

# Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão

(Teaching/Learning languages in teletandem:  
spaces for autonomy and reflection)

**Daniela Nogueira de Moraes Garcia<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Departamento de Letras Modernas – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

dany7garcia@gmail.com

**Abstract:** This paper focuses on teletandem telecollaborative practice aiming at maximizing the teaching and learning foreign languages and investigating the spaces created for autonomy and reflection. Teletandem is a new context for learning languages in which students are paired up and help each other to learn the language. A qualitative ethnographic study was conducted from partnerships of Brazilian and American students. Based on e-mails, informal conversations, written reports and field notes taken at the Teletandem Laboratory, the results have shown that autonomy is gradually experienced by the partners as they take responsibility for their learning. Teletandem has also proved to be a context which fosters reflective actions.

**Keywords:** foreign languages; telecollaboration; autonomy, reflection.

**Resumo:** Este artigo aborda a prática telecolaborativa em teletandem visando a maximizar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e investigar os espaços para o exercício da autonomia e reflexão. O teletandem é um novo contexto para a aprendizagem de línguas no qual parcerias são formadas por alunos que se ajudam a aprender a língua. Um estudo qualitativo de cunho etnográfico foi conduzido e enfocou parcerias entre alunos brasileiros e americanos. A partir de e-mails, conversas informais, relatórios escritos e notas de campo coletadas no Laboratório de Teletandem, os resultados apontaram que a autonomia é gradativamente vivenciada pelos parceiros ao assumirem a responsabilidade por sua aprendizagem. Verificou-se, também, que o teletandem é um contexto que fomenta atitudes reflexivas.

**Palavras-chave:** línguas estrangeiras; telecolaboração; autonomia, reflexão.

## Introdução

Os computadores e a internet nos permitem acesso às línguas, culturas e povos de forma ágil e barata e demandam mudanças e domínio de ferramentas ainda que esbarremos em questões como exclusão digital, barreiras geográficas e diferenças de horários.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) implicam novas dimensões de tempo e espaço e constituem um cenário profícuo para distintas formas de interação e práticas telecolaborativas com vistas à (co) construção significativa do conhecimento.

Thorne (2008) sugere que, ao longo da variada história da organização social da humanidade, as TICs exercem efeitos complexos nos processos que medeiam. Dessa forma, são para esses processos que a atenção se volta, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Assim, com o intuito de maximizar o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e investigar os espaços criados para vivência e construção da autonomia e fomento

à reflexão, as interações em teletandem são incentivadas. O teletandem, proposto pelo Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TELLES, 2006), é um rico contexto para o ensino, aprendizagem e formação de professores no qual parcerias são estabelecidas entre falantes nativos ou proficientes a fim de trabalharem juntos como tutor de sua própria língua e aprendiz da língua do parceiro via aplicativos de mensagens instantâneas (*Windows Live Messenger, Skype e ooVoo*), com os recursos de áudio, vídeo, fala e escrita.

A telecolaboração tem se mostrado muito importante pois, além de enriquecer o trabalho em sala de aula, permite que aprendizes desenvolvam posturas autônomas e sejam ativamente participantes e responsáveis pela construção de conhecimento. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem ultrapassa questões meramente linguísticas e adquire proporções maiores que perpassam pelo desenvolvimento de competências e relações nem sempre passíveis de serem exploradas em sala de aula.

Este trabalho irá investigar os espaços para o exercício da autonomia e da reflexão a partir das práticas telecolaborativas no contexto teletandem. Inicialmente, abordamos a definição da aprendizagem em tandem, em teletandem e da telecolaboração. Em seguida, discorreremos sobre autonomia e reflexão pois consideramos que tais conceitos trazem luz ao estudo proposto. Posteriormente, descrevemos o cenário do estudo, os dados coletados e a análise desenvolvida e, finalmente, tecemos considerações finais.

## **Tandem**

Com início na Europa, a partir dos anos 60, as práticas em tandem (BRAMMERTS, 1995, 2003; DELLILE; CHICHORRO FERREIRA, 2002; CZIKO, 2004) são desenvolvidas por alunos de diferentes línguas e culturas para juntos promoverem a troca linguística. Little et al. (1999) afirmam que “a aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem é uma forma aberta de aprendizagem que envolve dois aprendizes de línguas nativas diferentes que trabalham juntos no intuito de aprender a língua do outro” (p. 1).

São parcerias permeadas por propósitos didáticos, diferindo-se de bate-papos ou aulas particulares de línguas estrangeiras. De acordo com Vassallo e Telles (2009), “No contexto em tandem, os participantes se alternam entre os papéis do aluno que estuda a língua alvo e do *expert* linguístico da língua em que é proficiente” (p. 24).

A reciprocidade, o bilinguismo e a autonomia constituem os três princípios para a aprendizagem em tandem (LITTLE; USHIODA, 1998; SCHWIENHORST, 1998) e implicam diretamente o sucesso ou não de uma parceria.

Pelo princípio da reciprocidade,<sup>1</sup> cada aprendiz deve se beneficiar igualmente da parceria, recebendo e oferecendo ajuda. Resume-se em uma interdependência entre os parceiros, com igual dedicação à sua língua e à do outro. Para Brammerts (2003), a parceria só será de sucesso se ambos se beneficiarem dela (de preferência, na mesma proporção) e que, em tandem, os parceiros apoiem um ao outro na aprendizagem. Segundo o autor, “Os dois se corrigem, sugerem formulações alternativas, ajudam com o entendimento de textos, traduzem, explicam significados etc...” (BRAMMERTS, 2003, p. 32).<sup>2</sup>

---

1 Piaget (1973) utiliza o termo “benefício recíproco”.

2 No original: “Both correct each other, suggest alternative formulations, help with the understanding of texts, translate, explain meanings, etc. ...”

Salomão et al. (2009) identificam na colaboração a chave para a manutenção da reciprocidade. Segundo as autoras: “Trabalhar colaborativamente implica comprometer-se na tarefa de aprendizagem e, concomitantemente, comprometer-se com o outro de maneira mútua e recíproca (SALOMÃO et al., 2009, p. 85).

O bilinguismo é o princípio que diz respeito ao uso separado das línguas nas sessões em tandem. Trata-se da equidade linguística entre os parceiros. Cada língua deve ocupar o mesmo espaço de tempo na sessão e não deve haver mistura das línguas (VASSALLO; TELLES, 2006, 2009).

O terceiro princípio da aprendizagem em tandem é a autonomia. Para Brammerts (2003), a autonomia atribui aos aprendizes a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. O autor reconhece que a autonomia:

[...] confere-lhes a obrigação e a oportunidade de estabelecer suas próprias metas para seu trabalho em tandem, e a pensar a respeito de como essas metas podem ser alcançadas em colaboração com os parceiros de tandem que são falantes nativos da língua estrangeira do parceiro e aprendizes da língua materna do parceiro. (BRAMMERTS, 2003, p. 33)<sup>3</sup>

As práticas em tandem podem ser desenvolvidas de várias formas: face a face, por *e-mail*, por telefone ou *chats*. (BRAMMERTS, 2003; LITTLE et al., 1999; SCHWIENHORST, 1998; DELILLE; CHICHORRO FERREIRA, 2002; LEWIS; WALKER, 2003; SOUZA, 2003).

Para Vassallo e Telles (2006, 2009), a flexibilidade é uma das vantagens mais importantes. Os aprendizes tomam decisões conjuntas com o parceiro em relação aos dias dos encontros, duração das sessões, troca de línguas, procedimentos de correção, *feedback*, além de poderem escolher e delimitar seus objetivos e foco nas interações. Identificamos, nessas ações, aberturas para o exercício da autonomia e da reflexão.

A partir do cenário descrito, o teletandem surge como proposta de Telles (2006) como um novo contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem a distância, como exploramos a seguir.

### **Telecolaboração e Teletandem**

As inovações começam a agregar o cenário educacional deste século a partir das TICs. Ambientes interativos emergem, possibilitando complementação da instrução, antes só realizada em sala de aula.

Nesse contexto, destacamos a telecolaboração que diz respeito ao uso de redes globais de comunicação no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (BELZ, 2002, 2003a, 2003b), conforme a definição de Belz:

Nas parcerias telecolaborativas, aprendizes, internacionalmente distantes, paralelamente às aulas de línguas, usam ferramentas de comunicação propiciadas pela Internet como e-mail, bate-papo, listas de discussão, e MOOs (assim como outras formas de comunicação eletronicamente mediada), como suporte para a interação social, diálogo, debate e troca

---

<sup>3</sup> No original: “[...] confers on them the obligation and the opportunity to set their own goals for their work in tandem, and to think about how these goals may be reached in collaboration with tandem partners who are, both native speakers of the partner’s foreign language, yet learners of their partner’s mother tongue.”

intercultural. [...] A telecolaboração pode ter um valor específico para os estudantes que não possuem a oportunidade significativa (orientada pelo professor) de interagir com pessoas de outras culturas. (2003a, p.2)

Segundo Ware e O'Dowd (2008), as ferramentas de comunicação *online* têm sido alvo de discussão pela comunidade de ensino de línguas estrangeiras. A telecolaboração revela um caráter muito promissor, pois enriquece as atividades da sala de aula, envolvendo objetivos linguísticos e interculturais, permitindo que aprendizes desenvolvam posturas autônomas e reflexivas, tornando-se participantes e responsáveis pelo conhecimento.

Com o intuito de preencher lacunas no que concerne ao acesso a falantes nativos ou proficientes, às suas línguas e culturas, o 'teletandem' surge como proposta de Telles (2006) como um novo contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras por meio dos recursos de áudio e vídeo de aplicativos como *Windows Live Messenger*, *Skype* e *ooVoo* (TELLES, 2006; TELLES; VASSALLO, 2006, 2009; VASSALLO; TELLES, 2006, 2009).

Como modalidade pioneira de comunicação mediada pelo computador (CMC), o teletandem promove parcerias entre alunos brasileiros e estrangeiros para interagir no meio virtual. Ao abranger questões como aprendizagem, línguas estrangeiras, cultura, autonomia, reciprocidade, reflexão, proporciona situações de interação nas quais conhecimento, informação, cultura são compartilhados e construídos, telecolaborativamente, entre pares geograficamente distantes e linguisticamente diferentes.

Segundo Consolo (2006), o Projeto Teletandem Brasil permite uma experiência que ultrapassa o aprender línguas:

[...] proporciona contato e conhecimento entre pessoas situadas nos diversos países nos quais falantes de ao menos duas línguas diferentes interagem à distância, por meio dos recursos da tecnologia e do uso dessas línguas para experiências de comunicação autêntica. E nessa comunicação eletrônica aprendem-se não somente línguas, mas também sobre esses países e sobre esses interagentes. (p. 3)

Vassallo e Telles (2006) e Telles e Vassallo (2009) esclarecem que uma sessão de teletandem é constituída de dois turnos, nos quais há a alternância de línguas, cada uma em um turno e com a duração média de uma hora cada. Assim, os pares podem optar por praticarem as duas línguas no mesmo dia, com um pequeno intervalo para descanso, ou praticarem as línguas em dias separados.

Ainda recentes no Brasil, as pesquisas<sup>4</sup> sobre o teletandem abordam aspectos relacionados à formação de professores, autonomia, interação, ensino/aprendizagem de línguas, competência intercultural, crenças.

### **A autonomia**

Segundo Paiva (2006), a escassez de contextos para o exercício da autonomia dificulta a definição do conceito. Após uma revisão na literatura (DICKINSON, 1987; HOLEC, 1981; LITTLEWOOD, 1996) sob vários paradigmas, a autora (PAIVA, 2006) propõe que, em contextos ideais de aprendizagem de LE, a autonomia:

---

4 Para acesso às pesquisas sobre teletandem no Brasil, acesse: <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>

[...] deveria ser vista como autonomia distribuída, isto é, um aprendiz e seu desejo de autonomia, compartilhando sua aprendizagem com outros aprendizes e tomando emprestados os resultados dos outros; professores que também são autônomos e que oferecem aos alunos algumas escolhas em relação às atividades de aprendizagem e que aceitam o direito dos aprendizes de questionar e sugerir mudanças na rota de seus cursos [...] (p. 116)

Com vistas às contribuições das tecnologias para o exercício da autonomia e maximização das oportunidades de aprendizagem, a autora visualiza e propõe um cenário no qual a tecnologia ofereça artefatos envolvendo professores e alunos e um sistema político, econômico e social que viabilize boas oportunidades de aprendizagem e boas condições de ensino (PAIVA, 2006).

Assim, reconhecemos que há fatores que restringem a autonomia no contexto educacional e, segundo Telles (2006), os aprendizes de línguas estrangeiras não foram instigados para práticas autônomas e nem para assumirem espaços de autonomia. Muitos, acostumados à instrução frontal, enfrentam desafios rumo ao desenvolvimento de posturas autônomas. Assim, ao se engajarem em tais práticas, muitas vezes, encontram dificuldades para se adaptar. Todavia é de suma importância considerar que o contexto pode influenciar, encorajando ou impedindo a autonomia (PAIVA, 2006). No caso do contexto virtual, a autora ainda afirma que o uso da tecnologia pode promovê-la, maximizando as oportunidades de aprendizagem.

Notamos, assim, que há um campo de estudos profícuo que envolve as TICs e o conceito de autonomia cuja complexidade é abordada na literatura.

O estudo de Luz (2009) nos interessa pois enfoca diferentes concepções de autonomia e expressa sua compreensão acerca de atitudes autônomas no teletandem:

Entendemos que para ser autônomo, dentro do escopo teletandem, o aprendiz deve ser capaz de definir seus objetivos, o horário e duração das sessões, como quer ser avaliado, quais assuntos discutir, além de gerenciar o próprio aprendizado e o aprendizado do parceiro. (p. 53)

Os processos de acordos e negociação no teletandem foram estudados por Garcia (2010) e, claramente, ilustram o desenvolvimento da autonomia por parte dos aprendizes quando assumem responsabilidade por sua própria aprendizagem nas ações comentadas por Luz (2009).

Telles (2006) apresenta seu posicionamento a respeito da autonomia no contexto das interações em teletandem:

Em termos sócio-construtivistas, de fato, a autonomia não é um simples recurso para favorecer um processo de aprendizagem, mas sim, o próprio núcleo do processo. Se o conhecimento só existe na atuação do aprendiz e esta é entendida como negociação de significados, tal ação deve ser necessariamente autônoma, mas, ao mesmo tempo, precisa de um contexto e de atores sociais. Autonomia significa, assim, “produzir” e não “aprender a aprender” o conhecimento. Significa aprender a ser criativo e a desfrutar a própria criatividade, assumindo a idéia de que o que se aprende depende da procura do próprio aprendiz. Nestes termos, a autonomia está associada à colaboração e a aprendizagem é, ao mesmo tempo, autônoma e colaborativa. (p. 21)

Claro está que a autonomia vivenciada no teletandem adquire singularidades que a distinguem de outros contextos, passando a existir a partir do parceiro e das interações. Descartamos o isolamento e destacamos a dependência do outro na vivência da autonomia.

Nas práticas em teletandem, os pares são responsáveis pelos contatos iniciais e os ajustes necessários entre si para o planejamento de suas sessões (VASSALLO; TELLES, 2006, 2009), vivenciando a (co)construção da autonomia. A partir do recebimento do *e-mail* de emparelhamento enviado pela Equipe Teletandem Brasil, tem-se o primeiro estágio rumo à autonomia, que é estabelecer os contatos iniciais com o parceiro, e, a partir daí, cabe aos aprendizes a negociação de objetivos, procedimentos, planejamento e gerenciamento do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem.

Os andaimes (HARTMAN, 2002) e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978) implicam o trabalho colaborativo e o suporte temporário prestado por um par mais competente para transpor dificuldades e atingir objetivos propostos e estão inseridos nesse exercício autônomo.

O professor maximiza o processo, ajudando os parceiros a aprender, trazendo fins pedagógicos para a relação, abordando questões de interculturalidade, além de oferecer a mediação nas interações. Para Telles (2006, 2009), o professor é um articulador de contextos para que as pessoas interajam e aprendam.

Concluimos que, no escopo do teletandem, a autonomia implica a responsabilidade pelo aprendizado e, a partir desta, se desencadeiam os ajustes e as tentativas de conciliação de agendas, horários, critérios e procedimentos.

## **A reflexão**

O paradigma reflexivo não é, geralmente, recorrente no âmbito tradicional de ensino e aprendizagem. Há um círculo vicioso do ensinar e do aprender, sem que haja interação nem reflexão que, como sugere Ghedin (2002), pode facilitar o processo. O autor afirma que:

O paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. (GHEDIN, 2002, p. 148)

Nota-se que a reflexão sobre o fazer traz grandes contribuições e deve permear o processo de ensino/aprendizagem. O estudo de Valadares (2002), acerca do conceito schöniano de professor reflexivo, afirma que:

As reflexões na ação consistem em um diálogo com a situação, no exato momento em que os imprevisíveis e incertos fenômenos são encontrados. Sob esta ótica, os problemas não são moldados e estabelecidos de uma perspectiva externa, sendo posteriormente acompanhado de uma análise que o prático realiza sobre os processos de sua atuação, ou seja, de uma reflexão sobre a ação. (p. 188-189)

O Projeto Teletandem Brasil (TTB) apresenta uma vertente reflexiva que não compactua com a transmissão unilateral de conhecimento pelo professor. Antes, preza pela construção compartilhada do conhecimento, passando por conceitos como mediação, andaimes e zona de desenvolvimento proximal (TELLES, 2006). Assim, retornando à re-



flexibilidade proposta por Schön (1983), nota-se uma forma de problematização que envolve teoria e prática. Segundo Bedran (2006):

Contestando a concepção tradicional de ensino que concebe o professor como um mero implementador de teorias produzidas pelos especialistas e teóricos das universidades, a abordagem reflexiva defende a formação de um professor que é (re)construtor de teorias a partir da sua própria prática de ensino. (p. 5)

Mezirow (1991) reconhece que, “na condição de educadores de adultos, estamos comprometidos a incentivar a abertura de esferas públicas de discurso e a, ativamente, enfrentar restrições sociais e culturais que impedem a participação gratuita e completa em aprendizagem discursiva” (p. 375).<sup>5</sup> Acreditamos que a idealização do Projeto TTB foi impulsionada pelas referidas restrições, assim como pela falta de acesso às línguas, às comunidades mundiais, aos falantes e suas culturas por dificuldades geográficas e financeiras. Dessa maneira, o teletandem fomenta tais esferas públicas de discurso, como menciona Mezirow (1991), proporcionando contextos para reflexão com vistas à perspectivas, novas ou transformadas.

Há vários autores, como vimos, que enfocam e defendem que o paradigma reflexivo deve compor o cenário educacional. Amaral et al. (1996) visualizam contribuições da reflexão para a teoria/prática, afirmando que “Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (p. 99).

Assim, o acesso real à língua estrangeira, ao falante, à cultura e o autogerenciamento do processo de ensino e aprendizagem criam condições para que os aprendizes vivenciem situações e atitudes não muito constantes nos processos educacionais, como a autonomia e a reciprocidade de ações e o pensar sobre elas, com reflexos não só para a vida acadêmica, mas, também, pessoal.

### **O cenário da investigação**

A investigação que ora relatamos é um recorte de nossa pesquisa de doutorado que abordou as interações em teletandem como complementação das atividades desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira (inglês). Nosso foco, aqui, é observar os espaços de autonomia e reflexão e se, percebidos pelos aprendizes, de que forma são usufruídos.

Além de pesquisadora do Projeto Teletandem Brasil, as atividades de docência junto à universidade conduziram-nos à participante (BURNS, 1999). O estudo qualitativo de cunho etnográfico enfocou parcerias formadas por alunos brasileiros de língua inglesa do Curso de Letras da UNESP- Campus de Assis e alunos de universidades americanas que estudam o português como língua estrangeira.

Os dados, aqui analisados sob a ótica interpretativista da hermenêutica (HERMANN, 2002), fazem parte do *corpus* de Garcia (2010) e contemplam os primeiros contatos entre os parceiros de teletandem. Foram coletados no Laboratório de Teletandem da UNESP- Assis, no período de 2005 a 2009, por meio de (a) e-mails, (b) conversas informais e (c) relatos escritos dos participantes.

<sup>5</sup> No original: “As adult educators, we are committed to encourage the opening of public spheres of discourse and to actively oppose social and cultural constraints that impede free, full participation in discursive learning”.

É importante salientar que os dados não sofreram intervenções, aparecendo, aqui, da maneira como foram coletados. Salientamos, ainda, que as produções dos estudantes estrangeiros são destacadas na cor cinza.

### Os dados

O emparelhamento dos aprendizes é feito por meio de um e-mail enviado pela Equipe do Projeto Teletandem Brasil. Assim, a partir deste momento, já se oferece um espaço diferenciado, pois cabe aos aprendizes dar o primeiro passo, contatar seu parceiro e agendar uma sessão de interação. Não abordaremos a fase subsequente aqui mas é interessante ressaltar que, em um segundo momento, passados os ajustes iniciais, os aprendizes continuam praticando e vivenciando tais conceitos e, com maior intimidade e propriedade, para avaliar e refletir acerca do processo no qual estão engajados.

De acordo com Vassallo e Telles (2006), “os parceiros de tandem são livres para decidir sobre o quê, quando, onde e como estudar, assim como quanto tempo farão as sessões” (p. 88). Os contatos iniciais entre os pares de teletandem se constitui um precioso campo de investigação pois é o primeiro estágio à autonomia. Assim, os excertos seguintes reportam situações de mensagens inicialmente trocadas entre os pares.

No excerto 01, o estudante brasileiro Jonas mostra-se empolgado com a nova experiência e se alonga na apresentação pessoal. Ele demonstra interesse e agilidade em estabelecer o primeiro contato, buscando uma interação já no próprio e-mail para a parceira.

1		Oi Sarah, muito prazer!	
2		Recebi ontem um email do projeto Teletandem me informando	
3		que você é minha nova parceira de tandem!	
4		Essa é a primeira vez que participo do Tandem, estou bastante	
5		empolgado!	
6		Quero falar rapidamente de mim, ok?	
7	Jonas	Me chamo Jonas, tenho 20 anos e sou estudante de Letras na	17 Set. 2008
8		..... Moro sozinho na cidade de ..... Gosto muito (muito mesmo)	
9		de ler, cozinhar e assistir filmes.	
10		E você, faz qual curso na Universidade?	
11		Acredito ser legal trocarmos um ou dois emails antes de	
12		começar o Tandem, o que você acha?	
13		Espero ansiosamente sua resposta,	
14		Jonas F. Costa	

#### Excerto 01- E-mail da parceria Jonas e Sarah

Nos excertos 02 e 03, Taís e Martha enviam a primeira mensagem, apresentando-se aos respectivos pares, de uma forma mais concisa se compararmos com Jonas no excerto 01. A agilidade, aqui, pode ser observada não somente para estabelecer o contato inicial mas, também, para o agendamento das interações.

1		Dear Ford! How are you? I'm your partner of teletandem. My	
2	Taís	e-mail is: ....@hotmail.com	30 Ago. 2007
3		I'm waiting for you!	
4		Best wishes! Taís	

#### Excerto 02- E-mail da parceria Taís e Steve



1	Martha	Oi!	16 Set. 2008
2		I think you are my partner for the teletandem on OoVoo. If you	
3		are my partner, when would be a good time for you to get online	
4		to talk?	
5		~ Martha Brown	

**Excerto 03- E-mail da parceria Priscila e Martha**

Os excertos seguintes reportam o desconhecimento do horário nas parcerias. Maria questiona a parceira Susan e se esforça para descobrir as diferenças e dar início às sessões, como ilustra o excerto 04.

1	Maria	Sue, preciso saber de qual região dos EUA você é para eu poder	28 Out. 2005
2		saber o horário que seria aqui no Brasil. Me responde para	
3		começarmos logo nossas aulas!	
4	Susan	Mari,	29 Out. 2005
5		sorry, I forgot to tell you that. I live in California, Pacific Stan-	
6		dard Time. We change our clocks an hour back this weekend, so	
7		that'll effect the time difference, so you might want to wait until	
8		monday.	
9		talk to you soon!!	
10		sue	
11			
12	Maria	Sue,	31 Out. 2005
13		Pesquisei o horário,e são 5 horas de diferença da sua região para	
14		a minha.....	

**Excerto 04- E-mails da parceria Maria e Susan**

A mesma situação é apresentada no excerto 05, no qual Luciana relata à parceira Ellen que descobriu a diferença de horário entre seus países.

1	Luciana	Olá,	14 Abr. 2008
2		Pesquisei sobre o fuso horário e descobri que às 14:00 horas em	
3		... será 16:00 horas aqui no Brasil....	

**Excerto 05- E-mail da parceria Luciana e Ellen**

É visível o envolvimento dos parceiros e a boa vontade de ‘pesquisar’ as diferenças de horários, provenientes de fusos e horários de verão.

Podemos observar que a motivação é um elemento bastante marcante nas parcerias de teletandem aqui retratadas, constituindo-se um fator positivo que impulsiona a aprendizagem e que a diferencia de ambientes e situações tradicionais.

No excerto 06, Luciana relata seu processo inicial de troca de mensagens com a parceira Ellen, buscando conciliar um horário em que ambas estivessem disponíveis para a prática de teletandem.

1		Imediatamente, mandei um e-mail para a Ellen me apresentando	
2		e pedindo para ela escolher um dia e horário para nossa primeira	
3		conversa.	
4	Luciana	Foi complicado conseguirmos conciliar um horário, mas depois	19 Abr. 2008
5		de umas duas semanas de trocas de e-mails quase que diários,	
6		escolhemos começar no dia 19 de abril de 2008 às	
7		15:30.	

**Excerto 06- Relato escrito de Luciana da parceria Luciana e Ellen**

Apesar de Luciana afirmar que pediu para a parceira “*escolher um dia e horário*” (linha 2) para a interação, houve um processo de negociação envolvendo as duas aprendizes como notam-se nos trechos “*conseguimos conciliar um horário*” (linha 4) e “*escolhemos começar*” (linha 6). O fator motivação, comentado acima, também se faz presente nesta parceria, Luciana relata que “*imediatamente*” (linha 1) enviou mensagem à parceria para os ajustes iniciais.

Destacamos no excerto 07 uma situação recorrente em algumas parcerias que é a escritura do e-mail tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Trata-se de uma iniciativa autônoma que partiu dos próprios aprendizes sem que houvesse nenhuma instrução prévia por parte da Equipe Teletandem Brasil ou dos professores e pesquisadores. Jonas explica que a estratégia foi utilizada “*para facilitar o entendimento por parte de Sarah*” (linhas 3 e 4) e acredita que “*verter os textos ajudou muito na comunicação inicial com ela*” (linhas 9 e 10).

1		A idéia de verter o teor escrito em português para inglês surgiu	
2		de uma conversa com um amigo. Achei uma ótima iniciativa	
3		para facilitar o entendimento por parte da Sarah, uma vez que ela	
4		não tinha nenhuma familiaridade com a nossa língua. Talvez	
5		isso se dê pelo fato de que nos EUA pouco se fala a respeito do	
6		português, ou ainda porque se trata de uma língua de origem	
7		latina, diferentemente do inglês.	
8	Jonas	Enfim, desconsiderando razões, o fato é que verter os textos	29 Set. 2008
9		ajudou muito na comunicação inicial com ela.	
10		Considerando meu ponto de vista como estudante de inglês,	
11		posso dizer que foi muito mais fácil aplicar os conhecimentos	
12		que eu já possuía do idioma estrangeiro quando fazia essa ativi-	
13		dade me baseando no meu próprio idioma. Ou seja... me pareceu	
14		mais simples criar primeiramente uma frase em português, para	
15		depois vertê-la.	

**Excerto 07- Conversa informal com Jonas da parceria Jonas e Sarah**

Baseando-se nos excertos e nos dados apresentados, é possível notar que há espaços para o exercício da autonomia e da reflexão que são promovidos pela prática telecolaborativa em teletandem. É interessante salientar que, para além das paredes da sala de aula, os alunos são providos com oportunidades diferentes de crescimento, não somente linguístico, mas também, crítico-reflexivo pois começam a se dar conta de que são eles os responsáveis pela manutenção da parceria. A partir da autonomia conferida aos aprendizes, observamos que o gerenciamento da aprendizagem, pelos próprios aprendizes, se dá por meio de ajustes e acordos que fazem em prol do bom andamento das atividades e dos objetivos que estabeleceram para a prática em teletandem.

A análise dos dados, feita sob a perspectiva interpretativista da hermenêutica, revela que a autonomia é gradativamente descoberta e vivenciada pelos pares. Isso se dá pois, diferentemente de situações formais de aprendizagem, os próprios alunos assumem a responsabilidade por sua aprendizagem, ocupando-se da estruturação do conhecimento, estabelecendo seus objetivos e desenvolvendo a competência intercultural ao gerenciar as diferenças com os falantes nativos ou proficientes de outras línguas e culturas.

## Considerações finais

Nota-se que, a partir da interação e da dependência do outro, os aprendizes vivenciam espaços singulares de ensino/aprendizagem e passam de pouco (ou nada) autônomos para mais autônomos e responsáveis pelo gerenciamento do processo. A partir dos princípios do tandem, os aprendizes constantemente se engajam em acordos e negociações, administrando a construção do conhecimento nas sessões de teletandem.

Nesse contexto, os aprendizes percebem um cenário favorável para posturas reflexivas e autônomas. Todavia, é importante salientar que tais posturas não podem ser esperadas de imediato mas poderão ser (co)construídas no decorrer das interações. Assim, concluímos que há espaços criados para exercício da reflexão nas parcerias de teletandem. Enfatizamos que o professor não é excluído deste processo, mas a ele são atribuídos novos papéis à medida que auxilia o aprendiz neste caminhar autônomo.

Verificou-se que o teletandem é um contexto que favorece e fomenta também atitudes reflexivas. Os participantes brasileiros deste estudo são professores pré-serviço (alunos do Curso de Letras) e a experiência telecolaborativa em teletandem permite que vivenciem situações de ensino e aprendizagem diferentes, ampliando sua visão e postura crítico-reflexiva. É sobressante, também, a alta motivação dos alunos no contato com a língua estrangeira e com o falante.

Assim, o estudo realizado aponta para um caminho profícuo para pesquisas futuras com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem, abarcando questões como autonomia, reflexão e formação de professores.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria João et al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) et al. *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1996. p. 89-122.

BEDRAN, Patrícia Fabiana. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem*. 2008. 357f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento de uma prática reflexiva entre professores-mediadores einteragentes (brasileiros e italianos) no Teletandem. *Teletandem News*, ano I, n.2, p.5, set. 2006. Disponível em: <[http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter\\_Ano\\_I\\_n\\_2.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2012.

BELZ, Julie A. From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 2-5, 2003a. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol7num2/speced.html>>. Acesso em: 25 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Learning & Technology*, v. 7, n. 2, 2003b, p. 68-117. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol7num1/belz/default.html>>. Acesso em: 25 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, v. 6, n. 1, 2002, p. 60-81. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol6num1/BELZ/default.html>>. Acesso em: 25 maio 2011.

BRAMMERTS, Helmut. Autonomous language learning in tandem. In: LEWIS, Tim; WALKER, Lewis (Eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 27-36.

\_\_\_\_\_. *Language Learning in Tandem*. Definition, Tandem principles, Tandem Organizers, Bibliography. 1995. Disponível em: <<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxeng11.html>>. Acesso em: 01 mar. 2006.

BURNS, Anne. *Collaborative Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Aprendendo sobre a interação em contextos virtuais e repercussões na formação de professores de línguas. *Teletandem News*, ano 1, n. 3, p. 3, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter\\_Ano\\_I\\_n\\_3.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_3.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

CZIKO, Gary A. Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *Computer-Assisted Language Instruction Consortium Journal*, Texas State University, San Marcos, v. 22, n. 1, p. 25-39, 2004.

DELLILE, Karl Heinz; CHICHORRO FERREIRA, Adelaide (Eds.). *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem* (Textos pedagógicos e didáticos. 12). Lisboa: Colibri, 2002.

DICKINSON, Leslie. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. *Teletandem: acordos e negociações entre os pares*. 2010. 290f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/GARCIA.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

- HARTMAN, Hope J. Scaffolding & Cooperative Learning. In: HARTMAN, Hope J. (Ed.) *Human Learning and Instruction*. New York: City College of City University of New York, 2002, p. 23-69.
- HERMANN, N. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- LEWIS, Timothy; WALKER, Lesley (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.
- LITTLE, David et al. Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project. *CLCS Occasional Paper*, Trinity College, Dublin, n. 55, p. 1- 27, 1999.
- LITTLE, David; USHIODA, Ema. Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail. *ReCALL*, v. 10, n. 1, p. 95-101, 1998.
- LITTLEWOOD, William. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.
- LUZ, Emeli Borges Pereira. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. 2009. 231f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.
- MEZIROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 1991.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jul. 2006.
- PIAGET, J. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- SALOMÃO, Ana Cristina Biondo et al. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, João Antônio (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 75-92.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury, 1983.
- SCHWIENHORST, Kurt. Matching pedagogy and technology - Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. *Language Teaching On-Line*, 1998. Disponível em: < <http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwieh/Publications/ECReportprint.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

SOUZA, Ricardo Augusto. *Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada por computador*. 2003. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

TELLES, João Antônio. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <[http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2007.

TELLES, João Antônio; VASSALLO, Maria Luisa. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, João Antônio (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 43-61.

\_\_\_\_\_. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

THORNE, Steven. L. Mediating Technologies and Second Language Learning. In: LEU, Donald et al. (Eds.). *Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2008. p. 417-449.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 188-189.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João Antônio. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa, In: TELLES, João Antônio (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.

\_\_\_\_\_. Foreign language learning *in-tandem*: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WARE, Paige D.; O'DOWD, Robert. Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 12, n. 1, p. 43-63, 2008. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol12num1/wareodowd/default.html>>. Acesso em: 25 maio 2011.