2009a).

³⁶ “They should not only dedicate the same amount of time to each language: they should also invest the same amount of energy in preparation, in the interest they show in the learning success of their partner, and in their concern for their partner success in speaking and understanding their language” (BRAMMERTS, 1996, p. 11)

Na mesma perspectiva, Telles e Vassallo (2006a) destacam que a interpretação desse princípio depende do fato de o *tandem* ser realizado em contexto institucional ou de forma independente. No *tandem* institucional existe algum tipo de controle pedagógico, como por exemplo, a existência de um professor mediador e de horários pré-estabelecidos, sendo assim, o grau de liberdade do aprendiz tende a ser menor. No *tandem* independente, esse tipo de controle inexistente e, portanto, esse grau de liberdade tende a ser maior.

Com relação ao conceito de autonomia, é interessante trazer os dizeres de Little (1996):

[...]a autonomia é a capacidade de auto-direcionamento. Esta capacidade é exercida no planejamento, na monitoração e avaliação de atividades de aprendizagem, e necessariamente contempla tanto o conteúdo, quanto o processo de aprendizagem. Os aprendizes dão seus primeiros passos em direção à autonomia quando aceitam conscientemente a responsabilidade por sua própria aprendizagem; e desenvolvem sua autonomia através de um esforço contínuo para entender o que estão aprendendo, porque, como, e com qual nível de sucesso. (LITTLE, 1996, p. 23, minha tradução³⁷)

É possível perceber que a autonomia está relacionada à tomada de consciência do aprendiz acerca de seu papel no processo de ensinoaprendizagem. Essa conscientização, segundo Little (1996), precisa ser um exercício contínuo.

Embora a palavra autonomia possa remeter a dimensões individuais da aprendizagem, Little (2000) acrescenta que o aprendiz exercita sua autonomia durante processos de interação social. Dessa forma, autonomia e colaboração andam juntas.

A relação entre autonomia e colaboração é ilustrada pela concepção do princípio da autonomia em contexto de *tandem*, apresentada por Telles e Vassallo (2009a). De acordo com os autores, no *tandem*, ela “não é concebida sem o outro, mas com o outro” (TELLES; VASSALLO, 2009a, p. 32). Isto quer dizer que quando um parceiro exerce o papel de especialista linguístico, a responsabilidade pela aprendizagem do outro não é somente dele, mas também daquele que exerce o papel de aprendiz. Por isso, o aprendiz deve esclarecer os objetivos que pretende alcançar com a parceria, bem como definir a maneira pela qual deseja aprimorar sua comunicação na língua em que o outro é proficiente.

Além do gerenciamento de sua própria aprendizagem, a autonomia com o outro envolve a negociação de pontos de vista, pois os parceiros de *tandem* podem trazer consigo

³⁷ “autonomy is a capacity for self-direction. This capacity is exercised in the planning, monitoring and evaluation of learning activities, and necessarily embraces both the content and the process of learning. Learners take their first steps towards autonomy when they consciously accept responsibility for their own learning; and they develop their autonomy through a continuous effort to understand what they are learning, why, how, and with what degree of success” (LITTLE, 1996, p. 23)

diferentes valores, crenças, e concepções sobre ensinoaprendizagem. Dessa forma, a autonomia em contexto de *tandem* pressupõe um processo, no qual pontos de vista não são impostos, mas negociados pelos parceiros. A negociação é um ponto importante, uma vez que a maneira pela qual ela é conduzida pode apresentar reflexos positivos ou negativos na relação de aprendizagem em contexto de *tandem* que se pretende estabelecer. Acerca disso, é interessante conferir os estudos realizados por Souza (2005) sobre um *tandem* português-inglês, nos quais o autor ressalta que o processo de estabelecimento de parcerias de *tandem* pode se configurar como a aproximação de mundos distintos, cujas diferenças nem sempre são neutralizadas. Daí a relevância da negociação.

Uma questão importante que também está relacionada ao princípio da autonomia é a mediação. No que tange esta questão, Brammerts (1996) enfatiza que a autonomia não significa que os parceiros de *tandem* não precisem de ajuda. Segundo o autor, eles provavelmente precisarão de alguma ajuda quanto à identificação de metas de aprendizagem, à definição de questões metodológicas, à avaliação crítica do parceiro, e à organização do material de aprendizagem. Sendo assim, o mediador possui um importante papel no contexto de *tandem*.

Simões e Lima (2009), apoiadas em Brammerts e outros (2003), destacam que o mediador deve estar consciente de que os interessados em estabelecer uma parceria de *tandem* podem desconhecer as possibilidades oferecidas por esse contexto. Além disso, os interessados podem trazer consigo experiências de aprendizagem calcadas nos moldes tradicionais, as quais não demandam dos alunos a responsabilidade por sua aprendizagem. Por isso, segundo as autoras, o mediador:

[...]terá que percorrer um longo e lento percurso, até que a autonomia do aluno seja atingida. O mediador deve, assim, fornecer a preparação necessária para o aluno atuar entre os extremos do ensino tradicional de língua estrangeira e o fornecimento de orientação para aprendizes autônomos em tandem. (SIMÕES; LIMA, 2009, p. 226).

As autoras também sugerem algumas ações para o mediador. Primeiramente, o mediador deve convidar os interessados em aprender em contexto de *tandem* a refletir sobre suas necessidades e objetivos. Em seguida, o mediador deve expor o que se espera de uma aprendizagem nesse contexto. O passo seguinte envolve o direcionamento dos interessados no sentido de encorajá-los a aprenderem sozinhos. Por fim, o mediador deve conscientizar os interessados sobre estratégias de aprendizagem e de ensino úteis para a interação em contexto de *tandem*.

Essas são algumas sugestões que podem auxiliar o mediador no desempenho de seu papel. Percebo que esse papel relaciona-se com o papel do professor em contextos colaborativos de uma maneira geral, discutido na seção em que tratei dos pressupostos da aprendizagem colaborativa. Acrescento que é importante para o processo de mediação que o mediador tenha uma postura autônoma com relação a sua própria aprendizagem.

Até aqui abordei os princípios norteadores do contexto de *tandem*, bem como as características inerentes a eles. Mas o que tudo isso tem a ver com a dança de salão?



Figura 5 – *Tandem* como dança de salão

Fonte: <http://thumbs.dreamstime.com>

O *tandem*, assim como a dança de salão baseia-se em uma relação de dependência recíproca e de compromisso mútuo: a dança só acontecerá se cada parceiro colaborar para isso e estiver comprometido para isso. Sendo assim, cada parceiro de dança depende do outro para dançar. Imaginem se um parceiro de dança estiver executando os passos de um tango e, o outro, os passos de uma valsa. A dança não aconteceria, pois a mesma envolve uma relação calcada na reciprocidade. Agora imaginem se um parceiro estiver dançando e o outro permanecer imóvel. A dança também não aconteceria, pois a mesma demanda comprometimento mútuo. Esse é meu olhar metafórico sobre o princípio da reciprocidade em contexto de *tandem*.

No *tandem*, assim como na dança de salão, os dois dançarinos são responsáveis pela dança. Isto quer dizer que tanto aquele que conduz quanto aquele que é conduzido responsabilizam-se pela dança. Nesse sentido, os parceiros de dança não devem impor passos, não devem forçar o outro a executar a dança da maneira que desejam. Se passos forem impostos por um parceiro, como o parceiro de dança corresponderá? Possivelmente, ele não mais desejaria dançar com aquele parceiro. Trata-se de uma relação de responsabilidade com o outro e não sem o outro. Esse é meu olhar metafórico sobre o princípio da autonomia em contexto de *tandem*.

Agora gostaria de apresentar meu olhar metafórico sobre o bilinguismo na aprendizagem em *tandem*. Assim como os dançarinos de dança de salão desempenham os papéis daquele que conduz e daquele que é conduzido, os parceiros de *tandem* desempenham os papéis de aprendiz e de especialista linguístico.

Lançando mão da metáfora da dança de salão, nesta pesquisa analiso de que maneira as dançarinas faziam os convites para dançar *tandem*, bem como minha atuação enquanto monitora desse processo de convidar. Convido-os a conhecer, no capítulo seguinte, os passos metodológicos que nortearam essa pesquisa.

2 OS PASSOS DA DANÇA



Figura 6 – Passos de dança

Fonte: <http://images.quebarato.com.br>



Figura 7 – Passos de dança

Fonte: <http://images.quebarato.com.br>

Nessa seção, abordo os passos metodológicos dessa pesquisa: a modalidade de pesquisa utilizada para a realização desse trabalho, o contexto em que ele foi desenvolvido, os participantes, o material documentário, bem como a perspectiva de análise desse material. Primeiramente, apresentarei a perspectiva teórico-metodológica que norteou esse trabalho: a Pesquisa Narrativa.

2.1 A Pesquisa Narrativa: a experiência como objeto de estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos teóricos da Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2005). De acordo com os autores, a Pesquisa Narrativa é o estudo da experiência humana enquanto histórias vividas e contadas. Para os autores, a necessidade de se estudar a experiência como tal, relaciona-se ao fato de que os pesquisadores da área da educação, os quais são, acima de tudo, educadores, estejam interessados em vidas, ou seja, em observar, participar, refletir sobre, relatar as vidas das pessoas e o modo como elas são compostas e vividas. Nas palavras dos autores:

Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores, as atitudes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas, e no como tudo isso está relacionado à aprendizagem e ao ensino. (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. xxii, minha tradução³⁸)

³⁸ “Educators are interested in learning and teaching and how it takes place; they are interested in the leading out of different lives, the values, attitudes, beliefs, social systems, institutions, and structures, and how they are all linked to learning and teaching” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. xxii)

Os autores se baseiam na concepção deweyana, segundo a qual vida, experiência e educação estão intimamente ligadas. Nessa perspectiva, é possível “aprender sobre educação pensando sobre a vida, e aprender sobre a vida pensando em educação” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. xxiv, minha tradução³⁹).

Tendo como base essa relação entre vida, experiência e educação, a Pesquisa Narrativa se constitui, então, como um modo de entender a experiência. Mas o que é experiência para Clandinin e Connelly? Conforme mencionado no primeiro parágrafo, a experiência são as histórias vividas e contadas pelas pessoas, as quais são relevantes para os autores, pois:

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias, se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. xxvi, minha tradução⁴⁰)

E qual é o papel do pesquisador narrativo frente às histórias vividas e contadas, segundo a perspectiva desses autores? Para Clandinin e Connelly (2000, 2005) as pessoas vivem histórias, e ao contá-las, atribuem significados; o papel do pesquisador é atribuir seus significados sobre aqueles que já foram atribuídos pelos participantes, buscando, assim, um modo de compreender a experiência. Para os autores, ser um pesquisador narrativo é, sobretudo, perceber o mundo de forma narrativa, ou seja, é entendê-lo como mundo historiado - ser um pesquisador narrativo é compreender que a narrativa de histórias nos permite aprender.

A narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2005), é uma forma de representar a experiência, e também uma maneira de pensá-la. Sendo assim, a narrativa se constitui, ao mesmo tempo, “como fenômeno e método de pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 18, minha tradução⁴¹). Dada a importância da narrativa para o estudo da experiência, os autores pontuam que em seus trabalhos “os pesquisadores narrativos tendem a começar pela experiência expressa em histórias vividas e contadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 40, minha tradução⁴²).

³⁹ “We learn about education from thinking about life, and we learn about life from thinking about education” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. xxiv)

⁴⁰ “People live stories, and in the telling of these stories, reaffirm them, modify them, and create new ones. Stories lived and told educate the self and the others, including the young and those such as researchers who are new to their communities” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. xxvi)

⁴¹ “narrative is both the phenomenon and the method” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 18)

⁴² “narrative inquirers tend to begin with experience as expressed in lived and told stories” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 40)

Considerando que a narrativa é uma forma de representar a experiência, qual seria a melhor forma de representá-la? Clandinin e Connelly sugerem a metáfora como uma maneira de representar a experiência, apoiando-se nos dizeres de Bateson (1994): “Nossa espécie pensa em metáforas e aprende através de histórias” (BATESON, 1994 apud CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 8, minha tradução⁴³).

Mas o que deve ser levado em consideração no momento em que o pesquisador busca entender a experiência? Com relação a isso, Clandinin e Connely (2000, 2005) destacam algumas questões importantes, tais como: o caráter temporal da experiência, o lugar ocupado pelas pessoas que vivem a experiência e a maneira pela qual elas interagem com o contexto social em que estão inseridas. Essas questões constituem o que os autores chamam de espaço tridimensional da pesquisa (temporalidade, espacialidade, e relação pessoal/social).

Acerca do caráter temporal, Clandinin e Connelly, fortemente apoiados nos estudos de Dewey, realçam a noção de continuidade da experiência. Neste sentido, “experiências derivam de outras experiências, e experiências geram novas experiências” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 2, minha tradução⁴⁴). Isto quer dizer que para os autores a experiência deve ser entendida como algo que acontece ao longo do tempo, e não como algo que acontece em um único momento. Cabe, então, ao pesquisador narrativo, pensar a experiência em termos de passado, presente e futuro, encarando-a como algo em constante mudança.

No que diz respeito ao lugar ocupado pelas pessoas e o modo pelo qual elas interagem com o contexto social, Clandinin e Connelly (2000) se apoiam novamente em Dewey, para conceber que o pessoal e o social estão sempre presentes na experiência. Isto quer dizer que, de acordo com o pressuposto narrativo, as pessoas precisam ser entendidas não só como indivíduos, mas também com base em sua relação com o contexto social. Nessa perspectiva, as pessoas não são vistas como “exemplares de uma forma”, mas como “vidas compostas que moldam e são moldadas por narrativas culturais e sociais” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 43, minha tradução⁴⁵).

Outra questão que deve ser levada em consideração quando se busca compreender a experiência de um ponto de vista narrativo, como apontada pelos autores, é a relação entre pesquisador e participante, a qual pressupõe colaboração. Essa relação colaborativa está

⁴³ “Our species thinks in metaphors and learn through stories” (BATESON, 1994 apud CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 8)

⁴⁴ “experiences grow out of other experiences, and experiences lead to further experiences ” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 2)

⁴⁵ “exemplars of a form”; “composing lives that shape and are shaped by social and cultural narratives” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 43)

presente, devido a duas questões. A primeira é que o pesquisador narrativo é parte da pesquisa, por isso, para compreender a experiência, é preciso representar não só a vida dos participantes, mas a do pesquisador. A segunda questão é que os sentidos da experiência vivenciada são compostos não só pelo pesquisador, mas também pelos participantes, demandando um processo de negociação entre os mesmos. Sendo assim, é levada em consideração a percepção das histórias tanto por parte do pesquisador, quanto por parte dos participantes da pesquisa.

A partir da questão abordada no parágrafo anterior (colaboração entre participante e pesquisador), e de questões mencionadas anteriormente (tempo, lugar, contexto social), os autores resumem a Pesquisa Narrativa como “uma colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou em uma série de lugares, ou na interação social com o meio”. (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20, minha tradução⁴⁶).

Mas que formas assumem a pesquisa narrativa? Segundo Clandinin e Connelly (2005), a Pesquisa Narrativa pode ser realizada em forma de *living* ou *telling*. O *living* corresponde à experiência que está sendo vivenciada no momento da pesquisa. Enquanto o *telling* corresponde à experiência que foi vivida em um momento anterior.

Retomando as questões apresentadas por Clandinin e Connelly (2000, 2005), esta é uma pesquisa de cunho narrativo, pois se constitui como um modo de compreender a experiência de procurar parceiros de *tandem*, vivenciada por quatro alunas do curso de Letras de uma universidade, e por mim, a pesquisadora. Dessa forma, estarei não só representando a experiência das alunas-participantes dessa pesquisa, mas a minha também. Vale mencionar que levo em consideração a experiência vivida na perspectiva das participantes, por meio de suas narrativas escritas durante a pesquisa, e pelos sentidos compostos por elas após a experiência. Gostaria de acrescentar que a representação dessa experiência se constitui como UM modo - e não como O modo – de compreender a experiência, uma vez que ela é representada aqui, segundo meu processo interpretativo, e por essa razão, a escrita desse trabalho se deu em primeira pessoa.

Para representar a experiência em questão, fiz uso de uma linguagem metafórica – a dança de salão. Essa metáfora permeia esse trabalho em dois sentidos. Um deles é a compreensão do contexto de *tandem* como uma dança de salão. Tomando como base esse sentido, as participantes dessa pesquisa estavam vivenciando um processo de convidar pessoas para dançar *tandem*. O outro sentido é o da própria pesquisa como um salão de dança.

⁴⁶ “a collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20)

Por isso, as seções desse trabalho são nomeadas segundo questões relacionadas à dança de salão.

É interessante mencionar ainda que esta pesquisa desenvolveu-se, predominantemente, em forma de *living*, haja vista que se baseou na experiência vivenciada durante a realização da pesquisa. Entretanto, houve momentos de *telling*, pois no contar das histórias, a experiência vivenciada foi recobrada e ressignificada, assim como experiências anteriores à pesquisa.

2.2 O salão de dança

O salão de dança, no qual esta pesquisa foi realizada, é o *Projeto de Extensão Aprendendo e Ensinando em prática de Tandem via chat*, desenvolvido em uma universidade do Estado de Mato Grosso. Tal projeto iniciou-se em setembro de 2009, e finalizará suas atividades em setembro de 2011.

O objetivo maior desse projeto era o de criar oportunidades para o ensino de português e a aprendizagem de língua estrangeira em prática de *tandem* mediada pela Internet, bem como identificar situações-problema, cuja investigação pudesse contribuir para um melhor entendimento do processo de ensinoaprendizagem em prática de *tandem*.

O público-alvo do projeto eram alunos de todos os semestres do curso de Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação nas línguas portuguesa e inglesa, e nas línguas portuguesa e espanhola, da universidade em questão. Esses alunos podiam optar por aprender inglês ou espanhol no projeto. É importante frisar aqui que os alunos não precisavam escolher como língua estrangeira aquela de sua opção de habilitação.

As inscrições no projeto eram gratuitas e seriam feitas no departamento de Letras ou por *e-mail*. Estavam previstas trinta vagas, sendo quinze para os alunos que optassem por aprender inglês, e quinze para os alunos que optassem por aprender espanhol. Os critérios para a participação foram:

- 1) Estar matriculado no curso de Letras;
- 2) Ter interesse em participar;
- 3) Ter disponibilidade de tempo.

Caso o número de interessados que se enquadrassem nesses critérios fosse superior a trinta, seria utilizado, como critério adicional, a análise do currículo *Lattes*.

Dentre os professores da universidade engajados no projeto, estavam eu, professora de inglês, dois professores de espanhol, uma professora de português e um professor do curso de

Computação. Eu atuaria como coordenadora do projeto e monitora dos encontros nos quais participassem alunos que tivessem optado por aprender inglês. Os professores de espanhol atuariam como monitores nos encontros nos quais participassem alunos que tivessem optado por aprender espanhol. A professora de português atuaria como monitora dos encontros nos quais participassem todos os alunos, já que todos ensinariam português.

Quanto à realização, o projeto estava dividido em duas etapas. A primeira envolvia a oficina *Tandem no contexto de Tecnologia Educacional*. Tal oficina seria ministrada em duas partes. Na primeira seriam trabalhados o histórico, os conceitos e os princípios norteadores da prática de *tandem*. O intuito era conscientizar os participantes do projeto sobre como se constituía o contexto de *tandem*, já que quando estivessem procurando parceiros poderiam ter contato com pessoas que desconhecessem tal contexto. Nessa primeira parte também seriam trabalhadas as características do gênero perfil, já que para procurar parceiros de *tandem* os participantes do projeto teriam que criar perfis em inglês ou espanhol para postar em sites de intercâmbio linguístico. Tratarei mais detalhadamente sobre esses sites quando abordar a segunda etapa do projeto. Responsabilizavam-se por essa parte da oficina, eu e um dos professores de espanhol.

A segunda parte da oficina envolvia um mini-curso de apropriação tecnológica, no qual seriam trabalhados a ferramenta *MSN Messenger* e outros programas adicionais necessários, como *browser* de Internet e editor de textos. O intuito era possibilitar a participação daqueles que, porventura, tivessem dificuldades com relação à tecnologia. Essa parte da oficina ficaria a cargo do professor do curso de Computação.

A segunda etapa, por sua vez, envolvia a realização dos encontros do projeto. Esses encontros seriam realizados semanalmente, às segundas-feiras e às sextas-feiras, com duração de uma hora para cada dia, e aos sábados, com duração duas horas, no laboratório de informática da universidade. A escolha do horário dos encontros seria feita pelos participantes de acordo com sua disponibilidade de tempo no momento da inscrição. Os encontros eram destinados à procura de parceiros de *tandem*, e à realização das sessões de *tandem*, no caso de quem tivesse conseguido estabelecer uma parceria. As sessões seriam realizadas via *MSN Messenger*, por se tratar de um dos programas de mensagens instantâneas mais utilizados no mundo. No momento da pesquisa, não se cogitou a possibilidade de usar outro tipo de ferramenta de comunicação da Internet, como por exemplo, aplicativos de comunicação audiovisual, porque a largura da banda disponível não permitia, e o nosso laboratório não estava equipado com fones de ouvido e microfones.

Para procurar parceiros, inicialmente os participantes do projeto se cadastrariam em sites de intercâmbio linguístico, conforme mencionado anteriormente. Eram sites cujos membros buscavam aprender línguas e compartilhar conhecimento sobre aquelas em que eram proficientes. Dentre os sites que seriam utilizados, estavam o *sharedtalk.com*:

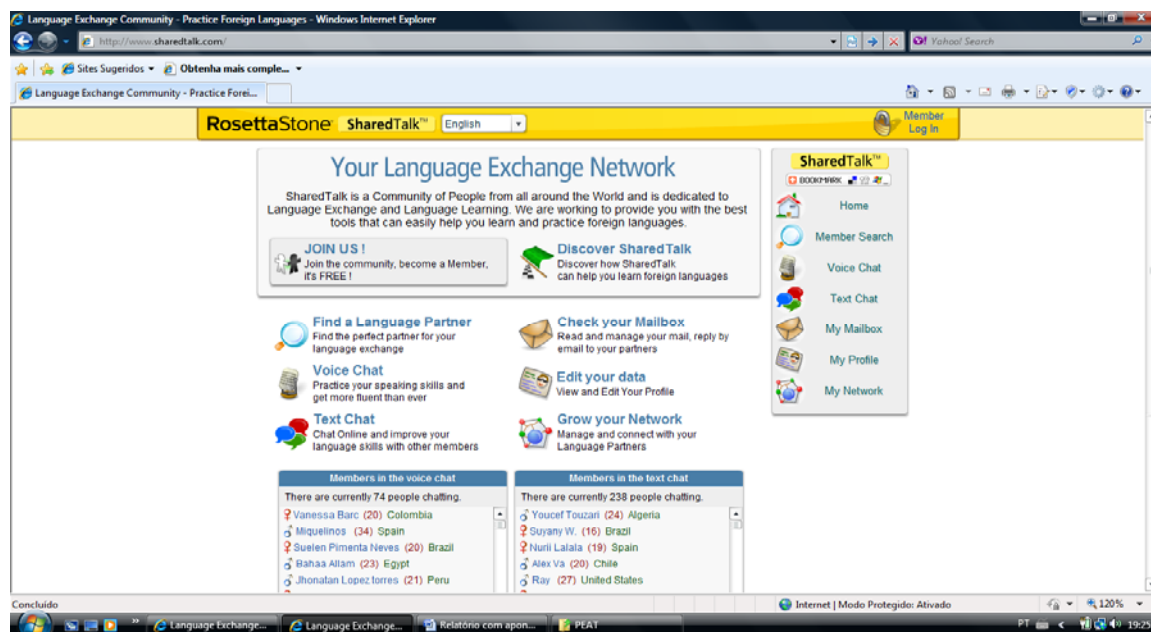


Figura 8 – Sharedtalk.com
Fonte: www.sharedtalk.com

O *xlingo.com*:

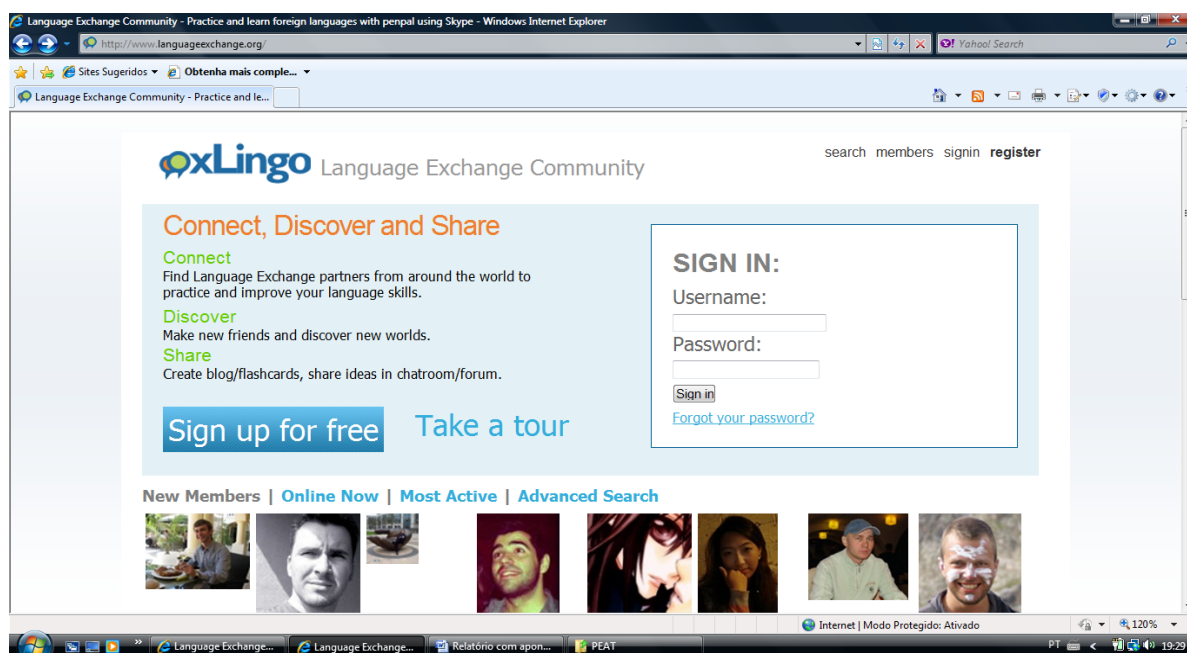


Figura 9 – xlingo.com
Fonte: www.xlingo.com

O *language-exchanges.org*:



Figura 10 – *language-exchanges.org*

Fonte: www.language-exchanges.org

E o *ceebot.com/tandem*:

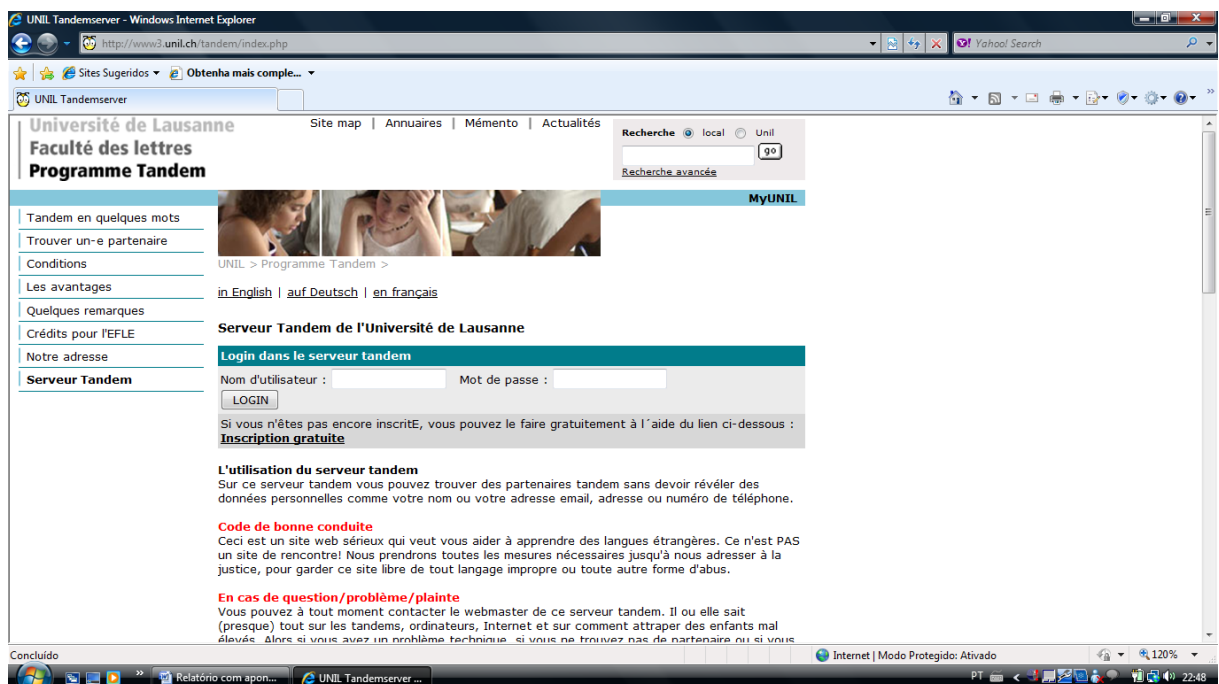


Figura 11 – *ceebot.com/tandem*

Fonte: www.ceebot.com/tandem

O cadastro nesses *sites* era gratuito, e consistia na criação de um perfil, baseado nas seguintes informações: sexo, idade, país, cidade, endereço de *e-mail* pessoal, língua a ser ensinada, e língua a ser aprendida. Além disso, era preciso fazer um texto introdutório e criar um *login* e senha. Feito o cadastro, os participantes do projeto se tornavam membros dos *sites*, tendo acesso aos perfis de todos os outros membros. Poderiam, portanto, entrar em contato com os mesmos para propor o estabelecimento de uma parceria de *tandem*.

A ideia de desenvolver um projeto de extensão como este na universidade surgiu quando eu me preparava para ingressar no programa de Mestrado. Entretanto, eu pensava em desenvolvê-lo assim que terminasse a pós-graduação. Achava que depois do Mestrado estaria mais preparada para levar adiante esse tipo de projeto. No meu projeto de pesquisa inicial eu pretendia apenas selecionar alguns alunos que se dispusessem a aprender em contexto de *tandem*. Foi então que, após ingressar no Mestrado, minha orientadora sugeriu que eu submetesse um projeto de extensão de *tandem* e realizasse minha pesquisa dentro desse projeto. Gostei da sugestão, comecei a escrever o projeto e entrei em contato com alguns professores.

O projeto foi confeccionado de acordo com o exposto anteriormente, e submetido aos pareceristas da universidade. Uma vez aprovado, iniciei o processo de divulgação no câmpus da universidade. Esse processo se deu por meio da apresentação da proposta do projeto nas salas de aula do curso de Letras, de cartazes afixados no câmpus, e do *site* da universidade. O cartaz utilizado e a divulgação no *site* do câmpus estão logo abaixo:



Figura 12 – Cartaz de divulgação de projeto de *tandem*

Fonte: Cartaz elaborado por Ana em setembro de 2009

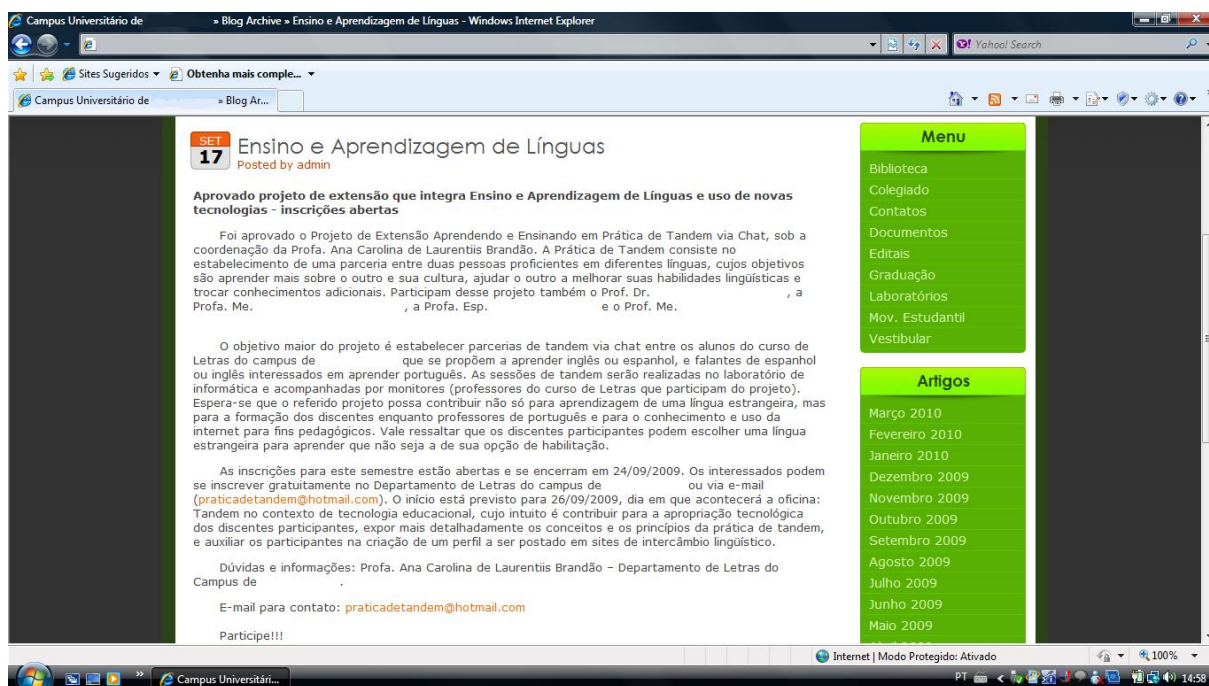


Figura 13 – Divulgação do projeto na Internet

Fonte: www.unemat.br

Durante o período da divulgação marquei com os professores envolvidos no projeto uma reunião, cujo objetivo era esclarecer alguns pontos relacionados à aprendizagem em contexto de *tandem*. Antes de submeter o projeto eu havia apenas explicado superficialmente sobre tal contexto, por isso achei melhor marcar esse encontro. Enviei um artigo sobre conceitos e princípios do *tandem* por *e-mail* e pedi que o lessem para discussão. Entretanto, apenas um professor compareceu, os outros tinham compromissos e não puderam comparecer. Conversei com cada um deles em outro momento.

As inscrições do projeto começaram no dia quinze de setembro de 2009 e findaram-se no dia vinte e quatro de setembro do mesmo ano. Como mencionei, os alunos podiam escolher uma língua que não fosse a de sua opção de habilitação no curso de Letras. Entretanto, apenas uma aluna da habilitação em espanhol escolheu aprender inglês, os outros escolheram as línguas de sua habilitação. Para inscreverem-se, os interessados preenchiam a seguinte ficha de inscrição no departamento de Letras:

FICHA DE INSCRIÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO APRENDENDO E ENSINANDO EM PRÁTICA DE TANDEM VIA CHAT Nome: _____ Endereço: _____ Telefone residencial: _____ celular: _____ comercial: _____ E-mail: _____ Curso: () Licenciatura em Letras - Português/Espanhol () Licenciatura em Letras - Português/Inglês Língua que deseja aprender: () Inglês () Espanhol Horário: () Inglês – Segundas e Sextas das 18:00 às 19:00 () Inglês – Sábados das 14:00 às 16:00 () Espanhol – Sábados das 14:00 às 16:00 ATENÇÃO: TODOS OS CAMPOS DEVEM SER PREENCHIDOS!

Figura 14 – Ficha de inscrição do projeto de *tandem*

Fonte: Ficha de inscrição elaborada por Ana em setembro de 2009

Os interessados ainda podiam se inscrever pelo *e-mail* criado para o projeto. Eles me enviavam uma mensagem manifestando a vontade em se inscrever no projeto, eu lhes respondia com a ficha de inscrição e eles devolviam-na preenchida.

Conforme mencionado, o projeto previa trinta vagas, e caso o número de interessados fosse maior que o número de vagas, seria utilizado o critério de seleção análise do currículo *Lattes*. Todavia, essa seleção não precisou ser feita, já que o número de inscritos foi igual a quinze: dez alunos que optaram por aprender inglês e cinco alunos que optaram por aprender espanhol.

As atividades do projeto tiveram início no dia vinte e seis de setembro de 2009, com a realização da oficina *Tandem no contexto de tecnologia educacional*. Uma vez que, a meu ver, a realização dessa oficina se confunde com o início dessa pesquisa, para maiores detalhes confira a seção: *A experiência de convidar pessoas para dançar tandem*, no capítulo *Quer dançar comigo?*.

Até aqui discorri sobre o contexto de pesquisa, o salão de dança da pesquisa. Na seção seguinte, discorrerei sobre as participantes dessa pesquisa, concebidas aqui como as dançarinas e a monitora da dança.

2.3 As dançarinas e a monitora da dança

As participantes dessa pesquisa, concebidas como as dançarinas, são quatro alunas do curso de Letras de uma universidade do Estado de Mato Grosso, engajadas no *Projeto de Extensão Aprendendo e Ensinando em prática de Tandem via chat*, realizado na mesma universidade onde cursavam a graduação. Essas dançarinas cursavam a dupla habilitação nas línguas portuguesa e inglesa, e tinham optado por aprender o inglês no projeto de extensão. As mesmas participavam dos encontros do projeto realizados semanalmente às segundas-feiras e às sextas-feiras com duração de uma hora cada. Foram selecionadas para participar dessa pesquisa mediante os seguintes critérios:

- 1) Interesse em participar da pesquisa;
- 2) Participação no projeto de extensão sobre ensinoaprendizagem em prática de *tandem* da universidade em questão;
- 3) Estar cursando Letras com opção pela habilitação em língua inglesa;
- 4) Opção em aprender a língua inglesa no projeto de extensão.

As dançarinas respondem pelos nomes fictícios de Dora, Valquíria, Lia e Nina. Dora cursava o quarto semestre de Letras, era casada, tinha vinte e um anos, e trabalhava como estagiária em um órgão público da cidade. Valquíria também cursava o quarto semestre de Letras, era casada, tinha vinte e quatro anos, e não trabalhava. Lia cursava o oitavo semestre de Letras, já havia concluído o curso de Pedagogia, era casada, tinha vinte e dois anos, e trabalhava como professora do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade. Nina cursava o quarto semestre, era solteira, tinha dezenove anos, e não trabalhava. Todas elas tinham conhecimento básico em língua inglesa.

A outra participante, concebida como a monitora de dança, fui eu, a pesquisadora. Eu coordenava o projeto de extensão do qual as dançarinas participavam e, além disso, atuava como monitora dos encontros nos quais faziam parte os alunos que tinham optado por aprender o inglês no projeto. No momento em que a pesquisa foi conduzida, eu ministrava as disciplinas Língua Inglesa IV, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e respectivas Literaturas II no curso de Letras da universidade onde foi realizada a pesquisa, era solteira, e tinha vinte e nove anos.

É importante mencionar que todas as dançarinas participantes desse estudo eram minhas alunas na graduação quando a pesquisa foi realizada. Dora, Valquíria e Nina eram minhas alunas na disciplina Língua Inglesa IV, e Lia era minha aluna na disciplina Estágio

Supervisionado em Língua Inglesa e respectivas Literaturas II. Minha preferência seria por participantes do projeto que não fossem meus alunos, porém apenas as minhas alunas manifestaram interesse em participar dessa pesquisa.

2.4 Material documentário: convites à dança e narrativas da experiência

O material documentário da pesquisa foi composto por textos de campo concebidos aqui como convites à dança e como narrativas da experiência. Os textos de campo tratados como convites à dança correspondem aos textos introdutórios postados nos perfis de *sites* de intercâmbio linguístico pelas dançarinas participantes, a mensagens de convite para aprender em contexto de *tandem*, enviadas a membros desses *sites* pelas dançarinas participantes, a interações realizadas nesses *sites* entre membros e as dançarinas participantes, e a interações entre membros dos *sites* e as dançarinas participantes realizadas no *MSN Messenger*. Todo esse material é encarado como formas de convidar os membros dos *sites* para aprender em contexto de *tandem*. Esse material foi registrado pelas próprias dançarinas e enviados a mim através do *e-mail* do projeto.

Os textos de campo tratados aqui como narrativas da experiência correspondem às narrativas sobre aprendizagem de língua inglesa feitas pelas dançarinas participantes no início da pesquisa, e às narrativas realizadas pelas dançarinas participantes sobre a experiência de procurar parceiros de *tandem* durante os meses em que a pesquisa aconteceu. Além disso, também fazem parte desse material, as minhas narrativas sobre a experiência de monitorar o processo de procura de parceiros de *tandem* vivenciado pelas dançarinas participantes. Nessas narrativas, expressávamos nossas impressões sobre a experiência vivenciada, pontuávamos dificuldades e benefícios, e relatávamos episódios que nos chamavam a atenção. Meu intuito com a análise desse material era compor sentidos sobre como eu, a monitora da dança, e as alunas-participantes, as dançarinas, estávamos vivenciando a experiência de monitorar e de buscar parceiros de *tandem*, respectivamente. As narrativas das alunas-participantes também foram enviadas a mim através do *e-mail* do projeto.

Vale ressaltar que as alunas-participantes dessa pesquisa autorizaram a análise do material documentário mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁷.

⁴⁷ Uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta nos Apêndices

2.5 Perspectiva de análise do material documentário

A análise dos textos de campo foi realizada com base na Composição de Sentidos, segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Trata-se de um processo de cunho qualitativo, o qual considera a análise dos textos de campo como um modo de contar histórias. Vale ressaltar que, de acordo com essa perspectiva, o material de pesquisa é tratado como texto de campo, e não como dado.

De acordo com os autores, compor sentidos é significar e ressignificar nossas considerações sobre os textos de campo. Esse processo exige que o pesquisador ouça, habitue-se e familiarize-se, mais uma vez, com o que o levou a se interessar pelo seu tema de pesquisa. Para que isso aconteça, os autores destacam a importância de se escrever, conversar, pensar e escrever novamente. Isto porque o sentido não é algo posto nos textos de campo, não é algo a ser descoberto. O sentido é composto a partir da interação do pesquisador com os textos de campo. Utilizando os dizeres dos referidos autores:

Nossa definição sobre como o sentido é produzido é essencial aqui. Ao invés de tentar *achar* ou *ver* sentidos “nos dados” é mais produtivo *compor* sentidos que os dados podem nos levar a compreender. Na vida criamos nossa própria realidade sobre pessoas e situações; não é que uma pessoa ou situação *seja a realidade*. (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p. 20, minha tradução⁴⁸).

O que os autores querem dizer com isso é que o pesquisador precisa procurar meios de dar forma aos textos de campo, ou seja, de construir sua versão sobre eles. Dessa forma, o importante não é o “dado” em si, mas a escrita sobre o “dado”. Nesse sentido, a escrita é entendida como uma forma de aprender e não como uma forma de registrar o que sabemos, pois ela nos ajuda a perceber relações, as quais não haviam sido pensadas enquanto observávamos. Outra questão pertinente é que ao construir sua versão, ao contar histórias partindo dos textos de campo, os sentidos atribuídos pelo pesquisador são permeados por suas próprias histórias de vida.

Sendo assim, apresento nessa pesquisa os sentidos compostos, a partir do meu olhar, para os textos de campo, olhar este permeado por minhas crenças e valores, e por minhas experiências anteriores à pesquisa, por minha visão de mundo. Convido vocês, leitores, a se sentirem a vontade para compor outros sentidos para a experiência aqui narrada, a trazer suas experiências e a contribuir com esse processo de composição.

⁴⁸ “Our definition of how meaning is produced is essential here. Instead of an attempt to *find* or *see* meaning “in the data” it is far more productive to *compose* meaning that the data may lead us to understand. In life we create our own reality out of persons or situations; it isn’t that the person or situation *is the reality*” (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p. 20)

Discuti, até esse momento, os passos metodológicos seguidos para a realização dessa pesquisa. No capítulo seguinte, apresento os sentidos compostos sobre a experiência que pretendo analisar e descrever: o processo de procurar parceiros de *tandem*, ou em uma linguagem metafórica, o processo de convidar pessoas para dançar *tandem*.

3 QUER DANÇAR COMIGO?

Nesse capítulo, apresento a composição de sentidos, realizada a partir do material documentário desse estudo: narrativas sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa anteriores à experiência de procurar parceiros de *tandem*, narrativas sobre a experiência de busca por parceiros de *tandem* no contexto da pesquisa, textos criados nos perfis dos *sites* utilizados para procurar parceiros de *tandem*, mensagens de convite enviadas nos *sites* aos seus membros, interações entre as participantes e os membros dos *sites* nos próprios *sites*, e interações de algumas participantes da pesquisa via *MSN Messenger* com membros dos *sites*. Todo esse material caracteriza o processo de busca por parceiros de *tandem*, vivenciado pelas participantes desta pesquisa.

Em uma linguagem metafórica, o *tandem* é concebido nessa dissertação como uma dança de salão, e, sendo assim, este processo de busca é entendido como o processo de convidar pessoas para dançar. Nesse sentido, a pergunta “quer dançar comigo?” representa todo um processo vivenciado pelas participantes da pesquisa. A fim de compor sentidos sobre esta experiência de convite à dança, num primeiro momento, narro os acontecimentos da experiência de uma maneira geral, o que caracteriza o contar da experiência. Posteriormente, componho sentidos, tematizando tal experiência, o que caracteriza o recontar da experiência. Os temas levantados a partir da minha composição de sentidos foram: a ausência da voz das participantes no processo de busca de parceiros de *tandem* vivenciado, a não disposição para ensinar e aprender línguas com outras pessoas nesse processo, as oportunidades de produção em língua inglesa, minha influência, enquanto monitora, e a relação entre experiências de ensinoaprendizagem de língua inglesa anteriores à pesquisa e a experiência vivenciada durante a pesquisa.

Embora esse capítulo esteja dividido basicamente em dois momentos, contar e recontar, gostaria de ressaltar que no contar também há, de certa forma, uma composição de sentidos, uma vez que esse contar é a minha maneira de narrar a experiência, a qual é permeada por minhas concepções a respeito do processo de ensinoaprendizagem, bem como por minha visão de mundo.

Sintam-se a vontade para dançar com os sentidos que apresentarei, para compor outros sentidos para a história que narro e analiso, tragam suas experiências vivenciadas nos bailes que frequentaram e enriqueçam esta composição de sentidos.

3.1 A experiência de convidar pessoas para dançar *tandem*



Figura 15 – Vamos dançar?

Fonte: <http://fabiosantos.files.wordpress.com>

O começo da experiência de procurar parceiros de *tandem* foi marcado pela primeira etapa do Projeto de Extensão: a execução da oficina “*Tandem no contexto de tecnologia educacional*”. Conforme detalhado no capítulo *Os passos da dança*, essa etapa envolvia uma apresentação sobre *tandem*, uma apresentação sobre o gênero perfil, e um minicurso de apropriação tecnológica.

Lembro-me de que no dia da oficina eu estava muito ansiosa e preocupada. Preocupada e ansiosa com a reação dos inscritos no projeto, já que eles tinham uma ideia superficial sobre *tandem*, e também com minha postura enquanto coordenadora do projeto e pesquisadora iniciante. Estava preocupada pelo fato de ser minha “estreia” como coordenadora, pois meu papel não era apenas supervisionar o trabalho dos professores envolvidos no projeto, mas também auxiliá-los em uma prática sobre a qual eu ainda tinha muito a descobrir. Estava preocupada ainda com minha postura enquanto pesquisadora - com o quê fazer, se o que eu faria estaria de acordo com a perspectiva metodológica que escolhi: a Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2005). Isto porque boa parte da minha formação foi marcada pelo estruturalismo e pelo ideal positivista, correntes com as quais essa perspectiva de pesquisa não trabalha. Importava-me a experiência, ou seja, como as alunas participantes da pesquisa vivenciariam a experiência de aprendizagem colaborativa em contexto de *tandem* – esse era meu objetivo inicial, mas como nenhuma das participantes parecia ter estabelecido parceria, o foco dessa pesquisa passou a ser a experiência de busca desses parceiros. Sendo assim, eu não buscava dados estatísticos, nem a verdade. Entretanto, tinha medo de que as correntes que marcaram minha formação me influenciassem ao longo dessa jornada naquele momento, ainda em fase inicial.

Mas, embora houvesse preocupação e ansiedade, a oficina tinha de começar. Iniciei essa oficina trabalhando conceitos de *tandem*, através de uma apresentação em *slides* com algumas de suas definições, seu histórico, e seus princípios. O intuito maior dessa apresentação era fazer com que os alunos inscritos no projeto, incluindo as alunas participantes da pesquisa, entendessem como se constituía o contexto de *tandem*, já que todos haviam dito que o desconheciam. Queria criar condições para que percebessem que, neste contexto, os aprendizes estabeleciam uma relação de compromisso mútuo e dependência recíproca, e assumiam a responsabilidade por sua aprendizagem. Trago alguns dos slides⁴⁹ utilizados nessa apresentação:

Tandem?! O que é isso??

Definição da palavra “*Tandem*”:

Bicicleta de dois assentos a qual exige um esforço conjunto dos ciclistas que a colocam em movimento. (cf. Souza, 2007)

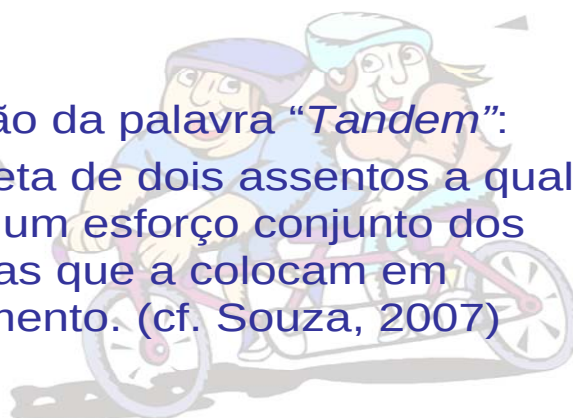


Figura 16 – Slide sobre a metáfora *tandem*

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

⁴⁹ Todos os *slides* dessa apresentação constam nos Apêndices.

Em linhas gerais o *Tandem* consiste em...

“... encontros estabelecidos em consenso por dois falantes de diferentes línguas que não são necessariamente nem nativos, nem professores com Licenciatura. Ambos estão interessados em aprender a língua estrangeira na qual o outro é mais proficiente. ”

“... uma alternativa ou um complemento da aprendizagem de línguas estrangeiras...”

Cf. Telles & Vassallo (2009, p. 21)

Figura 17 – Slide sobre conceitos de *tandem*

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

Os Princípios da Prática de *Tandem*

Bilingüismo

Reciprocidade

Autonomia



Figura 18 – Slide sobre princípios do *tandem*

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

Por meio dessa apresentação, também discorri sobre o objetivo e as estratégias de ação do *Projeto de Extensão Aprendendo e Ensinando em prática de Tandem via chat*. O intuito era mostrar como o *tandem* se constituía no projeto e como os parceiros de *tandem* seriam procurados:

Tandem no contexto do Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de Tandem via chat”

Objetivos

Geral:

Criar oportunidades para o ensino de português e aprendizagem de língua estrangeira em prática de *tandem* mediada pela internet e identificar situações-problema cuja investigação possa contribuir para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem em prática de *tandem*.

Figura 19 – Slide sobre projeto de *tandem*

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

Tandem no contexto do Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de Tandem via chat”

Como??

- 1) Oficina: Conscientização acerca dos conceitos e princípios do *tandem*, apropriação tecnológica, e criação de um perfil na LE escolhida para aprender.
- 2) Postagem do perfil em sites de Intercâmbio Lingüístico.
- 3) Realização das sessões de *tandem* (1 para o inglês/espanhol e 1 para o português) no laboratório de informática utilizando o MSN Messenger.

Figura 20 – Slide sobre estratégias de ação do projeto de *tandem*

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

Como as parcerias de *tandem* seriam estabelecidas por meio de *sites* de intercâmbio linguístico, julguei ser necessário acrescentar *slides* sobre esse tipo de *site*. Mostrei o *site* *sharedtalk.com*:

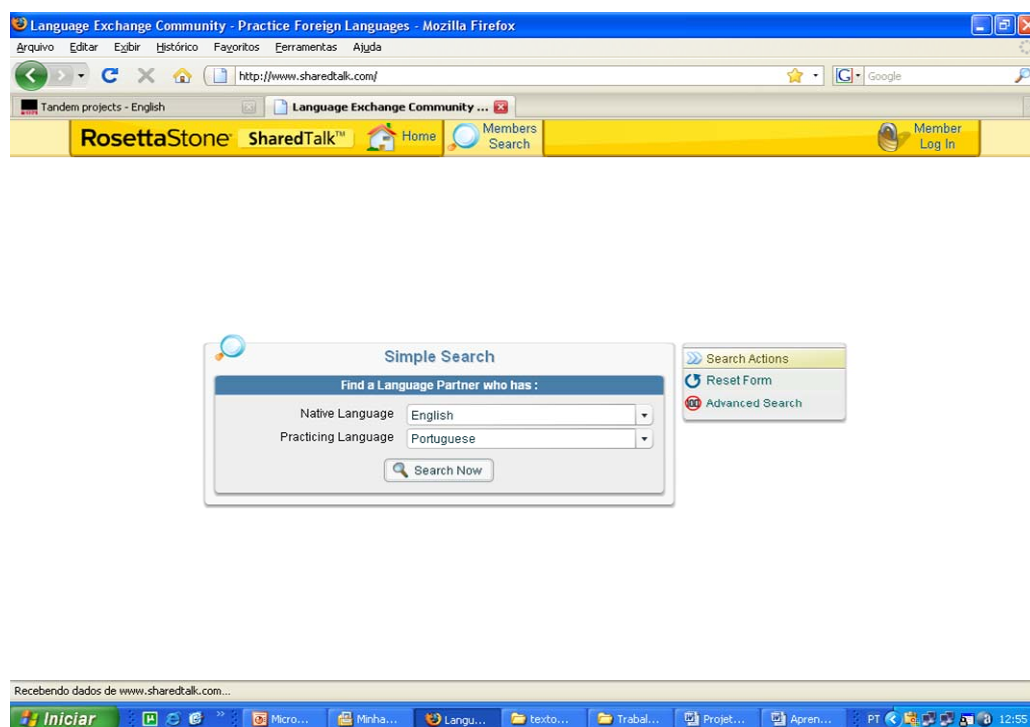


Figura 21 – Slide sobre site de intercâmbio linguístico

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

No momento em que apresentava o *site*, expliquei que seria necessário efetuar cadastro para procurar parceiros de *tandem*, e que esse cadastro resultaria na criação de um perfil nos *sites* que utilizaríamos. Além disso, expus que, possivelmente, nem todos os membros dos *sites* estariam cientes do que é aprender em contexto de *tandem*, e que neste caso, era preciso explicar a eles como se constituía tal contexto.

Ainda nessa apresentação, mostrei parte da minha experiência de aprendizagem de espanhol em contexto de *tandem*, - aquela que narro na primeira seção deste trabalho. Apresentei um *e-mail* que escrevi em espanhol para a minha parceira:

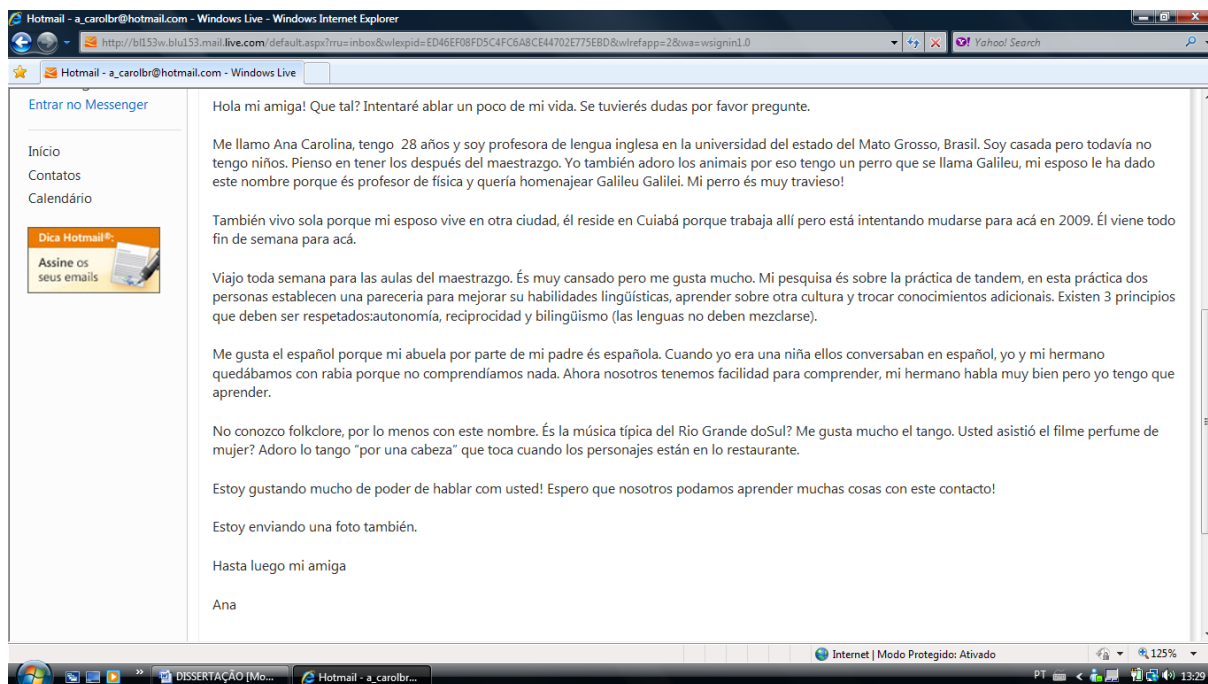


Figura 22 – Slide sobre meu tandem

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

O intuito era participar lhes que eu também estava aprendendo sobre *tandem*, e relacionar a parte teórica, apresentada no momento anterior, com a parte prática. Expliquei que meu conhecimento sobre a língua espanhola era básico, buscando com isso, desmitificar a crença de que não é possível aprender por *tandem*, caso o nível de conhecimento na língua-alvo seja básico. Achei importante compartilhar o que tinha conseguido produzir com o espanhol básico, porque muitos alunos interessados no projeto vinham procurar-me para obter informações e duvidavam que fossem capazes de aprender por meio dessa prática.

Essa parte foi muito divertida, talvez porque para eles fosse engraçado ver a professora aprendendo. A partir desse momento, eles começaram a fazer perguntas sobre o quê fazer, quando fazer, como encontrar parceiros, pois até então ninguém havia se manifestado. Percebi que eles estavam ansiosos como eu. Mas a pergunta que não queria calar naquele momento era: “E como você conseguiu escrever um *e-mail* em espanhol se seu conhecimento na língua era básico?”.

Mostrei a eles o dicionário *online*, ao qual eu recorria no momento em as palavras me faltavam:

Minha experiência de aprendizagem em prática de *tandem*

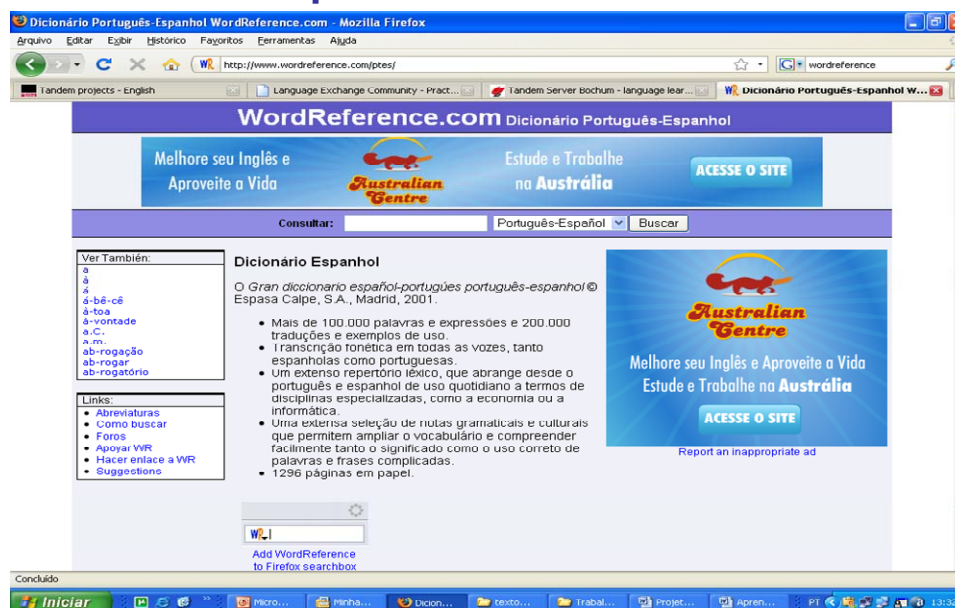


Figura 23 – Slide sobre dicionário online

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

Depois de mostrar-lhes o dicionário *online*, lembrei-lhes de que existem muitos recursos na Internet que poderiam auxiliá-los no momento em que estivessem buscando parceiros ou quando estivessem interagindo com um parceiro, como por exemplo, tradutores *online* e imagens. Além disso, pontuei que eles poderiam usar a Internet como fonte de material para as sessões de *tandem*.

Apresentada a minha experiência, achei que fosse interessante discutir sobre o gênero perfil. Preparei, então, *slides* sobre o gênero perfil⁵⁰, para abordar suas características, seus objetivos e meios de circulação. O intuito dessa apresentação era mostrar que um perfil bem elaborado aumentaria as chances de se encontrar um parceiro de *tandem*. Primeiramente, tratei da definição de gênero de uma maneira geral, depois perguntei a eles o que era um perfil, se já haviam feito um perfil, e o que se esperava de um perfil.

Começamos falando sobre as características do perfil no *Orkut*, depois perguntei a eles se esse perfil seria semelhante ao que eles elaborariam para postar nos *sites* de procura de parceiros. Eles participaram muito e chegaram a conclusão de que o perfil que elaborariam precisaria estar de acordo com o meio de circulação (um *site* de intercâmbio linguístico), e de

⁵⁰ Todos os *slides* dessa apresentação constam nos apêndices.

acordo com maneira pela qual queriam aprender (*tandem*). Seguem alguns *slides* dessa apresentação:



O que é gênero textual??

“textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2007, p.23)

Ex: Receita, carta pessoal, resenha, bula de remédio, edital de concurso, chat, e-mail, perfil, conferência, bilhete, etc...

Figura 24 – Slide sobre conceito de gênero textual

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009



O PERFIL

Para pensar...

Quais são as características desse gênero com relação à:

Conteúdo

Função

Estilo

Composição

Figura 25 – Slide sobre características do gênero perfil

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

Mostrei também um exemplo dos passos para a criação de um perfil em um dos sites:

Perfil em sites de intercâmbio lingüístico

The screenshot shows the 'New Member Registration' page on the RosettaStone SharedTalk website. The page is titled 'New Member Registration' and is divided into three main sections: 'Log-In Credentials', 'Email Address', and 'About Your Language Exchange'. The 'Log-In Credentials' section includes fields for 'Create your username', 'Create your password', and 'Re-enter your password'. The 'Email Address' section includes fields for 'Enter your email address' and 'Enter your email address again'. The 'About Your Language Exchange' section includes a dropdown menu for 'Your NATIVE language' and a plus sign to add more languages. There are also several informational boxes with questions and answers related to the registration process.

Figura 26 – Slide sobre perfil em sites de intercâmbio linguístico

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

The screenshot shows the profile completion page on the RosettaStone SharedTalk website. The page is titled 'Language you are LEARNING' and is divided into several sections: 'Language you are LEARNING', 'Type of Exchange You Want', 'About Yourself', and 'Other Information'. The 'Language you are LEARNING' section includes a dropdown menu for selecting languages. The 'Type of Exchange You Want' section includes checkboxes for 'Receive messages from other members' and 'Practice through text chat (Instant Messaging)'. The 'About Yourself' section includes fields for 'First Name' and 'Last Name'. The 'Other Information' section includes fields for 'Gender', 'Birth Date', 'Country', and 'City'. There are also several informational boxes with questions and answers related to the profile completion process.

Figura 27 – Slide sobre perfil em sites de intercâmbio linguístico

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

quavo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

http://www.sharedtalk.com/ Ir Links

RosettaStone SharedTalk™ Home JOIN US! Member Log In

Other Information

Gender

Birth Date

Country

City (or state, department, province...)

Your Introduction

Your introduction is very important. The best introductions receive more contacts from other members. So, tell us many things about yourself: your hobbies, your studies, your interests, your opinions, why you are learning languages, your level in these languages. Writing in more than one language is also a plus. **IMPORTANT:** Do not write your email address or any other contact information. Spammers can read this!

IMPORTANT! Each registration is verified and rejected if incorrect, inconsistent or not appropriated. Click here to read the 'important information' again.

Back Submit

Internet

Figura 28 – Slide sobre perfil em sites de intercâmbio linguístico

Fonte: Apresentação elaborada por Ana em setembro de 2009

Pontuei que eles deveriam criar um *login* e uma senha, fornecer algumas informações pessoais como nome, idade, país, selecionar as línguas que queriam aprender e ensinar, e fazer um pequeno texto de introdução. Pedi a eles que começassem a escrever esse pequeno texto. Fiquei supervisionando os participantes que queriam aprender inglês, e o professor de espanhol envolvido no projeto ficou responsável pelos participantes que queriam aprender espanhol. Essa supervisão foi no sentido de auxiliá-los quanto às informações relevantes para o texto de introdução.

Até esse momento, tudo estava acontecendo dentro das expectativas. Entretanto, os participantes do inglês tiveram uma enorme resistência em elaborar o texto. Muitos se manifestaram: “ah, eu não consigo!”, “eu não sei!”, “não vou conseguir fazer!”. O pessoal do espanhol prontamente se pôs a fazer seus textos. Comecei a me perguntar: “Será que eles irão conseguir aprender inglês em prática de *tandem*?” Na mesma hora pensei: “Não posso partir da ideia que eles não conseguirão!”. Insisti e disse a eles que eu duvidava que não soubessem a famosa frase “my name is...”. Tentei mostrar que eles tinham algum conhecimento e que conseguiriam fazer. De fato, conseguiram. Tentei não interferir, embora a todo o momento eu ouvisse um “professora, tá certo?” ou “passe essa frase para o inglês pra mim”.

Comecei a pensar sobre toda aquela situação: por que os alunos do inglês resistiam, enquanto os do espanhol não? Por que o inglês estava tão distante? Será que era por conta da proximidade linguística entre português e espanhol, já que as duas línguas têm uma forte influência latina? Será que tudo aquilo era reflexo de como a língua inglesa era ensinada na escola, e pior, no nosso curso de Letras? Então, refleti sobre minha atuação como professora no curso: minhas aulas ainda eram estruturalistas. É certo que elas estão mudando, devido às minhas inquietações e insatisfações, mas ainda há muito que mudar.

Enfim, eles fizeram o perfil. Acabaram fazendo porque os questionei sobre o porquê de se querer escrever tudo corretamente se eles estavam aprendendo a língua. Acrescentei que isso era uma oportunidade de mostrar como estava o conhecimento deles na língua, a quem se interessasse em estabelecer uma parceria de *tandem*. Na verdade, eles queriam que eu traduzisse todas as frases que colocariam no texto, mas perceberam que eu não faria isso. Deixei claro que deviam tentar e que sabiam escrever em inglês muitas das coisas que iriam colocar no texto. Aquele momento, que durou cerca de uma hora, pareceu ter durado muito mais. Fiquei muito nervosa. Afinal, não eram apenas questões relacionadas à aprendizagem de uma língua, mas questões relacionadas ao ensino, mais especificamente, sobre a forma pela qual a língua era ensinada. Terminamos essa parte da oficina e pedi para que eles trouxessem o texto que produziram no primeiro encontro do projeto na semana seguinte.

A oficina continuou na parte da tarde, sob a responsabilidade de um professor da área da Computação que auxiliava no projeto. Nesse momento, foram trabalhadas questões relacionadas ao uso do computador: como usar o *Word*, como criar *e-mail*, como usar o programa de mensagens instantâneas *MSN Messenger*. O intuito dessa parte da oficina era possibilitar a participação de pessoas que tivessem dificuldades com relação ao uso do computador. Entretanto, os participantes do projeto não apresentaram muitas dificuldades, uma vez que todos já haviam tido contato com algumas ferramentas do *Word* e também com *MSN*.

Os encontros do projeto se iniciaram no dia vinte e oito de setembro. Nesse dia, encontrei-me com as participantes desta pesquisa, Dora, Lia, Nina e Valquíria, para que começassem a postar seus perfis nos *sites* de intercâmbio linguístico, e para que enviassem mensagens de convite aos membros desses *sites*. Como mencionei, havia pedido que trouxessem o texto de introdução que elaboraram no dia da oficina para que o cadastro fosse mais rápido, mas elas se esqueceram. Fizeram o texto novamente, e continuaram pedindo a mim que traduzisse alguma coisa ou perguntando se o que escreviam estava correto. Elas

ainda estavam muito inseguras quanto ao uso do inglês. Disse a elas que não iria traduzir, mostrei alguns dicionários e tradutores *online*, e pedi que tentassem fazer sozinhas. Também disse que poderiam fazer o perfil em português, mas se fizessem em inglês facilitariam o entendimento dos membros dos *sites*. Além disso, novamente frisei que não tinham a obrigação de escrever tudo corretamente, pois estavam aprendendo a língua e em outro momento poderiam reformular seus perfis.

Pedi, então, que elas começassem a se cadastrar nos *sites*. Nesse dia, elas se cadastraram em dois dos *sites* que utilizaríamos para a procura de parceiros: *www.shareddtalk.com* e *www.xlingo.com*. Na verdade duas delas, Dora e Valquíria, se cadastraram em dois. Seguem os perfis de Dora no *shareddtalk* e no *xlingo*:

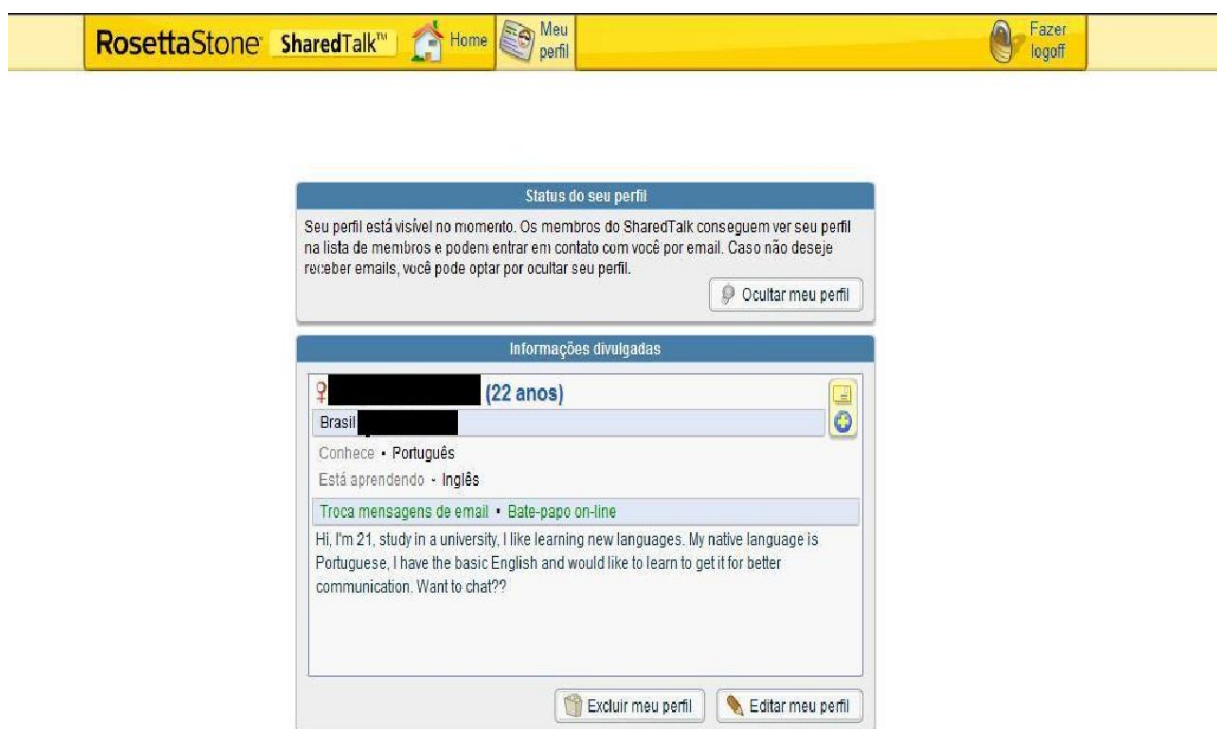


Figura 29 – Perfil de Dora no *shareddtalk*

Fonte: Perfil elaborado por Dora no *shareddtalk.com* em setembro de 2009

Figura 30 – Perfil de Dora no xlingo

Fonte: Perfil elaborado por Dora no *xlingo.com* em setembro de 2009

Os perfis de Valquíria no *sharedtalk* e no *xlingo*:

Figura 31 – Perfil de Valquíria no sharedtalk

Fonte: Perfil elaborado por Valquíria no *sharedtalk.com* em setembro de 2009

oxLingo Profile Friends Inbox(0) Search Members help logout

Sponsor

Basic Language Avatar Other Preference Account Stats Subscription

Gender: Women

Age: 24

Country: Brazil

City: [Redacted]

Timezone: (UTC - 12:00) Enitwetok, Kwajalien

Introduce Yourself (optional):

Hi, How are you? I am looking for someone who can teach me English for msn, because I love this language and would like to perfect it. Brazilian university and I can teach you Portuguese. help me? Make an appointment

Update

Applications

- Blog
- Flashcard
- Chatroom
- Groups

Figura 32 – Perfil de Valquíria no xlingo

Fonte: Perfil elaborado por Valquíria no *xlingo.com* em setembro de 2009

Lia e Nina se cadastraram em um dos sites. Segue o perfil de Lia criado no *xlingo* nesse primeiro dia:

oxLingo Profile Friends Inbox(1) Search Members help logout

Sponsor

Basic Language Avatar Other Preference Account Stats Subscription

Gender: Women

Age: 22

Country: Brazil

City: [Redacted]

Timezone: (UTC - 12:00) Enitwetok, Kwajalien

Introduce Yourself (optional):

Hi, I study languages at a university, my native language is Portuguese and I would like to learn English because I like a lot, since I was a Kid I study English and when I graduate I want to be a university teacher, but for now I only know the basic English and want to learn more. Can we talk?

Update

Applications

- Blog
- Flashcard
- Chatroom
- Groups

Figura 33 – Perfil de Lia no xlingo

Fonte: Perfil elaborado por Lia no *xlingo.com* em setembro de 2009

Perfil de Nina também criado no *xlingo*:

The screenshot displays the xLingo website interface. At the top, the xLingo logo is on the left, and navigation links 'Profile', 'Friends', 'Inbox(0)', 'Search', and 'Members' are in the center. On the far right, 'help' and 'logout' links are visible. Below the navigation bar, there's a 'Sponsor' button on the left. The main profile area has tabs: 'Basic' (selected), 'Language', 'Avatar', 'Other Preference', 'Account', 'Stats', and 'Subscription'. The 'Basic' tab shows a form with the following fields: 'Gender' (Women), 'Age' (19), 'Country' (Brazil), 'City' (redacted), and 'Timezone' (UTC - 12:00). Below these is a text area for 'Introduce Yourself (optional)' containing the text: 'I am a university and participate in a like tandem project that I'll teach you the Portuguese and you teach me English basic required and would like to learn to get it for better communication. Want to chat??'. An 'Update' button is at the bottom of the form. On the right side, there's a sidebar titled 'Applications' with links to 'Blog', 'Flashcard', 'Chatroom', and 'Groups'.

Figura 34 – Perfil de Nina no *xlingo*

Fonte: Perfil elaborado por Nina no *xlingo.com* em setembro de 2009

Durante o cadastro todas as participantes da pesquisa me perguntavam: “o que faço agora?”. Como os *sites* estavam em inglês, elas não sabiam por onde começar. Aconselhei-as a prestar atenção nos ícones dos *sites*, a procurar por palavras conhecidas, e a verificar se no *site* havia outra opção de língua. Além disso, pontuei que elas ainda poderiam recorrer aos dicionários e tradutores *online*. Meu intuito era fazer com que elas não ficassem tão dependentes de mim, pois sabia que elas conseguiriam se cadastrar.

Percebi que era a primeira vez que elas tinham esse tipo de contato com a língua inglesa, por isso não sabiam o que fazer, mas se eu dissesse onde deveriam clicar e desse todos os passos, elas não aprenderiam como se cadastrar e, quando fossem acessar outros *sites*, enfrentariam as mesmas dificuldades. As participantes que estavam se cadastrando também pediram ajuda àquelas que tinham se cadastrado, percebi que elas começavam a recorrer não só a mim.

Além desse estranhamento, também enfrentamos dificuldades relacionadas à tecnologia. Um dos *sites*, *www.sharedtalk.com*, não abria na maioria dos computadores, pois

era necessário instalar um programa. Por isso, Lia e Nina postaram seus perfis apenas no *site* www.xlingo.com.

Como o responsável pelo laboratório não estava presente durante os encontros do projeto, não foi possível instalá-lo. Era preciso uma senha e só o responsável pelo laboratório podia fazê-lo. Recorri ao professor da área da computação para que resolvêssemos esse problema, mas isso só pôde ser feito no outro dia. Pedi às duas participantes que utilizavam computadores nos quais não era possível se cadastrar nesse site, que ambas efetuassem o cadastro nos outros *sites*. Havia mais dois *sites*, além dos mencionados: www.language-exchanges.org e www.ccebot.com/tandem/index.php. Nenhuma das participantes se cadastrou neste último. Todos esses *sites* visavam auxiliar seus membros, com relação à prática e à aprendizagem de idiomas. Entretanto, um deles, www.ccebot.com/tandem/index.php, tinha o objetivo específico de estabelecer parcerias de *tandem*.

Em geral, para se cadastrar nesses *sites*, os interessados forneciam seus endereços de *e-mail*, criavam um *login* e uma senha, selecionavam as línguas que queriam ensinar e aprender, escolhiam o tipo de interação que gostariam de realizar, e postavam um texto, no qual expunham suas preferências e expectativas, ou seja, as informações que achassem relevantes para encontrar pessoas dispostas a ensinar e aprender línguas. Esse cadastro foi feito pelas alunas-participantes da pesquisa em língua portuguesa no sharedtalk.com, exceto o texto introdutório, que foi redigido em inglês, e nos demais *sites* em língua inglesa.

Após o cadastro, era necessário acessar o endereço de *e-mail* para confirmá-lo. Feito isso, os cadastrados poderiam acessar a lista dos membros e enviar mensagens:

RosettaStone SharedTalk™ Home Pesquisar membros Fazer logoff

73 Membros encontrados - Página 1/1

Nome	Idioma(s) nativo(s)	Idioma(s) estudado(s)	País	Idade
[Redacted]	Inglês, Hindi, Urdu	Português	Índia	26
[Redacted]	Húngaro, Inglês	Português	Hungria	45
[Redacted]	Tamil, Inglês	Português, Francês, Espanhol, Hind	Índia	26
[Redacted]	Inglês	Português	Estados Unid	47
[Redacted]	Inglês	Português, Espanhol, Coreano, Tali	Reino Unido	25
[Redacted]	Inglês, Francês	Português, Francês	Brasil	17
[Redacted]	Bengali, Inglês, Hindi	Português, Polonês, Russo	Índia	48
[Redacted]	Espanhol, Inglês	Português	República Do	28
[Redacted]	Inglês	Português, Espanhol	Austrália	28
[Redacted]	Inglês	Português	Brasil	39
[Redacted]	Inglês	Português, Espanhol	Brasil	20

Ações para o resultado

- Próxima página
- Página anterior
- Enviar mensagem
- Ações da pesquisa
- Nova pesquisa

[Redacted] (26 anos)

Índia - New Delhi

Conhece - Inglês - Hindi - Urdu

Está aprendendo - Português

Troca mensagens de email - Bate-papo on-line

Hi, I am here to practice on my Portuguese skills and help others in English, Urdu or Hindi.

Figura 35 – Procurando parceiros de tandem

Fonte: www.sharedtalk.com

Ainda nesse primeiro encontro, Dora e Valquíria começavam a procurar membros interessados em aprender português e ensinar inglês, e a enviar mensagens. Elas novamente se sentiram inseguras e me perguntavam o que deveriam escrever. Eu dizia que podiam pensar no que achavam interessante escrever para estabelecer uma parceria, isto é, as línguas que queriam ensinar e aprender, o tipo de interação, seus objetivos, *hobbies*, dentre outras coisas. No entanto, elas me perguntavam como escrever tudo isso em inglês, e mais uma vez eu pedia para que recorressem às palavras que já conheciam e aos dicionários e tradutores *online*. Quem já havia enviado mensagem tentava ajudar quem ainda não havia conseguido, cheguei a ouvir um “clica no *search*”. E também ouvi comentários do tipo “*teacher*, estou escrevendo em inglês!”. A língua inglesa já não estava tão distante.

No segundo dia, elas continuaram a enviar mensagens aos membros dos *sites*. Lia ainda me perguntava o quê fazer. Dora prontamente ligou o computador, acessou o *site* em que se cadastrou e abriu um dicionário e um tradutor *online*. Então, mostrei a elas que agora já sabiam o que fazer quando chegassem ao laboratório: o primeiro passo era fazer o *login* nos *sites* em que se cadastraram e abrir os dicionários e tradutores, depois checariam a caixa de *e-mail* para ver se receberam alguma resposta, responderiam e continuariam enviando mais mensagens. Valquíria e Nina não compareceram nesse dia.

Na segunda semana, enfrentamos problemas com a Internet, estava muito lenta e, por motivos desconhecidos, alguns *sites* que utilizávamos estavam bloqueados. Recorri mais uma

vez ao professor da área da computação. O problema não pode ser solucionado, e retomamos o projeto após duas semanas. Elas me perguntaram se poderiam procurar parceiros de suas casas e eu disse que sim.



Figura 36 – Encontro no laboratório de informática

Fonte: Foto tirada por Ana em 23 de out. 2009



Figura 37 – Encontro no laboratório de informática

Fonte: Foto tirada por Ana em 23 de out. 2009

Quando retomamos, elas já haviam recebido respostas e agora sentiam dificuldades em entender o que estava escrito nas mensagens. Sugeri então que procurassem por palavras-chaves nessas respostas, palavras que conhecessem. Estavam preocupadas em entender palavra por palavra, lembrei a elas que isso não era necessário para entender a mensagem, e que, se fosse muito difícil, elas ainda tinham como recurso os dicionários e tradutores.

Com o tempo, elas começaram a ficar mais independentes, já não me perguntavam a tradução das palavras, e acessavam os *sites*, mandavam mensagens e respondiam sem me perguntar o quê fazer.

Continuavam mandando muitas mensagens, mas não tinham encontrado um parceiro de *tandem*. Quando pareciam ter encontrado um, ele desaparecia, conforme narrado pelas alunas-participantes:

“a principio achei que fosse dar certo, mas fiquei chateada porque na hora marcada ninguém aparecia”

(Trecho da narrativa de outubro de Dora)

“um ponto negativo e você marca com um parceiro ele não aparece.”

(Trecho da narrativa de novembro de Nina)

“sempre que combinava com alguém não dava certo, a pessoa nunca aparecia”

(Trecho da narrativa de dezembro de Valquíria)

Alguns membros dos *sites* até forneciam seu *MSN*, mas não compareciam no dia marcado. Seguem algumas interações⁵¹:

De : [REDACTED]
Assunto: Hello
Data : 2009-10-06
Hello, my name is [REDACTED], I'm study in university, I'm participate at a project about "TANDEM" you know??? TANDEM is partnership between 2 people, that teach each other the language they know, 1 day I teach you portuguese and 1 day you teach Me English. Dou you want to be my partner???

De : [REDACTED]
Assunto: Re: Hello
Data : 2009-10-07
Sure. It sounds very nice to me. Do you wanna add me to msn?
[REDACTED]@hotmail.com
Take care
[REDACTED]

(Interação de Dora no *sharedtalk.com*)

From: [REDACTED]
Subject: Hello
Sent: Jan 20th 2010
Hello? My name is [REDACTED] I participate in a project called Tandem is made up of two people where one day I teach Portuguese and the other learn English. Would you like to be my partnner?

From: [REDACTED]
Subject: RE: Hello
Sent: Jan 20th 2010
como vc esta?
Me chamo [REDACTED], um hispanico americano, sou um estudante de Odontologia, moro em Nova Iorque
To com o interesse de ir ao Brazil no meio deste ano, pois e tido dois anos e meio em aulas privada e gostaria de provar o meu Portugues se possivel no Brasil
Vou fazer um estagio que vai levar 7 meses, espero que volte com um sotaque fluente.
Sou fluente no Espanhol Ingles e frances, acho que to intermediano com o Portugues, so preciso pratica.
e pq vc tem interesse no Ingles? eu te posso ajudar na lingua ou qualquer das outras que sei se quiser.
se vc quer trocar de cultura e ideias e falar como a gente se pode ajudar nas linguas, me pode emviar uma email a: [REDACTED]@hotmail.com
esse endereco tb e o meu msn se tem interesse em falar la

(Interação de Lia no *xlingo.com*)

⁵¹ As mensagens negritadas nestas interações, bem como nas outras, são as mensagens enviadas pelas participantes da pesquisa.

De : [REDACTED]

Assunto : tandem

Data : 2009-10-05

Hi, my name is [REDACTED], I am university student and am looking for a tandem partner, a project that I teach Portuguese for you and you teach me English . horario tandem is Monday and Friday from 18:00 to 19:00 Brazil . You can be my partner? Answer

De : [REDACTED]

Assunto: Re: tandem

Data : 2009-10-09

Hi , i have never used msn live to speak but i would like to try.
my msn live address is [REDACTED]hotmail.com

(Interação de Valquíria no *sharedtalk.com*)

Perguntei se tinham se cadastrado em todos os *sites*, e, como elas responderam que não, propus que se cadastrassem naqueles que ainda não haviam se cadastrado. Valquíria e Dora se cadastraram no *www.language-exchanges.org*. Lia e Nina também se cadastraram nesse *site* e no *www.sharedtalk.com*. Entretanto, não foi possível ter acesso ao perfil de Nina no *language-exchanges* porque ela praticamente não o usava e acabou esquecendo seu *login* e senha. Seguem os perfis de Valquíria, Dora e Lia, criados no *language-exchanges.org*:

Profile

Fri, 10/23/2009 - 16:52 —

Picture:


First Name:
[REDACTED]

Last Name or Initial:
[REDACTED]

Age:
24

Native Language:
Portuguese

Language Sought:
English

Comments:
Hi, my name is [REDACTED] I am university student and am looking for a tandem partner, a project that I teach Portuguese for you and you teach me English . horario tandem is Monday and Friday from 18:00 to 19:00 Brazil . You can be my partner? Answer

Figura 38 – Perfil de Valquíria no *language-exchanges*

Fonte: Perfil elaborado por Valquíria no *language-exchanges.org* em outubro de 2009

Profile

Fri, 10/16/2009 - 17:36 —

First Name:
[REDACTED]

Last Name or Initial:
[REDACTED]

Age:
21

Native Language:
Portuguese

Language Sought:
English

Country:
Brazil

Description:
Hi, I'm 21, study in a university, I like learning new languages. My native language is Portuguese, I have the basic English and would like to learn to get it for better communication. Want to chat??

Figura 39 – Perfil de Dora no *language-exchanges*

Fonte: Perfil elaborado por Dora no *language-exchanges.org* em outubro de 2009

Profile

Fri, 10/16/2009 - 17:39 —

First Name:
[REDACTED]

Last Name or Initial:
[REDACTED]

Age:
29

Native Language:
Portuguese

Language Sought:
English

Country:
Brazil

Description:
Hi, I study at a university in the State of Arts course, my native language is Portuguese and I would like to learn another language, preferably the English language, because I like a lot, since small study English and when I graduate I want to give an English lesson university, but for now only know the basic English and wanted to investigate further. Can we talk?

Figura 40 – Perfil de Lia no *language-exchanges*

Fonte: Perfil elaborado por Lia no *language-exchanges.org* em outubro de 2009

Seguem agora, os perfis de Nina e Lia, criados no *sharedtalk.com*:

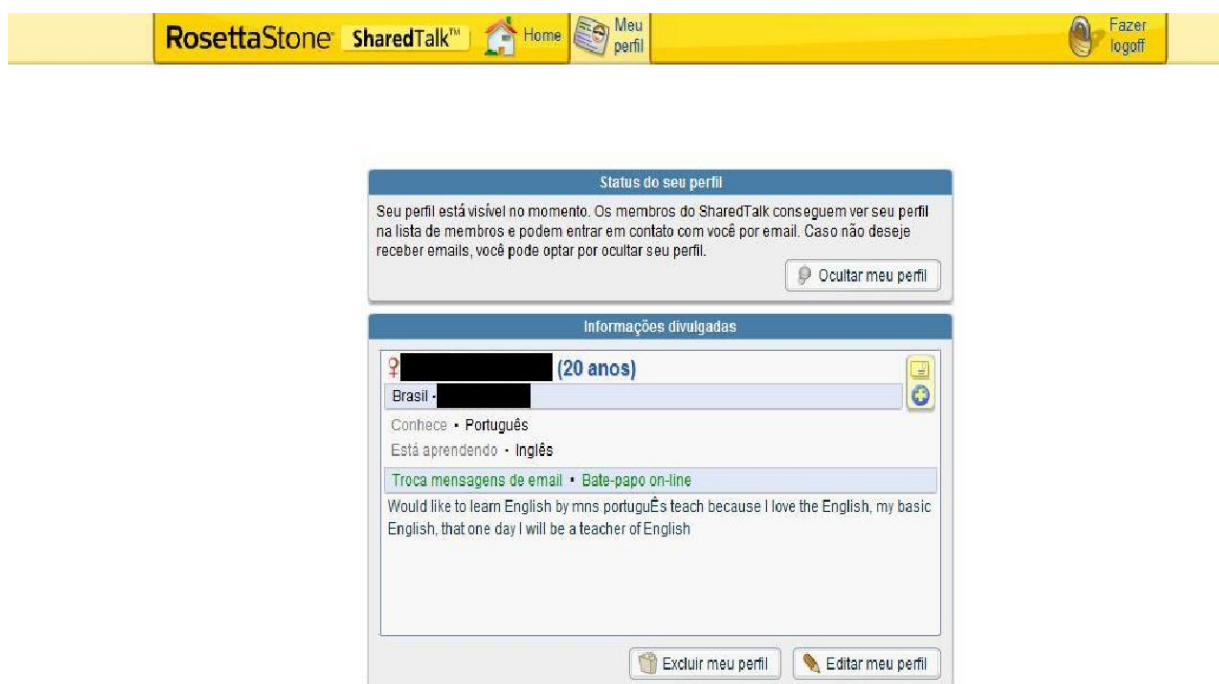


Figura 41 – Perfil de Nina no *sharedtalk*

Fonte: Perfil elaborado por Nina no *sharedtalk.com* em setembro de 2009

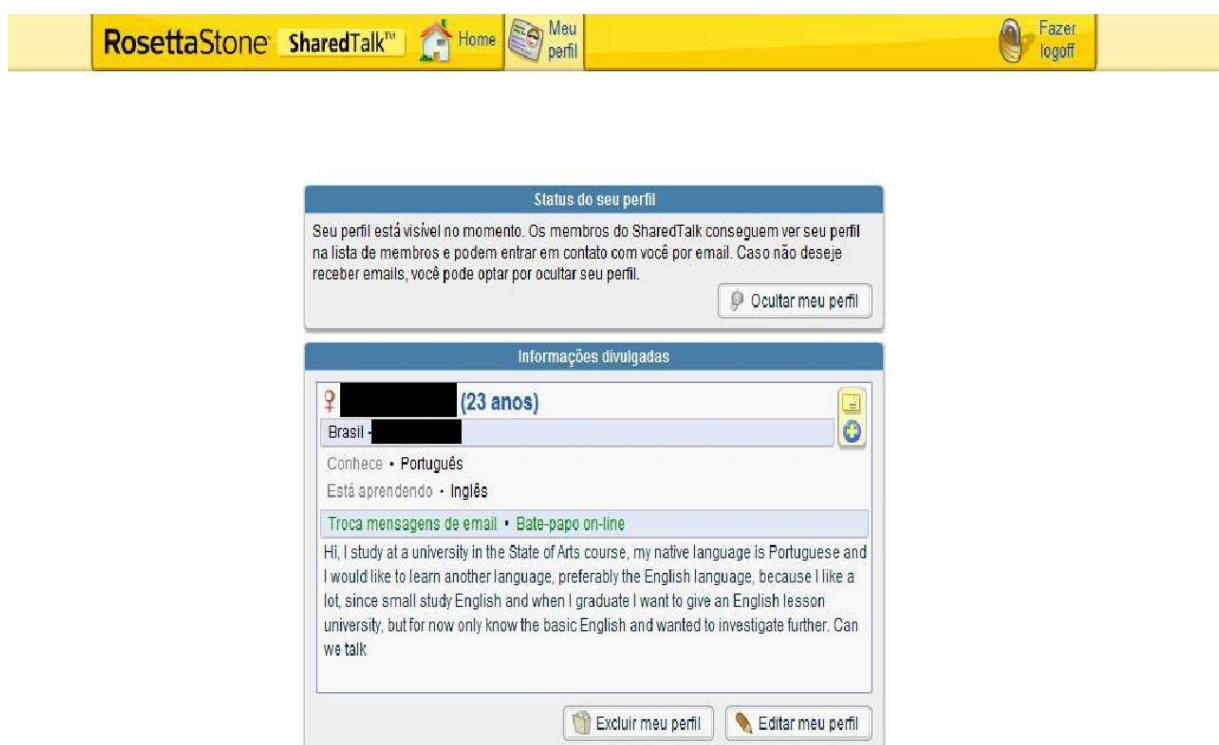


Figura 42 – Perfil de Lia no *sharedtalk*

Fonte: Perfil elaborado por Lia no *sharedtalk.com* em novembro de 2009

Durante os meses de novembro e dezembro, as participantes continuaram mandando mensagens de convite e negociando com membros dos *sites* para estabelecer parcerias. Algumas vezes, isso era feito de suas casas, outras, no laboratório de informática da universidade, e outras, em uma *Lan House*, quando o funcionamento da Internet do laboratório da universidade era interrompido:



Figura 43 – A caminho da *Lan House*

Fonte: Foto tirada por Ana em 30 de out. 2009



Figura 44 – Encontro do projeto em uma *Lan House*

Fonte: Foto tirada por Dora em 30 de out. 2009

Mas, comecei a perceber que elas mandavam a mesma mensagem, ou mensagens muito semelhantes, para diferentes membros dos *sites*.

De : [REDACTED]

Assunto : tandem

Data : 2009-10-23

Hi, my name is [REDACTED], I am university student and am looking for a tandem partner, a project that I teach Portuguese for you and you teach me English . horario tandem is Monday and Friday from 18:00 to 19:00 Brazil . You can be my partner? Answer

De : [REDACTED]

Assunto : Re: tandem

Data : 2009-10-24

ola meu nome is [REDACTED]. It is good to hear from you and it would be good to help each other with our different languages

Abencoes

[REDACTED]

(Interação de Valquíria no *sharedtalk.com*)

De : [REDACTED]

Assunto : hi!

Data : 2009-10-30

Hi, my name is [REDACTED], I am university student and am looking for a tandem partner, a project that I teach Portuguese for you and you teach me Portuguese.

horario tandem is Monday and Friday from 18:00 to 19:00 Brazil. You can be my partner? we have to talk on msn, it is rule of the project. You can be my partner? Answer

De: [REDACTED]

Assunto : Re: hi!

Data: 2009-10-30

Of course I will be your partner. My msn is [REDACTED]@hotmail.com. Add me!

(Interação de Valquíria no *shredtalk.com*)

De : [REDACTED]

Assunto : Hello

Data : 2009-10-03

Hello, my name is [REDACTED], I'm study in university, I'm participate at a project about "TANDEM" you know??? TANDEM is partnership between 2 people, that teach each other the language they know, 1 day I teach you portuguese and 1 day you teach Me English. Dou you want to be my partner???

De : [REDACTED]

Assunto : Re: Hello

Data : 2009-10-04

hi.i want to know something about your project that is what i'll have to for it. It 'll my pleasure if i could sthg for you.....

(Interação de Dora no *shredtalk.com*)

[REDACTED] 16/10/2009

Hello, my name is [REDACTED], I'm study in university, I'm participate at a project about "TANDEM" you know??? TANDEM is partnership between 2 people, that teach each other the language they know, 1 day I teach you portuguese and 1 day you teach Me English. Dou you want to be my partner???

Oi [REDACTED], Eu acho sua ideia muito boa. Gostaria de usar um programa como Skype ou msn? Meu skype name eh [REDACTED] e meu email para msn eh [REDACTED]@gmail.com. Me pode mandar emails por este email também pq eu acho este sistema aqui em xlingo difícil de usar. Estou também em orkut @ [REDACTED]. Ate mais

(Interação de Dora no *xlingo.com*)

From: [REDACTED]

Subject: Hello

Sent: Oct 20th 2009

Hello? My name is [REDACTED] I participate in a project called Tandem is made up of two people where one day I teach Portuguese and the other learn English. Would you like to be my partnner?

From: [REDACTED]
Subject: RE: Hello
Sent: Jan 20th 2010
Oi [REDACTED]!
Yes! How would you like to learn? And: I am no native speaker. I give you my email and skype: [REDACTED]@googlemail.com and [REDACTED].
I hope to hear from you soon!
[REDACTED]

(Interação de Lia no *xlingo.com*)

[REDACTED] 29/10/2009
Hello? My name is [REDACTED] I participate in a project called Tandem is made up of two people where one day I teach Portuguese and the other learn English. Would you like to be my partnner?

[REDACTED] 31/10/2009
[REDACTED], Sounds good to me. You can find me on Skype as [REDACTED]. I usually work during the day, but we can schedule a time to practice if you like.
Take it easy,
[REDACTED]

(Interação de Lia no *language-exchanges.org*)

From: [REDACTED]
Subject: Hello
Sent: Dec 14th 2009
hi! Wish you could teach me English? in exchange I'll teach the Portuguese all knowledge I have, it will be possible for msn every Monday and Friday at six o' clock in the afternoon time brasilia. Obrigada for your attention

(Mensagem sem resposta enviada por Nina a dois membros diferentes no *xlingo.com*)

Achei que seria bom se mandassem mensagens de acordo com o perfil dos membros e conversei com elas sobre isso. Expliquei que as pessoas não eram todas iguais e que precisavam convencer os membros dos *sites* a serem seus parceiros, por isso sugeri que pensassem na melhor forma de convidar cada um deles. Esse convite poderia ser feito de acordo com suas preferências ou objetivos, expressos nos perfis.

Também notei nesse período que as participantes não davam continuidade ao processo de negociação. Enviavam mensagens e os membros respondiam. Após essa resposta, muitas vezes elas demoravam a enviar outra mensagem aos membros ou, quando eles não respondiam, desistiam do contato. Propus que tentassem retomar a negociação e não demorassem muito tempo para responder as mensagens:

De : [REDACTED]
Assunto : Re: Hello
Data : 2009-10-07
Sure. It sounds very nice to me. Do you wanna add me to msn?
[REDACTED]@hotmail.com
Take care
[REDACTED]

De : [REDACTED]
Assunto : Re: Hello
Data : 2009-11-13
Hello [REDACTED], okay? Sorry for the delay, you will still want to join me in this project, if you can let me know, I need urgent. I will wait your answer to add it. Bye

De : [REDACTED]
Assunto : Re: Hello
Data : 2009-11-13
Sorry, I'm pretty busy these days and I'm not sure I can commit myself to that schedule. Regards [REDACTED]

(Interação de Dora no *sharedtalk.com*)

[REDACTED] 29/10/2009
[REDACTED], Sounds good to me. You can find me on Skype as [REDACTED]. I usually work during the day, but we can schedule a time to practice if you like.
Take it easy,

[REDACTED] 15/11/2009
Hi, I was a little busy these days and not had more time to come, now that I'm responding. I'll always be from Monday to Friday from 6 to 7. Is this the time for you?

(Interação de Lia no *language-exchanges.org*)

Em dezembro, Valquíria interagiu pelo *MSN*. Ela entrou em contato com um membro de um *site*, expôs o tipo de interação, horário e os dias pretendidos, esse membro forneceu seu endereço no *MSN*, ela o adicionou e marcou uma data:

[REDACTED] 01/12/2009
hi, would like to learn English for msn, and is looking a partner that can teach to me. I am Brazilian and I can teach Portuguese to you. The schedule that I can is the second and sixth of the 18:00 19:00 hours. if it will not be able in this hourly one marks one.

[REDACTED] 01/12/2009
Sure! my msn e-mail is [REDACTED]@hotmail.com. (: Just add me whenever you can, hope to hear from you!

(Interação de Valquíria no *language-exchanges.org*)

Essa interação foi na língua inglesa e durou cerca de cinquenta minutos. Valquíria me contou que precisou de um tradutor *online* e que, por conta disso, demorou algum tempo para enviar as respostas. Disse a ela que isso era normal e que, com o tempo, a demora diminuiria. Percebi que ela gostou muito desse contato. Entretanto, ela não interagiu mais com esse membro. No dia da interação, ele disse que precisava se ausentar, mas que logo voltaria. Ele não voltou e não entrou mais em contato com ela. Sugeri que ela o contatasse novamente e reforçasse a questão do ensino de língua portuguesa. Segue um trecho dessa interação:

██████ diz:
is a peaceful town, bao pra live
yes
some things I still do not understand
I have to translate
excuse the delay
(Trecho da interação de Valquíria no *MSN Messenger* em 04/12/2010)

Continuamos em Janeiro de 2010, após um recesso de quinze dias para as festas de fim de ano. No período de recesso as participantes continuaram a enviar mensagens de convite. Nesse mês, Valquíria interagiu mais quatro vezes no *MSN*, duas vezes com um mesmo membro e as outras duas com dois membros diferentes. O primeiro contato com a pessoa que ela interagiu duas vezes foi em língua inglesa e durou cerca de vinte minutos. Já na segunda interação com essa pessoa houve momentos em que eles se comunicaram em português e em inglês, mas a duração foi maior, cerca de uma hora e meia. A quarta interação que Valquíria teve foi toda em inglês e durou uma hora. No fim das duas últimas interações mencionadas, ela avisa aos possíveis parceiros que o próximo encontro será destinado ao ensino do português. Na terceira interação também houve momentos em que eles utilizavam as duas línguas, e sua duração foi de uma hora. A seguir, trechos de duas interações com membros diferentes:

██████ diz:
can arrange another day for you to practice your Portuguese
ok
(Trecho da interação de Valquíria no *MSN Messenger* em 19/01/2010)

██████ diz:
tomorrow I'll be here to teach Portuguese
(Trecho da interação de Valquíria no *MSN Messenger* em 29/01/2010)

Nina também interagiu no *MSN* nesse mês. Ela, assim como Valquíria, entrou em contato com um membro de um *site*, propôs data e horário e o adicionou:

From: [REDACTED]
Subject: RE: Hello
Sent: Dec 14th 2009
hi! as it is, I'm Brazilian, and with great pleasure that got you the knowledge I have of the Portuguese, may be all msn Monday and Friday at 6 pm the time brasilia, thank you for your attention. I await your reply .. bye!

From: [REDACTED]
Subject: RE: RE: Hello
Sent: Dec 14th 2009
Ok Awesome! Me adicione no MSN! [REDACTED]@yahoo.com

(Interação de Nina no *xlingo.com*)

Nina também não voltou a interagir com essa pessoa. A interação foi em português e em inglês e durou cerca de trinta minutos. Nina me contou que sentiu dificuldades com o inglês. Eu lhe disse que era normal e que era preciso que entrasse em contato com essa pessoa mais uma vez.

Dora e Lia não realizaram nenhuma interação via *MSN*. Dora teve muitas interações nos *sites* de intercâmbio linguístico, enquanto Lia não teve muitas e faltou em vários encontros. Lia estava no oitavo semestre e se justificou pontuando que tinha muitos trabalhos para entregar, além da monografia.

Durante essa experiência no projeto duas questões chamaram minha atenção. A primeira foi que as participantes interagiam não só nos encontros, mas também nos dias em que não nos encontrávamos. Valquíria, inclusive, chegou a me dizer que deixava seu computador praticamente vinte e quatro horas ligado para checar se alguém havia respondido suas mensagens. As interações do *MSN*, por exemplo, não aconteceram durante os encontros. O que relato aqui se baseia no que Valquíria e Nina me contaram e na minha leitura das interações. Outra questão foi o fato das participantes não terem utilizado o *site* específico para procura de parceiros de *tandem*. Perguntei o porquê e elas me disseram que os outros *sites* eram mais simples de se utilizar.

Até esse momento, narrei a experiência de procurar parceiros de *tandem* das alunas participantes dessa pesquisa, bem como minha experiência de monitorá-las. Nas seções seguintes, apresento alguns sentidos compostos por mim a partir da experiência vivenciada, em um segundo momento da composição de sentidos: o recontar.

3.2 Recontando a experiência

Conforme aponta Dillenbourg (1999), colaboração pressupõe negociação. Segundo esse autor, a negociação acontece quando os aprendizes se justificam, argumentam e tentam convencer o outro a respeito de como irão interagir. Neste sentido, em interações colaborativas, os aprendizes não impõem seus pontos de vista, mas criam espaço para negociar. Sendo o *tandem* um contexto de aprendizagem pautado pela reciprocidade e pela autonomia (BRAMMERTS 1996; TELLES; VASSALLO, 2006a, 2009a), o mesmo demanda negociação. A negociação deve permear não só as interações dos parceiros de *tandem*, mas, antes de qualquer coisa, o processo de estabelecimento de parcerias. Dessa forma, acredito que o processo de negociação para estabelecer uma parceria de *tandem* se configura, ou pelo menos deveria se configurar, como uma interação colaborativa. Entretanto, nesse processo os aprendizes precisam não apenas negociar como irão interagir, mas convencer o outro a interagir.

As participantes dessa pesquisa estavam procurando parceiros de *tandem*, ou seja, estavam em um momento de convidar pessoas para dançar o *tandem* e precisavam, portanto, estabelecer uma relação de negociação com os membros dos *sites* de intercâmbio linguístico para que eles se tornassem seus pares de dança. Elas os convidaram, mas como esse convite foi feito? Foi um convite colaborativo? Ele foi feito em tom de negociação ou em tom de imposição? Foi um *shall we dance?* ou um *dance with me!*? Outra questão: Será que elas realmente queriam dançar *tandem*?

Para compreender como os convites foram feitos, dividi o processo de procura de parceiros vivenciado pelas participantes em dois momentos. O primeiro momento envolve os textos de introdução dos perfis, aqui entendidos também como uma forma de convidar, e as primeiras mensagens enviadas, aqui entendidas como a primeira abordagem feita aos membros dos *sites*. Esse momento corresponde à primeira tentativa de convencer os membros dos *sites* a interagirem em contexto de *tandem* e está relacionado, a meu ver, ao seu princípio reciprocidade – todos os aprendizes devem se beneficiar igualmente da parceria por eles estabelecida.

O segundo momento, por sua vez, envolve as interações realizadas nos *sites* de intercâmbio linguístico entre as participantes da pesquisa e os membros, após a primeira tentativa. Este momento também se configura como uma tentativa de convencer os membros a estabelecer uma parceria de *tandem*. Acredito que ele também esteja relacionado ao

princípio da reciprocidade, e, sobretudo, ao princípio da autonomia – os aprendizes decidem o quê, como, quando e como querem aprender.

Nessas tentativas, elas realmente convidaram os membros dos *sites* para interagirem em contexto de *tandem*? Argumentaram a favor desse contexto? Abriram espaço para a negociação? Mostraram-se dispostas a compartilhar seus conhecimentos sobre a língua portuguesa? Como construíram conhecimento sobre a língua inglesa nesse processo?

A fim de responder a essas perguntas, apresento na seção seguinte, os sentidos compostos por mim sobre as primeiras tentativas das participantes desta pesquisa de convencer os membros dos *sites* a serem os parceiros de *tandem*.

3.2.1 *Shall we dance? ou Dance with me!*

Para entender como as dançarinas convidavam os outros dançarinos para dançar *tandem* em suas primeiras abordagens, começarei compondo sentidos para os textos introdutórios dos perfis de cada uma, os quais são entendidos como uma forma de apresentação. Vejamos os textos de Dora:

Hi I'm 21, study in a university, I like learning new languages. My native language is Portuguese, I have the basic English and would like to lean to gei it for better communication. Want to chat??
(Texto introdutório dos perfis de Dora no *sharedtalk.com*, *xlingo.com*, e *language-exchanges.org*)

No texto introdutório de Dora, percebo que ela não abriu espaço para a negociação, especificamente no que tange ao contexto de *tandem*. Esse contexto exige dos aprendizes envolvidos uma troca recíproca e um compromisso mútuo, isto quer dizer que todos devem se beneficiar igualmente da relação de aprendizagem por eles estabelecida (BRAMMERTS, 1996). Entretanto, em seu texto, Dora foca apenas os benefícios que tal relação ofereceria para ela: se comunicar em inglês. É possível perceber isso também pelo fato de que Dora não está realmente convidando a pessoa que lê seu perfil a aprender português, ela apenas diz que sua língua nativa é o português.

Além disso, por meio da pergunta “*Want to chat??*”, acredito que Dora não está fazendo um convite para aprender em contexto de *tandem*, ou seja, ela apenas está fazendo um convite para conversar, e não para estabelecer uma parceria com propósitos didáticos,

pautada pela reciprocidade e autonomia (TELLES; VASSALLO, 2009a). Portanto, a meu ver, seu texto introdutório dá a entender que, em termos de aprendizagem de língua, a relação que ela pretendia estabelecer seria benéfica apenas para ela, e talvez, quem leu não encontrou nenhum benefício em estabelecer uma parceria com ela.

Percebo, ainda, que Dora não expôs assuntos de interesse pessoal, como, por exemplo, coisas que ela gosta de fazer, questões que ela gostaria de discutir. No entanto, Smith e MacGregor (1992) pontuam que uma das características da aprendizagem colaborativa é a presença da perspectiva do aprendiz, ou seja, suas aspirações, experiências e estilos de aprendizagem. Dora também não mostrou interesse acerca das preferências de quem leu seu perfil. Por isso, acredito que Dora não compreendeu que a língua é usada no contexto de *tandem* para compartilhar informações e opiniões, conforme ressaltam Telles e Vassallo (2009a).

Os textos introdutórios de Valquíria são parecidos com o texto introdutório de Dora:

Hello, how are you, okay? hope so.

My name is [REDACTED], I'm Brazilian, I am college of letters and want to teach English when I finish the course, but in the meantime, I need someone who can help me learn better and improve my English. Looking for someone who can teach me one day and learn the other, I can teach Portuguese, and would like to find someone who can help me.

(Texto introdutório do perfil de Valquíria no *sharedtalk.com*)

Hi, How are you? I am looking for someone who can teach me English for msn, because I love this language and would like to perfect it. Brazilian university and I can teach you Portuguese. help me? Make an appointment

(Texto introdutório do perfil de Valquíria no *xlingo.com*)

Hi, my name is [REDACTED], I am university student and am looking for a tandem partner, a project that I teach Portuguese for you and you teach me English . horario tandem is Monday and Friday from 18:00 to 19:00 Brazil . You can be my partner?
Answer

(Texto introdutório do perfil de Valquíria no *language-exchanges.org*)

Nos textos de Valquíria, assim como no texto de Dora, acredito que não houve a abertura de espaço para negociar a aprendizagem em contexto de *tandem*. Valquíria também se foca nos benefícios que a relação com os membros dos *sites* ofereceria a ela: melhorar seu inglês. Acredito que ela também não esteja convidando a pessoa que lê o perfil a aprender português, pois apenas diz que pode ensiná-lo. Além disso, a frase “*Make an appointment*” no segundo texto introdutório apresentado, e as frases “*horario tandem is Monday and Friday from 18:00 to 19:00 Brazil. You can be my partner?*” no terceiro texto, dão um tom de imposição aos convites feitos a quem lê o perfil.

Essa questão da falta de reciprocidade no convite me chamou a atenção, especificamente no segundo texto de Valquíria, com o uso da palavra “*perfect*”, quando ela se refere à razão pela qual quer melhorar seu inglês. Com isso, acredito que Valquíria dá a entender que o seu interesse maior é desenvolver a fluência no inglês, colocando em segundo plano o interesse de quem lê o perfil pela aprendizagem do português. Ademais, penso que com isso, Valquíria demonstra que para ela a aprendizagem em contexto de *tandem* está atrelada a ideia de que apenas o parceiro deve se responsabilizar pelo ensino da língua, contrariando o princípio da autonomia no *tandem* (BRAMMERTS, 1996; TELLES; VASSALLO, 2009a), segundo o qual os parceiros precisam negociar a maneira pela qual desejam aprender a língua em que o outro é proficiente.

Em seus textos, Valquíria também não deixou claros assuntos de interesse pessoal e não manifestou o desejo em conhecer os de quem lesse seu perfil. Dessa forma, penso que Valquíria, assim como Dora, não compreendeu que a língua é usada em contexto de *tandem* para compartilhar, e não para transmitir conhecimento.

O mesmo acontece com os textos introdutórios de Nina:

Would like to learn English by mns portugûÊs teach because I love the English, my basic English, that one day I will be a teacher of English
(Texto introdutório do perfil de Nina no *sharedtalk.com*)

I am a university and participate in a tandem project that I'll teach you the Portuguese and you teach me English. required.
(Texto introdutório do perfil de Nina no *xlingo.com*)

Novamente, percebo questões como a não-reciprocidade do convite, e a concepção de que o possível parceiro de *tandem* lhe ensinará a língua, no sentido de transmissão. A não-reciprocidade está na ênfase dada por Nina à sua necessidade de aprender inglês: o gosto pela língua e a vontade de ser professora. Quanto ao português, ela apenas pontua que o ensinará. Com relação à concepção do parceiro de *tandem* como professor, Nina a aborda quando explica que seu inglês é básico e que quer ser professora de inglês. Acredito que ao dizer isso, Nina diz que espera que quem se interesse em estabelecer uma parceria com ela, lhe ensine a língua para que ela possa se tornar uma professora no futuro.

Já no segundo texto, Nina não privilegia nenhuma das línguas envolvidas na parceria que ela deseja estabelecer. Entretanto, demonstra desconhecer o que é aprender em contexto de *tandem* ao explicá-lo simplesmente como um contexto, no qual uma língua é ensinada e outra é aprendida.

Vejamos agora os textos introdutórios de Lia:

Hi, I study at a university in the State of Arts course, my native language is Portuguese and I would like to learn another language, preferably the English language, because I like a lot, since small study English and when I graduate I want to give an English lesson university, but for now only know the basic English and wanted to investigate further. Can we talk

(Texto introdutório do perfil de Lia no *sharedtalk.com*)

Hi, I study languages at a university, my native language is Portuguese and I would like to learn English because I like a lot, since I was a Kid I study English and when I graduate I want to be a university teacher, but for now I only know the basic English and want to learn more. Can we talk?

(Texto introdutório dos perfis de Lia no *xlingo.com*, e *language-exchanges.org*)

Lia também não faz um convite colaborativo em seus textos introdutórios. Assim como todas as outras participantes, Lia apresenta o benefício que a parceria de *tandem* desejada lhe ofereceria: aprender inglês para se tornar professora. Com relação ao português, ela somente pontua que é seu idioma nativo. Além disso, Lia também parece não compreender como a aprendizagem acontece em contexto de *tandem*, quando utiliza a palavra “talk”, pois conforme já abordei, o *tandem* não é uma conversa, e sim uma parceria pautada pelo compromisso e pela reciprocidade.

A partir desse primeiro recontar, componho três sentidos. O primeiro é que não houve reciprocidade por parte das participantes, pois elas estavam mais preocupadas em aprender inglês do que compartilhar seu conhecimento sobre a língua portuguesa. Esse primeiro sentido relaciona-se com o segundo: as participantes não tinham compreendido o que era aprender em contexto de *tandem*. E esse segundo sentido, por sua vez, relaciona-se com o terceiro: a minha influência no modo pelo qual os textos dos perfis foram estruturados pelas participantes, uma vez que todos os textos apresentavam semelhanças.

Acredito que elas tenham tomado como base a apresentação feita por mim sobre o projeto de extensão do qual participavam para formular seus textos. Por isso, não é possível perceber a “voz” de Dora, Valquíria, Nina e Lia nos convites, concebida por Celani (2002) como o *agir colaborativo*, no sentido de se colocar a disposição para construir conhecimento colaborativamente. Além disso, penso que esses convites estiveram relacionados à concepção de cooperação (WIERSEMA, 2000), uma vez que seu foco girava em torno do produto (o que elas iriam aprender), e não do processo de aprendizagem que vivenciariam. Penso também que esses sentidos compostos explicam o fato de pouquíssimos membros dos *sites* terem entrado em contato com elas, antes que elas os contactassem.

Todos esses sentidos também são compostos, a partir do recontar das primeiras mensagens de convite enviadas para diferentes membros dos *sites*. Gostaria de salientar que a palavra “primeira” não tem aqui um cunho cronológico, essa palavra é empregada para designar o primeiro contato com os membros dos *sites*.

Vejamos a mensagem de Dora:

Hello, my name is [REDACTED], I'm study in university, I'm participate at a project about "TANDEM" you know??? TANDEM is partnership between 2 people, that teach each other the language they know, 1 day I teach you portuguese and 1 day you teach Me English. Dou you want to be my partner???

(Mensagem enviada por Dora no *sharetalk.com* em 03/10/09 e em 06/10/09, no *xlingo.com* em 16/10/09, e no *language-exchanges.org* em 16/10/09 e em 23/11/09)

Percebo na mensagem de Dora a questão da falta de reciprocidade, abordada quando refleti sobre seu texto introdutório, uma vez que ela não fez perguntas sobre as aspirações de quem queria aprender a língua que ela se dispunha a ensinar, e não colocou as suas, e assim, não abriu espaço para a negociação com o pretense parceiro. Acerca disso, é interessante trazer o dizer de Magalhães (2004), a qual afirma que em contextos colaborativos é importante proporcionar aos participantes “possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (MAGALHÃES, 2004, p. 76). Dora não criou espaço para essas possibilidades, pois ela limitou-se a discorrer sobre o projeto de extensão do qual participava, e não das intenções com relação ao processo de aprendizagem que se propunha a vivenciar. Percebo ainda, que esse primeiro contato com os membros dos *sites* feito por Dora e seu texto introdutório são muito parecidos.

Além disso, Dora envia a mesma mensagem para membros de diferentes *sites*, e também a envia para diferentes membros de um mesmo *site*. Do ponto de vista da aprendizagem de inglês, acredito que Dora não tenha avançado no sentido de construir conhecimento na língua, mesmo tendo a oportunidade de produzir na língua. Isto porque enviava sempre a mesma mensagem. Toda essa questão me remete aos apontamentos de Paiva (2001b), nos quais a autora pontua que a Internet oferece um ambiente propício para que o aprendiz desenvolva as várias habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua. Nesse sentido, a Internet oferece possibilidades, e não garantias de que o aprendiz desenvolverá essas habilidades. No caso de Dora, percebi que ela teve acesso às possibilidades oferecidas pela Internet para construir conhecimento na língua, como por exemplo, a oportunidade de uso da língua em contexto autêntico, mas não soube lidar com elas.

Vejamos agora algumas das primeiras mensagens enviadas por Valquíria:

Hi, my name is [REDACTED], I am university student and am looking for a tandem partner, a project that I teach Portuguese for you and you teach me English . horario tandem is Monday and Friday from 18:00 to 19:00 Brazil . You can be my partner?

Answer

(Mensagem enviada por Valquíria no *xlingo.com* em 23/10/09, no *sharedtalk.com* em 23/10/09 e 30/10/09, e no *language-exchanges.org* em 24/10/09)

Hi, I am university student and am participating in a project in tandem, I teach Portuguese for you, and you teach me ingles.Estou looking for a partner who can I ajudar.O hours are 18:00 to 19:00 hs Brazil. If you can answer me please!

(Mensagem enviada por Valquíria no *xlingo.com* em 13/11/09)

Hi as he goes?, I would like to learn English for msn, and would like to find somebody where he can help me and have a little of patience. I am Brazilian. the schedule that would like is the second and sixth of the 18:00 19:00 hours. or we can combine another schedule

(Mensagem enviada por Valquíria no *sharedtalk.com* em 01/12/2009)

No caso da primeira mensagem aqui apresentada, Valquíria, assim como Dora, envia a mesma mensagem para membros de diferentes *sites*, e também a envia para diferentes membros de um mesmo *site*. A segunda e a terceira mensagem apresentadas não são idênticas à primeira, mas são muito semelhantes. Por isso, entendo que Valquíria também não soube lidar com as possibilidades de uso da língua que almejava estudar, oferecidas pelo ambiente virtual. Especificamente com relação ao conhecimento linguístico, me chamou a atenção o uso de “*as he goes*”. Percebi que Valquíria queria com essas palavras perguntar ao possível futuro parceiro como ele estava, ou seja, queria dizer “*how are you*”. Trata-se de uma pergunta já conhecida por ela, uma vez que na primeira mensagem ela a empregou, no entanto, Valquíria usou a tradução literal fornecida pelo tradutor *online*. Nesse sentido, o tradutor não se constituiu como uma ferramenta para auxiliá-la na construção de seu conhecimento sobre a língua, mas uma forma de tornar mais rápida a escrita da mensagem.

Valquíria também se aproxima de Dora no que tange o conteúdo das mensagens que enviou: trata sobre o projeto e não abre espaço para a negociação. O mesmo acontece com as primeiras mensagens enviadas por Lia:

Hello.

I participate in a project called Tandem. This project aims to teach and learn in a day I teach my mother tongue and the other I learn a language. I would like to learn English more closely. We can talk.

(Mensagem enviada por Lia enviada no *xlingo.com* em 10/10/09)

Hello? My name is [REDACTED] I participate in a project called Tandem is made up of two people where one day I teach Portuguese and the other learn English. Would you like to be my partnner?

(Mensagem enviada por Lia enviada no *xlingo.com* em 20/10/09)

Hello? My name is [REDACTED] I participate in a project called Tandem is made up of two people where one day I teach Portuguese and the other learn English. Would you like to bem my partnner?

(Mensagem enviada por Lia enviada no *language-exchanges.org* em 16/10/09 e 01/12/2009)

hello? would love to learn English and teach Portuguese. you would like me to teach English and learn Portuguese?

(Mensagem enviada por Lia enviada no *shredtalk.com* em 12/01/10)

Mais uma vez, a mesma mensagem, ou mensagem semelhante, é enviada para pessoas diferentes. Embora, na última mensagem apresentada, Lia não trate do projeto, ela acaba abordando o objetivo geral do projeto (estabelecer parcerias de *tandem*), e não os seus objetivos de aprendizagem. Além disso, Lia também não abre espaço para que o pretenso parceiro coloque suas expectativas de aprendizagem.

Acredito que Lia não tenha se referido ao projeto de forma específica na última mensagem, para tentar seguir minha orientação de não mandar sempre a mesma mensagem, entretanto, ela ainda explica a parceria que deseja estabelecer com base no projeto de extensão do qual fazia parte. Sendo assim, nessa mensagem, Lia, assim como as outras participantes, não abriu espaço para a negociação.

Outra semelhança com relação às mensagens enviadas por Dora e Valquíria é que Lia, a meu ver, também não soube lidar com as possibilidades de uso do inglês, oferecidas pela Internet. Isso também acontece com as primeiras mensagens de Nina:

Hi, I gostoria in learning English and can teach the Portuguese, I participate in a project called tandem is that I'll teach you and me ensina.obrigada by its atenção.tchau

(Mensagem enviada por Nina no *language-exchanges.org* em 16/10/09)

hi! how are you, wish you could teach me English in exchange I can teach you Portuguese. Every Monday and Friday at 6 o'clock in the afternoon. thanked his attention has Great Day.

(Mensagem enviada por Nina no *xlingo.com* em 01/12/09)

From: [REDACTED]
Subject: RE: Hello
Sent: Dec 14th 2009

hi! as it is, I'm Brazilian, and with great pleasure that got you the knowledge I have of the Portuguese, may be all msn Monday and Friday at 6 pm the time brasilia, thank you for your attention. I await your reply .. bye!

(Mensagem enviada por Nina no *xlingo.com* em 14/12/09)

A primeira mensagem de Nina foi enviada a apenas um membro no *language-exchanges.com*, mas é semelhante às mensagens enviadas a membros dos outros *sites* aqui apresentadas, pois ela também discorre apenas sobre o projeto de extensão. A segunda mensagem foi enviada a dois membros do *xlingo.com* no dia primeiro de dezembro. A terceira mensagem, por sua vez, foi enviada a um membro, para o qual ela já havia enviado a segunda mensagem aqui apresentada. Portanto, Nina acabou não só mandando mensagens semelhantes a diferentes membros, mas mandando mensagens semelhantes a um mesmo membro.

Ademais, é possível perceber nas mensagens de Nina que, assim como as outras participantes, se limitou a apresentar o objetivo do projeto de extensão, e também não soube trabalhar com as oportunidades de uso da língua inglesa proporcionadas pela Internet. Com relação ao uso da língua, me chamou a atenção as palavras “*as it is*”. Percebi que Nina, assim como Valquíria, queria com essas palavras perguntar ao membro “*how are you*”, mas também usou a tradução literal de uma expressão que já conhecia. Por isso, acredito que o tradutor *online* também não se constituiu nesse momento como uma ferramenta para auxiliá-la na construção de seu conhecimento sobre a língua, mas como o único recurso para se comunicarem. Conversei com elas a respeito disso, e sugeri que não usassem o tradutor quandooubessem a palavra ou expressão em língua inglesa.

Em linhas gerais, penso que essas primeiras abordagens para dançar *tandem* feitas por Dora, Valquíria, Lia e Nina no salão do projeto não se constituíram como *shall we dance?*, mas como um *dance with me!*, em três sentidos. O primeiro, a não reciprocidade, deve-se a questão de as participantes não terem demonstrado interesse pelos benefícios que a parceria de *tandem* ofereceria aos membros. Isto porque elas parecem não ter consultado nenhum dos perfis dos membros, ou não terem levado em consideração as preferências desses membros para criar um clima de reciprocidade nessa primeira abordagem.

O segundo sentido, a incompreensão acerca do contexto de *tandem*, relaciona-se ao fato de as participantes terem se apoiado no objetivo do projeto de extensão para convidar os membros a estabelecer uma parceria de *tandem*.

O terceiro sentido, a minha influência na escrita dos convites, relaciona-se à ausência da “voz” das participantes na abordagem aos membros. Percebi essa questão pela semelhança entre todas as mensagens das participantes. Acredito que não se trata de uma simples coincidência, e relaciono essa questão com os apontamentos de Paiva (2001b):

[...]usar a internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitudes de alunos e professores. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena

informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração. (PAIVA, 2001b).

Para fazer essa relação, trago as seguintes perguntas: como foi minha atitude no sentido de desafiar as participantes para aprender com outras pessoas de forma autônoma? Em outras palavras, qual foi minha atuação de monitora no sentido de desafiá-las a aprender inglês em contexto de *tandem*?

Refletindo sobre isso, penso que não as desafiei, por ter assumido no primeiro momento do projeto uma postura de professora transmissora, quando na oficina sobre *tandem* e sobre o projeto, apenas “despejei” conceitos, não os discuti, não as convidei para refletir sobre a relação de aprendizagem que se propunham a estabelecer, e não as convidei para estabelecer suas próprias metas de aprendizagem. Também não as convidei ao longo do projeto, apenas houve uma tentativa tímida nesse sentido, quando percebi e comentei que precisariam “conquistar” os membros, fazer com que eles se interessassem em estabelecer as parcerias de *tandem* com elas.

Até aqui, tratei das primeiras abordagens feitas pelas participantes dessa pesquisa aos membros dos *sites*, o momento em que elas se apresentavam aos possíveis parceiros de dança. Na próxima seção, trato das abordagens feitas em um segundo momento, isto é, após essa apresentação inicial.

3.2.2 *Do I really want to dance?*

Para entender como as dançarinas convidavam os outros dançarinos, durante tentativas feitas em um segundo momento, comporei sentidos para as interações realizadas nos sites de intercâmbio linguístico e no *MSN Messenger*. Conforme mencionado, essa composição se pautará pela concepção de que esta segunda abordagem feita pelas participantes relaciona-se, sobretudo, com o princípio da autonomia em contexto de *tandem*, ou seja, a autonomia construída com o outro (TELLES; VASSALLO, 2006a, 2009a). As mensagens negritadas são aquelas enviadas pelas participantes dessa pesquisa.

Começarei por uma das interações de Dora:

■ 16/10/2009

I have not heard of the program TANDEM, but it sounds like a good idea. I have been lazy studying Portuguese so this sounds like a good plan. I'll be your partner

19/10/2009

Hi, the project is the university, the TANDEM is 1 communcation between 2 peoples. The communication will made by msn. Where 1 day you wiil teach me English and in day I 'll teach the Portuguese. In this project we choose what we learn, to have better communication. I think it would be a good partnership. You are enteressa join me in this new experience? Bye...

19/10/2009

Yeah, I'm fine with it. Count me in.

19/10/2009

Ok, Let combine to begin Monday. Do you have msn? The time is from 6 pm to 7 pm, brazil time. My msn is [redacted]@hotmail.com.

19/10/2009

Do you mean Monday as in today? I can't do it today but next Monday I should be able to. By Brazil time, do you mean the time in Brasilia? Aren't there multiple time zones in Brazil?

19/10/2009

Sorry, this friday. Yes the time Brasilia. We may combine to every Monday and Friday at the same time?

19/10/2009

Sure, that sounds good. I have msn but rarely use it and so I've forgotten my user name. I'll send it to you when I find it. We'll talk on Friday then.

Also 'combine' isn't the right word in this context. 'Meet' is better. Combine is more for putting to objects together to make one new object.

19/10/2009

Thank you the correction. Is it confirmed on friday at 6pm brasilia time on msn?

I am waiting for your reply. Bye

21/10/2009

I found out I will be working for the time we schedule. Can we move it to an hour later? So 7-8 Brasilia time, which would be 9-10 EST (my time here in DC)?

Also, my msn name is [redacted]@hotmail.com

Ate logo

23/10/2009

Hi, I add, All well in the second to stay on schedule you can, but that will be on Friday Could not you stay in horario the 6 to 7 Brazil? I await your response. bye

(Interação de Dora no *language-exchanges.org* entre 16/10/09 e 23/10/09)

Nesse segundo momento de convite, Dora trata apenas do horário e da ferramenta de interação, questões já previstas no projeto do qual participava. Em nenhum momento, ela discorre sobre os temas de seu interesse, ou como gostaria de aprender, tampouco, abre espaço para que o membro faça isso. Além disso, a tentativa de negociação acaba quando o membro fornece seu endereço de *MSN*. Sendo assim, é possível perceber a falta de reciprocidade do convite por parte de Dora, e, sobretudo, dificuldades com relação ao

estabelecimento de objetivos de aprendizagem, e à definição de questões metodológicas, ou seja, dificuldades em se posicionar de forma autônoma perante seu processo de aprendizagem de língua inglesa.

Há outra questão que chamou minha atenção nessa interação de Dora, no dia 19 de outubro: a correção. Nos segundo e terceiro turnos de Dora, ela utiliza a palavra “*combine*”, combinar no sentido de misturar, quando queria dizer combinar no sentido de marcar. O membro do *site* sugere a palavra “*meet*”, e logo em seguida, Dora lhe agradece. Pode parecer a vocês, leitores, que essa foi uma situação corriqueira, mas ao recobrá-la, lembro-me das palavras de Dora que indignada reclamava da sugestão feita pelo membro com qual interagiu. Trago um trecho de minha narrativa sobre isso:

“aconteceu uma coisa interessante quando uma das participantes estava em processo de negociação. O possível parceiro a corrigiu e ela ficou irritada. Comentou com as outras participantes: ‘Olha só! Ele me corrigiu e nem é professor!’”
(Narrativa de Ana em outubro de 2009)

Dora se incomodou com a correção porque, segundo ela, como o membro do *site* não era professor, não poderia corrigi-la. Naquele dia, conversei com ela e com todas as outras participantes sobre isso. Pontuei que esse era um ponto de negociação, e que poderiam deixar claro como queriam ser corrigidas, pois a pessoa com quem interagiriam seria uma desconhecida, e, portanto, não teria ciência de suas preferências e expectativas de aprendizagem.

Acredito que é interessante trazer para esse recontar da experiência o conceito de aprendizagem colaborativa de Eshet-Alkalai (2004). Segundo o autor, colaboração envolve a disposição para aprender com o outro. Visto que Dora estava em um momento de estabelecer uma relação colaborativa com o membro do *site*, penso que sua reação perante a correção foi contraditória, e questiono se ela realmente estava disposta a aprender com outras pessoas que não fossem seus professores. Retomando a metáfora do *tandem* como dança de salão, questiono se Dora estava realmente disposta a dançar *tandem*.

Trago mais uma interação de Dora para compor sentido sobre sua maneira de lidar com essa disposição pressuposta pela aprendizagem colaborativa:

De: [REDACTED]
Assunto: Hello
Data: 2009-12-04
My name is [REDACTED], would like to learn English, I can teach Portuguese, I am Brazilian. We can communicate by msn? Monday to Friday opening hours from 6 to 7 pm, Brazil. If you are interested would love to teach ...

De: [REDACTED]
Assunto: Re: Hello
Data: 2009-12-04
Hi [REDACTED], Sounds great! my msn is [REDACTED]@hotmail.com!tchau!

De: [REDACTED]
Assunto: Re: Hello
Data : 2009-12-07
Then we can score pra sixth now? Answer me if you can.

De: [REDACTED]
Assunto: Re: Hello
Data: 2009-12-07
desculpe... eu nao entendi!

De: [REDACTED]
Assunto: Re: Hello
Data: 2009-12-07
Sorry my English is basic, Is it possible this friday and 6 pm Brazilian Time?

De: [REDACTED]
Assunto: Re: Hello
Data: 2009-12-07
Possibly. do u mean for voice chat or text chat?

De: [REDACTED]
Assunto: Re: Hello
Data: 2009-12-14
Hello, how are you? For text chat. What day do you begin? I hope your answer. Bye...

De: [REDACTED]
Assunto: Re: Hello
Data: 2009-12-14
Oi [REDACTED],
Feel free to add me on MSN [REDACTED]@hotmail.com to chat!
Tchau!

(Interação de Dora no *sharedtalk.com* entre 04/12/09 e 14/12/09)

Nessa interação, me chamou a atenção o uso da palavra “*score*” para negociar horário no segundo turno de Dora. Acredito que ela tenha usado a tradução literal do dicionário ou tradutor *online*, mas poderia ter usado a palavra “*meet*” sugerida por um membro na interação anterior. Penso que ela não utilizou a sugestão porque não aceitou ser corrigida por uma pessoa que não era seu professor, não estava disposta a aprender com o outro, e assim, não construiu conhecimento sobre a língua inglesa.

De uma maneira geral, essa segunda interação de Dora é muito parecida com a anterior, pois Dora apenas discorre sobre ferramenta de interação e horário, e a tentativa de negociar acaba quando o membro lhe fornece o endereço de *MSN*.

Lia também tenta negociar sua aprendizagem em contexto de *tandem* apenas expondo o horário e a ferramenta de comunicação do projeto, mas diferentemente de Dora, sua tentativa não acaba porque o membro forneceu o endereço de *MSN*:

10/19/2009

Hello? My name is [REDACTED] I participate in a project called Tandem is made up of two people where one day I teach Portuguese and the other learn English. Would you like to bem my partnner?

10/29/2009

[REDACTED],
Sounds good to me. You can find me on Skype as [REDACTED]. I usually work during the day, but we can schedule a time to practice if you like.
Take it easy,
[REDACTED]

11/23/2009

Hi, I was a little busy these days and not had more time to come, now that I'm responding. I'll always be from Monday to Friday from 6 to 7. Is this the time for you?
[REDACTED]

11/25/2009

Hi [REDACTED],
What time zone do you mean when you say 6 to 7? I can try to make pretty much anything work unless it's in the middle of the night for me. I'm in Central Standard U.S. time (I live in [REDACTED], TX).
Talk to you later,
[REDACTED]

12/01/2009

Hello. Would not talk to you by MSN. I hope your answer.

12/01/2009

Hi.
I didn't really understand your last message. Is Skype okay, or would some other form of communication work better for you?

12/04/2009

Skype no. I prefer MSN, OK?

12/21/2009

merry christmas and a happy new year.

01/12/2010

hello? and then you can teach English and learn Portuguese?

(Interação de Lia no *language-exchanges.org* entre 19/10/09 e 21/01/10)

A primeira questão que me chamou a atenção nessa interação foi o fato de Lia ter demorado a retomar sua tentativa de negociação com o membro depois que ele sugere o *Skype*

como ferramenta de comunicação. Muitas pessoas sugeriam o *Skype*, mas não poderíamos usá-lo porque a largura da banda de Internet do laboratório de informática não permitia. Expliquei isso a Lia e a aconselhei a entrar novamente em contato com o membro para tentar convencê-lo a interagir em contexto de *tandem* via *chat*. Lia entra em contato novamente, mas quando tenta explicar que prefere o *MSN* como ferramenta, acaba dando um tom de imposição ao seu convite: “*Skype no. I prefer MSN, OK?*”. O membro do *site* não lhe responde, ela entra em contato duas vezes mais, no entanto, não recebe nenhuma resposta. Acredito que essa tentativa de negociação de Lia não teve continuidade devido à sua dificuldade em argumentar sobre a necessidade do uso do *chat*.

Em outra interação⁵², Lia usa sua capacidade de argumentar, mas no sentido de convencer o membro a aprender português:

De: [REDACTED]

Assunto:

Data: 2010/01/12

hello? would love to learn English and teach Portuguese. you would like me to teach English and learn Portuguese?

I also wish to learn Portuguese language, but I think it is very tough language and I can never learn, because I am a very bad student and I have become quite old also. I am now 48 years old and I am not so young and energetic like you! But of course, it will be my great pleasure if I can do any help to you in learning English language.
Bye and best wishes
[REDACTED]

Hello!

That it is never too late to learn. Calmly I can teach you some things you want to know, 48 years old is not so. So what is the good time for you? Let's see if it gives to arrange an appointment.

Thanks. See you!!

Well, thanks for your mail.

I feel glad a charming young lady like you are willing to chat with this old man!!

Please check if I am here at your 13:00 hrs, okay? I shall try to be on-line from your 13:00 hrs to your 15:00 hrs.

Bye and best wishes
[REDACTED]

(Interação de Lia no *sharedtalk.com* iniciada em 12/01/10)

Nessa interação, mesmo que Lia não tenha deixado claros os objetivos de aprendizagem e maneira pela qual gostaria de aprender, acredito que ela demonstra interesse pela aprendizagem do outro em seu segundo turno. Entretanto, ela deveria ter esclarecido que não estava interessada em uma conversa ocasional, pois na última mensagem enviada pelo

⁵² Lia apenas forneceu a data da primeira mensagem enviada por ela nessa interação.

membro, ele manifesta através da palavra “*chat*”, que entendeu a parceria que Lia gostaria de estabelecer como tal. Também nessa interação de Lia, questiono se o membro estava realmente interessado em estabelecer uma parceria de aprendizagem de língua. Lia, assim como Dora, apenas interagiu nos *sites* de intercâmbio linguístico. Valquíria e Nina, além de interagirem nos *sites*, também interagiram no *MSN Messenger*.

Trago a seguir, interações de Valquíria nos *sites* de intercâmbio linguístico com membros que interagiram com ela no *MSN*:

██████████
01/12/2009

hi, would like to learn English for msn, and is looking a partner that can teach to me. I am Brazilian and I can teach Portuguese to you. The schedule that I can is the second and sixth of the 18:00 19:00 hours. if it will not be able in this hourly one marks one.

██████████
01/12/2009

Sure! my msn e-mail is ██████████@hotmail.com. (: Just add me whenever you can, hope to hear from you!

(Interação de Valquíria no *language-exchanges* em 01/12/09)

De: ██████████

Assunto: hi

Data: 2010-01-26

hello how are you? okay?

My name is ██████████, I'm Brazilian, I Faculty of Arts and I am looking for someone who is interested in learning Portuguese and teach English. I need someone who has a bit of patience to teach me. The day that I propose is Tuesday and Thursday from 18:00 to 19:00 Brazil, but it does not work for you we can arrange another schedule.

Stay well

Bye

De: ██████████

Assunto: Re: hi

Data: 2010-01-26

hi quarta feria 18h ok? my msn is ██████████@Aol.com.....see you soon, ate'mais ██████████

(Interação de Valquíria no *shredtalk.com* em 26/01/10)

Valquíria, diferentemente das outras participantes, na maioria das vezes não enviava mensagens após o primeiro contato, pois os membros dos *sites* forneciam seus endereços de *MSN*. Ela os adicionava em seu *MSN* e aguardava o momento em que estivessem *online* para entrar em contato, ou quando algum membro sugeria horário, comparecia no horário por ele

marcado. Dessa forma, não houve momentos em que ela negociava com os membros dos *sites* objetivos de aprendizagem e como gostariam de aprender. Isso também não aconteceu durante as interações com membros dos *sites* no *MSN*. Segue uma das quatro interações de Valquíria no *MSN*:

██████ diz:
hi
can talk?
██████. diz:
Hello (: Sure!
██████ diz:
how are you
██████. diz:
I'm doing good, how are you?
██████ diz:
I'm fine thanks
██████. diz:
Glad to hear (: What are you doing?
██████ diz:
I'm trying to improve my English
sorry to demara response
my English sucks
where you live?
██████. diz:
You're English is fine (: I can understand you just fine. Sorry it's taking me so long to respond, I live in Kansas in the USA. How about you?
██████ diz:
I live in ██████████
██████████, already heard?
██████. diz:
Nope, never heard of the place before. What's it like there?
██████ diz:
yes
the stud is there?
██████. diz:
Lol, sorry I mean how is it there?
The stud?
██████ diz:
sorry
██████. diz:
You're fine (:
██████ diz:
is a peaceful town, bao pra live
yes
some things I still do not understand
I have to translate
excuse the delay
██████. diz:
You're doing fine hehe. (: That's cool though about your town. Where is it?
██████ diz:
'm home
██████. diz:
Sorry, what I mean is where is your town located?
██████ diz:
mid-western
hehehe

█. diz:
Cool cool (: Hehe
Well hey, I'll be back here in a little while. (: I'm going to take a shower really quickly.
█ diz:
ok
by
█. diz:
I'll be back soon (:

(Interação de Valquíria no *MSN Messenger* em 04/12/09)

Como se vê nessa interação, Valquíria também não negociou sobre como e o quê queria aprender, e não abriu espaço para que o interagente negociasse. Além disso, pela forma como a interação começou, é possível perceber que o horário também não foi negociado. Sendo assim, essa interação não se configurou como uma sessão de *tandem*, e sim, como uma conversa ocasional. O mesmo aconteceu em outra interação:

█ diz:
hi
█ diz:
HELLO MY BRAZILIAN FRIEND HOW R U?
█ diz:
how are you?
█ diz:
Fine and happy because I'm on vacation
what about you?
█ diz:
yes
█ diz:
tb hablas espanol, no?
█ diz:
no
in college so I did a half
█ diz:
ok, excuse me I'll be back in a few minutes
don't go, ok?
█ diz:
ok

(Interação de Valquíria no *MSN Messenger* em 13/01/2010)

Nessa interação, Valquíria e o interagente apenas conversam ocasionalmente. Valquíria me contou que o viu *online* e o abordou. Como não haviam negociado horário e expectativas de aprendizagem, não era um compromisso, e por isso, o interagente sai da conversa e acaba não voltando.

Trago agora a interação de Nina no *xlingo.com* com um membro que em um momento posterior, interagiu com ela no *MSN*:

13/12/09

Hey I'm [REDACTED]! I'm a native English Speaker and would like it if you helped me with my Portuguese. I'd be more than willing to help you with your English, if that's at all necessary. I've been teaching myself Brazilian Portuguese for about 6 months and would like to better my conversation skills. Thanks for your time and hope to chat soon, Bye!

14/12/09

hi! as it is, I'm Brazilian, and with great pleasure that got you the knowledge I have of the Portuguese, may be all msn Monday and Friday at 6 pm the time brasilia, thank you for your attention. I await your reply.. bye!

14/12/09

Ok Awesome! Me adicione no MSN! [REDACTED]@yahoo.com

(Interação de Nina no *xlingo.com* entre 13/12/09 e 14/12/09)

No caso dessa interação de Nina, diferentemente das outras aqui apresentadas, não foi ela quem primeiro entrou em contato. Mas percebo que Nina, assim como as outras participantes, se preocupa apenas com a questão do horário e com a ferramenta de interação. E, como Valquíria, Nina não dá continuidade à negociação quando o membro lhe fornece o endereço de *MSN*. Ela o adiciona ao seu *MSN* para abordá-lo quando estiver *online*. Segue a interação no *MSN* entre Nina e o membro que lhe forneceu seu endereço:

[REDACTED] diz:

hello

[REDACTED] entra na conversa

[REDACTED] diz:

Hey! How are you?!

[REDACTED] diz:

Iam fine thank end you

[REDACTED] diz:

I'm good.

[REDACTED] diz:

So how did you find me??

[REDACTED] diz:

'm not very good in English

[REDACTED] diz:

I know some portuguese! Você quer falar em português?

[REDACTED] diz:

sim

[REDACTED] diz:

o que você gostaria aprender do portugues.

Você acabou de pedir a atenção!!

Você acabou de pedir a atenção!!

[REDACTED] diz:

desculpe, não entendo a pergunta.

[redacted] diz:
voce ainda esta ai
 [redacted] diz:
 Sim, estou aqui!
 [redacted] diz:
what you want to learn the Portuguese
 [redacted] diz:
excuse there was a small problem with computer
 [redacted] diz:
 that's ok.
 [redacted] diz:
ok
 [redacted] diz:
 How long have you been learning english??
 [redacted] a diz:
not long a three months
 [redacted] diz:
 Awesome! I've been studying Portuguese for 7 months.
 [redacted] diz:
you this liking to learn the portuguese that is wonderful

(Interação de Nina no MSN Messenger em 21/12/09)

Como no caso de Valquíria, o horário parece não ter sido negociado. Além do horário, o uso da língua também não foi negociado, contrariando o princípio de que as línguas não podem se misturar no *tandem* (TELLES; VASSALLO, 2006a, 2009a). Nina chega a abrir espaço para que o interagente negocie questões relacionadas à sua aprendizagem quando pergunta o que ele gostaria de aprender, mas, assim como Valquíria, não negocia questões relacionadas à sua aprendizagem. Essa interação, portanto, se constituiu como uma conversa ocasional, um *chat* e não *tandem*.

Retomando os apontamentos feitos sobre as interações das participantes, acredito que é possível perceber dificuldades em se estabelecer uma relação de negociação no que tange a parte prática do *tandem*, pois elas apenas expunham a horários e ferramenta de interação, quando deveriam negociar também questões relacionadas à aprendizagem. Entretanto, por vezes, nem o horário era negociado. Para mim, esses acontecimentos reforçam os três sentidos compostos na sessão anterior: a falta de reciprocidade, a não compreensão do contexto de *tandem*, e a ausência da “voz” das participantes no processo de negociação. Mas há também outro sentido composto por mim, em forma de pergunta: será que Dora, Lia, Valquíria e Nina estavam dispostas a aprender em contexto de *tandem*?

Retomando a metáfora do *tandem* como dança de salão, penso que esses convites se constituíram como um *do I really want to dance?*, por duas razões. A primeira é que o processo de negociação por elas vivenciado foi no sentido de conversar ocasionalmente, e não

de estabelecer uma parceria de *tandem*. A outra razão está relacionada ao esforço para ensinar o outro, concepção de colaboração de Wiersema (2000), já que em nenhuma das interações houve o uso da língua portuguesa. Nesse sentido, questiono se as participantes estavam dispostas a aprender inglês em contexto de *tandem*, e a se esforçarem para ensinar a língua em que eram proficientes.

Até aqui, apresentei os sentidos que compus para a experiência de procurar parceiros de *tandem* vivenciada por mim e pelas alunas participantes. Mas, como nós percebíamos a essa experiência no momento em que a vivenciávamos? É o que abordarei na seção seguinte.

3.3 Como encarávamos os “nãos” recebidos no salão?

Nessa seção, apresentarei trechos das narrativas, as das participantes e as minhas, para entender como todas nós sentíamos o que estava acontecendo no processo de busca de parceiros de *tandem* por nós vivenciado. Sendo assim, buscarei compor sentidos sobre como nós encarávamos os “nãos recebidos no salão de dança. Gostaria de salientar que esses “nãos” estão relacionados às dificuldades em se estabelecer parcerias de *tandem* nessa experiência, e não ao fato de algum membro do *site* ter se negado a estabelecer tal parceria.

Vejamos alguns trechos das narrativas de Nina:

“há uma grande dificuldade de encontrar parceiro, pois são poucas pessoa quer aprender o português.”
(Trecho da narrativa de Nina em outubro de 2009)

“um ponto negativo e você marca com um parceiro ele não aparece.”
(Trecho da narrativa de Nina em janeiro de 2010)

Para Nina os “nãos” estavam relacionados à dificuldade em encontrar membros dos *sites* que desejassem aprender português e assumir o compromisso de comparecer no horário marcado.

A seguir, trechos das narrativas de Dora:

“Alguns respondiam também que queria falar pelo skype, teve um que ate me adicionou de imediato no MSN. Essas foram algumas respostas, a principio achei que fosse dar certo, mas fiquei chateada porque na hora marcada ninguém aparecia.”
(Trecho da narrativa de Dora em outubro de 2009)

“Ate agora ainda nao consegui arrumar um(a) parceiro(a), acho que o desinteresse das pessoas é muito grande, principalmente achar alguém que queira aprender a Língua Portuguesa, insisto bastante pois realmente quero aprender o Ingles.”
(Trecho da narrativa de Dora em novembro de 2009)

“Estou percebendo que alguns não tem o interesse serio em participar de um Projeto, eles querem mesmo é só bater papo e fazer novas amizades.”
(Trecho da narrativa de Dora em dezembro de 2009)

Para Dora, os “nãos” estavam relacionados à ferramenta de comunicação, e assim como Nina, à dificuldade em encontrar membros dos *sites* que desejassem aprender português e assumir o compromisso de comparecer no horário marcado.

Vejamos, então, os trechos das narrativas de Lia:

“As vezes penso que eles não estão interessado, ou porque tem outras coisas para fazer.”
(Trecho da narrativa de Lia em outubro de 2009)

“Outra dificuldade que nós encontramos foi do horário, quando é de dia aqui lá na cidade deles é de noite, aí fica um pouco complicado.”
(Trecho da narrativa de Lia em novembro de 2009)

“Muitas pessoas até já mandaram o seu e-mail, mas eles nunca estão on-line.”
(Trecho da narrativa de Lia em novembro de 2009)

“Percebo que a maior dificuldade em encontrar um parceiro até agora é pelo horário, eu acredito, porque não tenho outra explicação.”
(Trecho da narrativa de Lia em janeiro de 2010)

“Mas estamos quase achando, pois eles respondem dizendo que estão interessado que quer aprender o português, aí alguns dão o e-mail para adicionar, mas nunca encontramos on-line”
(Trecho da narrativa de Lia em janeiro de 2010)

Para Lia, os “nãos” estavam relacionados à falta de interesse dos membros dos *sites*, ao horário dos encontros do projeto, e assim como as outras participantes acima mencionadas, à dificuldade em encontrar membros que desejassem assumir o compromisso de comparecer no horário marcado.

Por fim, vejamos os trechos das narrativas de Valquíria:

“Mas não desisti continuei enviando mensagens explicando o que era tandem, e vendo se alguém interessava em fazer uma parceria comigo, a maioria das pessoas que me enviava resposta não podia, pois o horário deles não batia com o horário do Brasil, pra eles das 18:00 as 19:00 hs era muito tarde, e alguns tinha que acordar cedo no outro dia para trabalhar.”
(Trecho da narrativa de Valquíria em outubro de 2009)

“E algumas das dificuldades que se encontram no tandem é o fuso horário e algumas pessoas usam os sites como disfarce para encontrar mulheres e ficar falando palavrões para elas.”

(Trecho da narrativa de Valquíria em novembro de 2009)

“sempre que combinava com alguém não dava certo, a pessoa nunca aparecia.”

(Trecho da narrativa de Valquíria em dezembro de 2009)

“O que mais me chamou a atenção, foi a resposta de uma pessoa que queria muito me ajudar, mas o horário não dava certo pra ele, pois na hora do tandem ele estava trabalhando.”

(Trecho da narrativa de Valquíria em dezembro de 2009)

“eu procuro as pessoas acima de 30 anos, pois tem mais responsabilidade.”

(Trecho da narrativa de Valquíria em janeiro de 2010)

“Eu não entendo porque esse povo estrangeiro tem tanto medo de aprender por msn.”

(Trecho da narrativa de Valquíria em janeiro de 2010)

“Pensei até em desisti do projeto, por causa dos bolos que eu levava, mas vou continuar mandando mensagens explicando certinho o que é o projeto, quem sabe um dia aparece uma pessoa interessada em me ajudar.”

(Trecho da narrativa de Valquíria em janeiro de 2010)

Para Valquíria, os “nãos” também estavam relacionados ao horário dos encontros do projeto, à dificuldade em encontrar membros dos *sites* que comparecessem no horário marcado, e à ferramenta de comunicação. Valquíria também pontua outra dificuldade: a falta de responsabilidade de membros com menos de trinta anos.

O que me chamou a atenção em todos os trechos, foi que as participantes sempre relacionavam os “nãos” a fatores externos. É como se a parceria de *tandem* que desejavam estabelecer dependesse apenas do horário e dos membros dos *sites*. Essa questão envolvendo a exclusividade da responsabilidade dos membros no estabelecimento da parceria se faz presente também nos seguintes trechos:

“Quando abrimos nossos e-mail temos uma grande expectativa, para ver se temos algumas mensagens, que você mandou esperava a resposta.”

(Trecho da narrativa de Nina em novembro de 2009)

“Nos sites que eu me cadastrei encontro varios tipos de pessoas e de diferentes idades, nao importo em ser uma pessoa mais velha ou mais nova, so quero arrumar uma pessoa que seja legal, que esse legal significa uma pessoa que seja determinada e que tenha compromisso e que saiba como vai me ensinar o Ingles e que eu possa adquirir a melhor maneira de ensina-lo o portugues.”

(Trecho da narrativa de Dora em novembro de 2009)

“Agora estou na expectativa, esperando alguém me responder alguma coisa. Mande para vários homens e nenhum disse nada, agora vou mandar para mulheres, pois talvez elas respondem mais rápido que os homens.”

(Trecho da narrativa de Lia em outubro de 2009)

“Estou cadastrada em três sites e sempre mando convites em todos eles, quem responder primeiro eu respondo.”

(Trecho da narrativa de Lia em outubro de 2009)

“Pensei até em desisti do projeto, por causa dos bolos que eu levava, mas vou continuar mandando mensagens explicando certinho o que é o projeto, quem sabe um dia aparece uma pessoa interessada em me ajudar.”

(Trecho da narrativa de Valquíria em janeiro de 2010)

A meu ver, nesses trechos, é como se elas estivessem esperando que o membro do *site* tomasse a iniciativa para que a parceria fosse estabelecida.

Outra questão que me chamou a atenção na maneira como as participantes entendiam a experiência por elas vivenciada, foi a importância dada à língua inglesa:

“A experiência que estamos tendo com o tandem está sendo maravilhosa, pois estamos aprendendo a conversar em inglês, pois para procura parceiros precisamos escrever em inglês e isso nos ajuda muito na escrita dessa língua. As vezes encontramos algumas dificuldades em escrever algumas palavras e precisamos utilizar o tradutor, para nos auxiliar.”

(Trecho da narrativa de Lia em novembro de 2009)

“Chegou mês de novembro e nada de encontrar um parceiro para me ajudar a melhorar meu inglês, apesar de ter algumas dificuldade em aprender o inglês estou esforçando um pouco para cada dia falar melhor o inglês, eu acho que meu inglês já esta bem modificado, pois aprendi varias palavras diferentes que eu não conhecia, leio algumas das mensagens que recebo e tento entender o que esta escrito, quando não entendo algumas palavras eu corro pro dicionário, mas eu tento entender o que esta dizendo...”

(Trecho da narrativa de Valquíria em novembro de 2009)

“Encontrei algumas dificuldades na hora de escrever o inglês quando estava conversando com meu parceiro, por não conhecer algumas palavras, mas ele me corrigiu e me ajudou na duvida que eu tinha, parece ser uma pessoa que sabe muito sobre a Língua inglesa.”

(Trecho da narrativa de Nina em janeiro de 2010 de 2009)

A partir das questões elencadas (dificuldades relacionadas a fatores externos e a importância dada à língua), componho o seguinte sentido: as participantes passavam por dificuldades de olhar para o processo que vivenciavam enquanto aprendizes, pois sentiam que não tinham responsabilidade nesse processo de busca de parceiros de *tandem*.

Mas, e quanto a mim nesse processo de busca? Qual era o meu papel perante os “nãos”? Eu era a professora de dança? A monitora da dança? Ou aquela pessoa que dizia para as dançarinas: “vá lá, convide-o pra dançar?” Como se vê, eu tinha muitas dúvidas acerca do meu papel naquele salão. Todo esse questionamento está presente em algumas de minhas narrativas:

“me preocupo com o meu papel de monitora, acho interessante supervisioná-las, mas às vezes me pergunto até que ponto minha presença é necessária, já que com ou sem ela as meninas não encontram parceiros. Acho que estou ansiosa, talvez até mais que elas para que as parcerias se estabeleçam e de certa forma, me sinto culpada por pelo fato de elas não conseguirem parceiros.”

(Trecho da narrativa de Ana em novembro de 2009)

“Todas as semanas a mesma rotina é seguida: elas entram nos sites de intercâmbio linguístico e mandam mensagens para vários membros. Fico me perguntando o que há de errado, se é que existe algo de errado.”

(Trecho da narrativa de Ana em dezembro de 2009)

Eu me sentia culpada pelo fato de elas não terem encontrado parceiros de *tandem*, e buscava entender como deveria agir para que elas os encontrassem. Na verdade, me sentia insegura porque não tinha uma fórmula, um caminho determinado para isso. A princípio, eu achei que quanto mais mensagens enviassem, maiores seriam as chances de se estabelecer uma parceria de *tandem*. E também cheguei a relacionar os “nãos” somente a fatores externos:

“Penso que toda essa dificuldade se deva ao compromisso exigido pela prática de *tandem*. É preciso tempo para se dedicar, são duas horas por semana. Além disso, é preciso focar nas necessidades do parceiro, ensinar a língua de acordo com os objetivos dele. Talvez seja difícil encontrar pessoas que queiram firmar este compromisso!”

(Trecho da narrativa de Ana em novembro de 2009)

“Até pedi para que perguntassem quais seriam os melhores horários e os melhores dias. O dia poderia ser mudado, mas o horário seria difícil, já que algumas das participantes trabalham. Propus que passássemos para o sábado então, caso os possíveis parceiros concordassem.”

(Trecho da narrativa de Ana em novembro de 2009)

Tal como Dora, Lia, Nina e Valquíria, eu relacionava os “nãos” à dificuldade de encontrar membros que queriam estabelecer uma relação de aprendizagem pautada pelo compromisso, e ao horário do projeto. E achava que não havia problemas na forma como estavam abordando os membros dos *sites*:

“É sempre da mesma forma, elas mandam mensagens e acabam encontrando uma pessoa que parece ser um possível parceiro, combinam horários, falam do projeto de *tandem* do qual participam, mas a parceria não é estabelecida.”

(Trecho da narrativa de Ana em novembro de 2009)

Para mim, elas estavam fazendo o que deveriam fazer: combinando horários, falando do projeto. Não conseguia entender o porquê de não terem estabelecido parcerias. Achava até que elas estavam mais independentes:

“Uma coisa positiva é que as meninas estão mais independentes. Elas mandam as suas mensagens sem ficar tão presas a mim. Algumas trazem as mensagens de convite já prontas salvas no e-mail, outras escrevem as mensagens no momento dos encontros. De vez em quando ainda escuto “um professora, como falo tal coisa em inglês?”, ou “o que ele respondeu?”, mas cada vez mais com menos intensidade. Elas chegam abrem os *sites* e os dicionários on-line, e começam a mandar as mensagens. Tento não dizer o que elas devem escrever, apenas digo que se trata de um convite, que elas têm que encontrar a melhor forma de convidá-los.”
(Trecho da narrativa de Ana em dezembro de 2009)

Foi então que comecei a prestar mais atenção às mensagens enviadas por elas:

“percebi que elas, na maioria das vezes, mandavam uma mesma mensagem de convite para procurar parceiros. Achei que essas mensagens estavam muito focadas nas necessidades delas. De uma maneira geral, elas diziam que participavam de um projeto de *tandem*, explicavam de forma sucinta do que se tratava o projeto e informavam o dia e horário disponível. Me ocorreu que talvez a pessoa que lesse as mensagens não estivesse encontrando vantagem em estabelecer a parceria. Além disso, as pessoas são diferentes, portanto elas poderiam abordá-las de acordo com o perfil de cada uma, para que elas se interessassem. Conversei com elas sobre isso.”
(Trecho da narrativa de Ana em dezembro de 2009)

Percebo que estava encarando a maneira pela qual as participantes tentavam convencer os membros apenas de um ponto de vista linguístico, ou seja, eu estava preocupada apenas com a língua que se propunham a aprender, e não com a negociação para interagir em contexto de *tandem*. Por isso, achei que elas estavam mais independentes. Entretanto, conforme mencionei anteriormente, as participantes não avançaram com relação à construção de conhecimento na língua inglesa, uma vez que mandavam sempre as mesmas mensagens, ou mensagens muito semelhantes.

Vejo também a minha influência nessa experiência de busca de parceiros, pois as participantes estavam se pautando pela minha apresentação sobre o projeto para realizar os convites. Penso que eu deveria tê-las convidado a refletir sobre o que é aprender em contexto de *tandem*, bem como sobre a importância de sua “voz” nesse contexto.

O sentido que compoño a partir de como eu e as participantes encarávamos os “nãos” no salão de dança é a influência de uma concepção de ensinoaprendizagem tradicional. Concepção essa que contradiz o papel de aluno como colaborador e responsável por sua aprendizagem, e o papel do professor como mediador em contextos colaborativos, destacados

por Tinzmann e outros (1990) e Smith e MacGregor (1992). Os autores se referem à sala de aula colaborativa, mas embora eu não estivesse representando o papel de professora, tinha o propósito de mediar o processo que as participantes vivenciavam.

No meu caso, a influência de uma concepção tradicional esteve presente, quando me preocupei mais com a língua do que com o processo pelo qual as participantes estavam passando, e quando valorizei a quantidade de convites enviados e não prestei atenção em como esses convites estavam sendo feitos. No caso das participantes, a dificuldade foi a de ter “voz” nesse processo, não por falta de oportunidade, mas por não saber como se responsabilizar por sua aprendizagem.

Acredito que esse é um sentido que está relacionado às experiências vivenciadas pelas alunas dançarinas, e por mim, a monitora da dança, em outros salões. Por isso, na seção seguinte, componho sentidos para as narrativas sobre experiências de ensinoaprendizagem de língua inglesa anteriores a pesquisa, escritas pelas dançarinas, e retomo minha narrativa sobre minha experiência com o ensino de língua inglesa.

3.4 Experiências em outros salões



Figura 45 – Aula de dança

Fonte: <http://diferencial.ist.utl.pt>



Figura 46 – Aula de dança

Fonte: <http://www.dicasdedanca.com.br>

Partindo da concepção de Clandinin e Connelly (2000), segundo a qual a experiência vivenciada é parte de um contínuo, ou seja, está relacionada a experiências anteriores, e repercute em experiências posteriores, estabeleço uma relação com a história de aprendizagem de língua inglesa de Dora, Valquíria, Lia e Nina, e a experiência de buscar

parceiros de *tandem*. Também estabeleço uma relação com a minha história de professora de língua inglesa e a experiência de monitorar o processo de busca de parceiros de *tandem*. À medida que os sentidos forem sendo apresentados, vocês compreenderão porque escolhi para essa seção figuras que representam situações de dança, nas quais alunos repetem exatamente os movimentos da professora.

Início com a narrativa de Lia:

Comecei a aprender a Língua Inglesa desde quando comecei a estudar no jardim. A professora passava coisas fáceis para esta idade, as cores, os animais, números, como se vestir, coisas que envolvem gramática. Estudei sempre em escola particular por isso sei um pouquinho de Inglês. Lembro-me que na quarta série tinha uma professora que era branquinha, ela ficava nervosa e ficava que nem um tomate, vermelhinha, era muito engraçado. Quem estuda em escola pública também aprende inglês, mas depende do professor, pois tem aqueles que levam só na moleza, já estão cansados de dar aula e passa qualquer coisa para o aluno fazer, geralmente era só traduzir texto, visando também que só tínhamos uma aula por semana. Tanto que eu aprendi a falar o alfabeto em inglês na escola pública e na particular eu não estudei isso. Eu penso que deveria aumentar essa quantidade até para três aulas por semana, para que o aluno sai sabendo bastante coisas e não somente o verbo to be, que é geralmente o que todo mundo sabe. Acredito que tenho aprendido mais inglês na escola particular.

Quando cheguei no Ensino Médio não gostei muito, pois nós só traduzíamos textos, por causa do vestibular, quase não víamos gramática e a professora também era chata, e aí que não gostava dessa língua pegava mais birra ainda. O Inglês Básico aprendi no decorrer desses anos todos que estudei e também em cursinhos realizados pela [REDACTED]. A aprendizagem do cursinho era muito bom pena que acabou, fazíamos aulas de conversação e de gramática, que é o necessário para se aprender uma língua. A minha aprendizagem foi muito boa, gostei bastante. Acredito que gostei muito por que eu gosto de inglês, tanto que na faculdade a opção que escolhi foi a Língua Inglesa e pretendo fazer mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Extranheiras. Sempre tive professoras que eram ótimas para explicar, por isso tomei gosto por essa língua. Elas foram boas porque explicavam bem e mostravam que gostava do que faziam.

Ser professora é gostar daquilo que faz. Os professores também ajudam, se eles são chatos pegamos birra da matéria, mas tive bastante sorte, e peguei excelentes professores. Quando estava no ensino fundamental, tinha mais ou menos 12 anos meu pai me colocou numa escolinha de inglês, mas eu não gostava, pois a professora me colocou numa sala já avançada para que eu não ficasse com os pequenos, constrangida, assim eu sabia pouco do inglês básico e já estava no intermediário, como que eu conseguiria aprender? A professora só falava em inglês e eu não entendia nada. Depois ela pediu para lermos um livro e contasse para ela o resumo em inglês, agora eu não conseguia nem falar direito ia conseguir fazer isso? Assim pedi para que papai me tirasse de lá e por isso que quando tinha cursinhos pela [REDACTED] eu procurava fazer para aprender mais sobre o inglês básico. Adoro estudar o inglês. Porque não é uma língua difícil de aprender. Por isso decidi participar do tandem, que é uma forma de aprender a falar inglês, pois se você não conseguir escrever não vai conseguir participar do tandem. Quero aprender coisas novas e a falar em inglês, para que eu possa um dia ir aos Estados Unidos da América.

(Narrativa de aprendizagem de língua inglesa de Lia em outubro de 2009)

Quatro questões me chamaram a atenção na narrativa de Lia. A primeira é a experiência descontextualizada de aprendizagem de inglês, quando Lia trata de tópicos que

aprendia, tais como os números, as cores, etc. A segunda é a concepção de que aprender inglês é aprender regras gramaticais, quando ela pontua que estudo da gramática é necessário para se aprender inglês. A terceira é a figura do professor como o único responsável por sua aprendizagem, quando ela traz a professora “ruim” e a professora “boa” para sua narrativa. A quarta é a resistência, por parte de Lia, ao desafio, quando ela reclama da atitude da professora de colocá-la em uma turma avançada de inglês.

Acredito que essas questões apontam para uma concepção de aprendizagem de língua que diverge da concepção de aprendizagem em contexto de *tandem*. Primeiro porque a aprendizagem de língua em contexto de *tandem* não se dá pelo ensino de tópicos de vocabulário ou gramaticais, e sim pela comunicação, pelas tentativas de se expressar, conforme pontuam Brammerts e Calvert (2003). Além disso, segundo ressaltam Telles e Vassallo (2009a), a língua é usada nesse contexto para *compartilhar* informações e opiniões. Por isso, aprender línguas em *tandem* é estar sujeito ao desafio de se comunicar, de tentar se expressar, de usar a língua para compartilhar informações e opiniões, com uma pessoa proficiente na língua que você deseja aprender e que está disposta a lhe ajudar a construir conhecimento linguístico.

Outro ponto a ser discutido, também abordado por Telles e Vassallo (2009a), e que se distancia da importância dada à figura do professor na narrativa de Lia, é que os parceiros de *tandem* não são, necessariamente, professores, são pessoas interessadas em estudar a língua na qual o outro é proficiente. Nesse sentido, os parceiros de *tandem* não devem esperar que o outro se responsabilize totalmente por lhe ensinar a língua, precisam ter uma postura autônoma, participativa diante de sua própria aprendizagem.

Trago agora a narrativa de Nina para compor sentidos para como ela entendia seu processo de aprendizagem de língua inglesa:

A língua inglesa está presente na minha vida a muitos anos, desde dos primeiros anos de escola, o primeiro contato que eu tive com a língua inglesa não tive nenhuma dificuldade, mas com decorrer do tempo apareceram algumas dificuldades de pronunciar algumas palavras.

Sempre gostei muito da língua inglesa, era muito emocionante quando a gente descobria uma palavra nova, apesar das dificuldades de falar algumas palavras mas gosto muito de aprender a língua inglesa.

Eu conheceu varias coisas da língua inglesa não tudo, pois eu tenho muito ainda aprender, posso dizer que sei falar algumas palavras. Quem sabe no futuro possa ser uma professora de inglês.

(Narrativa de aprendizagem de língua inglesa de Nina em outubro de 2009)

Dois pontos me chamaram a atenção na narrativa de Nina. O primeiro é a dificuldade de Nina em avaliar seu processo de aprendizagem, já que ela se limita a pontuar que o inglês está em sua vida há muitos anos, e não entra em detalhes. O segundo é a ênfase dada à pronúncia, quando ela trata da dificuldade em pronunciar palavras em inglês.

O primeiro ponto diverge da concepção de aprender línguas em contexto de *tandem*, no que tange a responsabilidade do aprendiz em seu processo de aprendizagem, pois sendo o *tandem* um contexto colaborativo e autônomo, Nina precisava entender que teria de monitorar e avaliar seu próprio processo de aprendizagem de inglês em conjunto com a pessoa que lhe ensinaria a língua. O segundo ponto também é divergente, pois, aprender línguas em contexto de *tandem* não é aprender a pronunciar palavras, e sim a compartilhar, a se fazer entender, como tratei anteriormente.

Vejamos as concepções de aprendizagem que Dora trouxe quando começou a vivenciar a experiência de procurar parceiros de *tandem*:

Meu primeiro contato com o Inglês foi quando eu tinha mais ou menos uns 5 anos, eu estava passeando na casa de uma tia em outra cidade, minha prima ouvia desesperadamente a musica tema do filme GHOST, ela estava tentando traduzi-la, foi uma experiência muito louca porq a principio eu ouvia e não entendia nada, mas conforme ela ia cantando e traduzindo pra mim, eu ia entendo e gostando do que ela fazia.

Quando completei seis anos entrei na escola e desde esse primeiro ano eu já tive aula de inglês, só aprendi alguns cumprimentos, me lembro que a professora gostava muito de chegar na sala nos cumprimentando e sempre ela dizia GOOD AFTERNOON, eu achava muito legal. Na 2ª série, aprendi algumas cores e alguns animais.

Na 3ª série fiquei bastante animada pois conheci meu primeiro livro de Inglês, ele era bem ilustrado, tinha muitas figuras e isso facilitava ainda mais minha aprendizagem. Não me lembro se foi na 4ª ou 5ª série que minha professora me elogiou e disse que eu tinha facilidade com a Língua. Quando eu estava com 12 anos não tive uma boa professora, eu fiquei desanimada com ela porque ela não ensinava nada, e eu já sabia que pra aprender o Inglês, precisava de uma boa parceria, foi um ano muito ruim, pois quem ia perder com isso só era eu.

No ano seguinte bem no primeiro dia de aula, eu já fiquei bastante animada porque veio uma professora de fora e ela aparentemente parecia ser bem legal. Conforme ela foi dando aula, mais eu gostava da matéria e nos duas conversávamos bastante, até que eu e alguns colegas pedimos para que ela desse cursinho de inglês no período da tarde e eu é claro não fiquei de fora.

No 2º Grau, fui estudar em uma escola particular, eu estava bem animada, porque eu pensava que em uma escola particular eu fosse aprender muito mais, foi aonde me decepcionei porque as apostilas vinham todas com as respostas, a professora nem sequer lia um texto. Sinceramente fiquei muito triste porque as vezes eu perguntava alguma coisa pra ela, ela nem respondia e mudava de assunto, eu ficava com muita raiva. Com isso eu decidi que ia aprender sozinha e fui estudando, estudando, até que chegou o dia de fazer a inscrição do Vestibular, me recordo que minha amiga me perguntou: Você vai escolher o inglês ou espanhol? Eu mal deixei ela perguntar e já respondi: é claro que é o inglês, ela ficou rindo de mim, e disse que eu estava de louca, que assim não iria conseguir passar, eu só respondi pra ela que eu sabia o que eu estava fazendo. Fiz o Vestibular e passei, fiquei muito feliz, estava começando a realizar meu sonho, q é dar aula de inglês.

Hoje já no segundo ano de faculdade participo de um projeto chamado TANDEM que é uma parceria entre duas línguas, decidi participar porque assim vou aprender cada vez mais.
(Narrativa de aprendizagem de língua inglesa de Dora em outubro de 2009)

Na narrativa de Dora, me atenho a três questões: o professor como centro, a importância dada ao livro didático, e disposição apenas para aprender e não para ensinar.

A questão do professor como centro, também presente na narrativa de Lia, se distancia da concepção de aprendizagem de línguas em contexto de *tandem* como mencionei, porque o parceiro de *tandem* não é aquele que lhe ensinará a língua, e sim aquele que lhe auxiliará em suas tentativas de se comunicar (BRAMMERTS; CALVERT, 2003).

A questão da importância dada ao livro didático também se distancia de como se constitui a aprendizagem em *tandem*, pois, no *tandem* não há um roteiro a ser seguido, são os parceiros que, em acordo, decidem o quê e como aprendem (BRAMMERTS, 1996).

Por fim, a disposição de Dora em apenas aprender a língua, se distancia em relação ao princípio da reciprocidade do *tandem*, apresentado por Brammerts (1996), Telles e Vassallo (2006a, 2009a), e Salomão et al (2009), segundo os quais há de se ter o compromisso de se esforçar não só para aprender a língua na qual o outro é proficiente, mas também o de auxiliar o parceiro a usar a língua que ele deseja aprender.

Trago a narrativa de Valquíria para também entender quais concepções de aprendizagem de língua inglesa que ela trazia consigo:

Comecei a estudar com 08 anos de idade, e aos 09 passei para a 1ª série, era uma escola municipal com poucos alunos, de uma pequena cidade, [REDACTED] MT. Foi aos 09 anos onde tive meu primeiro contato com a língua inglesa, no começo achei muito estranho pois nunca tinha ouvido a falar em “Inglês”, Mas logo fui pegando jeito, pois a professora que dava aula era legal com os alunos, explicava bem as palavras e o pronunciado, quando tinha alguma briga de alunos na sala de aula ela conversava com os alunos, e explicava que pessoas educadas não brigava com os coleguinhas, nunca colocava de castigo ela tinha muita paciência. Lembro com se fosse hoje, a primeira palavra que aprendi foi “HI”, a professora chegou e cumprimentou com essa palavra, fiquei perdida, pois não sabia o que significava aquela palavra. Mas aí ela explicou e a partir disso comecei a gostar da língua, achei o máximo aquela palavra e não parava de falar, cheguei em casa falando Hi pra minha mãe, e ela não entendeu nada, todas as pessoas que via falava Hi, era muito legal ver a cara das pessoas. Aprendi os cumprimentos, os animais, as cores, os objetos e cada vez mais eu aprendia um pouco mais dessa língua. E o que mais me chamava a atenção no Inglês é que as palavras eram todas diferentes, e foi a partir daí que comecei a gostar do Inglês, a professora falava que se a gente aprendesse direitinho as palavras um dia nós que ia ensinar para outras pessoas, e isso foi o que mais me chamou atenção, e fez com que eu prestasse mais atenção nas aulas. Pois queria ensinar a língua inglesa para outras pessoas.
Depois da 1ª série, vi o Inglês até terminar o ensino médio, e todas as professoras eram legais, porque explicavam bem e davam bastante incentivo para que os alunos gostassem cada vez mais do inglês, faziam brincadeiras para que a gente não

esquecesse as palavras e com isso os alunos iam aprendendo com mais facilidade, e talvez por eu gostar da matéria eu achava elas legais. Quando fui fazer o vestibular, tinha que escolher entre Inglês ou espanhol, e por eu já ter mais conhecimento com o Inglês optei por ele, fui bem na interpretação do texto que colocaram na prova.

Entrei na faculdade e logo no 1º semestre veio uma professora ótima para ensinar, fazia brincadeiras com os alunos, pois com isso o aprendizado fica mais fácil e divertido, as brincadeiras faziam com que a gente memorizasse as palavras, e tornavam as aulas mais gostosas e descontraídas. No 2º semestre mudou de professora, não era muito boa, não explicava direito a matéria, não incentivava os alunos a gostar do Inglês, teve brigas porque a professora era muito sem graça, não fazia uma aula diferente para que os alunos fixassem bem as palavras, deixava que cada um cuidasse do seu exercício, não explicava o que era pra fazer, na minha opinião ela tinha que explicar o que era pra ser feito, pois alguns alunos tinham bastante dificuldade em aprender, não eram todos que tinham facilidade. Eu tinha e ainda tenho muita dificuldade em aprender, mas com alguns esforços conseguia fazer o que ela pedia. E a partir daí tive que escolher entre o inglês ou o espanhol para eu sair da faculdade habilitada em uma dessas línguas, escolhi o inglês, pois é a segunda língua que eu mais gosto, e por já ter uma boa experiência com ela.

E foi no 4º semestre que apareceu o projeto de *tandem*, eu não sabia o que era, mas como a professora explicou, fiquei interessada, pois seria uma boa maneira de aprender e praticar inglês com pessoas diferentes de outros países. Apesar de ter um pouco de dificuldade resolvi participar deste projeto, é o primeiro projeto de inglês que participo, sou uma aluna esforçada, tento fazer o que consigo, mas quando não consigo entender o enunciado da questão vou logo pedir ajuda para a professora.

E com isso tudo que disse, faço inglês porque gosto e acho esta língua muito bonita para se falar, e passei a gostar mais quando vi na novela “viver a vida” alguns personagens conversando com o doutor em inglês. Era muito lindo, eu adorava ver. E se um dia eu for morar fora do Brasil quero trabalhar com esta língua, poder dar alguns cursinhos nesta área, mas primeiro quero fazer alguns cursos para poder melhorá-lo. Mas se não dar certo pra eu ir estudar fora do Brasil, quero terminar minha faculdade, fazer um curso de inglês, pois o meu conhecimento de inglês ainda não é suficiente para que eu já saia da faculdade falando bem o inglês e tentar passar no seletivo da [REDACTED] para dar aulas na mesma faculdade que estudei.

(Narrativa de aprendizagem de língua inglesa de Valquíria em outubro de 2009)

Na narrativa de Valquíria, também me chamou a atenção a questão do professor como centro: a professora “boa”, a professora “legal”, a professora “sem graça”, a professora que “explica bem”. Para ela, era como se o professor fosse aquele que transmitisse a língua, e, assim, sua aprendizagem de inglês dependia exclusivamente dele. Como mencionei, essa concepção contradiz a concepção de aprender em contexto de *tandem*, devido à necessidade de o aprendiz se posicionar com relação ao seu próprio processo de aprendizagem nesse contexto.

Ainda me chamou a atenção na narrativa de Valquíria, sua intenção de fazer um curso de inglês para aprender a língua. Nesse sentido, questiono se Valquíria estava disposta a aprender em contexto de *tandem*, pois ela tinha a oportunidade de aprender a língua, mas planejava fazer um curso depois que terminasse seus estudos na universidade. Talvez essa intenção se deva ao fato de que no curso de inglês, há a figura do professor, enquanto que no

contexto de *tandem*, há uma pessoa proficiente na língua que ela deseja aprender, e que não é necessariamente um professor.

Outra questão é que em sua narrativa, Valquíria, assim como Dora, não demonstra a disposição para ensinar português, já que quando ela se refere ao *tandem*, apenas pontua que é uma oportunidade de aprender inglês. Sendo assim, acredito que ela tenha começado a experiência de buscar parceiros de *tandem*, apenas com a intenção de se beneficiar, e não com a intenção de também compartilhar o que sabia e beneficiar o outro.

Mas, e quanto a mim? Qual era a minha história com o processo de ensinoaprendizagem de língua inglesa? Como essa história se relaciona com o processo de monitorar a busca de parceiros de *tandem* vivenciado? Para entender essa relação, retomo minha narrativa sobre a experiência de ser professora de língua inglesa, feita na primeira parte desta dissertação.

Conforme narrei, fui durante muitos anos professora de instituto de idiomas, nos quais havia métodos e livros didáticos para seguir. Não tinha liberdade de escolha metodológica, embora eu tenha “burlado” o método que se pautava por uma concepção behaviorista em um dos institutos. De uma maneira geral, a experiência como professora em institutos de idiomas foi proveitosa para mim, porque eles, em sua maioria, tinham como ênfase a conversação que, para mim, eram momentos em que eu podia não só compartilhar minhas histórias com os alunos, mas aprender com eles. Quando comecei minha vida como professora universitária, senti dificuldades justamente por ter liberdade de escolha, e senti falta de um método, um norte. Entretanto, percebi que a questão não era ter um método, já que em algum momento ele me limitou, mas ter uma concepção teórico-metodológica para embasar minha prática.

O mesmo aconteceu no processo de busca por parceiros de *tandem*: eu tinha liberdade para monitorar as alunas-participantes, desafiando-as a aprender com outras pessoas que não eram seus professores, mas não sabia como lidar com isso, não sabia como me posicionar no salão de dança. Num primeiro instante, assumi a postura de professora transmissora, quando apresentei conceitos de *tandem* e perspectivas do projeto, tentando evitar que as dançarinas dessem passos errados no salão de dança ou que caíssem, esquecendo-me de que errar é parte do processo de aprender a dançar. Depois, distanciei-me para que elas não me tomassem como modelo, achando que essa distância seria benéfica para o processo de convidar pessoas para dançar *tandem*. Após esse distanciamento, tentei reaproximar-me, mas foi uma reaproximação tímida porque não consegui fazer com que elas compreendessem o *tandem* como uma dança colaborativa, pautada pelos princípios da reciprocidade e da autonomia.

Retomando a narrativa das dançarinas, percebo que elas traziam consigo concepções de dança que divergiam das concepções de dança do *tandem*, ou seja, traziam experiências de aprendizagem de língua inglesa, nas quais o professor era o centro, e a língua não era entendida como forma de compartilhar. Acredito agora, que cabia a mim, seguir a sugestão de Simões e Lima (2009), de “fornecer a preparação necessária para o aluno atuar entre os extremos do ensino tradicional de língua estrangeira e o fornecimento de orientação para aprendizes autônomos em *tandem*” (SIMÕES; LIMA, 2009, p. 226). Sendo assim, meu papel não era o de transmitir conceitos de *tandem* e nem o de me distanciar, mas o de mediar a relação que as dançarinas pretendiam estabelecer, o de ajudá-las a perceber que para encontrar seus pares de *tandem*, elas precisariam ter mais “voz” nessa procura. Portanto, eu, a monitora da dança, assim como as dançarinas, ainda tinha muito a aprender sobre o contexto de *tandem*.

Até aqui, recontei a experiência de procurar pares para dançar *tandem*, mas que sentidos as dançarinas compuseram para esse meu recontar? É o que abordo na última seção desse capítulo, apresentada a seguir.

4 Os sentidos de Nina e Dora

Trago, nesse momento, os sentidos que Nina e Dora compuseram para o meu recontar da experiência de busca por parceiros de *tandem*. Minha intenção era que todas as alunas-participantes apresentassem suas perspectivas sobre minha composição de sentidos, entretanto, apenas Nina e Dora puderam fazê-lo. Esses sentidos foram compostos por meio de relatos, escritos por elas em minha casa. Pedi para que lessem todo este capítulo de análise, e que escrevessem um relato pontuando se concordavam com os sentidos que compus, se acrescentariam outros sentidos, e o quê aprenderam com a experiência. Frisei que os sentidos compostos por elas seriam acrescentados a este trabalho e que tinham liberdade para discordar e sugerir sentidos. Também pontuei que o fim da pesquisa não significava o fim do projeto de *tandem*, e que elas poderiam continuar participando, buscando seus pares de *tandem*. Vamos começar com o relato de Nina:

Eu percebo com apresentação do projeto, citado pela professora ela consegue descobrir as nossas dificuldades e os problemas que enfrentamos no projeto que foi a preocupação com nosso próprio interesse, sem preocupar com outros.
Eu concordo sim ela conseguiu transmitir e abordar as nossas dificuldades com decorrer do projeto, mostrando na maioria das nossas mensagens a outro

esquecemos de colocar a nossa voz, ou seja, colocar a nossa vontade o que na verdade queríamos aprender, e não perguntando qual era o outra pessoa queria aprender.

Com certeza ficou muitas coisas boas deste projeto que foi a tentativa de fazer realmente o projeto Tandem, mas o projeto aconteceu sim, mas faltou da gente compreender o que era Tandem, mas apesar disso, muitas boas ficou que um dia ajudará no meu futuro profissional.

Vejamos agora o que Dora tem a dizer sobre meu recontar:

Eu concordo com todo o trabalho exposto, o tempo para a prática do Tandem foi muito pouco, pois no primeiro momento, o primeiro contato foi explicar o que realmente se tratava o projeto, foi visível o interesse de todos os participantes, mas como você colocou no texto, será que todos haviam entendido o que era o Tandem.

Acho também que foi por esse primeiro momento, eu me foquei mesmo em aprender o inglês, não me importei muito com o outro lado, nas mensagens que mandei não havia nada de convidativo, não tinha nada que pudesse chamar atenção ou interesse para que o parceiro pudesse interessar-se pelo português.

Concordo também quando você fala das mensagens que era a mesma para todos os sites, às vezes por preguiça, eu acho, eu não mudei as mensagens, ou também penso que podia ganhar tempo para mandar para mais pessoas.

Eu penso que na maioria dos encontros a ansiedade para achar algum parceiro, me deixou sem criatividade, sem idéias para chamar atenção, como você citou no texto, nas mensagens iguais só tínhamos horário e dias estipulados, as vezes isso pode ter sido um erro.

Percebi com a apresentação do seu trabalho que nós pudemos contribuir, que você conseguiu analisar todos os pontos, negativos e positivos.

Gostei também quando você nos convidou para participar novamente, pois agora podemos fazer tudo diferente, e tentar realmente praticar o Tandem e aprender com novos parceiros.

De uma maneira geral, Nina e Dora concordaram com os sentidos que compus, mas acredito agora que teria sido mais interessante se suas perspectivas fossem expressadas à medida que vivenciávamos a experiência, e ao longo de todo o meu processo de composição de sentidos. Além disso, penso que talvez o meu “eu” professora, com qual tiveram contato antes e durante a pesquisa, tenha influenciado os relatos das alunas-participantes, já que Nina, por exemplo, refere-se a mim como professora. Talvez por isso não tenham discorrido sobre os sentidos que compus para minha atuação durante a experiência. Entretanto, é interessante perceber a repercussão da história que viveram em histórias futuras, quando Nina pontua que essa experiência será útil no seu futuro profissional, e Dora expõe a vontade de continuar no projeto e de fazer diferente.

Esse capítulo foi destinado à apresentação dos sentidos compostos para a experiência de convidar pessoas para dançar *tandem*, agora é chegado o momento de retomá-los para tentar entender que baile foi esse. Convido-os para essa retomada a ser realizada na próxima parte desta dissertação.

QUE BAILE FOI ESSE?



Figura 47 – O baile

Fonte: <http://odia.terra.com.br>

Nesta dissertação, convidei vocês, leitores, a entrarem no salão de dança da pesquisa que realizei, apresentei a vocês os ritmos teóricos que dancei para executá-la, os passos metodológicos que segui, e o meu contar e recontar da experiência de convidar pessoas para dançar *tandem*. Agora é o momento em que o salão de dança se esvazia, a banda para de tocar, os frequentadores do baile se recolhem, as luzes se apagam. É o momento de retomar as histórias vivenciadas para compreender o que aconteceu nesse baile, e refletir sobre o quê vivi e aprendi.

Entrei no salão de dança dessa pesquisa buscando entender como um grupo de quatro alunas do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, concebidas aqui como dançarinas, e eu, a pesquisadora e monitora da dança, vivenciáramos a experiência de aprendizagem colaborativa de língua inglesa em contexto de *tandem* via Internet. O *tandem* era para mim, a dança de salão perfeita, a solução para as dificuldades que enfrentava como professora universitária novata, e também uma dança de simples execução, a qual demandava das dançarinas que apenas reproduzissem os passos apresentados por mim quando entramos no salão de dança, o projeto de extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de *Tandem* via Chat”.

As dançarinas postaram seus perfis em *sites* de intercâmbio linguístico, interagiram com os membros desses *sites*, e algumas até interagiram com esses membros no *MSN Messenger*, mas não encontraram seus pares para dançar *tandem*. O objetivo desta pesquisa passou a ser, então, o de narrar e descrever o processo de busca por parceiros para um *tandem* português-

inglês, ou, seguindo a metáfora da dança de salão, o processo de convidar pessoas para dançar *tandem*, vivenciado pelas dançarinas do baile do ensinoaprendizagem de línguas, e por mim, a monitora da dança. Mais especificamente, busquei discutir a colaboração na forma como os convites foram feitos. Para tanto, elaborei três perguntas de pesquisa, as quais retomo nesse momento, a fim de respondê-las:

- 1) Como se dá a colaboração nesse processo de busca de parceiros de *tandem*?
- 2) Quais as implicações do processo vivenciado para a aprendizagem de língua inglesa desse grupo de alunas?
- 3) Como me constituí nesse processo enquanto monitora?

Respondendo a primeira pergunta, o quê foi a colaboração nesse processo de busca por parceiros de *tandem*, acredito que ela tenha acontecido de forma tímida entre mim e as alunas-participantes da pesquisa, quando as encorajei a escrever as mensagens de convite em inglês sem a preocupação de escrever tudo corretamente, mas com a de se fazerem entender. Minha colaboração também esteve presente, embora nos momentos finais da experiência, quando sugeri que refletissem sobre a forma como estavam fazendo o convite, quando propus a elas que não mandassem sempre a mesma mensagem e que conhecessem o perfil dos pretensos parceiros. Outra questão envolvendo a colaboração nesse processo foram os momentos em que os membros dos *sites* de intercâmbio linguístico tentaram auxiliá-las em suas escolhas lexicais, e as encorajaram a se comunicar.

Particularmente em relação aos convites para dançar *tandem*, percebi que eles, em sua maioria, não foram feitos de forma colaborativa, isto é, não foram um *shall we dance?*, mas uma imposição, um *dance with me!*. A não colaboração dos convites foi relacionada aqui aos princípios norteadores do contexto de *tandem*: a reciprocidade e a autonomia com o outro. Nesse sentido, foram observadas, nos convites, questões como a falta de reciprocidade e a dificuldade em se construir uma relação de autonomia com o outro. A falta de reciprocidade foi percebida pela ênfase dada pelas participantes aos benefícios que a parceria de *tandem* lhes ofereceria. A dificuldade em se construir uma relação de autonomia com o outro foi percebida pela ausência da “voz” das participantes nos convites. Tais questões resultaram na falta de abertura de espaço para negociação, durante essas tentativas de se estabelecer parcerias de *tandem*.

Percebi, também, momentos de *do I really want to dance?*, já que as alunas-participantes pareciam não estar dispostas a aprender e ensinar em contexto de *tandem*, quando não aceitavam a correção por parte dos membros dos *sites* de intercâmbio linguístico, quando convidavam para um bate-papo e não para um *tandem*, e quando não se mostravam interessadas em ensinar a língua portuguesa.

Um dos três sentidos compostos por mim para as questões observadas foi a não compreensão do que era a aprendizagem em contexto de *tandem*, pois as participantes não o entenderam como um contexto recíproco e autônomo. O segundo foi a dificuldade em gerenciar o próprio processo de aprendizagem, já que não determinaram aspectos metodológicos quando fizeram os convites, era como se isso ficasse apenas sob a responsabilidade do pretenso parceiro. O terceiro foi a minha influência na forma como esses convites foram feitos, uma vez que todos eram muito parecidos, e a influência das concepções de ensinoaprendizagem que as alunas-participantes traziam consigo, tais como, a importância do livro didático, o professor como centro, a língua como algo a ser transmitido.

Respondendo a segunda pergunta, a relação entre o processo de busca por parceiros de *tandem* vivenciado e a aprendizagem de língua inglesa das alunas-participantes, penso que a experiência foi importante à medida que elas tiveram a oportunidade de produzir na língua-alvo, e que tiveram contato com a possibilidade de aprender a língua via contexto virtual. Entretanto, como fizeram sempre o mesmo convite, ou convites muito parecidos, demoraram a retomar a negociação com alguns membros dos *sites* de intercâmbio linguístico, e utilizaram tradutores *online* não como uma ferramenta para auxiliá-las em suas tentativas de se comunicar, mas como o único recurso para se comunicarem, não houve avanço no que diz respeito à coconstrução de conhecimento na língua inglesa.

Finalmente, respondendo a terceira pergunta, o modo como me constituí como monitora nesse processo de busca por parceiros de *tandem*, acredito que a minha atuação foi marcada por momentos distintos. Houve um momento em que assumi a postura de professora transmissora, quando, na oficina de *tandem* do projeto de extensão do qual participávamos, tentei transmitir às alunas-participantes os conceitos de *tandem*, os passos para se encontrar um parceiro, e não as convidei para refletir sobre o processo de ensinoaprendizagem pelo qual estavam dispostas a passar. Foi uma tentativa de evitar que elas cometessem o erro que cometi, quando não esclareci minha parceira argentina sobre o que significava aprender em prática de *tandem*, conforme narrado na primeira parte desta dissertação. Não me tinha dado conta de que no processo de ensinoaprendizagem em contexto de *tandem* o erro faz parte do

processo de aprender, assim como na dança os passos errados constituem o processo de aprender a dançar.

Houve um momento em que me distanciei, porque me senti perdida no salão. Não sabia o quê fazer, tinha medo de que minha interferência limitasse a liberdade de escolha da qual as dançarinas podiam usufruir, e até me questionei se minha presença era necessária. Como não entendi como me posicionar no salão, optei por me distanciar, mas me distanciei demais. Quando percebi que minha presença era necessária, que meu papel era mediar as relações de ensinoaprendizagem que as dançarinas pretendiam estabelecer com seus pretendos parceiros, já estávamos quase no fim dessa experiência. Nessa reaproximação, prestei mais atenção às mensagens por elas enviadas, e as convidei a pensar sobre o modo como estavam sendo feitas.

Durante essa experiência de procura por parceiros de *tandem*, julguei que as dançarinas haviam compreendido o quê significava aprender nesse contexto, e assim como elas, muitas vezes achei que o fato de não encontrarem seus pares estava relacionado a fatores externos, tais como, o horário do projeto, a falta de compromisso dos membros dos *sites* de intercâmbio linguístico e a falta de interesse em aprender a língua portuguesa. Por isso, penso que, assim como as dançarinas, eu, a monitora da dança, ainda tinha muito que aprender sobre a prática de *tandem*, e sobre seu processo de estabelecimento de parcerias.

Quanto às limitações enfrentadas no decorrer deste baile, uma delas envolve problemas relacionados à conexão de Internet. A largura da banda disponível no câmpus era muito baixa, o que fazia com que o acesso dos *sites* utilizados nesta pesquisa fosse lento. Além disso, no segundo mês de realização da pesquisa, por problemas técnicos, o acesso à Internet no câmpus foi interrompido pela empresa de telefonia responsável. Devido a essa interrupção, boa parte dos encontros aconteceu em uma *lan house*.

Outra limitação relacionou-se com os registros das mensagens enviadas pelas participantes em um dos *sites* de intercâmbio linguístico, o *xlingo.com*, isto porque era preciso salvar uma cópia das mensagens que eram enviadas. Como eu desconhecia tal procedimento, algumas das primeiras mensagens enviadas pelas alunas-participantes nesse *site* foram perdidas. As mensagens recuperadas foram aquelas respondidas pelos membros do *site*.

Não posso deixar de mencionar a limitação envolvendo a composição de sentidos das alunas-participantes para a experiência. Conforme exposto no capítulo *Os passos da dança*, em trabalhos de cunho narrativo leva-se em consideração não só a perspectiva do pesquisador, mas as dos participantes também. No entanto, os momentos em que as alunas-participantes

colocaram suas perspectivas ficaram restritos às narrativas escritas por elas ao longo da pesquisa, e à composição de sentidos após os sentidos compostos por mim. Seria interessante que elas tivessem participado mais ativamente do processo de composição de sentidos, dessa forma, teríamos entendido melhor o que aprenderam com a experiência, e como se sentiram. Por ser uma pesquisadora narrativa iniciante, não atentei para esse fato; além disso, essa composição posterior foi feita apenas por duas alunas-participantes.

Mesmo com essas limitações, acredito que a experiência que narro e analiso foi positiva em muitos aspectos. Por meio dessa pesquisa, pude compreender melhor o processo de estabelecimento de parcerias de *tandem*, especialmente que, para se estabelecer esse tipo de parceria, é preciso estar disposto a negociar, a aprender com pessoas que não são necessariamente professores, a se preocupar com a aprendizagem do outro. Aprendi, sobretudo, que a maneira como a negociação é levada durante esse processo é determinante no estabelecimento de parcerias. Consequentemente, eu acredito que pude entender melhor como se constitui o contexto de *tandem*.

Como professora, pude perceber que não há uma fórmula para o processo de ensinoaprendizagem, não há a dança perfeita. Nesse sentido, não é a Internet, nem o *tandem* por si só que farão com que as pessoas aprendam e ensinem línguas. Não se trata apenas de inserir os alunos em projetos colaborativos, é preciso convidá-los para refletir sobre o processo de aprendizagem, no qual estão inseridos. Ademais, percebi a relação entre ser professora e mediar, e que essa relação é um exercício. É um exercício de questionar, sugerir, compartilhar conhecimento e autoridade, negociar, e não de se distanciar e se impor.

Como pesquisadora, tive a oportunidade de entrar em contato a Pesquisa Narrativa, abordagem teórico-metodológica que me deu liberdade para colocar minha voz, me conhecer melhor como pessoa, profissional e pesquisadora, que me possibilitou o contato com uma forma de escrita menos canônica, a entender e representar a experiência que narrei por meio do uso de metáfora, a ter contato com a perspectiva das participantes de pesquisa, a entender que a experiência é uma maneira de educar, e principalmente, de aprender. Não me entendo como uma pesquisadora narrativa pronta e acabada, pois ainda estou me constituindo como tal. Mas com esta pesquisa, o primeiro passo foi dado. Talvez a maior contribuição da Pesquisa Narrativa em minha vida, é que nada é estanque, tudo é questionável, sempre há algo para se aprender, pois sou o que vivi, o que vivo, e o que viverei.

Traçando perspectivas para outros bailes, trago algumas sugestões para estudos futuros, ocasionadas por questionamentos que surgiram ao longo desta pesquisa, tais como, a

importância dada ao ensino de língua portuguesa como língua estrangeira no *tandem*. Seria possível ainda estudar o papel do mediador no *tandem* de forma mais aprofundada, bem como o desenvolvimento da autonomia nessa prática. Além dessas questões, seria possível pesquisar também as relações de poder envolvidas no processo de estabelecimento de parcerias de *tandem*. Como última sugestão, trago a possibilidade de realizar uma pesquisa comparando o estudo realizado e a experiência com *tandem* das mesmas participantes em um momento posterior.

É chegada a hora de sair deste baile, todas as luzes já foram apagadas. Olho para o salão de dança e lembro com saudade de tudo o que aconteceu e penso no que eu poderia ter feito para aproveitar melhor esse baile. Este baile terminou, mas ainda há muitos outros por vir. É difícil despedir-me, é como se eu tivesse de dar um fim a algo que não tem fim. Faço isso com a certeza de que nos encontraremos mais tarde, já que a história de convidar pessoas para dançar *tandem* que contei e recontei não está completa, minha história como monitora da dança, como dançarina também, não termina aqui, tampouco, as histórias das quatro dançarinas dos bailes do processo de ensinoaprendizagem que representei nesta pesquisa. Então, caros leitores, até o próximo baile...

REFERÊNCIAS

- BAX, S. CALL – past, present and future. *System*, Linkoping, v. 31, n. 1, p. 13-28, mar. 2003.
- BEDRAN, P. F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores - mediadores no Teletandem*. 429 f. 2008. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. 154 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the international e-mail tandem network. In: BRAMMERTS, H.; LITTLE, D. (Ed.). *A guide to language learning in tandem via the internet*. Dublin: Trinity College, 1996. p. 9-22.
- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Learning by communicating in Tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.). *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield: Academic Electronic Publications, 2003. p. 45-60.
- CALVERT, M. Working in tandem: peddling an old idea. *Language Learning Journal*, London, v. 6, n. 1, p. 17-19, set. 1992. Artigo disponível em ITT MFL. Disponível em: <<http://www.ittmfl.org.uk>>. Acesso em: 14 set. 2007.
- CÂNDIDO JUNIOR, A. Os processos de colaboração e negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: UFG, 2006. p. 47-80.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e Formadores em mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 19-36.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 211 p.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Narrative inquiry. In: GREEN, J. L.; CAMILLI, G; ELMORE, P. B. *Handbook of complementary methods in education research*. Washington DC: American Educational Research Association, 2005. p. 477-488.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2010.
- DILLENBOURG, P.; SCHNEIDER, D. *Collaborative learning and the internet*. 1995. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_1.html>. Acesso em: 15 jan. 2009.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. *On writing qualitative research: Living by words*. New York: RoutledgeFalmer, 2001. 411 p.

ESHET-ALKALAI, Y. Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital area. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, Charlottesville, v. 3, n.1, p. 93-104, 2004.

FIGUEIREDO, A. D. Learning contexts: a blueprint for research. *Interactive Educational Multimedia*, Barcelona, v. 11, p. 127-139, 2005.

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

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. Campinas: Edição particular, 1982. p. 81-103.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Cooperative learning and social interdependence theory*. 1998. Disponível em: <<http://www.co-operation.org/pages/SIT.html>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994. 110 p.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. 295 p.

LEFFA, W. Aprendizagem de língua mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

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

LITTLE, D. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In: SINCLAIR, B.; MCGRATH, I.; LAMB, T. (Ed.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. London: Longman, 2000. p. 15-23.

LITTLE, D. Learner autonomy and learning counseling. In: BRAMMERTS, H.; LITTLE, D. (Ed.). *A guide to language learning in tandem via the internet*. Dublin: Trinity College, 1996. p. 23-33.

LUZ, E. B. P. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (Teletandem)*. 231 f. 2009. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A Formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-86.

MORAN, J. M. Novos desafios na educação – a internet na educação presencial e virtual. In: PORTO, T. M. (Org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: UFPel, 2001. p. 19-44.

NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *The modern Language Journal*, Madison, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PAGE, N.; CZUBA, C. E. Empowerment: what is it? 1999. Disponível em: <<http://www.joe.org/joe/1999october/comm1.php>>. Acesso em: 15 set. 2010.

PAIVA, V. L. M. O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: UFMG, 2001a. p. 270- 305.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001b. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/www.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Diários on-line na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, Hugo et al. (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999. p. 359-378. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/diarios.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

PANITZ, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*. 1996. Disponível em: <<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

PANITZ, T. Collaborative learning versus cooperative learning – a comparison of two concepts which will help us understand the underlying nature if interactive learning. 1995. Disponível em: <<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

RAJAGOPALAN, K. Língua Estrangeira e auto-estima. In: Rajagopalan, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 65-70.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p.

SALOMÃO, A. C. B. et al. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. (Org.). *Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009, p. 73-90.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 317 f.

Dissertação (Mestrado)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. *Guia para normatização de trabalhos técnico-científicos*: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. 5. ed. rev. e ampl. Uberlândia: UFU, 2006. 145 p.

SIMÕES, G. M.; LIMA, S. S. Autonomia: redefinindo o papel do professor no contexto em tandem. In: TELLES, J. A. (Org.). *Telet@ndem*: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009. p. 221-230.

SMITH, B. L.; MACGREGOR, J. T. What is collaborative learning? In: GOODSELL, A. S. et al. (Org.). *Collaborative learning*: a sourcebook for higher education. Pensilvânia: National center on postsecondary teaching, learning, and assesement, 1992. p. 10-30.

SOUZA, V. V. S. *Letramento digital contextualizado*: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. 246 f. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SOUZA, R. A. Aprendizagem em regime tandem: uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras on-line. In: ARAUJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 205-220.

SOUZA, R. A. Aprendizagem de Línguas em Tandem: Telecolaboração Bilíngue e Comunicação Intercultural. In: I ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO: DESAFIOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS e PEDAGÓGICOS, 2005, Recife. *Anais Hipertexto 2005*. Recife: UFPE, 2005.

SOUZA, R. A. *Aprendizagem de línguas em tandem*: estudo da telecolaboração mediada pelo computador. 2003. 269 f. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p 341-38, 2008.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). *Telet@ndem*: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009a. p. 21-42.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computador. In: TELLES, J. A. (Org.). *Telet@ndem*: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009b. p. 41-60.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem part I: a critical review of its theoretical and practical principles. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 83 –118. 2006a.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem part II: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006b.

TINZMANN, M. B. et al. *What is the collaborative classroom?* 1990. Disponível em: <<http://www.arp.sprnet.org/admin/supt/collab2.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

VYGOTSKY, L. M. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

WARSCHAUER, M. Computer assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20. Disponível em: < <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *The modern language journal*, Monterey, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997.

WARSCHAUER, M.; SHETZER, H.; MELONI, C. *Internet for English teaching*. Virginia: Tesol, 2000. 178 p.

WIERSEMA, N. How does collaborative learning actually work in a (Mexican) classroom and how do students react to it? 2000. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED464510.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

APÊNDICE A – Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de Tandem via Chat”

Título do Projeto: Aprendendo e Ensinando em Prática de <i>Tandem</i> via <i>chat</i>

Instituição proponente	UNEMAT
Campus Universitário	CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTO ARAGUAIA
Departamento	LETRAS

Coordenador		
Nome	Formação/titulação	Categoria profissional
Ana Carolina de Laurentiis Brandão	Letras/Mestranda	Professora efetiva
E-mail: [REDACTED]	Telefone: [REDACTED]	

Equipe do Projeto			
Nome	Formação/ Titulação	Categoria profissional	Função no projeto
Bolsista ou Voluntário 01	graduando	Discente	Monitoria
Bolsista ou Voluntário 02	graduando	Discente	Monitoria
Bolsista ou Voluntário 03	graduando	Discente	Monitoria
Prof. [REDACTED]	Computação/ Dr.	Docente	Colaborador
Prof. [REDACTED]	Letras/ Me.	Docente	Colaborador
Profª [REDACTED]	Letras/ Me.	Docente	Equipe Executora
Profª [REDACTED]	Letras/ Esp.	Docente	Equipe Executora

ÁREA TEMÁTICA: Marque a área mais relacionada ao seu projeto:			
☐ COMUNICAÇÃO SOCIAL	☐ CULTURA	☒ EDUCAÇÃO	
☐ TECNOLOGIA E PRODUÇÃO	☐ DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA	☐ SAÚDE	
☐ MEIO AMBIENTE	☐ TRABALHO		

Período de execução do projeto:	Início: 01/09/2009	Término: 01/09/2011
---------------------------------	--------------------	---------------------

Número de bolsistas e/ou voluntários previsto	03 bolsistas e/ou voluntários
---	-------------------------------

Público alvo: Discentes do curso de Letras da UNEMAT – Campus Universitário de Alto Araguaia.

Resumo: Este projeto objetiva estabelecer parcerias de *tandem* via *chat* entre os alunos do curso de Letras do *campus* de Alto Araguaia que se propõem a aprender inglês ou espanhol, e falantes de espanhol ou inglês interessados em aprender português. A prática de *tandem* pode ser definida como um tipo de aprendizagem na qual duas pessoas com diferentes línguas maternas estabelecem uma parceria para aprender mais sobre o outro e sua cultura, para ajudar o outro a melhorar suas habilidades lingüísticas e para trocar conhecimentos adicionais (Brammerts, 1996). Fundamentamo-nos na concepção de linguagem sócio-interacionista e nas sugestões de trabalho apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Entendemos que este projeto seja relevante no que tange a formação crítica e reflexiva dos professores pré-serviço do curso de Letras. Esperamos que o mesmo possa contribuir não só para aprendizagem de uma língua estrangeira mas para a formação dos discentes enquanto professores de português. Além disso, esperamos que o projeto promova a apropriação tecnológica para fins pedagógicos e ofereça subsídios para compreender o processo de ensino-aprendizagem em prática de *tandem*.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem em prática de *tandem* – Formação crítica reflexiva – Apropriação tecnológica.

INTRODUÇÃO

Este Projeto de Extensão visa atender à resolução 82/2008, que aprova as normas para a proposição e execução de projetos e programas de extensão universitária da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Dentre os objetivos definidos para a extensão universitária estão o de socializar o conhecimento acadêmico e o de trazer contribuições para práticas curriculares da Universidade, e é neste contexto que se encerram as principais contribuições da proposta.

Este projeto objetiva estabelecer parcerias de *tandem* via *chat* entre os alunos do curso de Letras do *campus* de Alto Araguaia que se propõem a aprender inglês ou espanhol, e falantes de espanhol ou inglês interessados em aprender português. Via *chat*, os parceiros de *tandem* ensinarão um ao outro o idioma definido, assistidos por monitores habilitados em ensino de línguas. De acordo com Brammerts (1996), a prática de *tandem* pode ser definida como um tipo de aprendizagem na qual duas pessoas com diferentes línguas maternas estabelecem uma parceria para aprender mais sobre o outro e sua cultura, para ajudar o outro a melhorar suas habilidades lingüísticas e para trocar conhecimentos adicionais, favorecendo assim o intercâmbio cultural e lingüístico entre os parceiros.

Cabe salientar que este projeto está fundamentado na concepção de linguagem sócio-interacionista, ou seja, entendemos a linguagem como um processo de interação verbal e social entre os interlocutores. Sendo assim, os sujeitos participantes serão tratados como produtores de sentido e não como sujeitos passivos. Apoiamo-nos também nas sugestões de trabalho apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tanto de língua portuguesa quanto de língua estrangeira, no que diz respeito ao caráter sócio-interacional da linguagem e do trabalho a partir de gêneros, que neste caso será o *chat*.

Inicialmente, este projeto contará com a participação da professora Me. [REDACTED] e da professora Esp. [REDACTED] e ainda com a colaboração do professor Dr. [REDACTED], e será coordenado pela professora Ana Carolina de Laurentiis Brandão, mestranda em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. O projeto se encerra no contexto do Grupo de Estudos sobre Novas Tecnologias Educacionais (GENTE - DGP/CNPq), do qual participam todos os integrantes da equipe executora e colaboradores do projeto.

JUSTIFICATIVA

A realização deste projeto de extensão se justifica, primeiramente, pela necessidade de proporcionar aos alunos do curso de Licenciatura Letras oportunidades de conhecimento e de uso das novas tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas. Moran (2001, p. 1) afirma que, com o surgimento das novas tecnologias, em especial a internet, “defrontamo-nos com novas possibilidades, desafios e incertezas no processo de ensino-aprendizagem”. Esses fatores nos convidam a refletir sobre a postura didático-pedagógica dos profissionais da área de ensino, tentando envolver de maneira crítica uma prática que imbrique a educação presencial e a distância. O autor ainda enfatiza que a utilização da internet para fins pedagógicos nos leva a repensar os modelos pedagógicos e o papel da tecnologia.

Paiva (2001) acrescenta que as novas tecnologias possibilitam uma mudança de foco no processo de ensino e aprendizagem: o foco na aprendizagem ao invés do foco no ensino. Em particular, considerando a realidade do nosso curso de Letras, no qual não há nenhuma disciplina que contemple o uso de novas tecnologias para fins pedagógicos, e que a utilização da tecnologia pode facilitar mudanças nas relações pedagógicas, acreditamos que este projeto se mostra extremamente relevante para uma formação crítica, atualizada e reflexiva dos profissionais da área.

Outra justificativa plausível para a realização deste projeto é a oportunidade de autenticidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Warschauer et al. (2000) e Paiva (2001), por meio da internet os aprendizes de uma língua podem ter contato com materiais autênticos, além de terem oportunidades de comunicação autêntica. Desta forma, a comunicação deixa de ser fruto de simulações.

Uma vez que os aprendizes estão inseridos em contextos reais de interação, têm a oportunidade de se tornarem mais autônomos com relação ao seu processo de aprendizagem. Isto porque podem procurar o que precisam, quando precisam, e colaborar com os outros com o intuito de construir um novo conhecimento. Essa questão da autonomia é importante no que diz respeito à formação contínua dos profissionais da área de ensino (MARQUES; ALMEIDA, 2008). Ademais, a autenticidade na comunicação pode proporcionar, conforme apontado por Moita Lopes (2005), intercâmbio social e cultural mais significativo, corroborando para a construção de identidade e de cidadania dos professores pré-serviço do curso de Letras.

OBJETIVO GERAL

- Criar oportunidades para o ensino de português e aprendizagem de língua estrangeira em prática de *tandem* mediada pela internet e identificar situações-problema cuja investigação possa contribuir para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem em prática de *tandem*.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar oportunidades para que os discentes do curso de Letras se envolvam em práticas de ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas;
- Criar oportunidades para que os discentes do curso de Letras aprendam e utilizem a LE em contextos autênticos;
- Propiciar aos os discentes do curso de Letras a oportunidade de conhecimento e uso da internet para fins pedagógicos;
- Promover intercâmbio cultural e social entre os alunos do curso de Letras e aprendizes de todo o mundo.
- Identificar, documentar e analisar benefícios e dificuldades envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em prática de *tandem*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O computador se tornou um equipamento presente em praticamente todos os setores da sociedade, um desses setores é a escola. Por isso, Warschauer (1996) destaca que os professores devem refletir acerca das implicações de seu uso para a aprendizagem de línguas. Essa necessidade de reflexão ocasionou o surgimento de uma área de investigação chamada de Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (Computer Assisted Language Learning - CALL), cujo objetivo, conforme apontado por Leffa (2006), é pesquisar o impacto do computador no ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Warschauer, o desenvolvimento desta área foi marcado por três fases: *behaviorista*, comunicativa e integrativa. Durante a fase *behaviorista* predominavam os programas “*drill and practice*”, sendo assim, a função do computador era servir de veículo para a entrega de materiais instrucionais ao aluno. Já na fase comunicativa, os programas se propunham a dar enfoque à comunicação autêntica, entretanto, se restringiam ao ensino de

habilidades e estruturas compartimentalizadas. A última fase, a integrativa, tinha como proposta integrar vários aspectos do processo de aprendizagem de uma língua e se baseava em dois grandes avanços tecnológicos: o computador multimídia e a internet. Os programas multimídia integravam habilidades, no entanto, falhavam com relação à integração da comunicação autêntica e significativa em todos os aspectos da aprendizagem de línguas. Essa lacuna foi preenchida pela Comunicação Mediada pelo Computador (CMC), propiciada pela internet.

Warschauer et al. (2000) pontuam que a internet envolve muitos modos de comunicação e troca de informação, dentre os quais estão a CMC assíncrona e a CMC síncrona. O primeiro diz respeito à comunicação via internet, que não ocorre em tempo real, e o segundo, por sua vez, à comunicação via internet, em tempo real. Um exemplo de CMC assíncrona mais comum é o *e-mail*, enquanto que um exemplo de CMC síncrona mais comum é o *chat*.

Acerca das vantagens do uso da internet para o ensino de línguas, em particular de língua inglesa, os autores, assim como Paiva (2001), afirmam que a internet possibilita a interação dos aprendizes com falantes nativos e outros falantes da língua alvo. E, lembrando Vygotsky (1998), a interação no processo de aprendizagem é crucial, uma vez que este processo é essencialmente social.

Os autores ainda salientam que a internet propicia experiências de aprendizagem colaborativa, isto porque os aprendizes de uma língua trocam experiências e se auxiliam mutuamente, vivenciando um processo de aprendizagem ao mesmo tempo individual e coletivo que ocorre pela interação e negociação de sentidos com os outros. Retomando Vygotsky (1998), a possibilidade de aprender colaborativamente está relacionada ao seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP é determinada pelos problemas que um aprendiz só pode solucionar com assistência, ou seja, em colaboração com os outros. Dessa forma, ao interagir e negociar sentidos com os outros, o aprendiz de uma língua pode ampliar seus conhecimentos.

Uma dessas possibilidades de vivenciar processos colaborativos por meio da internet é a prática de *tandem*. Souza (2007) destaca que a palavra *tandem* refere-se à bicicleta de dois assentos que exige um esforço conjunto por parte dos ciclistas que a colocam em movimento. O autor define esta prática como uma modalidade colaborativa que busca combinar o uso do computador como ferramenta de comunicação com sua utilização para a finalidade de se aprender línguas.

De acordo com Calvert (1992), trata-se de um tipo de aprendizagem baseada em uma simples máxima: você me ajuda a aprender, eu te ajudo a aprender e nós aprendemos a nos entender. Brammerts (1996), por sua vez, afirma que a prática de *tandem* pode ser definida como uma parceria estabelecida entre duas pessoas com diferentes línguas maternas, com o intuito de aprender mais sobre o outro e sua cultura, de ajudar o outro a melhorar suas habilidades lingüísticas e de trocar conhecimentos adicionais. Para o autor, os parceiros devem ser nativos, entretanto Telles e Vassallo (2006) defendem que este tipo de aprendizagem consiste em sessões regulares de trabalho colaborativo bilíngüe com propósitos didáticos envolvendo pares de falantes que podem ou não ser nativos na língua.

Existem três princípios norteadores dessa prática. O primeiro princípio é o bilingüismo, isso assegura que os parceiros de *tandem* tenham chances de se comunicar na língua em que são proficientes. O segundo princípio é o da reciprocidade, ou seja, os parceiros não devem somente dedicar a mesma quantidade de tempo para cada língua, mas investir a mesma quantidade de energia na preparação e no interesse pelo sucesso da aprendizagem do outro. O terceiro princípio é o da autonomia, pois cabe aos parceiros decidir o que, como e quando aprender.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

Inicialmente, as parcerias de *tandem* serão estabelecidas por meio de *sites* que se destinam ao intercâmbio lingüístico e ao estudo de idiomas⁵³. Os interessados em participar do projeto se cadastrarão e criarão um perfil nesses *sites* com o intuito de encontrar parceiros que queiram aprender português e ensinar inglês ou espanhol. Sendo assim, os participantes do projeto devem optar por aprender inglês ou espanhol. Adicionalmente, buscaremos estabelecer uma parceria com uma instituição no exterior, e caso esta parceria seja estabelecida, os participantes do projeto estabelecerão parcerias de *tandem* com interessados da possível instituição colaboradora.

⁵³ www.slf.ruhr-uni-bochum.de
www.tandem-schools.com/community.html
<http://www.xlingo.com/>
<http://www.sharedtalk.com/>
<http://www.ceebot.com/tandem/index.php>
<http://www.lingalog.net/>
<http://www.language-exchanges.org/>

As sessões de *tandem* serão realizadas no laboratório de informática via *chat*, usando o *MSN Messenger*. Optamos por esta ferramenta pelo fato de ser um dos programas de mensagens instantâneas mais utilizados atualmente. As sessões serão realizadas duas vezes por semana com duração de uma hora cada, ou seja, cada sessão será destinada a uma língua. Por exemplo, para os alunos que desejam aprender espanhol, uma sessão será dedicada à aprendizagem de espanhol e a outra sessão ao ensino de português. No caso dos alunos interessados em aprender inglês, uma sessão será dedicada à aprendizagem de inglês e a outra sessão ao ensino de português. Vale mencionar que os discentes participantes podem escolher uma língua estrangeira para aprender que não seja a de sua opção de habilitação

A participação no projeto estará aberta aos alunos do curso de Letras do *campus* de Alto Araguaia tanto com opção para a língua inglesa quanto para a língua espanhola. No entanto, os mesmos serão selecionados mediante critérios. Os critérios são: interesse em participar do projeto, e disponibilidade de tempo, uma vez que as sessões serão realizadas fora do horário de aula. Serão ofertadas trinta (30) vagas. Caso a demanda seja maior que o número de vagas oferecidas, utilizar-se-á, como critério adicional, a análise do *curriculum Lattes*.

Feita a seleção dos discentes participantes do projeto, daremos início à oficina: *Tandem* no contexto de tecnologia educacional. Esta oficina terá três partes. A primeira parte envolverá uma palestra sobre tecnologia educacional e um curso de nivelamento em informática básica, no qual serão trabalhados a ferramenta *MSN Messenger* e outros programas adicionais que forem necessários, como *browser* de internet e editor de textos. O intuito é corroborar para a apropriação tecnológica dos participantes, fator essencial para sua atuação acadêmica e futura atuação profissional.

A segunda parte será destinada à apresentação dos conceitos e princípios da prática de *tandem*, pois julgamos importante que os participantes do projeto tenham ciência dos mesmos antes de estabelecer parcerias, já que podem encontrar parceiros que desconheçam a prática de *tandem*.

Finalmente, na terceira parte, serão trabalhadas as características do gênero perfil, objetivando auxiliar os participantes do projeto com o cadastro nos *sites*. Isto porque entendemos que um perfil bem elaborado irá maximizar as chances de encontrar parceiros.

Ao longo do projeto serão levantadas informações sobre a prática de *tandem*, as quais serão analisadas. Nosso material documentário será composto por registros das sessões de *tandem*, anotações de campo, e narrativas escritas dos participantes sobre a experiência

vivenciada. Pautaremos-nos pelos preceitos da Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000).

De acordo com os autores, a Pesquisa Narrativa é o estudo da experiência humana enquanto histórias vividas e contadas, e se constitui, acima de tudo, como uma maneira de refletir sobre as experiências vividas. Sendo assim, não se trata apenas de relatar as experiências vividas, mas de pensá-las com o intuito de lançar significados sobre as mesmas. Nas palavras dos autores: “... a pesquisa narrativa é um modo de entender a experiência. É a colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo do tempo, em um lugar ou em uma série de lugares, ou na interação social com o meio” (Clandinin e Connelly, 2000, p.20, tradução minha).

ATIVIDADES

A coordenadora ficará responsável pela divulgação e aplicação das atividades de extensão, pelo treinamento e supervisão dos bolsistas e/ ou voluntários, pelo acompanhamento dos professores colaboradores do projeto, pela seleção dos participantes, e pela elaboração de relatórios a serem apresentados. Além disso, a coordenadora também ficará responsável pela oficina sobre prática de *tandem* e gênero perfil, bem como pela supervisão das sessões de *tandem* em língua inglesa.

A professora Me. [REDACTED] e a professora Esp. [REDACTED], ficarão responsáveis pela supervisão das sessões de *tandem* em língua portuguesa e língua espanhola respectivamente, pela oficina sobre gênero perfil, pela elaboração de relatórios das atividades por elas desenvolvidas, bem como pela seleção de participantes.

O professor-colaborador Me. [REDACTED] auxiliará a professora Esp. [REDACTED] na supervisão das sessões de *tandem* em língua espanhola e na oficina sobre gênero perfil.

O professor-colaborador Dr. [REDACTED] ficará responsável pela palestra sobre tecnologia educacional e pelo curso de nivelamento em informática básica para os participantes do projeto. Além disso, prestará auxílio com relação às questões relacionadas ao uso da tecnologia no decorrer do projeto.

Os bolsistas/ voluntários contribuirão para o andamento do projeto e aprofundarão conhecimentos na área de ensino-aprendizagem de línguas, podendo realizar pesquisas na área. Cabe a eles auxiliar a coordenadora na divulgação do projeto e na fase das inscrições.

Os voluntários também auxiliarão a coordenadora e os professores colaboradores no acompanhamento das sessões de *tandem* e elaborarão relatórios de atividades.

As principais atividades serão assim distribuídas:

- Seleção de bolsistas e/ou voluntários;
- Treinamento dos bolsistas e/ou voluntários;
- Contato e seleção dos discentes participantes do projeto;
- Oficina: *Tandem* no contexto de tecnologia educacional;
- Acompanhamento das práticas de *tandem* pelos professores participantes do projeto;
- Análise do uso de novas tecnologias para o ensino de português e a aprendizagem de língua estrangeira.

RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que o projeto em questão possa contribuir para a aprendizagem tanto de língua inglesa quanto de língua espanhola e para a formação dos discentes participantes enquanto professores de língua portuguesa. Além disso, esperamos que este projeto contribua para a formação crítica e reflexiva dos graduandos por meio da apropriação tecnológica para fins pedagógicos e da promoção de intercâmbio cultural e social. Por fim, esperamos também que este projeto traga contribuições com relação aos benefícios e dificuldades vivenciados no processo de ensino-aprendizagem em prática de *tandem*, com o intuito de compreendê-lo.

FORMAS DE DIVULGAÇÃO

A divulgação deste projeto se dará por meio da internet, mais especificamente no site da UNEMAT. Também divulgaremos o referido projeto por intermédio de material impresso a ser afixado na UNEMAT - campus universitário de Alto Araguaia. Além disso, apresentaremos a proposta do projeto na primeira semana de aula em cada semestre. Uma futura forma de divulgação se dará por meio do portal educacional do Grupo de Estudos sobre Novas Tecnologias Educacionais (GENTE - DGP/CNPq), cujo início de funcionamento está previsto para agosto do presente ano.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Nº	Atividades	Duração em meses	Data de início	Data de término
01	Seleção de voluntários	01	01/09/2009	01/10/2009
02	Treinamento dos voluntários	01	01/09/2009	01/10/2009
03	Contato e seleção dos discentes participantes do projeto	01	21/08/2009	21/10/2009
04	Oficina: <i>Tandem</i> no contexto de tecnologia educacional	01	01/09/2009	11/09/2009
05	Acompanhamento das práticas de <i>tandem</i> pelos professores participantes do projeto	04	14/09/2009	15/12/2009
06	Elaboração do relatório final	01	01/12/2009	22/12/2009
07	Seleção de voluntários	01	15/02/2010	15/03/2010
08	Treinamento dos voluntários	01	15/02/2010	15/03/2010
09	Contato e seleção dos discentes participantes do projeto	01	15/02/2010	15/03/2010
10	Oficina: <i>Tandem</i> no contexto de tecnologia educacional	01	22/03/2010	15/04/2010
11	Acompanhamento das práticas de <i>tandem</i> pelos professores participantes do projeto	03	16/04/2010	10/07/2010
12	Elaboração do relatório final	01	11/07/2010	30/07/2009
13	Seleção de voluntários	01	15/07/2010	30/07/2010
14	Treinamento dos voluntários	01	15/07/2010	30/07/2010
15	Contato e seleção dos discentes participantes do projeto	01	15/07/2010	30/07/2010
16	Oficina: <i>Tandem</i> no contexto de tecnologia educacional	01	01/08/2010	15/08/2010
17	Acompanhamento das práticas de <i>tandem</i> pelos professores participantes do projeto	04	16/08/2010	16/12/2010
18	Elaboração do relatório final	01	17/12/2010	23/12/2010
19	Seleção de voluntários	01	15/02/2010	15/03/2010
20	Treinamento dos voluntários	01	15/02/2010	15/03/2010
21	Contato e seleção dos discentes participantes do projeto	01	15/02/2010	15/03/2010
22	Oficina: <i>Tandem</i> no contexto de tecnologia educacional	01	22/03/2010	15/04/2010
23	Acompanhamento das práticas de <i>tandem</i> pelos professores participantes do projeto	03	16/04/2010	10/07/2010
24	Elaboração do relatório final	01	14/07/2011	30/07/2011

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. V.; MARQUES, G. N. Tecnologia educacional: cultura midiática e educação. In: PINTO, A. J. A; GOMES, L. E. W. (Orgs.). *Ver e Entrever a Comunicação: sociedade, mídia e cultura*. São Paulo: Arte e Ciência, 2008.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the international e-mail tandem network. In: BRAMMERTS, H.; LITTLE, D. (Ed.). *A guide to language learning in tandem via the internet*. Dublin: Trinity College, 1996. p. 9-22.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- CALVERT, M. Working in tandem: peddling an old idea. *Language learning journal*, London, v. 6, n. 1, p. 17-19, 1992. Artigo disponível em ITT MFL. Disponível em: <<http://www.ittmfl.org.uk>>. Acesso em: 14 set. 2007.
- CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- LEFFA, W. Aprendizagem de língua mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.
- MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas de diferença. In: JORDÃO, C.; GIMENEZ, T.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005.
- MORAN, J. M. Novos desafios na educação – a internet na educação presencial e virtual. In: PORTO, T. M. e. (Org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: UFPel, 2001. p. 19-44.
- PAIVA, V. L. M. O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M.O. (Org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFGM, 2001. p. 270- 305.
- SOUZA, R. A. Aprendizagem em regime tandem: uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras online. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 205-220.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem part I: a critical review of its theoretical and practical principles. *The ESPecialist*, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83 –118.
- VYGOTSKY, L. M. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.
- WARSCHAUER, M. Computer assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Org.) *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996.

WARSCHAUER, M.; SHETZER, H.; MELONI, C. *Internet for English teaching*. Virginia: Tesol, 2000. 178 p.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Eu colaboro, tu colaboras e nós aprendemos: histórias de aprendizagem de língua inglesa em prática de *tandem*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Ana Carolina de Laurentiis Brandão, orientada pela Profa. Dra. Dilma Maria de Mello da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Com essa pesquisa, buscamos narrar e analisar uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em prática de *tandem* de alunos de uma universidade brasileira. Trata-se de uma prática de aprendizagem, na qual duas pessoas estabelecem uma parceria com o intuito de ensinar um ao outro a língua em que são competentes.

Em sua participação, você deverá freqüentar normalmente os encontros do Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de *Tandem* via *chat*” da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, participar das conversas dialogadas com a pesquisadora, bem como confeccionar narrativas escritas sobre a experiência vivenciada. As sessões de *tandem*, bem como as conversas dialogadas serão gravadas. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, elas serão descartadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Esta pesquisa não oferece nenhum tipo de risco aos seus participantes. Quanto aos benefícios, estes são:

- A oportunidade de conhecimento e de uso da internet para a aprendizagem de língua inglesa;
- A possibilidade de aprender a língua inglesa em situações autênticas;
- A oportunidade de intercâmbio cultural.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para parar de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

Ana Carolina de Laurentiis Brandão, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Departamento de Letras, Santa Rita, 128, Alto Araguaia-MT, (66) 3481-1857.

Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/UFU, João Naves de Ávila, 2121, bloco J, Campus Santa Mônica, Uberlândia-MG, (34) 3239-4531

Alto Araguaia, 28 de setembro de 2009

Ana Carolina de Laurentiis Brandão

Eu aceito participar dessa pesquisa, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa



Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de *Tandem* via *chat*”

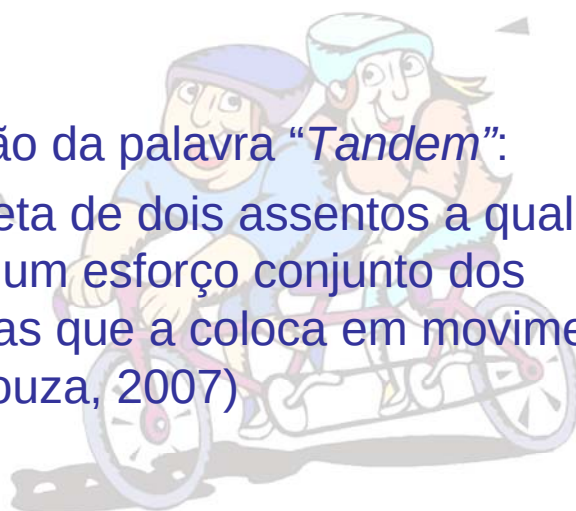
Oficina: *Tandem* no contexto de tecnologia educacional
Parte 1: *Tandem*: conceitos, história e princípios

Por: Ana Carolina de Laurentiis Brandão

Tandem?! O que é isso??

Definição da palavra “*Tandem*”:

Bicicleta de dois assentos a qual
exige um esforço conjunto dos
ciclistas que a coloca em movimento.
(cf. Souza, 2007)



Aprendizagem em Prática de *Tandem*: Conceitos

Autor	Definição
Calvert (1992)	Uma prática de aprendizagem baseada em uma simples máxima: <i>você me ajuda a aprender, eu te ajudo a aprender e nós aprendemos a nos entender.</i>
Brammerts (1996)	Uma prática de aprendizagem na qual duas pessoas com diferentes línguas maternas estabelecem uma parceria para aprender mais sobre o outro e sua cultura, para ajudar o outro a melhorar suas habilidades lingüísticas e para trocar conhecimentos adicionais.
Telles & Vassallo (2006)	Consiste em sessões regulares de trabalho colaborativo bilíngüe com propósitos didáticos envolvendo pares de falantes que podem ou não ser nativos na língua.

Em linhas gerais o *Tandem* consiste em...

“... encontros estabelecidos em consenso por dois falantes de diferentes línguas que não são necessariamente nem nativos, nem professores com Licenciatura. Ambos estão interessados em aprender a língua estrangeira na qual o outro é mais proficiente. ”

“... uma alternativa ou um complemento da aprendizagem de línguas estrangeiras...”

Cf. Telles & Vassallo (2009)

Breve Histórico da Prática de *Tandem*

Século 18 – Origem.

1968 – Se estabelece em encontros entre jovens alemães e franceses.

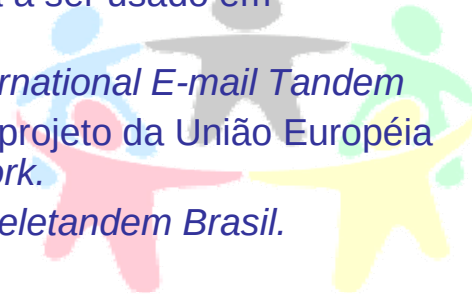
1979 - Parcerias individuais de *tandem* entre espanhóis e alemães desenvolvidas por Wolff em Madri.

Fim dos anos 80 – Começa a ser usado em Universidades.

1992 – Início do Projeto *International E-mail Tandem*

1994-1996 – Realização do projeto da União Européia *International E-mail Network*.

2004 – Criação do Projeto *Teletandem Brasil*.



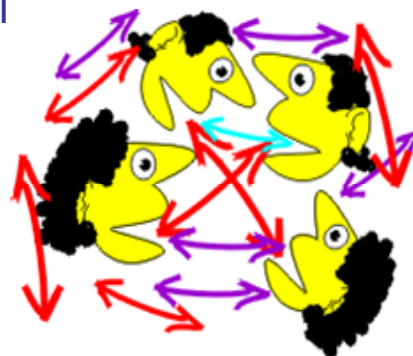
Tipos de *Tandem*

Binacional

Um-para-um ou Individual

Face a face

E-tandem



Os Princípios da Prática de *Tandem*

Bilingüismo

Reciprocidade

Autonomia

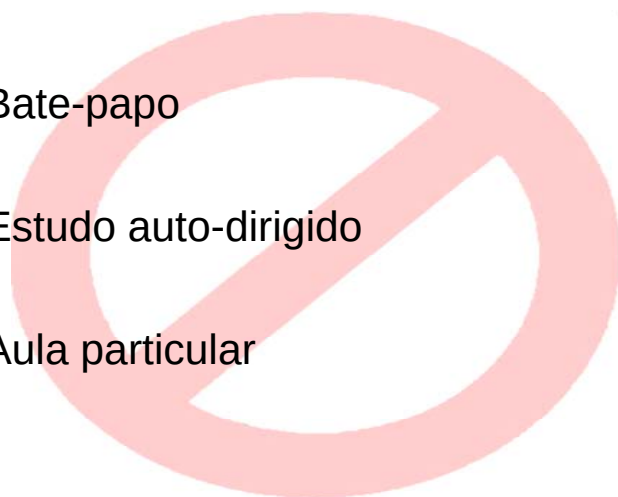


O *Tandem* não é...

Bate-papo

Estudo auto-dirigido

Aula particular



***Tandem* no contexto do Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de *Tandem* via *chat*”**

Objetivos

Geral:

Criar oportunidades para o ensino de português e aprendizagem de língua estrangeira em prática de *tandem* mediada pela internet e identificar situações-problema cuja investigação possa contribuir para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem em prática de *tandem*.

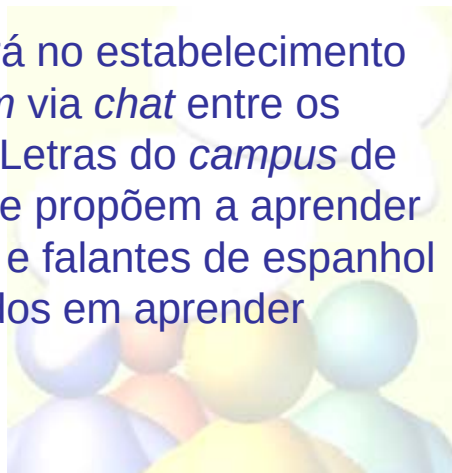
***Tandem* no contexto do Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de *Tandem* via *chat*”**

Específicos:

- - Criar oportunidades para que os discentes do curso de Letras se envolvam em práticas de ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas;
- - Criar oportunidades para que os discentes do curso de Letras aprendam e utilizem a LE em contextos autênticos;
- - Propiciar aos os discentes do curso de Letras a oportunidade de conhecimento e uso da internet para fins pedagógicos;
- - Promover intercâmbio cultural e social entre os alunos do curso de Letras e aprendizes de todo o mundo.
- - Identificar, documentar e analisar benefícios e dificuldades envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em prática de *tandem*.

***Tandem* no contexto do Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de *Tandem* via *chat*”**

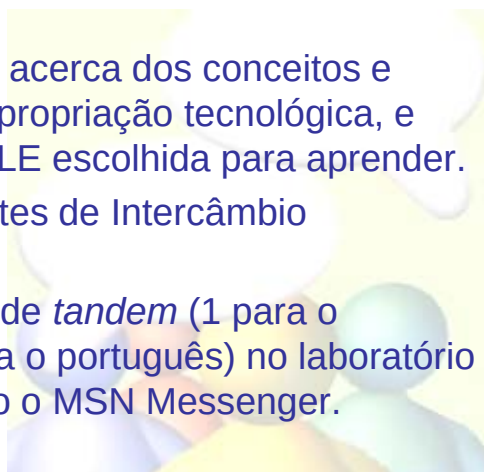
O projeto se baseará no estabelecimento parcerias de *tandem* via *chat* entre os alunos do curso de Letras do *campus* de Alto Araguaia que se propõem a aprender inglês ou espanhol, e falantes de espanhol ou inglês interessados em aprender português.



***Tandem* no contexto do Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de *Tandem* via *chat*”**

Como??

- 1) Oficina: Conscientização acerca dos conceitos e princípios do *tandem*, apropriação tecnológica, e criação de um perfil na LE escolhida para aprender.
- 2) Postagem do perfil em sites de Intercâmbio Lingüístico.
- 3) Realização das sessões de *tandem* (1 para o inglês/espanhol e 1 para o português) no laboratório de informática utilizando o MSN Messenger.

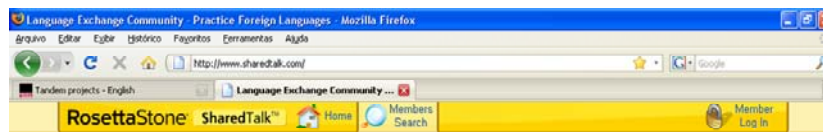


***Tandem* no contexto do Projeto de Extensão “Aprendendo e Ensinando em Prática de *Tandem* via *chat*”**

Sites para Intercâmbio Lingüístico e Estudo de Idiomas:

- <http://www.xlingo.com/>
- <http://www.sharedtalk.com/>
- <http://www.ceebot.com/tandem/index.php>
- <http://www.language-exchanges.org/>





Simple Search

Find a Language Partner who has:

Native Language:

Practicing Language:

Search Actions



Minha experiência de aprendizagem em prática de tandem

Windows Live Hotmail - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

http://mail.live.com/default.aspx?wa=wsignin1.0

Tandem projects - English

Language Exchange Community - Pract...

Windows Live Hotmail

Tandem

Gerenciar pastas

Adicione uma conta de email

Locais relacionados

Hoje

Lista de contatos

Calendário

Internet Explorer

Não Navegue, vote

Download rápido

Hola mi amiga! Que tal? Intentaré ablar un poco de mi vida. Se tuvieses dudas por favor pregunte.

Me llamo Ana Carolina, tengo 28 años y soy profesora de lingua inglesa en la universidad del estado del Mato Grosso, Brasil. Soy casada pero todavía no tengo niños. Pienso en tener los después del maestr azgo. Yo también adoro los animais por eso tengo un perro que se llama Galileu, mi esposo le ha dado este nombre porque és profesor de física y quería homenajear Galileu Galilei. Mi perro és muy travieso!

También vivo sola porque mi esposo vive en otra ciudad, él reside en Cuiabá porque trabaja allí pero está intentando mudarse para acá en 2009. El viene todo fin de semana para acá.

Viajo toda semana para las aulas del maestr azgo. És muy cansado pero me gusta mucho. Mi pesquisa és sobre la practica de tandem, en esta practica dos personas establecen una pareceria para mejorar su habilidades lingüísticas, aprender sobre otra cultura y trocar conocimientos adicionales. Existen 3 principios que deben ser respetados: autonomia, reciprocidad y bilinguismo (las lenguas no deben mezclarse).

Me gusta el español porque mi abuela por parte de mi padre és española. Cuando yo era una niña ellos conversaban en español, yo y mi hermano quedábamos con rabia porque no comprendíamos nada. Ahora nosotros tenemos facilidad para comprender, mi hermano habla muy bien pero yo tengo que aprender.

No conozco folclore, por lo menos con este nombre. És la música típica del Rio Grande do Sul? Me gusta mucho el tango. Usted asistió el filme perfume de mujer? Adoro lo tango "por una cabeza" que toca cuando los personajes están en lo restaurante.

Estoy gustando mucho de poder de hablar com usted! Espero que nosotros podamos aprender muchas cosas con este contacto!

Estoy enviando una foto también.

Hasta luego mi amiga

Ana

Minha experiência de aprendizagem em prática de tandem



Referências Bibliográficas

- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the international e-mail tandem network. In: BRAMMERTS, H.; LITTLE, D. (Ed.). **A guide to language learning in tandem via the internet**. Dublin: Trinity College, 1996. p. 9-22.
- CALVERT, M. Working in tandem: peddling an old idea. **Language learning journal**, London v. 6, n. 1, p. 17-19, Sep. 1992. Artigo disponível em ITT MFL. Disponível em: <http://www.ittmfl.org.uk>. Acesso em: 14 set. 2007.
- SOUZA, R. A. Aprendizagem em regime tandem: uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras online. In: Araújo, J. C. (Org.). **Internet & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 205-220.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem part I: a critical review of its theoretical and practical principles. **The ESPecialist**, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83 –118.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: Telles, J. A. (Org.). **Telet@ndem**. Campinas: Pontes, 2009. p. 21-42.





O GÊNERO PERFIL

Projeto de Extensão *Aprendendo e Ensinando em Prática de Tandem*

Trabalhando o Gênero Perfil

Por: Prof^a Ana Carolina de Laurentiis Brandão



O que é gênero textual??

“textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2007, p.23)

Ex: Receita, carta pessoal, resenha, bula de remédio, edital de concurso, chat, e-mail, perfil, conferência, bilhete, etc...

O PERFIL

Para pensar...

Quais são as características desse gênero com relação:

Conteúdo

Função

Estilo

Composição

O PERFIL

fashion:	alternative, casual, contemporary, natural
smoking:	no
drinking:	no
pets:	i love my pet(s)
living:	with partner, with pet(s), with kid(s), friends visit often
hometown:	Indupalli
passions:	Nagara-Sankirtana, Bhajans, Nomulu, Vratalu.
sports:	In this vayasu....how play gamesu. Edo maa bujji galla tho ashta chamma.....amma appachi..
books:	Bhagwad Geeta, Ramayanam, Vishnupuranam, Garudapuranam
music:	Anything Devotional, Carnatic, Ghantasala, Lata, Rafi.
tv shows:	All the K soaps...especially the SAAS BAHU rona dhona types....
movies:	Bhoo Kailas, Maayabazaar, Missamma, SampurnaRamayanam
cuisines:	Ab inn daato mein woh taakhat nahin....isi liye ORKUT DONUTS, Desi cuisine.
city:	Hyderabad
state:	Andhra Pradesh
country:	India



Shreya Ghoshal
(5,508)



Born on 2nd october
(1,001)



#Telugu-Movie
(2,130)



O Positive
(17,292)



Dravidu
(982)



Places to Visit on Orkut
(538)

[view all](#)

Aspectos importantes para a produção de um gênero

- Natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- Nível de linguagem;
- Tipo de situação em que o gênero se situa;
- Relação entre os participantes;
- Natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Cf. Marcuschi (2007)

Perfil em sites de intercâmbio lingüístico

The screenshot shows a web browser window displaying the 'New Member Registration' page of the RosettaStone SharedTalk website. The page is titled 'New Member Registration' and is divided into three main sections: 'Log-In Credentials', 'Email Address', and 'About Your Language Exchange'. The 'Log-In Credentials' section includes fields for 'Create your username', 'Create your password', and 'Re-enter your password'. The 'Email Address' section includes fields for 'Enter your email address' and 'Enter your email address again'. The 'About Your Language Exchange' section includes a dropdown menu for 'Your NATIVE language' and a plus sign icon. The page also features a 'Member Log In' link in the top right corner and a 'JOIN US!' button in the top center. The browser's address bar shows the URL 'http://www.sharedtalk.com/'.

quiro Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

http://www.sharedtalk.com/ Ir Links

RosettaStone SharedTalk™ Home JOIN US! Member Log In

Language you are LEARNING

+

Select the languages you'd like to learn and practice. Do not try to learn more languages than you can! If you select too many languages, your profile might get less attractive.

Type of Exchange You Want

☐ Receive messages from other members.

☐ Practice through text chat (Instant Messaging)

What are these settings? What happens if I refuse to receive messages? Click here to know more about them.

About Yourself

Your Screen Name

First Name

Last Name

Your Screen Name will be visible to other users of SharedTalk. It will be made of your First Name + Last Name. Your First Name is mandatory.

Other Information

Gender

Birth Date

Country

City (or state, department, province...)

Induïdo Internet

quiro Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

http://www.sharedtalk.com/ Ir Links

RosettaStone SharedTalk™ Home JOIN US! Member Log In

Other Information

Gender

Birth Date

Country

City (or state, department, province...)

Your Introduction

Your introduction is very important. The best introductions receive more contacts from other members. So, tell us many things about yourself: your hobbies, your studies, your interests, your opinions, why you are learning languages, your level in these languages. Writing in more than one language is also a plus. IMPORTANT: Do not write your email address or any other contact information. Spammers can read this!

IMPORTANT! Each registration is verified and rejected if incorrect, inconsistent or not appropriated. Click here to read the 'Important information' again.

Back Submit

Induïdo Internet



Referências Bibliográficas

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.