

TELETANDEM: CRENÇAS E RESPOSTAS DOS ALUNOS

TELETANDEM: STUDENT'S BELIEFS AND ANSWERS

João Antonio Telles*
Fábio Augusto Maroti**

Resumo

O presente artigo se insere dentro de um conjunto de trabalhos de pesquisa referentes ao Projeto *TELETANDEM Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, desenvolvido na Universidade Estadual Paulista. Um dos objetivos do projeto é a investigação dos processos comunicativos de ensino/aprendizagem *in-tandem*. Neste artigo enfocamos alguns casos de sucesso e insucesso de *teletandem*. As análises são feitas a partir da perspectiva hermenêutico-fenomenológica de pesquisa qualitativa, buscando compreender quais aspectos contribuem e obstruem a interação à longa distância pelo *teletandem*. Os estudos de casos enfocam problemas encontrados pelos alunos e nossas tentativas de propor explicações e soluções. Alguns desses problemas estão ligados às crenças dos praticantes acerca de autonomia e de motivação. Concluimos o artigo com algumas reflexões acerca do ensino/aprendizagem *in-tandem* no contexto virtual no qual se insere o projeto.

Palavras-chave: crenças, motivação, autonomia, consciência, *tandem*.

Abstract

This article is one of a series of others that are currently being carried out within the context of the project *Teletandem Brasil: Foreign languages for all*. Developed at São Paulo State University, Brazil. The project focuses on the communicative processes of distance *in-tandem* language learning. The article focuses on a few successful and unsuccessful cases of *teletandem*. Data analyses are grounded on the hermenutic phenomenological mode of qualitative research. Our aim is to understand which aspects contribute and obstruct the online distance interaction of *teletandem*. The case studies focus on the problems that the students face and our attempt to provide explanations and to propose solutions. Some of these problems were linked to the students' beliefs of autonomy and motivation. We conclude the article by providing a reflection on virtual *in-tandem* teaching/learning.

Key words: beliefs, motivation, autonomy, consciousness, *tandem*.

INTRODUÇÃO

Considerando os aspectos práticos e teóricos do conceito de *teletandem*, o presente estudo pretende analisar alguns processos de comunicação de ensino/aprendizagem de línguas em meio virtual, no contexto do projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Este projeto utiliza o *teletandem* como uma das modalidades do ensino/aprendizagem *in-tandem*. O *teletandem* faz uso dos aspectos oral (ouvir e falar), escrito (ler e escrever), e de imagem (de *webcam*) por meio dos recursos de teleconferências em áudio/vídeo do

Windows Live Messenger. Teoricamente fundamentado em uma agenda pedagógica, política e social de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o *Teletandem Brasil* proporciona o contato direto de alunos universitários brasileiros com falantes nativos de outros países. O projeto implementa o *teletandem* no contexto universitário como um espaço de aproximação e comunicação entre universitários brasileiros e universitários de línguas e culturas de outros países.

Do ponto de vista pedagógico, o presente estudo enfoca alguns processos de *teletandem* e algumas das crenças trazidas pelos alunos acerca do

* Doutor em Linguística Educacional. Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista-UNESP. Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP.

** Graduado em Letras. Monitor do Laboratório de Computação da UNESP – Núcleo de Ensino de Assis.

ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Nele, incluímos fatos e considerações acerca (a) das estratégias individuais de ensino/aprendizagem de línguas – *estratégias metacognitivas* (Barcelos, 2001), (b) do uso de material didático adequado, e (c) da própria conscientização dos praticantes quanto à “autonomia” (Paiva, 2006) do processo de auto-aprendizagem.

Do ponto de vista do uso da ferramenta, analisamos a utilização dos recursos tecnológicos de voz (fala e escuta), de texto (escrita e leitura) e de imagem (*webcam*), pelos alunos, praticantes de *teletandem*. Os alunos utilizaram aplicativos como o *SKYPE* e o *Windows Live Messenger*¹, os quais abrem possibilidades para que as duas línguas e suas respectivas culturas entrem em contato. Investigamos, também, as possibilidades de utilização dos recursos de registro de áudio, vídeo e texto a partir dos conteúdos produzidos nas interações. O *corpus* da pesquisa é constituído de dados coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com alunos de graduação, praticantes de *teletandem*, em uma faculdade de Letras. Esses alunos estavam em processo de interação com seus parceiros estrangeiros de *teletandem*, nativos em suas respectivas línguas. Foram feitas análises individuais dos dados, tendo como referência a análise qualitativa, interpretativista (ALTHEIDE e JOHNSON, 1998; DENZIN, 1998) e a fenomenologia hermenêutica de Max van Manen (van MANEN, 1990).

As perguntas de pesquisa que orientaram nossa investigação foram:

- Que crenças trazem os alunos de Letras, praticantes do *teletandem*, sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto virtual?
- Que relações podemos traçar entre as crenças evidenciadas e algumas das dificuldades observadas?
- Qual a natureza das dificuldades encontradas pelos parceiros nos processos de *teletandem*?

Esperamos que este estudo também possa contribuir para a utilização do computador como ferramenta de articulação de contextos interativos, por meio do *teletandem*, com vistas à formação de professores de línguas. O presente artigo propõe reflexões que enfocam alguns dos problemas encontrados nas práticas de *teletandem* de alunos

universitários, participantes do *Projeto TELETANDEM Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (TELLES, 2005).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Teletandem: uma proposta alternativa na aprendizagem de línguas estrangeiras assistida por computadores

Para Telles e Vassallo (2006), “*Teletandem* é um novo modo de aprender línguas estrangeiras mediado pelo computador e que faz uso simultâneo da produção oral, escrita, leitura, compreensão oral e imagens de *webcam* dos participantes” (p.96). Segundo esses autores, os processos de ensino/aprendizagem, neste contexto, se dão por meio de sessões regulares de conversação à distância, utilizando os recursos de áudio, *chat*, quadro de comunicações e imagens de *webcam* do aplicativo *Windows Live Messenger*. Essas sessões devem ter objetivos didáticos, os quais são determinados autonomamente pelos próprios pares, que as desenvolvem em duas línguas usadas separadamente, a cada hora. A sessão de *teletandem* deve ter uma parte de insumo lingüístico, no qual aquele que ensina a sua própria língua nativa deve fornecer informações sobre a estrutura, o léxico, expressões idiomáticas e aspectos de sua cultura.

O início da prática se dá logo nos primeiros contatos entre os pares interagentes via *e-mail*. Por meio desses contatos iniciais, de acordo com Brammerts (2003), ambos os interagentes estabelecem metas específicas, segundo suas necessidades. Essas metas funcionam como alicerces que ajudam os pares interagentes a estruturarem o ensino/aprendizagem *in-tandem* e fazem com que esses pares percorram grande parte das instâncias que permeiam uma interação, sem que estes se desviem do ponto central ou dos objetivos previamente por eles definidos. Exemplos dessas metas são: O que desejam alcançar com a prática de TANDEM? O que esperam? Qual ou quais as finalidades? Quais competências desejam desenvolver? Deste modo, os pares interagentes definem os objetivos que irão nortear seus esforços. Junto aos objetivos propostos, os participantes deverão definir, também, o melhor horário para ambos, se adequando ao fuso-horário e à disponibilidade de tempo de cada um. Isso para que não haja desencontros, sempre respeitando o tempo mínimo de duas horas semanais estipulados pelas

¹ Atualmente o OoVoo também está sendo muito utilizado – www.oovoo.com.

Instruções para Teletandem do Projeto Teletandem Brasil (ver www.teletandembrasil.org).

A própria prática se desenvolve em um contexto no qual as barreiras geográficas são minimizadas e novas fronteiras são abertas pelas oportunidades de comunicação à distância e a eficiência com a qual o indivíduo utiliza os aplicativos, ampliando seu espaço num mundo globalizado. Warschauer (2000)², citado em Buzato (2001), explica:

As sociedades industriais do passado estão dando lugar a uma nova ordem econômica pós-industrial baseada na manufatura e distribuição globais, na produção flexível e personalizada, na aplicação da ciência, da tecnologia e do gerenciamento de informações como elementos chave da produtividade e do crescimento econômico; e no aumento da desigualdade entre aqueles que controlam recursos tecnológicos e de mídia e aqueles que carecem de acesso à tecnologia e ao know-how (p. 511).

Neste contexto, a utilização do computador como ferramenta pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras se faz relevante, na medida em que se enquadra nas perspectivas do mundo globalizado e tecnológico, mesmo que tal enquadramento traga em seu bojo complexas consequências sociais e políticas a ele atreladas³.

O crescente avanço tecnológico, refletor da era da informação, tem contribuído, cada vez mais, para a democratização do acesso à comunicação internacional e também promovido iniciativas no campo da educação à distância. Nesse contexto, se inserem os processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras por *teletandem*, os quais, por meio de uma ação pedagógica inovadora, possibilitam o intercâmbio de informações e comunicação síncrona de pares falantes nativos de diferentes línguas utilizando a fala, a escuta, a leitura e imagens a custo acessível.

Teletandem, colaboração entre os pares e os princípios sócio-interacionistas

Trabalhando de forma colaborativa, os pares de *teletandem* tornam-se professores de suas próprias línguas (CZIKO e PARK, 2003) e aprendizes de uma língua alvo. No que tende à formação dos

professores de línguas estrangeiras, o contexto instrucional e de aprendizagem do *teletandem* pode contribuir para a formação inicial e continuada de professores de línguas em formação e para o desenvolvimento de suas competências comunicativas, além da capacitação dos mesmos para o uso de ferramentas tecnológicas.

Neste estudo, tomamos como base os princípios sócio-interacionistas (VYGOTSKY, 1989a; 1989b). Partimos do pressuposto de que, nas interações entre os pares de *teletandem*, o conhecimento é co-construído na interação entre os parceiros por meio da linguagem. O aprendiz leva as novas informações aos seus esquemas de conhecimento e constrói novos significados que lhe são relevantes. Uma das características da aprendizagem colaborativa pode ser a interação de pessoas com níveis de conhecimentos e habilidades (da língua alvo) diferentes, sendo papel daquele com maior conhecimento⁴ encontrar caminhos para ajudar o outro a aprender, oferecendo-lhe uma ponte para progredir para um nível acima daquele possuído pelo outro parceiro. É justamente nesta **zona de desenvolvimento proximal** (VYGOTSKY, 1989) que se insere o processo de aprendizagem por meio do *teletandem*, pois, em sintonia com este autor, consideramos a aprendizagem dos pares interagentes como construção compartilhada de conhecimentos e o próprio conhecimento como resultante da co-construção de significados. No caso do *teletandem*, tal co-construção não ocorre somente em nível da língua estrangeira, mas também em múltiplos níveis cognitivos (construção de conceitos) e sócio-culturais (construção de conhecimentos acerca das sociedades e culturas dos interagentes que compartilham suas idéias).

Teletandem, autonomia do aprendiz e currículo

Segundo Telles e Vassallo (2006), a autonomia é outra marca do *teletandem*, pois nele os interagentes são responsáveis por estabelecer, de modo colaborativo, o cronograma das sessões, seu conteúdo e método de ensino que a eles seja mais adequado e eficiente. Deste modo, o aluno-aprendiz tende a se tornar sujeito do próprio processo de aprendizagem. Assim, não se trata apenas da

² trecho traduzido por Buzato (2001).

³ ver Vassallo (2007) sobre o poder na interação via *Teletandem*.

⁴ No caso do *teletandem*, aquele que já adquiriu as habilidades que o outro deseja aprender (BRAMMERTS & CALVERT, 2005, p. 50).

disciplina pessoal⁵, mas também de responsabilidade para com o outro e para consigo próprio durante a prática do ensino/aprendizagem. Tal responsabilidade é pressuposta em nível de decisões relativas à elaboração, condução e gerenciamento das aulas e do elementos lingüísticos que emergem das interações durante as sessões de *teletandem*. Segundo Brammerts (2003), a aprendizagem *in-tandem* requer, também, a mediação de um professor de língua estrangeira que seja qualificado para exercer a função de orientador. Em sintonia com Brammerts (2003), também acreditamos que, no contexto tecnológico-pedagógico do *teletandem*, tal mediação também se faz necessária, para que os participantes possam retirar maior proveito do potencial da aprendizagem *in-tandem*.

O currículo do *teletandem* se estabelece com base nas necessidades individuais de cada um (TELLES e VASSALLO, 2006). Por esse motivo, a necessidade de reflexão acerca da aprendizagem neste contexto virtual se faz muito importante, uma vez que dela dependem recursivas formulações e reformulações dos objetivos do aprendiz. Tratamos, aqui, de um contexto de ensino/aprendizagem que se afasta de certas práticas vigentes da pedagogia tradicional de ensino de línguas estrangeiras, tal como a lição do professor frente à sua classe. O *teletandem* abre espaço para a autonomia e requer a reflexão do professor em formação, tanto acerca do seu próprio desenvolvimento, como acerca da relação com o seu par de *teletandem*.

O espaço virtual do teletandem: socialização, negociação e choque de crenças

O processo inicial de negociação entre os pares do *teletandem* desempenha um papel importante para ganho da confiança, motivação e desenvolvimento da atividade conjunta inerente a essa abordagem do processo ensino/aprendizagem de línguas à distância. É uma etapa importante e das mais complexas, na qual podem surgir várias tensões e impasses devido à multiplicidade de crenças trazidas pelos praticantes de *teletandem* de seus respectivos contextos culturais. Cada aluno que pratica *teletandem*, além de trazer consigo as crenças referentes ao modo de aprender línguas estrangeiras – sua “cultura de aprender”⁶, traz, também, os estereótipos do país e o valor que é

dada à língua-alvo e à cultura na qual ela é falada. Tais crenças entram em interação a partir do momento dos primeiros contatos entre os parceiros do processo de *teletandem*. Esses parceiros habitam espaços físicos, línguas e culturas diferentes. Tais espaços não necessariamente se delimitam por meras dimensões geográficas. Cada um é constituído por crenças de suas respectivas culturas. As crenças de ambos os praticantes de *teletandem* podem se transformar na medida em que o espaço virtual de contato do *teletandem* é por eles transformado.

De acordo com Viana (1993, citado em BARCELOS, 2001), os indivíduos constroem suas identidades com base na realidade cultural que os cerca. Essas realidades culturais estão impregnadas de pressupostos, conceitos e pré-conceitos que norteiam o indivíduo para uma realidade de valores éticos e estéticos gerando crenças. O confronto do indivíduo com uma realidade cultural diferente da sua pode ser muito interessante e proveitoso para o seu desenvolvimento humano, e levar as crenças de ambos os praticantes do *teletandem* a se modificarem. No entanto, às vezes, esse confronto pode ser conflituoso e pleno de tensões. Por conta de conceitos coercivos pessoais ou da sua cultura, alguns indivíduos são levados à reavaliação dos próprios conceitos e à adaptação de valores frente a uma realidade divergente da sua. Algumas pessoas não conseguem lidar com tal adaptação de valores, gerando um conflito interno muito grande. No contexto do *teletandem*, este conflito pode ser bastante nocivo, a partir do momento em que dele surjam crenças negativas a respeito do parceiro e da prática de *teletandem*. Para Barcelos (1995)⁷,

[...] as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (p. 132).

⁵ Disciplina vista como “envolvimento”, de acordo com Spolin (1976) e Telles & Vassallo (2006).

⁶ Almeida Filho (1993) refere-se a esta expressão como “maneiras de estudar e se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito, em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita (p.13). Ver, também, Barcelos (1995) para um estudo das crenças de aprendizes que revelam sua cultura de aprender.

⁷ (ver definições de Barcelos, 1995; Miller & Ginsberg, 1995; Riley, 1997).

Tentando abordar as crenças dos indivíduos de pontos de vista social e psicologicamente antagônicos, Viana (1993, citado em BARCELOS, 2001) afirma que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconscientes e contraditórias.

Acreditamos, com Barcelos (2004), que essas crenças podem vir a se tornar estereótipos. Estes, por sua vez, podem vir a ser direcionados não mais a um único indivíduo, mas também, em outras dimensões, ideologicamente agregados ao ambiente coletivo - ao grupo, etnia - no qual se insere o seu par. Tal constatação nos parece relevante, principalmente, para o contexto de comunicação inter-cultural no qual realizamos o nosso estudo - o projeto *Teletandem Brasil*, do qual participam jovens alunos de graduação em contato virtual com integrantes de outras culturas e línguas.

Segundo Barcelos (2004), as recentes mudanças no pensamento dos professores em relação aos alunos também trouxeram um outro olhar sobre os fenômenos que sempre existiram dentro da sala de aula, mas nunca receberam devida consideração (MORAES, 2006; ABRAHÃO, 2004). Algumas pesquisas (LEFFA, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995) argumentam que os alunos possuem estratégias individuais de aprendizagem. Alguns dos alunos observados tinham uma progressão considerável, enquanto outros progrediam lentamente. Estudos sobre as técnicas individuais de aprendizagem mostraram que estavam diretamente ligadas aos anseios, necessidades e expectativas dos alunos acerca dos modos que eles acreditavam ser mais eficazes para aprender uma língua estrangeira. Essas estratégias individuais podem ser explicitadas por meio de um processo de reflexão no qual o aluno pode desenvolver sua autonomia.

No contexto do presente estudo, as considerações trazidas pela pesquisa na área das crenças nos auxiliaram a compreensão de certos comportamentos supostamente autônomos dos alunos no contexto da prática do *teletandem*. Também nos propiciaram obter uma visão da prática social de contato lingüístico e cultural por meio do *teletandem*, como mostraremos abaixo.

METODOLOGIA

Do ponto de vista epistemológico, adotamos o paradigma sócio-construtivista de pesquisa, no qual pesquisador e objeto pesquisado estão interativamente ligados e os achados da pesquisa são literalmente “construídos” conforme a pesquisa é feita (DENZIN e LINCOLN, 1998). Do ponto de vista metodológico, nosso paradigma foi hermenêutico-fenomenológico, no qual a intenção do pesquisador é produzir significados (ou interpretações) a partir das descrições dos participantes acerca de seus processos de *teletandem*. Nosso estudo enfoca, principalmente, os contatos iniciais entre os praticantes. Isto porque, do ponto de vista ontológico e em sintonia com Denzin e Lincoln (1998), as realidades são apreendidas pelos participantes do *teletandem* na forma de construções mentais múltiplas, social e empiricamente fundamentadas, situadas e de natureza específica (as culturas, o país e o contexto interacional do *teletandem*, respectivamente). A metodologia adotada neste estudo está, portanto, em consonância com a visão que tivemos das crenças dos participantes. Tal visão se fundamenta na idéia de que essas crenças dependem, em suas formas e conteúdos, de pessoas e grupos específicos dos participantes de *teletandem*.

MÉTODO

Contexto da pesquisa

Nosso estudo foi realizado em uma universidade pública, no contexto de um curso de Letras. Dele participaram cinco alunos de quarto ano: um do sexo masculino, graduando em língua espanhola e quatro do sexo feminino (duas graduandas em inglês, uma em alemão e uma em italiano). Todos eram praticantes de *teletandem*, alguns por alguns meses, outros por mais de oito meses. Os nomes dos participantes foram modificados com o objetivo de manter a confidencialidade dos dados.

Conversa reflexiva: o instrumento de coleta

Os dados utilizados neste estudo são provenientes de **conversas reflexivas** (YONEMURA, 1982) com os alunos praticantes de *teletandem* e participantes do Projeto *TELETANDEM Brasil*. Nessas conversas, mediadas por nós, os dois pesquisadores deste estudo, os praticantes fizeram uma reflexão sobre suas práticas de ensino/aprendizagem no contexto virtual do *teletandem*. Por meio do modelo de abordagem

metacognitiva (BARCELOS, 2001)⁸, buscamos uma integridade maior dos dados e informações coletadas, já que as entrevistas se deram de forma semi-estruturada, se aproximando de uma conversa informal.

Procedimentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas que duraram entre 40 a 90 minutos. O entrevistador apresentou perguntas previamente formuladas e os participantes tiveram a liberdade de respondê-las e estender o assunto para o campo que achasse mais importante. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas verbatim.

Método de análise dos dados

Uma vez obtidos os significados construídos pelos participantes a partir de suas experiências, demos início a um processo de re-construção de tais significados, processo este que foi teórica e metodologicamente orientado pela Fenomenologia Hermenêutica (van MANEN, 1991). Acreditamos que as crenças dos indivíduos tenham natureza social e variável e que construções individuais possam ser eliciadas e refinadas entre os participantes e o pesquisador. Dessa forma, os participantes dão significados às suas experiências e o pesquisador re-significa tais significados durante a própria entrevista e por meio de comentários ao relatar os resultados.

O primeiro passo de análise foi dispor de um texto que contivesse as descrições (significados) das experiências dos participantes. Em um segundo passo, este texto foi segmentado segundo os temas que emergiam das entrevistas – processo de *tematização* (van MANEN, 1991). O terceiro passo foi aprofundar os detalhes de cada tema abordado durante as entrevistas e levantar aqueles que eram relevantes e recorrentes – *leitura linha por linha* (van MANEN, 1991). Finalmente, o quarto passo se constituiu em produzir *textos de pesquisa* (CLANDININ e CONNELLY, 2000), nos quais teórica, metodológica e empiricamente orientados, buscamos produzir interpretações acerca daquilo

que diziam os participantes de suas experiências com *teletandem*.

RESULTADOS DA ANÁLISE

Primeira pergunta de pesquisa: Que crenças trazem os alunos de Letras, praticantes do teletandem, sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto virtual?

Crenças sobre colaboração e prazer de aprender

O relacionamento colaborativo por meio do qual os interagentes compartilham objetivos (não necessariamente comuns) é um fator importante no processo de *teletandem*. Isso porque, desta colaboração, dependem outras características que podem garantir o êxito desta prática. Vejamos, abaixo, alguns exemplos de crenças acerca de **compartilhamento de interesses e de prazer** trazidas pelos alunos entrevistados. Abaixo, Fabiana descreve sua parceira:

Fabiana/Entrevistada: [...] ela dá aula numa universidade lá. E agora ela tá fazendo um curso de português também. Ela está muito **interessada**. É muito **gostoso** fazer *Tandem* com a Amy, porque ela é uma pessoa **interessadíssima na cultura e na língua portuguesa**. FAB:37-41 [nossa ênfase]

Podemos observar no excerto, acima, a crença de uma **relação entre prazer e interesse** no processo colaborativo de *teletandem*. O interesse de Amy pela cultura e pela língua portuguesa dá à relação de *teletandem* certo prazer. Fabiana considera que a prática de *tandem* com Amy seja muito prazerosa, pelo fato de sua parceira demonstrar interesse por sua cultura e língua. Para nós, tal crença tende a favorecer o relacionamento colaborativo entre as duas parceiras. A prática de *teletandem* exige não somente interesse, mas envolvimento entre os pares em forma de colaboração. Em um outro trecho (abaixo), Fabiana acredita que sua parceira traga uma obrigação intrínseca (para nós, “comprometimento”) ao fazer *teletandem*, neste caso pelas suas raízes portuguesas. Qual seria o possível efeito desta crença no desenvolvimento do *teletandem*? Acreditamos, com Fabiana, que as raízes portuguesas de Amy possam despertar, de algum modo, o seu interesse e o afeto pela língua

⁸ “O pressuposto implícito nessa abordagem é que o conhecimento metacognitivo dos alunos se constitui em suas “teorias em ação” que os ajudará a refletir sobre o que fazem e a desenvolver seu potencial para a aprendizagem.” (BARCELOS, 2001, p.79, com base em WENDEN, 1987, p.112).

portuguesa. Também, acreditamos que tal interesse e tal comprometimento possam mediar⁹ a interação e impulsionar o envolvimento de ambas na atividade de *teletandem*.

Fabiana/Entrevistada: É, se bem que ela tem intrínseca um pouco de **obrigação** sim. Vou te explicar por quê. Ela tá escrevendo um livro meio ficção meio realidade, sobre a família dela, que tem raízes portuguesas. Então, tem sim aí um fundo de **obrigação**. Mas ela tem muita afinidade com a língua. Ela gosta de aprender a língua. FAB:41-47 [nossa ênfase]

O nível de proximidade na relação entre os parceiros é outra crença que se apresenta no discurso de Fabiana, quando ela discute sua prática do *teletandem* com Amy:

Fabiana/Entrevistada: [...] nós nos tornamos amigas. É legal até certo ponto, mas eu tenho uma preocupação quanto a isso. Eu tenho **medo de extrapolar o nível da amizade**, a gente tá se comunicando super bem, mas eu tenho **medo de que isso possa afetar as sessões**. Se você tiver a fim de aprender só a língua, não. Mas se você tiver pensando numa forma mais organizada, com métodos específicos, com fins específicos, daí pode atrapalhar. FAB:58-62 [nossa ênfase]

Acima, Fabiana nos relata sua relação de amizade com sua parceira e sua dúvida (“Eu tenho medo...”) quanto à possibilidade de um excesso de proximidade entre as duas vir a atrapalhar a prática de *teletandem*. No excerto, Fabiana delinea implicitamente uma distinção entre “relação de amizade” e “relação acadêmica”. Por um lado, para ela, a afinidade entre os pares é importante para o estabelecimento de uma boa parceria colaborativa de *teletandem*. Por outro lado, acredita que uma relação de excessiva proximidade com sua parceira possa comprometer a prática acadêmica com “métodos específicos, com fins específicos”. Para nós, esta crença de **aprender colaborativamente** parece implicar certo distanciamento entre os interlocutores.

⁹ Intervindo, no sentido de auxiliar, coordenar, buscar uma certa ordem na organização.

Contudo, Fabiana acredita também que a **afinidade**¹⁰ existente entre ela e sua parceira a ajude a se aproximar do inglês, diminuindo a distância que antes existia entre ela e a língua. O excerto, abaixo, ilustra o papel importante da relação entre os pares, para se obter tal sensação de afinidade e um menor estranhamento no contato. Consideramos que um relacionamento de **afinidade**, além de proporcionar uma maior espontaneidade aos pares, devido à confiança estabelecida entre ambos, promova o desenvolvimento da atividade de *teletandem*, por meio da diminuição da timidez e maior aceitação de diferenças.

Fabiana/Entrevistada: [...] Eu percebi que a língua ali, a gente praticando, a língua está mais próxima por causa dela. Não é aquela coisa abstrata mesmo, artificial. Ela gosta muito do que eu faço. A gente tem afinidade. Isso aproxima a gente, isso aproxima a gente mais da língua. Acabando essa distância que há entre eu e a língua, eu acho que vai melhorar. FAB:185-191 [nossa ênfase]

Nos relatos de pessoas que, diferentemente de Fabiana, não obtiveram êxito em suas práticas de *teletandem*, fica claro o fato de que a falta de compromisso com o processo de *teletandem* pode ser percebida pelo outro interagente, desmotivando-o a continuar e afetando o seu próprio comprometimento com a aprendizagem. Vejamos os exemplos que ilustram tal fato:

Camila/Entrevistada: [...] eu **tenho medo de fazer** que nem a Roberta. De entrar... e não ter o **compromisso...** eu não quero, porque eu acho que isso **desestimula**, porque eu fiquei desestimulada mesmo depois desses dois encontros... então eu não quero entrar e depois dar uma desculpeira [...] pra pessoa... e... porque eu sei que isso **desestimula** a outra pessoa. CA: 778-788 [nossa ênfase]

Roberta, a parceira de *teletandem* de Camila, entrou em férias sem avisá-la. Tal descontinuidade do acordo mútuo (quebra do princípio de reciprocidade do *teletandem*) a desestimulou. Por este motivo, Camila acredita que deva haver **compromissos e regras** entre ambas, para que a atividade colaborativa flua. A sensação de medo e o

¹⁰ Afinidade como tendência combinatória, coincidência de gostos ou de sentimentos.

modo como lida com sua crença de “compromisso” podem ser depreendidos no excerto, acima. Camila parece trazer a crença de que a prática do *teletandem* exige **envolvimento pessoal**, por isso, teme não ter o compromisso necessário para realizá-la e, em consequência, desestimular sua parceira.

Crenças sobre comunicação mediada: novas dimensões.

Um dos motivos que faz a prática de Tandem via *Windows Live Messenger* ser interessante é a possibilidade de comunicação visual pela *webcam*. Sabemos que a comunicação não está pautada exclusivamente pela fala. Ela se apresenta de várias maneiras, por meio de todos os nossos sentidos sejam eles táteis, visuais, etc. Ana, outra participante entrevistada, mostra sua reflexão acerca da comunicação oferecida por esses novos recursos na atividade do *teletandem*:

Ana /Entrevistada: [...] a gente já fez também o *Tandem* com *web* [*webcam*] e sem *web* [*sem webcam*] [...] **E eu gostei mais quando a gente podia se ver** justamente por poder captar um pouco dessas **coisas que estão por fora** do que a gente escreve no MSN, né, e do que a gente ouve um do outro somente [...]. ANA:77-82 [nossa ênfase]

O excerto, acima, sugere que Ana acredita que exista algo além da escrita e da parte oral da língua (“coisas que estão por fora”). Acesso às “coisas que estão por fora” (provavelmente, por fora da conversa pelo *chat* e por áudio) se dá por meio da câmera. Podemos inferir essas constatações por meio da fala da entrevistada: “E eu gostei mais quando a gente podia se ver” (...) “coisas que estão por fora”. Ana traz a crença de que existem **dimensões paralingüísticas da comunicação** - expressões da face, a percepção do plano que está por detrás daquilo que é falado e se expressa naquilo que pode ser visualmente percebido pelas imagens de *webcam* da parceira – as “coisas que estão por fora”. O aplicativo *Windows Live Messenger* lhe proporciona o meio de acesso a tais dimensões paralingüísticas e tal recurso proporciona prazer (“Eu gostei mais quando a gente podia se ver.”) à atividade de *teletandem*. Este prazer ao qual se refere Ana de “poder ver” o seu interlocutor parece estar ligado ao conceito de **telepresença** (STEUER, 1992), cujas bases estão nos conceitos de **vividez e**

interatividade¹¹ proporcionados pelos recursos da mídia (neste caso, o computador e o aplicativo *Windows Live Messenger*) que produzem a virtualidade do *teletandem*. Tal plano é abordado por outra entrevistada – Camila:

Camila/Entrevistada: E é outra coisa você conversar com alguém que você sabe como... “ela me mandava as fotos”... mas... **você vê a pessoa, se ela tá gostando ou não**, se ela tá entendendo, porque **pelo rosto** dá pra ver se ela tá entendendo o que eu tô falando, por que eu falo muito rápido... e... então ela fazia... éhh... uma **cara de que não tava entendendo**, daí eu diminuía... éh sabe... o modo que eu falava, eu **acho bem legal a webcam**. CA:196-201 [nossa ênfase]

O relato de Camila no excerto acima corrobora o precedente, apresentado por Ana. Camila acredita na existência de manifestações de aceitação/ não aceitação de sua parceira por meio da compreensão oral/visual oferecida pelos recursos interativos de áudio e vídeo do *Windows Live Messenger*. Por meio da câmera, Camila capta impressões que a orientam na adequação de sua comunicação com a sua parceira de *teletandem*. Tal fato é congruente com o sentido de “interatividade” de Steuer (1992), isto é, “a participação do usuário na modificação da forma e do conteúdo de um ambiente mediado em tempo real”. Do ponto de vista semiótico, o meio proporciona ao interagente do *teletandem* as imagens, as quais funcionam como signos que fornecem indícios aos interlocutores acerca do estado do processo de interação.

Respondendo à primeira pergunta da pesquisa, podemos observar que uma variedade de crenças sobre o ensino de línguas *in-tandem* foram apresentadas pelos alunos. Dentre elas temos crenças acerca de: **(a) compartilhamento de interesses, (b) nível de proximidade na relação entre os parceiros, (c) afinidade, (d) aprender colaborativamente, (e) compromissos e acordos, (f) envolvimento pessoal e (g) dimensões paralingüísticas da comunicação.**

Alguns alunos acreditam que deva haver **compromissos e regras** na atividade de *teletandem*,

¹¹ “Vividez significa a riqueza representacional do ambiente mediado enquanto definido pelas suas características formais; isto é, o modo pelo qual o ambiente apresenta informação aos sentidos” (STEUER, 1992, p.11). “Interatividade é definida pela extensão pela qual o usuário tem a participação na modificação da forma e do conteúdo de um ambiente mediado em tempo real.” (p.14)

os quais exigem um **envolvimento pessoal** para que a atividade colaborativa flua. O **nível de proximidade na relação entre os parceiros** é outra crença apresentada por alunos. Este nível existiria em dois aspectos distintos relacionados à maneira de ensinar/aprender. O primeiro aspecto, a **afinidade com o parceiro** parece fazer com que o aluno se sinta mais próximo à língua-alvo – a sensação de “desestrangramento”, como colocado por Almeida Filho (2002). Existem indicações de que tal sensação possa colaborar para com o aprendizado, visto que, em outros estudos (BARCELOS, 1995; 2004), o desejo de aprender outra língua muitas vezes está relacionado a alguma razão particular e afetiva do aprendiz. Quanto ao segundo aspecto, de acordo com um relato apresentado por Fabiana, uma das alunas entrevistadas, a crença de aprender colaborativamente, por meio de métodos específicos e fins específicos, exige certo distanciamento entre os interagentes envolvidos.

Por fim, a afinidade de gostos e coincidências, assim como a relação de interesses comuns entre os parceiros, parecem estar ligadas à satisfação na atividade de *teletandem*. Tal satisfação é proporcionada ao usuário pelo ambiente virtual e pelo aplicativo *Windows Live Messenger*, em virtude de ambos darem oportunidades para que o usuário possa perscrutar outras **dimensões paralingüísticas da comunicação**, o que vai ao encontro dos conceitos de **vividez e interatividade** que compõem o conceito de **telepresença**, como apresentado por (STEUER, 1992).

Segunda pergunta de pesquisa: Que relações podemos traçar entre as crenças dos interagentes e as dificuldades observadas?

Crença: compromissos e regras - Acordos implícitos: se os acordos e os compromissos não foram seguidos, o teletandem não terá êxito

Fabiana/Entrevistada: Não tem como você fazer o Tandem sem ler as instruções. FAB:3-8 [nossa ênfase]

Quando os acordos não são seguidos as sugestões “Dicas e Truques sobre as Sessões de *Teletandem*”¹² (TELLES e VASSALLO, 2005), encontradas no site do Projeto *TELETANDEM* Brasil, não devem ser compreendidas como um

conjunto de regras que devem ser seguidas a rigor. No entanto, este documento de orientação pode auxiliar os alunos a tirarem o melhor proveito do potencial da prática do *teletandem*. Além disso, vários alunos parecem não possuir o suficiente envolvimento pessoal e inter-pessoal necessário para fazer o melhor uso do potencial inerente a esta prática. Tal fato é inferido a partir do relato acerca das dificuldades encontradas pelas duas alunas, abaixo:

Fabiana/Entrevistada: Li e acho importante, porque não tem como você fazer o Tandem sem ler as instruções. A Amy, minha parceira, por exemplo, nas primeiras sessões, não sabia que precisava de *webcam*. FAB:3-8 [nossa ênfase]

Camila/Entrevistada: (...) como eu já falei pro professor, (...) **ela não sabia de várias regras** assim... tanto que ela não respeitou por isso que não deu certo. Eu acho que (...) **não deu certo** porque ela **não soube respeitar as regras** do TANDEM. Porque tinha... tudo pra dar certo, a gente se deu muito bem, mas eu acho que ela não leu. CA:50-54 [nossa ênfase]

Quando essas duas alunas foram questionadas sobre a leitura das sugestões para *teletandem*, ambas responderam que estavam de acordo acerca da importância de se conhecer as instruções nele contidas. Fabiana acredita que a leitura dessas sugestões seja importante e que a prática de *teletandem* não é possível sem procedê-la (“não tem como você fazer o Tandem sem ler as instruções”), argumentando que sua parceira desconhecia a necessidade do uso da *webcam* para a realização das sessões.

Camila mostra ter conhecimento sobre a existência de “regras” (para nós, “acordos mútuos”) dentro do *teletandem*. Ela acredita que a prática de *teletandem* não dá certo quando estas regras não são respeitadas. “**Ela não sabia de várias regras** assim... tanto que ela não respeitou por isso que não deu certo”. CA:50-54

Embora Camila julgue necessária a leitura das instruções e atribua o insucesso de seu processo de *teletandem* ao fato de sua parceira não haver lido as “Dicas e Truques sobre as Sessões de *Teletandem*”, ela mesma não parece ter realizado a plena leitura deste documento - “Li [ênfática]. Mais ou menos

¹² http://www.assis.unesp.br/departamentos/docs/instrucao_po_rtuques.pdf

[modera]” [CA:46]. Temos aqui uma quebra do **princípio de reciprocidade** (BRAMMERTS, 2003) inerente à aprendizagem *in-tandem*. Aliás, os dados mostram vários alunos brasileiros afirmando que seus pares estrangeiros estavam pouco informados acerca dos acordos mútuos entre os parceiros e os procedimentos do *teletandem*. Isso porque não haviam lido as instruções a eles enviadas pela coordenação do projeto na primeira mensagem de contato entre os pares.

Em virtude de tais dificuldades e crenças, achamos necessária a existência de um professor de língua portuguesa no exterior (e, também, no Brasil) que participe das ações do projeto e oriente os alunos estrangeiros quanto à prática e às regras do *teletandem*. Tal atividade, freqüentemente não tem acontecido e, no momento, o projeto insiste no envolvimento e orientação dos professores responsáveis pelos alunos brasileiros e estrangeiros. Relembramos, aqui, a importância apontada por Brammerts (2003) das sessões de orientação de aprendizagem *in-tandem* aos pares, para que esses possam tirar o maior proveito do seu potencial.

Envolvimento pessoal: quando os compromissos entre os parceiros não são seguidos, o envolvimento pessoal de ambos tende a diminuir

Ticiania/Entrevistada: Ele mandou um e-mail uma vez falando que ele tava muito **ocupado**. Pedindo desculpa, **mas** eu acho que também faltou um pouco de **interesse** da minha parte porque eu não **corri atrás**. Eu também **desisti**. Acho que, de certa forma, ele **sentiu isso em mim**. E eu senti **isso nele**. TIC: 406-409 [nossa ênfase]

Ticiania, outra brasileira que pratica *teletandem* em inglês, relata a sua frustrada experiência de *teletandem*, no que diz respeito à reciprocidade de compromisso. No caso específico, o desinteresse e a falta de compromisso parecem ser recíprocos. Ticiania iniciou a prática de *teletandem* mais por uma simples curiosidade do que por determinação em aprender a língua inglesa. Poderíamos supor que seu parceiro tenha percebido o seu grau de envolvimento e, por isso, perdeu o interesse. Trata-se, no entanto, de mera especulação, porque não dispomos de dados que comprovem o fato e que avaliem todas as instâncias que permearam essa atividade. No entanto, Ticiania não deixa de reconhecer, acima, que tanto o seu desinteresse

quanto o de seu parceiro contribuíram para o malogro de sua prática de *teletandem*.

Camila/Entrevistada: (...) Inclusive, vai de encontro com o que o professor falou. O professor ainda no começo ele me falou ‘Tem que ser pontual. Porque os italianos são pontuais’. E eu sempre tava ali, eu chegava 10 minutos antes né, pra num ter problemas... porque eles são meio bravos, inclusive, um dia que eu atrasei ela [a parceira] ficou muito brava. Ela ficou muito brava, tanto que ela me mandou um e-mail falando ‘Onde eu tava? Onde eu...’ e... depois ela começou a ser assim... Então, eu não entendi mesmo né... porque ela... perdeu... ela num ela num tinha... (...) nenhum compromisso comigo parecia. CA:643-649

No excerto, acima, Camila relata a ocasião na qual ela se atrasou para sua prática de *teletandem*. Conta que, após esse dia, sua parceira perdeu a motivação, passando a agir com ela de um modo como se não tivessem mais um compromisso. Muitos podem achar extremista a atitude de sua parceira italiana quanto à falta cometida por Camila. O que é importante depreender dos excertos, acima, é a importância do compromisso mútuo (envolvimento pessoal) para com a atividade de *teletandem*.

Neste excerto de Camila, se encontra implícito o modo pelo qual diferentes culturas lidam com o cumprimento ou o descumprimento dos compromissos. Para pessoas de algumas culturas regionais do Brasil, chegar atrasado não é algo que mereça grande preocupação. No entanto, para a cultura de sua parceira italiana atrasos, sem avisos, tendem a significar falta de respeito e de envolvimento com a atividade. O atraso de Camila, de certa forma, afeta a credibilidade da parceira italiana quanto à capacidade de Camila de honrar os seus compromissos e de se envolver, pessoalmente, com a atividade. Conforme explica Camila, esta falta de credibilidade, da parte de sua parceira, colocou em risco o êxito da prática de *teletandem* de ambas (“depois ela começou a ser assim... (...) ela... perdeu... ela num ela num tinha... (...) nenhum compromisso comigo parecia”). Temos, aqui, um claro exemplo do dois pilares centrais do *teletandem* - a autonomia (responsabilidade pelo aprendizado) e reciprocidade (BRAMMERTS, 2003). Camila, apesar de conhecer e de ter sido instruída verbalmente pelo seu professor-mediador

acerca de alguns aspectos culturais, falhou por não respeitar o compromisso da pontualidade. O problema relatado por Camila, acima, está relacionado à interação inter-cultural entre os pares interagentes. Diferentes culturas trazem diferentes crenças, algumas até antagônicas.

As crenças se constituem em um fator que está intimamente ligado à forma por meio da qual olhamos o mundo. Segundo Barcelos (2004) e Viana (1993), elas possuem um peso significativo em nosso processo de formação social, vindo a contribuir ou atrapalhar o contato com outros indivíduos da mesma ou de outras culturas sendo, desse modo, determinantes nos contatos interculturais promovidos pela prática do *teletandem*. Segundo esses autores, as crenças fazem parte de um movimento introspectivo que está sempre em transformação. Paralelamente, junto a elas, nossas idéias são redefinidas. As crenças, indubitavelmente, medeiam nossa relação com o meio. Algumas delas envolvem pré-conceitos e pressupostos sobre as práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Deste modo, direcionam as atividades que envolvem nossa aprendizagem.

Diante de tais constatações fica clara a importância dos papéis das crenças em atividades de *teletandem* que medeiam o contato entre culturas e indivíduos que trazem diferentes valores culturais e comportamentos da aprendizagem (como os de Camila e sua parceira, acima); daí a importância das sessões de orientação que devem ser dadas pelo professor no seu novo papel de mediador de um processo de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras, como o do *teletandem*.

Crença: restrições econômicas e dificuldades com a máquina afetam a eficiência da aprendizagem da língua estrangeira por meio do computador

Relação com a dificuldade observada: restrições econômicas restringem o acesso dos alunos à tecnologia apropriada ao *teletandem*; dificuldade com o computador é um complicador da prática e afeta a concentração durante o *teletandem*.

Durante seus processos de *teletandem* alguns alunos se defrontaram com limitações técnicas e econômicas e se esforçaram para superá-las. Este é o caso da aluna Ana que, por não dispor de computadores compatíveis na universidade e de recursos financeiros para compra de uma máquina,

iniciou e permaneceu com sua prática de *teletandem* em uma *Lan House*.

Ana/Entrevistada: (...) no começo eu tive muitos problemas e tive que interromper, no mesmo, dia a conversa, para ir de um lugar para outro. [pausa] De um lugar para outro, para fazer as sessões de *tandem*. Então, sempre havia uma quebra... nessas conversas. Então, isso **acabou até me desconcentrando. Isso foi uma coisa que me tirava a concentração, sinceramente.** Se quando eu estava já começando a lidar com essa coisa do computador, que era nova para mim, né, que tá no meio assim, aí aconteciam os problemas técnicos (...). ANA:775-780 [nossa ênfase]

O excerto de Ana ilustra algumas dificuldades técnicas que atrapalhavam sua sessão, fazendo com que esta fosse interrompida e reiniciada em outro dia. Ana traz a crença de que, para estudar, a concentração é necessária. Assim, já que a utilização do computador era novidade para ela, as dificuldades encontradas atrapalharam sua concentração: “Isso foi uma coisa que me tirava a concentração”.

Considerando o interesse particular e o seu empenho em aprender a língua alemã, uma das razões para o êxito de Ana em sua prática de *teletandem* parece estar vinculada ao envolvimento pessoal e determinação sua e de seu parceiro alemão. Por exemplo, as saídas de Ana de uma *lan house* a outra para levar a cabo a interação on-line como seu parceiro.

Em segmentos da entrevista de Marcos, um outro participante de nosso estudo, temos outros exemplos relevantes das dificuldades técnicas encontradas pelos alunos ao praticarem o *teletandem*. Marcos traz a crença de que o registro das interações entre os pares é um passo muito importante para organizar o material lingüístico e as informações que emergem da relação *teletandem*. No primeiro excerto, abaixo, vemos as tentativas e as dificuldades técnicas deste aluno ao tentar gravar as interações com o seu parceiro¹³, com o objetivo de manter registros das novas informações geradas durante sua sessão de *teletandem* em espanhol x português:

¹³ O Projeto *Teletandem* Brasil disponibiliza o aplicativo *My Screen Recorder* aos alunos praticantes do *teletandem* para que estes gravem (em áudio e vídeo) o que ocorre nas telas durante as sessões. Veja o aplicativo em <http://www.deskshare.com/lang/po/msr.html>.

Marcos/Entrevistado: (...) eu sempre dependi pra fazer os contatos da *Lan House webcam não funcionava*. No dia que funcionava os dois, o programa pra gravar a interação não dava certo. Aí eu **instalava um programa** que gravava pelo menos o som. Eu gravava e aí quando ia ver só **tinha gravado a saída** do som que era minha voz, **a entrada que era a voz dele não tinha gravado**. Daí o dia que eu **aprendi a gravar** os dois aí não dava certo. E aí eu chegava na *Lan House o programa tava desinstalado*, eu tinha que instalar de novo. Então, quanto a registro, **só tive registros de interações em texto** (...). FM:101-108 [nossa ênfase]

As dificuldades técnicas descritas pelos alunos Ana e Marcos, acima, estão relacionadas ao tão chamado *Letramento Digital*¹⁴ (BUZATO, 2001). Trata-se de um tipo específico de dificuldade encontrada pelos praticantes, que está relacionada à falta de conhecimento acerca da utilização do computador. A essa dificuldade estão vinculados fatores econômicos que impossibilitam muitas pessoas de possuir computadores adequadamente equipados para a prática de *teletandem*. O próprio computador pode se tornar um obstáculo para o aprendizado, caso o aprendiz encontre ausência de informações acerca de como utilizá-lo. Pelos dados colhidos, notamos que esse obstáculo co-existe em diversas dimensões da aprendizagem que faz uso do computador: (a) **a dimensão sócio-econômica** (a dificuldade de recursos para obtenção de computadores); (b) **a dimensão pedagógica** (a aprendizagem por meio de cursos); (c) **a dimensão relacional** (relação dos indivíduos com as formas de tecnologia); (d) **a dimensão do conhecimento** para operar a máquina e com ela se relacionar (o nível de Letramento Digital do aprendiz) e, finalmente, (f) **a dimensão operacional** – aquela relacionada aos conceitos que emergem no usuário quanto à utilização e interação com o computador. Todas essas dimensões estão ligadas à eficiência da

¹⁴ Aqui utilizamos o termo *letramento digital*. Achamos tal utilização mais apropriada, embora o termo utilizado pelo autor seja *letramento eletrônico*. Para Buzato (2001), *letramento eletrônico* diz respeito ao conhecimento acerca das várias formas de tecnologia (como, por exemplo, o computador) e à familiaridade que o indivíduo dispõe de utilizar seus diversos recursos. De acordo com este autor, a falta de *letramento eletrônico* muitas vezes leva o indivíduo a se manter distante de algumas formas de tecnologia, devido a complicadores relativos à interação homem x máquina, configurando-se, deste modo, a falta de Letramento Eletrônico (p. 81-112).

aprendizagem da língua estrangeira por meio do computador, via *teletandem*.

No Projeto *Teletandem Brasil*, até que fossem instalados os laboratórios especificamente voltados à prática do *teletandem*¹⁵, fatores sócio-econômicos muitas vezes impediram alguns alunos de terem acesso ao computador (como no caso dos participantes Ana e Marcos, acima). Quando os alunos o possuem devidamente equipado, alguns, às vezes, ainda permanecem excluídos deste tipo de atividade *in-tandem*. Isto porque encontram dificuldades de acesso a uma conexão de qualidade, ainda com custo elevado no Brasil. A qualidade de conexão também é imprescindível, para que não haja interferências e limitações durante as comunicações, principalmente aquelas que fazem uso de imagens de *webcam*, como é o caso do *teletandem*.

Assim como Ana, Marcos também encontrou muitas dificuldades utilizando-se de computadores na *lan house*. Segundo ele, como sempre dependia da *lan* para fazer os contatos, encontrava algumas dificuldades, pois os computadores nem sempre estavam configurados adequadamente, com os devidos programas necessários instalados e com os equipamentos funcionando: “O dia que o microfone funcionava a *webcam* não funcionava”. Seu empenho e crença de que o *teletandem* poderá lhe ajudar no desenvolvimento do espanhol ficam claros quanto ele fala de futuros investimentos na compra de um equipamento para si próprio e para a prática do *teletandem*:

Marcos/Entrevistado: Talvez agora, no próximo ano, não tenha mais a faculdade, não tenha mais as aulas, aí fique mais fácil pra agendar horário, pra investir, talvez, em equipamento, trabalhando, talvez, fique melhor pra **investir em equipamento, em conexão banda larga tal, e aí sim fazer o que seria o teletandem**. FM:101-114 [nossa ênfase]

Marcos alega que a falta do equipamento necessário para prática é um dos principais fatores que determinaram o fim da sua atividade de

¹⁵ Financiados pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo: 2006/03204-2) e pela reitoria da UNESP – Universidade Estadual Paulista, foram instalados dois laboratórios especificamente equipados para a prática de *teletandem*, um na UNESP-S.J. do Rio Preto e outro na UNESP-Assis. Ambos os laboratórios iniciaram suas atividades em dezembro de 2007.

teletandem. O outro fator seria o do tempo para se dedicar à prática. De fato, os excertos precedentes acerca da relação entre os alunos e a tecnologia necessária para o desenvolvimento do *teletandem* mostram que aspectos técnicos do uso do computador, tais como: (a) funcionamento do equipamento; (b) programas necessários instalados, (c) e configurações afetam o processo de *teletandem* e, conseqüentemente, o processo e envolvimento com a aprendizagem. Possivelmente, os resultados seriam diferentes se a atividade *intandem* fosse realizada em um laboratório de línguas específico para este fim¹⁶.

Crença: restrições econômicas e dificuldades com a máquina afetam a eficiência da aprendizagem da língua estrangeira por meio do computador

Fabiana/Entrevistada: O tandem é uma furada. A gente perde o clima...” **Aspectos técnicos afetam a aprendizagem e o envolvimento entre os pares de teletandem.** FAB:79-87 [nossa ênfase]

Apesar de alguns praticantes terem possibilidades de acesso ao computador, muitos deles ainda encontram dificuldades em usá-lo. Mesmo sendo o *Windows Live Messenger* um aplicativo fácil de ser manuseado, essas dificuldades interferem no envolvimento, trazendo tensões ao aprendiz durante sua aprendizagem. Vejamos alguns dos exemplos de problemas técnicos relatados pelos alunos, abaixo. Os dois primeiros excertos tratam das condições de áudio e da conexão do computador com a rede, os quais, segundo podemos inferir das palavras da participante, são centrais para o sucesso da comunicação e do envolvimento entre os praticantes de *teletandem*.

Fabiana/Entrevistada: Então, a gente **nunca sabe se o problema tá comigo ou tá com ela.** Sabe, a gente não consegue

se comunicar, **uma não ouve a outra.** Esse é o problema grave que tem que ser solucionado, porque senão não tem como, em minha opinião, continuar com o *Tandem*... O *Tandem* é uma furada. Pode... falar isso. E tem **o problema da conexão que não foi resolvido. Demora muito pra conectar. Você perde tempo, desgasta, você desanima.** Você vem toda animada pra aula. Prepara a aula. (...) Então às vezes a gente **nem termina o que tinha pra falar.** FAB:79-87 [nossa ênfase]

(...) o áudio, (...) **às vezes tem problema de conexão,** a gente tá naquele papo tão gostoso, às vezes ela dá aquela gargalhada tão gostosa, e aí a imagem pára. Então, aquele assunto que e a gente tava tão entusiasmada, sei lá, **perde o clima,** sabe. Esse é um problema de conexão sabe é a parte mais técnica, eletrônica. (...) FAB:122-126 [nossa ênfase]

Os três excertos, abaixo, mostram a recorrência dos problemas de áudio encontrados pelos alunos, com o *Windows Live Messenger*. No primeiro excerto, o problema é de conexão de uma periférica – o microfone. O segundo excerto trata do reconhecimento da aluna do fato de que sua parceira tinha dificuldades técnicas, principalmente relativas ao áudio do aplicativo. No terceiro, diante dos problemas de comunicação encontrados por ambas em nível de áudio, a parceira brasileira sugere à sua colega recorrerem ao uso do aplicativo de comunicação síncrona *Skype*. A entrevistada traz a crença de que o *Skype* apresenta melhores soluções de áudio.

Camila/Entrevistada: (...) a gente só conversou uma vez pelo microfone por que **o microfone dela não funciona.** CA:66-67 [nossa ênfase]

(...) começou a dar muito problema e **ela não escutava...** (intervalo) e a gente só conseguiu falar pouquíssimo pelo microfone que pra mim assim eu acho que é o... Mais legal assim o mais importante, (...) do que (pelo) *Windows Live Messenger* (Chat). (...) **ela tinha muita dificuldade** (...). CA:71-78 [nossa ênfase]

¹⁶ Em maio de 2007, o *Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* se tornou um projeto temático, recebendo auxílio financeiro para a sua agenda de pesquisa da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Um dos auxílios foi a instalação de dois laboratórios, cada um com dezenove computadores nas unidades da UNESP-Assis e da UNESP- S.J. do Rio Preto (IBILCE). Ambos os laboratórios são equipados com computadores e recursos de gravação de *teletandem* em DVD, *webcams* e conexões ADSL. O início das atividades dos laboratórios se deu, efetivamente, em março de 2008.

(...) Eu tenho o *Skype*. E eu propus pra ela pra gente usar o *Skype* porque eu acho que é mais fácil (...) não dá tanto problema, mas **ela não sabe mexer... e ela não quis o *Skype***. CA:81-86 [nossa ênfase]

O fato importante a ser inferido dos excertos acima é que as complicações técnicas acabam desencadeando outros problemas que afetam o bom desenvolvimento das sessões, tais como: (a) problemas de ordem técnica afetam o uso apropriado do tempo, o qual poderia estar voltado exclusivamente ao aprendizado da língua e não às questões técnicas; (b) tais problemas também afetam o envolvimento das parceiras com a atividade do *teletandem*; (c) nas tentativas de detectar e solucionar problemas de ordem técnica, desgastes surgem na relação entre os parceiros; (d) tal desgaste provoca desânimo (“Você perde tempo, desgasta, você desanima”.); (e) os problemas de ordem técnica também acabam por afetar a programação da agenda de estudos dos parceiros, pois a adequação de tempo e horário acaba sendo comprometida; e (f) há, também, a dificuldade em recuperar uma interação prazerosa que tenha sido afetada por tais problemas e desgastes entre os parceiros. “Então, aquele assunto que e a gente tava tão entusiasmada, sei lá, perde o clima”.

Por fim, nos excertos de Camila podemos inferir uma repercussão negativa possivelmente advinda das dificuldades técnicas encontradas por sua parceira. Tais dificuldades podem ter afetado seu interesse, uma vez que ela demonstrou uma certa indisponibilidade para experimentar outras alternativas (“mas ela não sabe mexer... e ela não quis o *Skype*”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova proposta na educação no ensino de línguas

As dificuldades técnicas relatadas neste artigo assim como as crenças a elas atreladas, foram enfrentadas, em sua maioria, por alunos que utilizaram *lan house* para realizem seus processos de *teletandem*. Portanto, os computadores por eles utilizados nunca permaneceram configurados de forma estável. Embora, na maioria das vezes, fossem problemas simples (falta de Letramento Digital) de serem solucionados (freqüentemente

relacionados à configuração da máquina), segundo os relatos analisados, eles chegaram a afetar (a) o envolvimento do aluno na atividade, (b) a qualidade da interação entre os pares e (c) o processo de *teletandem* em si.

De certa forma, o Projeto *Teletandem Brasil* nunca previu a realização de processos de *teletandem* em *lan houses*, mas sim, em laboratórios especializados para este fim e com as devidas orientações técnicas e pedagógicas, tal como ocorre. Orientações técnicas, para serem dadas por pessoal com uma formação básica em informática; as pedagógicas, a serem dadas por professores de línguas estrangeiras com formação em Letras e a devida formação em ensino a distância e conhecimento da abordagem do *teletandem*. No entanto, os alunos, que não dispunham de computadores em suas casas, insistiram em usar uma *lan house* para este fim, visto que estavam altamente interessados em praticarem, via *teletandem*, as línguas estrangeiras que estavam aprendendo e a superarem suas limitações financeiras e infra-estruturais da universidade que não dispunha do equipamento apropriado, no momento em que foram coletados os dados para esta pesquisa. No entanto, se nas *lan houses* os alunos encontraram as mínimas condições técnicas necessárias para realização do *teletandem*, lá também não tiveram orientação técnica e pedagógica para este fim, ambas importantes para o estabelecimento do contexto de aprendizagem do *teletandem*.

Entretanto, não queremos defender a idéia de que processos de *teletandem* realizados em *lan-houses* deixam de ser eficientes, tendo em vista as restrições, acima apontadas. Exemplo de um processo realizado nesse contexto é o de Ana, que aponta para excelentes níveis de aprendizagem e de interação com o seu parceiro alemão:

Ana/Entrevistada: Para mim tem sido ótimo, tem sido momentos muito legais e têm me ajudado tanto na minha parte profissional, porque eu preciso dar aulas de alemão, quanto na minha possibilidade de falar, mesmo. Porque aqui é difícil você praticar alemão com uma pessoa, né? Não tem com quem. [RI]. [Ana: 730-733]

A proposta apresentada pelo Projeto *Teletandem Brasil* sustenta a importância da interação por meio da utilização dos recursos

tecnológicos de voz (fala e escuta), de texto (escrita e leitura) e de imagem (*webcam*). Sem o funcionamento simultâneo desses três recursos, a atividade não deve ser chamada de *teletandem*, de acordo com o conceito apresentado por Telles e Vassallo (2006). Sendo assim, conforme fomos pensando acerca das dificuldades técnicas aqui relatadas pelos alunos, cada vez mais achamos necessária a existência de pessoal qualificado nas áreas de Informática e Letras para um apropriado apoio à atividade de *teletandem*. Os primeiros (um técnico de laboratório, por exemplo) devem auxiliar os alunos-usuários, supervisionando as atividades e orientando-os em níveis de operações técnicas; os segundos devem dar as devidas orientações pedagógicas relativas ao gerenciamento autônomo da aprendizagem de línguas estrangeiras. É esse pessoal devidamente qualificado que determinará, em parte, a constituição de um contexto apropriado para uma sustentação efetiva e pedagógica da prática do *teletandem*.

Relação entre as crenças e os resultados obtidos pelos pares interagentes

Conforme os aspectos da aprendizagem pelo *teletandem* emergiam dos dados deste nosso estudo, também pudemos levantar um conjunto de crenças dos alunos praticantes de *teletandem* que dele participaram. Todos os participantes foram unânimes em concordar com o potencial de aperfeiçoamento da língua alvo e com a troca de informações culturais oferecidos pelo *Projeto Teletandem Brasil*. Entretanto, mesmo existindo crenças positivas por parte destes alunos, alguns pareceram não superar as dificuldades técnicas para que suas expectativas com relação à atividade de *teletandem* tivessem êxito.

Os dados sugerem que nem todos os alunos tiveram a orientação apropriada, o compromisso ou disciplina pessoal para desenvolverem uma atividade prática na qual a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado (autonomia) os levasse a uma conscientização do ensino/aprendizagem. Daí a importância do *Projeto Teletandem Brasil* pensar em equipes de professores e estagiários de Letras para manterem sessões frequentes de orientação e supervisão das atividades de *teletandem* (o que poderá ser feito *on line*¹⁷ ou de forma presencial).

¹⁷ O Projeto *Teletandem Brasil* mantém uma sala virtual para orientação de *teletandem*, por meio da qual os alunos

Por outro lado, a disciplina pessoal para com a atividade de *teletandem* não deve ser entendida aqui como qualquer forma de imposição. Antes, tal disciplina deve ser compreendida pelo praticante como **envolvimento** com a atividade de aprendizagem e com a língua alvo. Esse envolvimento, que muito tem a ver com um dos três princípios da aprendizagem *in-tandem* – a **reciprocidade**, segundo Brammerts (2003), pode ser o foco central do qual dependerão muitos outros aspectos da aprendizagem *in-tandem*. Em suas atividades de *teletandem*, o praticante encontrará obstáculos relacionados tanto às formas culturais e individuais de pensamento de seus pares como ao desenvolvimento da sua própria autonomia. O resultado da prática de *teletandem* perderá a sua força se não adequadamente apoiado, de um lado, pela responsabilidade consciente e pela reciprocidade com o parceiro no que diz respeito à atividade e, de outro lado, por uma sustentação eficiente feita por equipes de apoio pedagógico e técnico¹⁸.

Uma vez considerados tais aspectos relativos à autonomia, à reciprocidade e à supervisão pedagógica do *teletandem*, já podemos afirmar que os alunos que almejem participar de um programa deste tipo deverão ser muito bem orientados e informados. Desse modo, eles criarão subsídios que irão estimular em seus pares o envolvimento necessário ao sucesso do *teletandem*. Acreditamos que uma vez suficientemente envolvido na atividade, o aluno colaborará com o seu parceiro, mostrando-se disposto, estimulando a troca de informações e, conseqüentemente, promovendo a prática do *teletandem*.

Neste artigo, também exploramos as razões para o estudo de crenças dentro de projetos pedagógicos como o *Teletandem Brasil*. Conforme mostraram os dados, algumas dessas crenças dizem respeito à relação do praticante de *teletandem* com valores subjetivos inerentes a outros indivíduos e aos seus respectivos meios. A breve recapitulação dos estudos realizados por pesquisadores acerca de crenças presentes dentro e fora da sala de aula sugere que algumas delas parecem pouco importantes para uma determinada cultura. Isso se deve ao baixo valor representativo a elas conferido

podirão discutir suas experiências, expressarem suas dúvidas e dificuldades. No entanto, esta sala não tem se mostrado tão ativa quando se pensou ao criá-la. As razões ainda estão para serem avaliadas.

¹⁸ No que diz respeito a este segundo requisito, ver Brammerts (2003).

e às circunstâncias nas quais se inserem. Entretanto, a importância dada a tais crenças varia entre as culturas de alguns povos (BARCELOS, 2004).

No presente artigo, também, vimos os modos pelos quais as crenças podem interferir na socialização dos pares de *teletandem* e no envolvimento do aprendiz com esta atividade. De um lado, podem favorecer a prática de ensino/aprendizagem no meio “digital”, por meio da produção de um ambiente agradável para o intercâmbio de conhecimento entre os parceiros. Por outro lado, as crenças trazidas e aquelas construídas na experiência do processo de *teletandem* podem obstruir e interferir as ações dos dois praticantes, levando-os à ausência de envolvimento com a atividade e a sentimentos de insatisfação e descrença em futuras práticas.

Embora o nosso estudo tenha apresentado um panorama facetado dos conceitos envolvidos na prática do *teletandem*, não podemos excluir a interdependência e a complexidade existente entre eles. No que diz respeito à autonomia, por exemplo, achamos que tende a progredir conforme se desenvolve a prática do *teletandem* e segundo as ressonâncias das supervisões pedagógicas e técnicas sobre as atividades de *teletandem* dos alunos (ver FARIA, 2007). Este deve ter acesso à tutela de um professor¹⁹. A tutela poderá ser realizada tanto de forma individual quanto coletiva, possibilitando, dessa forma, uma **conversa reflexiva compartilhada** (YONEMURA, 1983) com outros companheiros que realizam atividades de *teletandem*. Nesses debates, os praticantes de *teletandem* podem expor e compartilhar suas dúvidas e experiências.

Nesse sentido, acreditamos que seja necessária a existência de relatórios das atividades realizadas durante as sessões de *teletandem* para que o professor tenha subsídios para o seu trabalho de mediação durante as sessões de aconselhamento. O professor-tutor não deverá, porém, interferir na atividade prática (lembramos, aqui, um dos pilares da aprendizagem *in-tandem* – a autonomia), mas, sim, a estimular o aluno a refletir acerca dos procedimentos e, em alguns casos, até fazer sugestões com base nas informações obtidas por meio dos relatórios, diários (WALKER, 2005) e das próprias sessões de mediação²⁰.

É desta forma que acreditamos que a atividade *in-tandem* também dependerá da disposição de alunos responsáveis e conscientes de seus objetivos e de equipamentos adequados. A prática de tandem não é tão simples como se pensa. Fazer *teletandem* não é simplesmente entrar numa sala de bate-papo para dialogar com pessoas de línguas e culturas diferentes (ver VASSALO e TELLES, 2006; TELLES e VASSALO, 2006). Embora, na prática do *teletandem*, tenhamos um tipo semelhante de interação, nele, tal interação se configura como uma forma mais ou tão complexa quanto a conversação do dia-a-dia. Tratam-se dos modos pelos quais os parceiros negociam seus objetivos de maneira clara e como prestam atenção, simultânea, ao conteúdo e à forma da língua utilizada na interação (algo que raramente ocorre no cotidiano). O *teletandem*, implica, também, em uma reflexão dos participantes sobre suas próprias crenças de como aprender uma língua estrangeira para obterem o máximo proveito do potencial de autonomia por ele oferecido.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.V. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In ABRAHÃO, M.H.V. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004, p.131-152.
- ALMEIDA, F. A. **Contexto de aprendizagem de língua estrangeira**. Cadernos de Letras da UFF, n. 24, 1. sem. 2002, p.43-52.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALTHEIDE, David L.e JOHNSON, John, M. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna, S. **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1995.
- _____. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre Aprendizagem de Línguas**: Estado da Arte In. : Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas**. In: Linguagem & Ensino, 7(1), p. 123-156, 2004.

¹⁹ Brammerts, Calvert e Kleppin (2003) ressaltam a importância dos praticantes da aprendizagem *in-tandem* serem adequadamente assistidos por um professor-conselheiro ou mediador, em particular nas fases iniciais do processo desta modalidade de aprendizagem.

²⁰ Ver Stickler (2003) acerca dos procedimentos a serem tomados durante sessões de orientação e/ou de aconselhamento. De acordo com a fundamentação teórica que utilizada, calcada em Carl Rogers, Brammerts (2003) utiliza o termo “aconselhamento” (“counseling”) para tal atividade de mediação.

- BRAMMERTS, H. e CALVERT, M. Learning by communicating in tandem. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning in Tandem**. Sheffield, United Kingdom: Academy Electronic Publications Ltd, 2003, p.45-59.
- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. e KLEPPIN, K. Aims and approaches in individual learner counselling. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning in Tandem**. Sheffield, United Kingdom: Academy Electronic Publications Ltd, 2003, p. 105-114.
- BUZATO, K. E. M. **O Letramento Eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira: Contribuições para a formação de professores.** : Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2001.
- BUZATO, K. E. M. **As (Outras) quatro habilidades.** : Trabalho de pesquisa do E-LANG da UNICAMP apresentado na PUC-SP, dezembro, 2003.
- CLANDININ, D.J. e CONNELLY, M.F. **Narrative Inquiry**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- CZIKO, G. A.; PARK, S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology* 7,1, p.15-27, 2003.
- DELILLE K. H. Schichorro, **A Aprendizagem Autônoma de Línguas IN-TANDEM**. Coimbra: Colibri, 2002, p. 37-88; 127-134, 2001.
- DENZIN, Norman K. The art and politics of interpretation. In DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna, S. **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.
- FARIA, L. R. A mediação no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no contexto de teletandem. Projeto de Iniciação Científica FAPESP. Laboratório de Teletandem UNESP – Assis, Processo: 2007/58001-1
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997.
- LEFFA, V.J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.17, p. 57-65, 1991.
- PAIVA, Vera L. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, 9(1), p. 77-127, 2006.
- STICKLER, U. Student-centred counselling for tandem advising. In LEWIS, T. e WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning in Tandem**. Sheffield, United Kingdom: Academy Electronic Publications Ltd, 2003, p. 115-122.
- van MANEN, Max. **Researching Lived Experience**. London, Ontario: The Althouse Press, 1991.
- WALKER, L. The role of the tandem learner diary in supporting and developing learner autonomy. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning in Tandem**. Sheffield, United Kingdom: Academy Electronic Publications Ltd, 2005, p. 131-143.
- PORTO, Maria Stela Grossi. **Crenças, valores e representações sociais da violência**. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº. 16, jul./dez 2006, p. 250-273.
- MENEGASSI, Renilson José. **Caracterizando o bom aprendiz em língua materna.** : Linguagem & Ensino, Vol. 1, No. 1, 1998, p. 115-134.
- MORAES, R.N. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: Implicações para a formação de professores. In BARCELOS, A.M.F. & ABRAHÃO, M.H.V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006: 203-218.
- SPOLIN, Viola. **Improvisation for the Theater**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press. 1976.
- STEUER, J. Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. **Journal of Communication**, 4(2), 1992, p. 73-93.
- TELLES, J.A. & VASSALLO, M.L. Dicas e truques sobre as sessões de *teletandem*. http://www.assis.unesp.br/departamentos/docs/instrucao_p_ortugues.pdf. Acessado em 24/07/2007.
- TELLES, J.A. Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos. Projeto de Pesquisa. Disponível em http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf. Acessado em 06/08/2007.
- TELLES, J. A. & VASSALLO, M. L. Un Tandem in presenza italiano-portoghese: Storie di identità, interculturalità e autonomia di apprendimento. Anais do XI Congresso da Associação Brasileira dos Professores de Italiano - Italiano sem Fronteiras: Heranças culturais e novas perspectivas. Curitiba: Editora Pigmento, 2005.
- TELLES, J.A. e VASSALLO, M.L. Foreign language learning *in-tandem*: *Teletandem* as an alternative proposal in CALLT. **The Especialist**, 27(1), 1-24, 2006.
- VASSALLO, M.L. & TELLES, J.A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The Especialist**, 25(1), p. 1-37, 2006.
- VASSALLO, M.L. Teletandem: Negociação, relações de força, desterritorialização. Projeto de Doutorado. Università Ca'Foscari/UNESP, 2006.
- VIANA, N.A. A desconstrução dos mitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. Uberlândia: Departamento de Letras, UFU, 5f. Mimeo, 1993.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos-Professores de Língua Estrangeira e sua Formação Inicial*. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes/Arte Língua, no prelo, p.131-169.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.
- WARSCHAUER, M. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. **English Teachers' Journal**, 53, p. 61-67, 2000.
- WENDEN, A. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In WNEDEEN, A. e RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in**

language learning. London: Prentice Hall, 1987, p.103-117.

YONEMURA, M. *Teacher conversations: A potential source of their own professional growth.* **Curriculum Inquiry**, 12(3), 239-256, 1983.

Recebido: 13/06/2008

Aceito: 09/10/2008

Endereço para correspondência: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - Assis, Câmpus de Assis. Avenida Dom Antonio, 2100. CEP19800-000 - Assis, SP.