

TELETANDEM: APRENDER *DO OUTRO E COM O OUTRO*

Ana Mariza Benedetti*

Resumo: Este artigo tem por objetivo expor um desenho pedagógico de aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras mediado por recursos de videoconferência, denominado teletandem, assim como analisar o suporte interativo proporcionado pelos participantes da atividade telecolaborativa. O modelo teletandem de aprendizagem de línguas se baseia em trabalho colaborativo, cujos fundamentos encontram amparo na abordagem construtivista e na teoria sociocultural. Destas duas correntes teóricas emergem os conceitos de coconstrução de significado, mediação social, regulação pelo Outro e autorregulação. A análise do suporte interativo proporcionado pelo parceiro *expert* na língua-alvo se faz à luz dos postulados teóricos norteadores da aprendizagem colaborativa e de dados gerados por duas parcerias de teletandem, envolvendo aprendizes de português e de espanhol como língua estrangeira, documentadas em épocas distintas. Os dados consistem na transcrição de fragmentos de teleconversação mediada pelos aplicativos Windows Live Messenger e Skype. A análise revelou ser o teletandem um contexto de aprendizagem que favorece o trabalho em colaboração, dado que gera um ambiente de interdependência positiva, em que os envolvidos proporcionam um ao outro suporte interativo favorável à negociação de significados em tempo real e à autorregulação. Além disso, promove interações com poder de potencializar as relações interpessoais, particularmente, no que diz respeito ao compartilhamento de informação, habilidades, estratégias, experiências de vida.

Palavras-chave: Tandem virtual. Telecolaboração. Línguas Estrangeiras.

INTRODUÇÃO

A inserção de computadores, particularmente a internet, no contexto educacional contemporâneo vem promovendo transformações significativas na maneira de se ensinar e aprender línguas estrangeiras (doravante, LE). Cada vez mais, a tecnologia virtual compartilha com o professor, quando não o substitui, o espaço da sala de aula. Longe de ser uma ameaça, a tecnologia digital pode funcionar como importante aliado dos profissionais de ensino, dado o seu grande potencial de conectividade, difusão e transmissão de informações em tempo real.

* UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, Professor Assistente, Doutor, Língua Espanhola, benedeti@ibilce.unesp.br.

Nesta prospectiva, o presente artigo aborda uma modalidade de aprendizagem de línguas que ao longo do seu processo evolutivo foi moldando seu formato às inovações tecnológicas surgidas no âmbito das comunicações. Trata-se de uma versão atual da aprendizagem em regime de tandem, o teletandem.

O artigo apresenta primeiramente um rápido histórico da aprendizagem em tandem, as transformações experimentadas pela modalidade, enfatizando o contexto teletandem, e traz os postulados teóricos que norteiam esse modelo de aprendizagem, muito particularmente no que concerne à telecolaboração. Em seguida, aborda o contexto de pesquisa em teletandem, descrevendo o recorte de que trata o artigo, as ferramentas usadas na comunicação entre os participantes, e os procedimentos de geração e documentação de dados para, então, discutir o suporte interativo proporcionado pelos participantes do tandem virtual, envolvendo aprendizes de português e de espanhol como línguas de aprendizagem. O artigo conclui tecendo considerações acerca do potencial do modelo teletandem como promotor de telecolaboração.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ainda pouco difundida no Brasil, a aprendizagem em tandem surgiu na Europa nos anos setenta como um intento de dar espaço para a conversação natural em cursos bilíngues intensivos (cf. BRAMMERTS, 2003). Inspirada na bicicleta tandem cujo deslocamento depende da ação sincronizada de seus ocupantes, esse modelo de aprendizagem se estriba no compromisso assumido por dois indivíduos, falantes de línguas diferentes, com o intuito de aprenderem a língua um do outro.

Praticado inicialmente de modo presencial, o tandem face a face foi gradualmente modificando sua configuração em função dos avanços das TIC¹⁹ na área de Educação, como o telefone, o *e-mail* e outras mídias —particularmente os mecanismos de bate-papo virtual—, resultando em uma modalidade de aprendizagem à distância, denominada *e-tandem* (cf. BP-BLTM, 2007) ou tandem eletrônico.

¹⁹ Tecnologias de Informação e Comunicação.

É com esse formato que a modalidade se dá a conhecer no Brasil, por meio de um projeto²⁰ desenvolvido por Souza (2003) na Universidade Federal de Minas Gerais, o qual envolveu universitários brasileiros em interação virtual com estudantes australianos para fins de aprendizagem de LE (inglês e português, respectivamente). Mediados pelo *bulletin board*, um mecanismo de comunicação assíncrona que disponibiliza na tela do computador mensagens escritas organizadas em ordem cronológica, os participantes praticaram as duas línguas-alvo em sua modalidade escrita por meio de um sistema de suporte de diários *on-line*.

Uma versão mais recente de tandem virtual, desenvolvida pelo educador João Antônio Telles (2006)²¹, foi implementada em parceria com outros pesquisadores da UNESP, por meio do projeto temático “Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos”²². A versão proposta por Telles supõe um avanço em comparação com outras modalidades de tandem eletrônico, por ser mediada por ferramentas de comunicação síncrona que permitem, além de trocas de mensagens de texto, a comunicação oral em tempo real e a visualização dos interlocutores. Essa peculiaridade do teletandem o aproxima da versão original, o tandem face a face, pois mesmo que os interlocutores se situem em lugares distantes geograficamente, a mediação de recursos de áudio e vídeo na comunicação entre eles dá a sensação de presença física, permitindo que eles percebam os gestos e as mudanças faciais e de voz enquanto interagem em tempo real (cf. BENEDETTI, 2010).

A aprendizagem em tandem e, por extensão, em teletandem envolve pares de falantes de diferente língua que, mediante consenso, decidem encontrar-se com regularidade para “aprenderem, cada um, a língua do outro, por meio de sessões bilíngües (sic.) de conversação” (TELLES, 2009, p. 17). As sessões consistem de dois tempos equilibrados —uma hora para cada língua—, que podem ocorrer de maneira

²⁰ Denominado por seu autor Projeto de Aprendizagem de Português-Inglês em Regime de *Tandem*, foi implantado no segundo semestre de 2001 e teve duração de dez semanas. (cf. SOUZA, 2006)

²¹ Projeto disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf

²² O projeto contou com o apoio financeiro da FAPESP (2007-2010) e participaram dele, como pesquisadores principais, João Antônio Telles (coordenador), da UNESP/Assis, Ana Mariza Benedetti, Douglas Altamiro Consolo e Maria Helena Vieira Abrahão, da UNESP/São José do Rio Preto.

sequencial ou em diferente dia da semana, mas sempre atribuindo a mesma quantidade de tempo e atenção para cada uma das línguas trabalhadas²³. Recomenda-se que o tempo dedicado a cada língua seja, por sua vez, subdividido em três momentos com diferente propósito: 50% dele para conversar livremente sobre o tema escolhido pelos interagentes, 30% para prover correção e comentários sobre a língua/cultura, e 20% para avaliar o trabalho e negociar a agenda de trabalho (cf. TELLES e VASSALLO, 2006).

Essencialmente, o teletandem funciona como um sistema de parceria constituído por duas pessoas, representantes de línguas e culturas diferentes, que trabalham juntos no cyberspaço²⁴ com um duplo propósito: aprender a língua/cultura do outro e ajudar o outro a aprender a própria, trazendo para a relação interpessoal tanto a perspectiva individual, em termos de objetivos e metas a se alcançar (autonomia²⁵), quanto a perspectiva do Outro, ao assumir o compromisso de ajudá-lo a aprender (reciprocidade²⁶). Para que a aprendizagem em parceria seja bem-sucedida, ambas as perspectivas devem ser entendidas como inextricáveis, uma vez que se aprende com a participação ativa dos dois membros do par, que devem colaborar entre si para que cada qual obtenha conhecimentos e habilidades que o Outro possui: a língua materna (ou de proficiência) de um é a língua de aprendizagem do outro.

Trabalhar e aprender juntos é prática comum na história da humanidade, uma vez que aprender é tanto um ato social quanto individual, fruto de nossa interação com o meio, com as pessoas e com os objetos e artefatos presentes neste meio. Não obstante, é só no final do século XX que se chega ao conceito de ‘aprendizagem

²³ Tal premissa remete a um dos princípios de tandem que, segundo Benedetti (2010, p.24), é representado na literatura por ‘bilinguismo’ (cf. LITTLE, 2003; SOUZA, 2006), ‘igualdade’ (cf. PANICHI, 2002) ou ‘separação de línguas’ (cf. VASSALLO e TELLES, 2009).

²⁴ Dimensão espacial complexa, em que os indivíduos são mediados pelo computador e por ferramentas de comunicação virtual.

²⁵ Princípio da aprendizagem em tandem que preconiza que os membros da parceria são responsáveis pela própria aprendizagem, cabendo a cada um decidir o *quê*, *como* e *quando* deseja aprender (cf. BRAMMERTS, 2003; LITTLE, 2003).

²⁶ Princípio de tandem o qual preconiza que cada membro da parceria se compromete a oferecer ajuda ao parceiro na mesma medida e intensidade recebidas.

colaborativa' (*collaborative learning*)²⁷, sobrepujando, assim, uma visão de aprendizagem, tida até então, como um processo cognitivo personalizado. A noção de colaboração emerge, então, como resposta a um novo contexto sociocultural, que define o modo como aprendemos (interagindo socialmente) e onde aprendemos (em rede).

A aprendizagem colaborativa se fundamenta em postulados teóricos do construtivismo e da teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores (cf. FIGUEIREDO, 2009). Da primeira abordagem, emerge a noção de coconstrução do conhecimento —duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender juntas, interagindo em sala de aula ou fora dela ou, ainda, interagindo por meio do computador—, e da segunda, a concepção de mediação social e de zona de desenvolvimento proximal (doravante, ZDP).

Para Vygotsky (1978, 1998) e seus seguidores, a aprendizagem é um processo social e a inteligência humana tem origem na sociedade. Portanto, diálogo e interação são cruciais para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Os processos psicológicos se originam no plano social, como atividade intermental, e se dão depois no plano individual, como atividade intramental. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo da criança é facilitado pela interação com outras crianças mais experientes ou com adultos. Na transição do social para o individual, a criança é regulada inicialmente pelo objeto (sofre a influência do meio), depois pelo Outro (consegue realizar determinadas tarefas com a ajuda de outra pessoa) e, por fim, alcança o estágio de autorregulação (desenvolve estratégias que a ajudam a realizar a tarefa de modo autônomo) (cf. VYGOSTKY, 1981). E a transição do estágio de regulação pelo Outro para a autorregulação é facilitada por um suporte interativo denominado *scaffolding*²⁸, que tem lugar na ZDP da criança ao engajar-se em diálogo com um adulto.

²⁷ A aprendizagem colaborativa evoluiu de outros conceitos que também a definem, entre eles: 'aprendizagem cooperativo' (*cooperative learning*), 'ensino pelos pares' (*peer teaching*), 'grupos de aprendizagem' (*learning groups*), e 'comunidades de aprendizagem' (*learning communities*).

²⁸ Termo cunhado por Wood, Brunner e Ross (1976) ao descrever o apoio dado por um tutor a crianças que tentam montar uma pirâmide com blocos em um experimento.

Metaforicamente, a ZPD consiste em oportunidades de desenvolvimento potencial: aquilo que a criança não é capaz de realizar sozinha, o faz com a ajuda de outrem mais capaz (cf. VYGOTSKY, 1978). Dessa concepção emerge a noção dominante na aprendizagem colaborativa: o auxílio que um parceiro mais habilidoso pode proporcionar o outro menos experiente. Porém não se limita a isso, pois ao se engajarem em interação, todos os envolvidos apresentam potencial para aprender.

Para Driscoll e Vergara (1997), aprender em colaboração não significa só trabalhar juntos, mas cooperar para alcançar uma meta que não se pode alcançar individualmente, o que pressupõe:

- a) responsabilidade individual — os membros do grupo são responsáveis pelo desempenho individual;
- b) interdependência positiva — os membros do grupo dependem um do outro para alcançar uma meta comum;
- c) habilidades de colaboração — para que o grupo funcione deve haver trabalho em equipe, liderança e solução de conflitos;
- d) interação promotora — os membros do grupo interagem para desenvolver relações interpessoais e estabelecer estratégias efetivas de aprendizagem;
- f) processo de grupo — o grupo reflexiona periodicamente e avalia seu funcionamento, fazendo mudanças, se necessário, para melhorar sua efetividade.

Tais peculiaridades da aprendizagem colaborativa se fazem presentes na aprendizagem em tandem/teletandem, muito embora a noção de grupo se restrinja à participação ativa de duas pessoas²⁹ com metas de aprendizagem independentes e que se alternam nos papéis de aprendiz e de ‘*expert*’³⁰. O revezamento dos papéis, segundo Vassalo e Telles (2009), contribui para diminuir a assimetria das relações de poder,

²⁹ No caso do teletandem, pode haver a presença de um professor-mediador ou um orientador, a quem os membros da parceria podem solicitar apoio técnico e orientação pedagógica.

³⁰ Evita-se usar o termo ‘professor’, uma vez que na aprendizagem em tandem os participantes não necessariamente possuem formação para atuarem como tal.

comum em contextos formais de aprendizagem, gerando, assim, um estado de simetria global capaz de reunir ações aparentemente opostas, como autonomia e interdependência, individualização e sociabilização.

No caso concreto do teletandem, um tipo de tandem mediado por comunicadores instantâneos, convém definir o trabalho com o Outro (interagente-parceiro) como ‘telecolaboração’, já que esse contexto envolve aprendizes de línguas estrangeiras engajados em interação e trabalho em colaboração com parceiros por meio de ferramentas de comunicação *on-line*.

METODOLOGIA

O projeto Teletandem Brasil “traz em seu bojo uma agenda educacional e intercultural’ nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras assistidos por computadores e de formação de professores para tal fim (TELLES, 2010, p. 9). Envolve, por um lado, estudantes brasileiros e estrangeiros engajados em interação e telecolaboração voltadas para a aprendizagem línguas estrangeiras e, por outro, pesquisadores da UNESP e de instituições estrangeiras conveniadas que têm interesse em investigar tal contexto de aprendizagem desde três perspectivas: i) dos aplicativos de teleconferência como ferramentas e contextos multimediais para a aprendizagem de línguas em tandem à distância; ii) da interação e da aprendizagem entre pares de aprendizes participantes do teletandem; e iii) da formação inicial do professor-mediador no contexto teletandem.

Desde sua implantação em 2006, o projeto vem promovendo, através de sua página *on-line*³¹, a constituição de parcerias telecolaborativas por meio do pareamento de estudantes de línguas da UNESP com alunos de português de universidades estrangeiras. Uma vez constituídas as parcerias bilíngues, seus membros começam o contato virtual, fazendo uso de um comunicador instantâneo, como o Windows Live Messenger (o primeiro a ser usado no âmbito do projeto) e o Skype, entre outros, buscando aprender a língua *do* e *com* o parceiro. Os participantes do teletandem

³¹ Para visitar a página, acessar: <http://www.teletandembrasil.org/>.

vinculados aos dois câmpus da UNESP envolvidos no projeto (Assis e São José do Rio Preto) que não disponham de equipamento próprio nem conexão à internet têm acesso a laboratórios equipados com as ferramentas necessárias para o contato virtual. Nos laboratórios, eles contam também com a ajuda de supervisores e aconselhadores, denominados ‘professores-mediadores’ de teletandem.

As parcerias que se consolidam³² são acompanhadas por pesquisadores e são convidadas a gerar dados para pesquisas em andamento. Neste caso, os interagentes envolvidos assinam um documento consentindo o uso de dados das interações, que são gravadas por meio de aplicativos amigáveis (*Camtasia*, *Call Graph*, entre outros) e, posteriormente, transcritas e salvas em arquivo de texto, sempre tomando o cuidado de preservar a identidade dos colaboradores. Paralelamente, entrevistas e relatos de interação podem também ser gerados pelos participantes brasileiros do teletandem, servindo igualmente como dados de pesquisa.

O recorte de pesquisa tratado neste artigo se vincula ao segundo objetivo de pesquisa do Teletandem Brasil, cujo propósito é descrever, a partir de múltiplas perspectivas, as características da interação e da aprendizagem entre pares de aprendizes, participantes do tandem à distância. No presente recorte se enfoca o suporte interativo proporcionado pelo parceiro *expert* na língua de aprendizagem. Para tanto, foram selecionados dados de duas parcerias de teletandem português-espanhol que interagiram em épocas diferentes.

Uma das primeiras parcerias de teletandem português-espanhol foi documentada em 2006 e envolveu uma estudante de espanhol brasileira, então com 21 anos, e uma estudante de português argentina, de 25 anos. As duas interagentes³³, professoras de LE em formação, fizeram uso de todos os recursos disponíveis pela ferramenta escolhida, uma versão do Windows Live Messenger, sem, contudo, operá-los de modo concomitante. O uso de *lan house* como espaço para o contato virtual por parte da interagente argentina não garantiu boas condições de conectividade e de

³² As que revelam potencial de contato interativo regular por um período mínimo de três meses.

³³ As interagentes são identificadas pelas iniciais dos nomes fictícios a elas atribuídos pelos pesquisadores que usaram, em suas pesquisas, dados gerados por estas interagentes.

comunicação, quer pela falta de equipamento, quer pelo não funcionamento do mesmo, como se verifica no fragmento a seguir:

N: me escuchás?
D: con mucho ruido
N: yo también te escucho pero con mucho ruido (+) que lástima
D: entonces vamos a utilizar el chat hoy (+) después en el próximo sábado intentar sólo (+)(+) a utilizar el micrófono (+)(+) es que hoy no es nuestro día
N: no::
N diz: hola
N diz: estas
D diz: Si

N está convidando você para iniciar uma Conversa com Voz. Deseja aceitar (Alt+C) ou (Alt+D) o convite?

Você aceitou o convite para iniciar uma Conversa com Voz. A rede ou computador que você está tentando contatar está com problemas. Tente novamente tarde.

D diz: si no consegués podemos charlar en el chat
N diz: no entiendo
N diz: espera la maquina enloquecio
N diz: se cierra y se abre
(Interação pelo MSN-Messenger, de 18/08/2006)³⁴

Conforme se observa no fragmento de telecomunicação, as participantes, quando interagiam por meio da ferramenta de áudio, nem sempre conseguiam fazer funcionar o recurso de vídeo, e quando conseguiam acionar a *webcam*, frequentemente tinham o sistema de áudio desativado, de modo que a comunicação se deu de maneira contraditória na maioria dos encontros telecolaborativos: ou interagiam oralmente (por meio do sistema de áudio), mas sem visualização da imagem do parceiro, ou por escrito (com o uso de Chat) e a visualização do parceiro (*webcam* acionada). Apesar da dificuldade em operar concomitantemente os recursos da ferramenta adotada, esta parceria manteve contato interativo regular e produtivo por um período de oito meses, gerando dados que alimentaram pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado.

A outra parceria trazida no presente artigo envolveu um estudante de espanhol brasileiro de 18 anos e uma estudante de português uruguaia de 68 anos que

³⁴ Fragmento tomado do estudo de Benedetti (2010, p.41).

residia na Suécia. O participante brasileiro cursava Licenciatura em Letras na UNESP e a uruguaia, que há anos havia morado no Brasil por um período curto, cursava disciplinas de pós-graduação em Linguística na Universidade de Estocolmo. Esta parceria interagiu no primeiro semestre de 2010, por um período de quase três meses, fazendo uso dos recursos de áudio e vídeo do Skype. Ambos os interagentes³⁵ apresentavam nível de competência comunicativa nas respectivas línguas de aprendizagem suficiente para que se engajassem em conversação fluída, conforme revelam os fragmentos a seguir:

Marcelo: en estas dos sema:::nas que nosotros estuvimos para:::dos ah::: yo pude refletir/ refletir sí?

Valentina: reflexionar o pensar

Marcelo: ah::: yo pude reflexionar mejor sobre el tema de laísmo loísmo y leísmo y ahora estoy comprendénDOLO todo

Valentina: comprendendo un poco mejor (+++) es que no es simple/ no es simple verdad?

(...)

(Interação de 24/05/2010)

Valentina: e o que eu faço pra você falar melhor o espanhol?

Marcelo: Não entendi

Valentina: Você me ajuda MUITO nos/ nos acentos que eu ((preciso)) da língua portuguesa. Eu falei pra você que queria falar melhor::: ter uma melhor pronúncia e você me ajuda mesmo MUITO MUITO MUITO ((de todos os tipos)). Agora eu te pergunto (++) o que eu posso te fazer pra você melhorar o/o domínio que você já tem da língua espanhola do jeito que você quer? O que eu devo fazer?

(...)

Valentina: eu estou insistindo com isto porque quero que seja um intercâmbio justo e que você também receba a/ é/ material suficiente

(Interação de 01/06/2010)³⁶

Embora tenha resultado em um processo telecolaborativo menos extenso do que o descrito antes, tal processo revelou-se especialmente rico do ponto de vista da interação e da aprendizagem desencadeada. Apesar da grande diferença de idade (50 anos), os membros da parceria descobriram afinidades e se engajaram em conversações de temática bastante variada, que abarcava desde práticas sociais dos três países referenciais (Brasil, Uruguai e Suécia), música, geografia, história, a temas mais relacionados ao vocabulário e ao sistema das línguas de aprendizagem. Os dados

³⁵ Para proteger suas identidades, no trabalho de Rodrigues (2003), os interagentes receberam os nomes fictícios de Marcelo e Valentina, respectivamente.

³⁶ Fragmentos tomados do estudo de Rodrigues (2013, p.126).

gerados pela parceria alimentaram uma pesquisa de mestrado que abordou a maneira como os membros da parceria articularam língua e cultura visando a (co)construção de competência intercultural no contexto investigado (cf. RODRIGUES, 2013).

O item a seguir apresenta e discute o suporte interativo proporcionado pelo Outro (interagente *expert* na língua-alvo) na aprendizagem em teletandem, tomando como base para a análise fragmentos de teleconversação³⁷ gerados pelas duas parcerias acima descritas.

RESULTADOS

Segundo Vassallo e Telles (2009, p.27), o contexto pedagógico proporcionado pelo tandem é ainda “mais rico e complexo” do que tem sido descrito pela literatura convencional sobre o assunto, razão pela qual se torna relevante estudar tal modalidade em todas as suas peculiaridades, especialmente o modelo focado neste artigo e definido por estes autores como *teletandem*: “uma modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens de vídeo dos participantes por meio de uma *webcam*” (VASSALLO e TELLES, 2009: p. 46).

Neste contexto de telepresença³⁸, os processos de aprendizagem ocorrem por meio de sessões interativas que priorizam a conversação livre sobre temas de interesse do par-interagente. As interações também oportunizam, em menor medida, momentos de correção da forma e comentários sobre a língua.

Os temas sobre os quais se dialoga podem ser combinados com antecedência ou expressos em determinado momento do processo interativo ou, ainda, surgir da realidade vivenciada no instante de contato, como mostram os dois fragmentos de interação por Skype entre Marcelo e Valentina:

³⁷ Refere-se à conversação mediada por ferramentas de comunicação à distância.

³⁸ Segundo Vassallo (2009, p.95), refere-se à “percepção espacial, referida ao estar em um ambiente por meio de recursos tecnológicos”.

- Valentina:** ¿Qué me vas a contar hoy en español? (...)
- Marcelo:** Entonces (+) podemos hablar de lo que he buscado en nuestra conversación en español
- Valentina:** BUENO
- Marcelo:** ¿Está bien?
- Valentina:** Sí:: CUÉNTAME
- Marcelo:** Ah::: sí ah::: por ejemplo (+) ¿acuérdate que hablamos sobre Uruguay?
- Valentina:** SÍ
- Marcelo:** El vino
- Valentina:** Sí
- Marcelo:** He hablado con una amiga mía (++) que ella era profesora (+) hoy es jubilada y ella tiene un marido que utiliza el vino como medicina
- Valentina:** (risos) sí::: ¿ella es uruguaya?
- Marcelo:** No es brasileña pero su amigo tiene una::: como digo::: su marido tiene un amigo uruguayo (++) y::: este amigo no sabía de la utilización del vino como medicina entonces quiero que vea la diferencia de la utilización del vino en uruguay y acá en mi región.
- (Interação de 20/04/2010)**³⁹
- Marcelo:** hoy por la mañana ha hecho/ ha hecho MU:::CHO frío
- Valentina:** ¿allí:::?
- Marcelo:** mucho
- Valentina:** ¿A qué le llamas mucho frío? (+) ¿cuántos grados:::?
- Marcelo:** quince grados para mí es mucho
- Valentina:** (risos) (+) aquí con quince grados que es lo que nosotros tenemos aho:::ra (+) creo que tenemos catorce grados
- Marcelo:** POR DIOS (+) aquí estamos con veinte (+) veintidós y estamos muriéndonos
- Valentina:** pues con catorce grados en la/ en la escuelita (+) en la escuelita no (+) en la guardería (+) en la creche (+) mis nietos que viven aquí en Estocolmo hoy hicieron una fiesta y yo fui (+) por eso te pedí para cambiar un poquito el horario
- Marcelo:** sin problemas
- Valentina:** tuve que venir (+) igual no había terminado (+) pero yo participé (++) bueno (+) era un pic nic que hacían en un parque abier:::to (+) todos descalzos (+) con una blu:::sa (+) yo con una sanda:::lia (+) apenas tengo una chaqueta que es de tela je:::ans (+) y::: una blusita abajo (+) así de algodón (+) aquí con quince grados uno se siente en el vera:::no (+) claro (+) pero en el invierno sabemos soportar veinte (+) menos veinte grados
- Marcelo:** POR DIOS (+) mira Valentina (+) creo que hoy (+) aquí por la mañana ha hecho uno/ sobre diez grados (+) ocho (+) siete (+) no sé (+) ha estado MUCHO frío (+) yo no soporto (+) he salido de casa con mis pantalones (+) normal (+) una blusa y::: he puesto esta prenda (demonstra o cachecol) ¿cómo se llama eso?
- Valentina:** esta prenda se puede llamar una bufan:::da
- Marcelo:** una BUFANDA
- Valentina:** exacto
- Marcelo:** la bufanda
- Valentina:** sí (+) así la llamamos en Uruguay
- (Interação de 08/06/2010)**⁴⁰

³⁹ Fragmento tomado do estudo de Rodrigues (2013, p.123)

⁴⁰ Fragmento tomado do estudo de Rodrigues (2013, p.137).

No primeiro fragmento, Marcelo, ao ser indagado por sua parceira sobre o que conversariam no seu momento da aprendizagem, propõe a retomada de um tema surgido em uma interação anterior, na qual haviam falado sobre o Uruguai, país de origem de Valentina. Na referida conversação, Valentina havia comentado sobre um vinho muito popular em seu país, o Tannat, tema este que repercutiu no cotidiano de Marcelo a ponto de desejar retomar o assunto para explorá-lo também pelo viés do seu universo social. Já o segundo fragmento mostra como Marcelo e Valentina se aproveitam de um fenômeno natural momentâneo, ou seja, a queda de temperatura em um dos contextos do cyberspaço, para estabelecerem um diálogo comparativo das realidades vivenciadas por ambos (Brasil e Suécia), revelando a percepção que cada qual tem da sensação de frio e calor.

Os dois fragmentos são igualmente reveladores de interdependência positiva, que congrega, simultaneamente, atuação independente (autonomia) e participação do Outro, fundamental na aprendizagem colaborativa. Entenda-se aqui autonomia não só como uma capacidade para tomar decisões sobre o quê conversar (ou aprender) —decisão que compete ao aprendiz da vez (Marcelo, nas situações exemplificadas)—, mas, principalmente, como uma capacidade para assumir o controle do próprio processo de aprendizagem, como se observa no final do segundo fragmento, quando Marcelo solicita o auxílio (*scaffolding*) da parceira de teletandem.

Ao se engajar em interação na língua-alvo, Marcelo se aventura na tentativa de construir significados complexos para além do seu potencial comunicativo, revelando suas lacunas de conhecimento. Em termos vygotkianos, tais lacunas de conhecimento revelam o limite entre o que Marcelo é capaz de fazer sozinho com a língua e a ajuda de que precisa (*scaffolding*) para ser bem-sucedido na comunicação ou, então, alcançar o estágio de autorregulação. Assim, aproveitando a telepresença da parceira, mostra a ela, via *webcam*, a prenda cujo nome desconhece, recebendo da parceira a informação de que necessita (*bufanda*) para se fazer entender.

Situação de suporte interativo semelhante vemos no fragmento de interação entre N e E, a seguir:

N: *es mas difícil que o primero semestre?*
 D: sim
 N: *a/ aqui a:: (+) al revés? (+) se diz?*
 D: como?
 N: *al revés? como se diz que::*
 D: semestre
 N: *não (+) que es al revés (+) cómo se dice?*
 D: a: (+) ao avesso:
 N: *a vesso?*
 D: ao AVESSO (+) com/ o/ o que você quer dizer? (+) que é ao contrário?
 N: *a (+) sim::*
 D: então: ((+) é ao contrário:: (+) ou senão::: (+) ao avesso
(Interação (áudio), 05/08/06)⁴¹

A interagente N, ao perceber limitações em sua capacidade de expressão na língua-alvo, o português, solicita o *scaffolding* da parceira para poder dar continuidade à conversação. Interessante notar que não se trata de um simples fornecimento de *input*⁴² de língua, mas de um processo de negociação de significados que tem lugar na conversação quando os interagentes se antecipam, percebem ou experimentam dificuldades para expressar ou entender mensagens. Para entender-se mutuamente, os interlocutores modificam ou reestruturam o que precisam dizer (cf. PICA, 1994). É justamente nesse esforço em entender o outro e também em se fazer entender durante o processo interativo que se promove a coconstrução de significados em tempo real. Como o próprio termo diz, coconstruir significa construir ‘com’ a participação de outrem.

Na telecolaboração, o papel do parceiro mais experiente na língua-alvo não é, necessariamente, a de um expectador passivo a espera do pedido de ajuda (*scaffolding*) do parceiro, como visto no exemplo anterior, mas a de um expectador atento e sensível às necessidades do parceiro para, então, poder ajudá-lo, conforme o faz Valentina no fragmento seguinte:

Marcelo: *creo que sí y::: además (+) lo que siempre supe de Uruguay es que así como Brasil son::: países que::: las personas comen mucha ternera*

⁴¹ Fragmento retirado do estudo de Benedetti (2010, p.30).

⁴² Termo usado por Krashen (1985) para referir-se à informação contendo aspectos da língua-alvo a que um aprendiz é exposto.

Valentina: ah:: sí este:: ((incomp)) carne de ternera o carne de vaca (+) no porque la ternera es el animal joven
Marcelo: ¿también dicen carne de vaca?
Valentina: sí sí
(Interação de 13 de abril de 2010)⁴³

O fragmento acima revela a atitude atenta e comprometida do *expert* na língua-alvo —no exemplo, Valentina—, ao interromper a comunicação para solicitar esclarecimento sobre as escolhas linguísticas feitas por Marcelo. Ao questionar-lhe sobre o que pretendia dizer com ‘carne de ternera’, Valentina sinaliza a Marcelo que sua mensagem pode não estar adequadamente formulada. Tal intervenção leva Marcelo a perceber que o que pretendia dizer pode ser dito de maneira mais precisa. Trata-se, pois, de um conhecimento originado no plano interpessoal (questionamento de Valentina) e que passa para o plano intramental (percepção de Marcelo).

À situação de interdependência positiva —quando um aprendiz depende do outro para avançar em seu conhecimento e habilidade na língua que está aprendendo—, soma-se também a capacidade para interagir com a intenção de expandir as relações interpessoais e desenvolver estratégias mais efetivas de aprendizagem, como mostram os fragmentos a seguir:

D: Qué que te parece: (+) que después voy a oírme(+) la grabación (+) que te parece si te lo mando (+) a:: algunas cosas que:: (+) ha hablado (+) y que yo noto sí?
 N: sí
 D: Te parece bien? Sí?
 N: Sí (+) si me parece bien
 D: Sí sí entonces (+) (+) sí sí voy a hacer eso (+) te mando un mensaje ((incomp))
 D: Sí
(Interação (áudio), 05/08/2006)⁴⁴

Valentina: A veces yo utilizo una expresión que es muy ESPAÑOLA porque bueno (++) yo te dije que vengo de una familia española no:: entonces en mi hogar (+) también se utilizaban expresiones (+++) yo te iba a decir puedes arrancar por soleares o por peteneras son tipos de músicas andaLUZAS ¿verdad?:

Marcelo: Arrancar por::

Valentina: Soleares o por peteneras

Marcelo: Arrancar por soleares o por peteneras

⁴³ Fragmento tomado do estudo de Rodrigues (2013, p. 146).

⁴⁴ Fragmento tomado do estudo de Benedetti (2010, p.17)

Valentina: CLARO (+++) son músicas andaluzas ((no diferentes)) y:: entonces es una expresión que le va a decir (+++) bueno puede empezar por una cosa o por la otra (+) arranca por soleares o por peteneras (++) Eh::
Marcelo: Entonces yo puedo decir que esta expresión es un refrán
(Interação de 03/05/2010)⁴⁵

No primeiro fragmento, as interagentes não negociam significados em tempo real, mas estratégias de correção da produção, para que o processo de aprendizagem seja mais efetivo. Como N usava uma *lan house* como local de interação e seu tempo de uso do computador estava prestes a se esgotar, não haveria tempo para que as interagentes cumprissem as duas últimas partes da sessão interativa, ou seja, a correção da produção e a avaliação do encontro. Aproveitando o fato de estar gravando a interação, D propõe visualizá-la ao final da interação para encontrar os problemas, anotá-los e enviá-los por *e-mail* a N, acompanhados dos respectivos comentários linguísticos.

Já no segundo fragmento, vemos que Valentina não mede esforços em proporcionar abundante informação ao parceiro, mesmo sem que este a tenha solicitado, inclusive ampliando o universo de uso da língua, contemplando outras variantes além da pessoal. Explorando o fato de possuir antepassados representantes da fala peninsular, ela compartilha com Marcelo mais do que expressões normalmente não observadas em um representante do espanhol *rioplatense*, mas habilidades linguísticas e experiência de vida.

A singularidade dos exemplos trazidos acima reside no fato de refletirem características que são primordiais na aprendizagem em teletandem, presentes também em outras formas de telecolaboração, tais como, responsabilidade com a aprendizagem e compromisso com o parceiro, duas ações que supõem participar ativa e generosamente do processo interativo, mesmo quando os objetivos pessoais não são os mesmos do parceiro. Ao precisar do Outro para aprender, no sentido de obter dele a informação e as habilidades que se precisa para avançar, naturalmente se impõe o compromisso de cooperar com o Outro para que ele também avance.

⁴⁵ Fragmento tomado do estudo de Rodrigues (2013, p. 150)

Metaforicamente, seria como dizer que na aprendizagem em teletandem, esses dois componentes do trabalho em colaboração funcionam como uma engrenagem, ou seja, como duas peças dentadas que se ajustam para desencadear o movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados trazidos e analisados no item anterior revelam ser o teletandem um contexto de aprendizagem que favorece o trabalho em colaboração, dado que gera um ambiente de interdependência positiva, em que os envolvidos proporcionam um ao outro suporte interativo favorável à negociação de significados em tempo real e ao provimento de *scaffolding* na transição rumo à autorregulação. Ao dialogar com um parceiro mais experiente (*expert* na língua-alvo), os interagentes de teletandem expandem o *output* para além do seu potencial, revelando lacunas de conhecimento que podem ser cobertas com a ajuda do parceiro (*scaffolding*). Assim, o conhecimento emerge do contexto de disputa (interação, diálogo) proporcionado pela telecolaboração.

Afora isso, o teletandem também promove interações com poder de potencializar as relações interpessoais, particularmente, no que concerne ao compartilhamento de informação, habilidades, estratégias e experiências de vida. Para além do desenvolvimento cognitivo mediante apropriação de conhecimento e experiências do Outro respeito da língua-alvo, o teletandem fomenta momentos de socialização, tolerância e prazer.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: ____; CONSOLO, D. A.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010.

BP-BLTM. Best Practice–Best Language Teaching Methods. E-Tandem Learning: Autonomous language learning with a partner. Fonte: http://www.languages.dk/methods/tandem/eTandem_syllabus_en.pdf. Acessado em 14/04/2013.

BRAMMERTS, H. Autonomous Language Learning in tandem: The development of a concept. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). **Autonomous Language Learning In-tandem**. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, 2003, p.27-36.

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013

ISSN 2318-0099

DRISCOLL, M. P.; VERGARA, A. Nuevas tecnologías y su impacto en la educación. **Pensamiento Educativo**, 21, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Collaboration as a Key Element in the learning of a Foreign Language. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Eds.). **Culture and Arts in Brazil and in the United States: A bridge of multifaceted languages**. Viçosa, MG: Arka, 2009, p. 15-36.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Harlow: Longman, 1985.

LITTLE, D. Tandem Language Learning and Learner Autonomy. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). **Autonomous Language Learning In-tandem**. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, 2003, p. 37-44.

PANICHI, L. Tandem learning and language awareness. Materials from de ALA tandem Workshop. 2002. [não paginado].

PICA, T. Research and negotiation: what does it reveal about language learning conditions, process, and outcomes? **Language Learning**, v. 44, n.3, p.493-527, 1994.

RODRIGUES, D. G. **A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)**. 2013. Dissertação de mestrado – Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2013.

SOUZA, R. A. **Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador**. 2003. Tese de doutorado – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

_____. Telecolaboração na aprendizagem de Línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006, p. 255-276.

TELLES, J. A. (Org.). **Telet@andem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

_____; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The SPEcialist**, vol.27, n.2, p. 189-2012, 2006.

VASSALLO, M. L. Teletandem ou tandem tele-presencial? In: TELLES, J. A. (Org.). **Telet@andem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

_____; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). **Telet@andem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

VYGOTSKY, L. **Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V (Ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M.E. Sharpe, 1981.

_____. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p.89-100, 1976.