

AUTONOMIA E REFLEXÃO NAS PRÁTICAS TELECOLABORATIVAS EM TELETANDEM

Autonomy and reflection in telecollaboration practices in teletandem

Daniela Nogueira de Moraes Garcia*

RESUMO

As novas tecnologias têm um papel fundamental no que diz respeito ao acesso às línguas e culturas estrangeiras e à comunicação autêntica. As práticas telecolaborativas podem enriquecer o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação dos professores. Este artigo aborda os espaços que emergem no teletandem para que os aprendizes exercitem a autonomia e a reflexão. O teletandem é uma modalidade de tandem a distância por meio de conferências em áudio e vídeo utilizando o Windows Live Messenger, Skype ou ooVoo. Esta modalidade é apresentada pelo Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. A partir de um estudo qualitativo de cunho etnográfico realizado com estudantes brasileiros e estrangeiros, os resultados revelaram que o teletandem favorece e fomenta atitudes autônomas e reflexivas.

Palavras-chave: *telecolaboração; processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; autonomia.*

ABSTRACT

New technologies have been playing an important role in providing access to foreign languages and cultures and to authentic communication. Telecollaborative practice can enrich foreign languages teaching and learning and the teachers' formation processes. This paper focuses on the possibilities

* Departamento de Letras Modernas – Universidade Estadual Paulista (UNESP).

that emerge in teletandem for learners to practice autonomy and reflection. Teletandem is a distance tandem modality performed by audio and video conferences with tools such as Windows Live Messenger, Skype or ooVoo. This modality is presented by *Teletandem Brasil Project: foreign languages for all*. Based on a qualitative ethnographic study with Brazilian and foreign students, the results have shown that teletandem provides and encourages reflexive and autonomous attitudes.

Keywords: telecollaboration; foreign languages teaching/ learning process; autonomy.

INTRODUÇÃO

A ascensão das novas tecnologias de informação e comunicação tem perpassado pelo cenário educacional e pelas práticas pedagógicas em línguas estrangeiras. Assim, não é possível ignorar as crescentes oportunidades geradas pelo uso dos computadores e das conexões à internet que viabilizam o acesso às línguas, culturas e povos de forma ágil, apesar das barreiras geográficas e diferenças de horários.

Nota-se que as novas tecnologias impõem um redimensionamento das noções de tempo e espaço para contribuir para a (co)construção significativa do conhecimento. Assim, as interações em teletandem são propostas, neste estudo, com vistas à maximização do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

O presente artigo irá enfocar a autonomia e a reflexão que afloram na telecolaboração entre os pares praticantes de teletandem a partir de um recorte de nossa pesquisa de doutorado. Dessa maneira, apresentamos a definição das práticas em tandem, assim como os conceitos de telecolaboração e do contexto teletandem. Em seguida, abordamos a autonomia e reflexão que trazem luz ao estudo desenvolvido. Elucidamos o cenário do estudo, os dados e a análise desenvolvida e passamos, finalmente, às considerações finais.

PRÁTICAS EM TANDEM E A TELECOLABORAÇÃO

As ações pedagógicas em tandem tiveram seu início registrado na Europa a partir dos anos 60, sendo mencionada por vários autores, como Brammerts (1995, 2003), Dellile e Ferreira (2002) e Cziko (2004). As parcerias em tandem envolvem alunos de diferentes línguas, culturas e formação para

juntos desenvolverem a troca linguística e atingirem os objetivos propostos. Para Vassallo e Telles (2009, p. 24), “no contexto em tandem, os participantes se alternam entre os papéis do aluno que estuda a língua alvo e do *expert* linguístico da língua em que é proficiente”. De acordo com Little *et al.* (1999, p. 1), “a aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem é uma forma aberta de aprendizagem que envolve dois aprendizes de línguas nativas diferentes que trabalham juntos no intuito de aprender a língua do outro”.

As práticas em tandem podem ser desenvolvidas de várias formas: face a face, por *e-mail*, por telefone ou *chats* (BRAMMERTS, 2003; LITTLE, 1999; SCHWIENHORST, 1998; DELILLE; FERREIRA, 2002; LEWIS; WALKER, 2003; SOUZA, 2003), e a flexibilidade é uma das vantagens mais importantes, como apontam Vassallo e Telles (2006, 2009). É possível que se visualize essa flexibilidade a partir dos pilares do contexto tandem, que são a reciprocidade, o uso separado das línguas e a autonomia. Ou seja, os aprendizes têm o poder de decisão conjunta com o parceiro acerca dos dias dos encontros, duração das sessões, troca de línguas, procedimentos de correção, *feedback*, além de poderem escolher e delimitar seus objetivos e foco nas interações.

Pode-se afirmar que as práticas pedagógicas deste século XXI foram marcadas pelo tradicionalismo e que as inovações começam a fazer parte do cenário educacional a partir das oportunidades promissoras geradas pelas novas tecnologias (TICs). Um termo bastante recorrente, a partir das TICs, é a telecolaboração. Esta envolve o uso de redes globais de comunicação no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (BELZ, 2002a, 2003a, 2003b).

A telecolaboração envolve a aplicação de redes globais de computador para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua em ambientes institucionalizados. Nas parcerias telecolaborativas, aprendizes, internacionalmente distantes, paralelamente às aulas de línguas, usam ferramentas de comunicação propiciadas pela Internet como e-mail, bate-papo, listas de discussão, e MOOs (assim como outras formas de comunicação eletronicamente mediada), como suporte para a interação social, diálogo, debate e troca intercultural. A razão imbricada neste tipo de aprendizagem é oferecer aos participantes o acesso barato e engajamento com representantes da respectiva “línguacultura” (Angar, 1994) estudada. A telecolaboração pode ter um valor específico para os estudantes que não possuem a oportunidade significativa (orientada pelo professor) de interagir com pessoas de outras culturas (BELZ, 2003a, p. 2).

Para Ware e O’Dowd (2008), as ferramentas de comunicação *on-line* têm sido alvo de discussão pela comunidade de ensino de línguas

estrangeiras. Inicialmente, a comunicação se dava na própria aula entre os alunos estrangeiros e, no final dos anos 90, o ensino de línguas baseado na rede tem permitido que alunos de línguas sejam associados a aprendizes em outros contextos com vistas à formação de parcerias internacionais, denominadas telecolaboração, visando o desenvolvimento linguístico e pragmático e a consciência intercultural. De acordo com os autores (WARE; O'DOWD, 2008), as pesquisas recentes têm explorado, em profundidade, como as diferentes configurações da telecolaboração têm impactado o desenvolvimento linguístico dos estudantes a partir da interação *on-line* com pares usando a língua-alvo.

A telecolaboração tem se mostrado muito importante, pois, além de enriquecer o trabalho em sala de aula, permite que aprendizes desenvolvam posturas autônomas e reflexivas, tornando-se ativamente participantes e responsáveis pela construção de conhecimento. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem ultrapassa questões meramente linguísticas e adquire proporções maiores que perpassam pelo desenvolvimento de competências e relações nem sempre passíveis de serem exploradas em sala de aula. Considerando-se que a telecolaboração abrange objetivos não somente linguísticos, mas, também, de desenvolvimento da competência intercultural, situamos o contexto teletandem.

O teletandem, proposto pelo *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*¹ (TELLES, 2006), é concebido como um contexto para o ensino, aprendizagem e formação de professores no qual parcerias são estabelecidas entre falantes nativos ou proficientes a fim de trabalharem juntos para ensinar sua própria língua e aprender a do parceiro por meio de aplicativos de mensagens instantâneas (Windows Live Messenger, Skype e ooVoo), com os recursos de áudio, vídeo, fala e escrita.

O Projeto Teletandem Brasil tem desbravado o caminho, desde sua implantação em 2006, e alguns frutos de estudos já aparecem no cenário brasileiro (BEDRAN, 2008; SILVA, 2008; SALOMÃO, 2008; ROSSI DOS SANTOS, 2008; MESQUITA, 2008; KANEIYA, 2009; MENDES, 2009; BROCCO, 2009; LUZ, 2009; CAVALARI, 2009; GARCIA; LUVIZARI, 2009; VASSALLO, 2010; GARCIA, 2010; FUNO, 2011).

Vassallo e Telles (2006, 2009) postulam que o teletandem não é uma conversa comum e nem uma troca de aulas particulares, mas que a língua é utilizada pelos parceiros para compartilhar ideias, pensamentos

¹ O teletandem, inspirado nas ações em tandem, inova o cenário da comunicação mediada pelo computador conforme proposta de Telles (2006) no Projeto Teletandem Brasil, projeto Temático Fapesp (01/05/2007 a 30/04/2010), na área de ensino de línguas estrangeiras à distância. O teletandem, a partir de um paradigma construtivista e visão de língua como ação social, permite um acesso democrático às línguas estrangeiras, seus falantes e respectivas culturas por meio de computadores e conexões à internet. Para maiores informações, veja www.teletandembrasil.org.

e informações culturais. Assim, verifica-se que é uma parceria de ensino e aprendizagem que ultrapassa os aspectos linguísticos e permite a construção de relações e desenvolvimento de competências. Para Schwienhorst (1998), três princípios são considerados primordiais para a aprendizagem em tandem: a reciprocidade, o bilinguismo e a autonomia.

A reciprocidade é o princípio segundo o qual cada aprendiz deve se beneficiar igualmente da parceria, recebendo e oferecendo ajuda. Trata-se de uma interdependência entre os parceiros, com igual dedicação à sua língua e a do parceiro. Brammerts (2003) declara que a parceria só vai durar se ambos se beneficiarem dela (de preferência, na mesma proporção) e que, em tandem, os parceiros apoiam, um ao outro, na aprendizagem. “Os dois se corrigem, sugerem formulações alternativas, ajudam com o entendimento de textos, traduzem, explicam significados etc...” (BRAMMERTS, 2003, p. 32).

O segundo princípio, ligado à reciprocidade, é o bilinguismo, que implica no equilíbrio linguístico entre os parceiros. Cada língua deve ocupar o mesmo espaço de tempo na sessão e não deve haver mistura das línguas (VASSALLO; TELLES, 2006, 2009). Os autores afirmam a importância de não se misturar as línguas nas sessões de interação em tandem e acreditam que esse procedimento incentiva ou desafia os aprendizes para falar na língua-alvo, o que tende a promover o comprometimento e envolvimento com a tarefa.

Entendemos que a não-mistura de línguas assegura aos parceiros um momento para a prática da língua em que não são proficientes, de modo que haja esforço na produção oral em busca dos objetivos estipulados. Apesar da língua materna garantir eficiência, agilidade e segurança na comunicação, quando engajados nas práticas em teletandem os aprendizes devem atentar para a estrutura sugerida para uma sessão, dividindo o tempo para cada uma das línguas em igual proporção e para os momentos finais de *feedback*, no qual ocorre uma reflexão compartilhada com vistas ao desenvolvimento linguístico de ambos os parceiros (e não somente de um) e à maximização da aprendizagem.

Mediante o que até aqui discutimos, vale ressaltar que a autonomia atribuí aos aprendizes a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

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

Lewis e Walker (2003) apontam o potencial para desenvolver a autonomia do aprendiz como um dos pontos mais fortes da aprendizagem em tandem, o que os confere potencial para gerenciarem sua própria aprendizagem.

Em termos específicos, se tornar autônomo envolve aprender a analisar as necessidades do outro, estabelecer metas, monitorar o progresso, gerenciar tempo e, no caso da aprendizagem em tandem, trabalhar em parceria (LEWIS; WALKER, 2003, p. 15).

Little (2003, não paginado) aborda a autonomia, afirmando que é um termo, muitas vezes, confundido com autoinstrução e que gera dificuldades para uma precisa definição. Afirma, todavia, que “[...] há consenso que a prática da autonomia do aprendiz requer percepção, uma atitude positiva, capacidade para reflexão e uma disposição para ser pró-ativo em autogerenciamento e na interação com outros”. É importante que experiências e ambientes nos quais a autonomia é fomentada façam parte das ações pedagógicas para que aprendizes e educadores desenvolvam posturas autônomas, passando de um estado de nada ou pouco para mais autônomos.

Compartilhamos da afirmação de Souza (2003, p. 78) “que esses três princípios formam um conjunto bem articulado de pressupostos e direcionamentos de atuação para os participantes dessa proposta pedagógica”.

Diante do exposto, podemos afirmar que as práticas em tandem e as novas tecnologias trazem grandes modificações para o cenário educacional no que diz respeito às línguas estrangeiras. A telecolaboração e a aprendizagem em teletandem têm muito a contribuir para o encurtamento de fronteiras e o acesso aos povos, línguas e culturas, articulando novos contextos de interação e comunicação. Enfocamos, em seguida, a autonomia e a reflexão no contexto teletandem.

A AUTONOMIA

Paiva (2006) observa que há dificuldade em se definir o conceito de autonomia por conta da escassez de contextos para que os aprendizes possam exercitá-lo. Após fazer uma revisão da literatura (DICKINSON, 1987; HOLEC, 1981; LITTLEWOOD, 1996; dentre outros) a partir de vários paradigmas, Paiva (2006) afirma que, em contextos ideais de aprendizagem de LE, a autonomia:

[...] deveria ser vista como autonomia distribuída, isto é, um aprendiz e seu desejo de autonomia, compartilhando sua aprendizagem com outros aprendizes e tomando emprestados os resultados dos outros; professores que também são autônomos e que oferecem aos alunos algumas escolhas em relação às atividades de aprendizagem e que aceitam o direito dos aprendizes de questionar e sugerir mudanças na rota de seus cursos [...] (PAIVA, 2006, p. 116).

Ainda a respeito da autonomia em contextos que envolvem as tecnologias, Paiva complementa:

[...] tecnologia que fornece artefatos para professores e alunos exercerem sua autonomia como pessoas, aprendizes, comunicadores e usuários de tecnologia; e, finalmente, um sistema político, econômico e social justo que dê a cada aprendiz boas oportunidades de aprendizagem e a cada professor boas condições de ensino (PAIVA, 2006, p. 116).

A autonomia agrega-se à responsabilidade, e muitos aprendizes, acostumados à instrução frontal, orientada e orientadora, travam embates para superar barreiras nesse caminho rumo à construção da autonomia. É importante esclarecer que, por instrução frontal, entendemos as práticas educacionais que não promovem a interação entre aprendizes e entre professor e aprendiz, mas ocorrem de forma unilateral, entre professor e aprendiz somente.

Luz (2009), cujo estudo engloba concepções de autonomia no contexto teletandem, aponta sua compreensão de atitudes autônomas:

Entendemos que para ser autônomo, dentro do escopo teletandem, o aprendiz deve ser capaz de definir seus objetivos, o horário e duração das sessões, como quer ser avaliado, quais assuntos discutir, além de gerenciar o próprio aprendizado e o aprendizado do parceiro (LUZ, 2009, p. 53).

Telles (2006), no contexto das interações em teletandem, percebe que a autonomia é o núcleo do processo de aprendizagem e não um simples recurso para tal, estando associada à colaboração. É possível perceber que a autonomia no teletandem apresenta características próprias que a distinguem de outros contextos (SALOMÃO *et al.*, 2009; SIMÕES; LIMA, 2009; LUZ; CAVALARI, 2009; VASSALLO; TELLES, 2009). Ou seja, a autonomia não se configura como um conceito fechado em si mesmo, mas existirá a partir do

outro, a partir das interações, da (co)construção do conhecimento; enfim, da colaboração, o que parece diferenciar de outros contextos nos quais a autonomia sugere isolamento, a exclusão do outro e não esta dependência mútua como aqui descrita.

Little e Dam (1998) acreditam que a busca pelo desenvolvimento da autonomia se apoia na afirmação que em contextos formais educacionais, a reflexão e a consciência própria favorecem a aprendizagem. Nesse mesmo pensamento, é possível retomar as linhas teóricas do teletandem que fomentam a reflexão e a transformação. A partir destas, a autonomia pode ser reconhecida e posta em prática por aprendizes e por professores pré e em serviço, implicando na escolha e no gerenciamento das ações a partir de objetivos delimitados pelos próprios pares. São eles que irão decidir o que querem e selecionarão as maneiras pelas quais irão atingir seu alvo.

É possível encontrar, nos acordos e nos processos de negociação no contexto em teletandem (GARCIA, 2010), a discussão de tópicos a serem abordados nas sessões de interação, a apresentação de questões culturais de seus países, dicas linguísticas acerca de formalidades e informalidades, questionamentos sobre fuso horário, frequência das sessões, dias de encontro, escolha dos aplicativos tecnológicos, período de intervalo, divisão das línguas, critérios de correção, ou seja, a abordagem de vários assuntos e situações que serão decididos pelos próprios aprendizes.

A autonomia aqui não implica o isolamento como verificam os autores mencionados, mas no estímulo e no conforto da interação social. É possível notar a dependência do outro no que diz respeito à autonomia no teletandem: “[...] nós necessariamente dependemos dos outros até mesmo quando exercitamos nossa independência” (LITTLE; DAM, 1998, não paginado). O parceiro no teletandem deve, sim, buscar a autonomia, mas não no isolamento e sim na interação, no trabalho colaborativo.

O processo interativo de *scaffolding* (HARTMAN, 2002), ou andaimes, e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978) implicam o trabalho colaborativo e o suporte temporário prestado por um par mais competente para transpor dificuldades e atingir objetivos propostos e estão inseridos nesse exercício rumo à autonomia. Assim, como afirmam Vassallo e Telles (2006, p. 89): “os participantes de tandem nunca estão sozinhos no processo e cada um pode receber suporte e incentivo do parceiro mais proficiente em um esforço colaborativo”².

Assim, notamos que a autonomia pode ser desenvolvida e vivenciada pelos pares nas ações pedagógicas em teletandem e, da mesma maneira,

² No original: “Tandem participants are never all alone in their process and each of them may be supported and encouraged by his/her more proficient partner in a collaborative endeavor”.

a reflexão, permitindo que a aprendizagem seja maximizada e trazendo contribuições para a formação de professores, visto que este estudo enfoca os professores pré-serviço. Em seguida, discorreremos sobre a reflexão.

A REFLEXÃO

Para Argyris e Schön (1992, p. 4), “todos os seres humanos – não somente profissionais – precisam se tornar competentes em agir e, simultaneamente, refletir acerca desta ação para tirar ensinamentos desta”³.

Fundamentado nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação, Schön apresenta uma nova epistemologia da prática a partir da ideia de que o aluno “tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre os meios e métodos empregados e resultados atingidos [...]” (DEWEY *apud* SCHÖN, 2000, p. 25). Assim, a reflexão emerge de situações inesperadas sob três tipos distintos: (a) sobre a ação, (b) na ação e (c) sobre a reflexão na ação.

O paradigma reflexivo é importante no cenário educacional. Interação e reflexão são apontadas por Ghedin (2002) como facilitadores do processo de ensino/aprendizagem.

É importante considerar, também, que a assimetria didática característica dos referidos contextos formais assume uma nova configuração no teletandem, pois os pares alternam seus papéis, de aprendiz da língua estrangeira para falante proficiente de sua própria língua, além de assumirem a responsabilidade pelo gerenciamento de sua aprendizagem (TELLES, 2006). Concluimos, assim, que a reflexão pode ser fomentada nas parcerias de teletandem. Vale destacar que a autonomia e a reflexão serviram de inspiração à criação do Projeto Teletandem Brasil, segundo Telles (2006, p. 23).

Telles (2006) aponta a experiência de contextos diferentes do esperado como a base da reflexão para Schön. Nas sessões de interação, os pares de teletandem passam a aplicar os conteúdos vistos em suas aulas de línguas e visualizar a aprendizagem de forma significativa. A partir do uso da língua em situações autênticas de comunicação e em situações inesperadas, os aprendizes exercitam a autonomia e reflexão e buscam, por si próprios, estratégias variadas para atingir seus objetivos.

Concluimos, assim, que o teletandem cria espaços para a reflexão, pois em situações nem sempre planejadas, irão refletir, preparar ou aprimorar-se

³ No original: “All human beings – not only professional practitioners – need to become competent in taking action and simultaneously reflecting on this action to learn from it”.

rumo à (co)construção de uma nova realidade, podendo vivenciar as mudanças geradas pela reflexão. No teletandem, a reflexão sobre a ação, na ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000) emerge durante as sessões de interações com os parceiros e sessões de mediação com um professor/pesquisador.

Uma questão a ser destacada é que o teletandem, ao se diferenciar de um simples bate-papo com um falante estrangeiro, irá contemplar objetivos pedagógicos com vistas à aprendizagem e desenvolvimento das habilidades orais. Na conversação desenvolvida pelos pares nas sessões de interação em teletandem a atenção deve ser dirigida não somente ao *quê* o parceiro fala, mas também ao *como* fala. Registra-se, assim, um duplo enfoque, sendo o *quê* tão importante quanto o *como* em busca de um equilíbrio entre o enfoque na forma e no conteúdo (LONG, 1991; DOUGHTY; WILLIAMS, 2004).

Considerando-se os pilares das práticas em tandem já mencionados, quando os aprendizes buscam ajustes e acordos com os pares, engajam-se em processos de negociação, tornando-se responsáveis pelo gerenciamento do ensino/aprendizagem e do conhecimento e se deparam com um cenário extremamente profícuo para atitudes reflexivas e autônomas.

Todavia, é importante salientar que tais atitudes não podem ser esperadas de imediato, não são posturas trazidas pelos pares, mas poderão ser (co)construídas no decorrer das interações.

O teletandem se constitui um espaço para posturas reflexivas, no momento final da sessão em que ocorre a reflexão compartilhada, os pares podem retomar os acordos estabelecidos e objetivos propostos, construir significados, avaliar seu desempenho e a parceria, conscientizar-se a respeito da experiência de aprendizagem, rever as estratégias utilizadas. Para Telles e Vassallo (2009, p. 47), no momento de reflexão compartilhada serão revisadas anotações tomadas ao longo da interação, podendo focar “o conteúdo da conversa, a cultura, a forma, o léxico e o próprio processo da interação de teletandem”.

A partir dos conceitos aqui apresentados, tratamos agora do cenário do estudo desenvolvido.

O CENÁRIO DO ESTUDO

O estudo qualitativo de cunho etnográfico aqui apresentado, um recorte de nossa pesquisa de doutorado, enfocou o contexto teletandem como complementação das atividades desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira (inglês) para observar o exercício da autonomia e reflexão pelos aprendizes.

Além de pesquisadora do Projeto Teletandem Brasil, minhas atividades de docência junto à universidade conduziram-me ao papel de participante (BURNS, 1999), sendo que o teletandem é, muitas vezes, trazido e discutido durante minhas aulas como proposta inovadora e complementar ao trabalho pedagógico desenvolvido.

O *corpus* é constituído por vinte parcerias formadas por alunos brasileiros do Curso de Letras da UNESP – Campus de Assis – e alunos de universidades que estudam a língua portuguesa.

Os dados aqui apresentados contemplam os primeiros contatos realizados entre os pares de teletandem e foram coletados no Laboratório de Teletandem da UNESP-Assis por meio de (a) *e-mails*, (b) conversas informais e (c) relatos escritos dos participantes.

Foi solicitado aos participantes da pesquisa o envio do material proveniente das práticas em teletandem, como *e-mails* enviados e recebidos, registros escritos das interações e relatos escritos que eram armazenados e, posteriormente, compilados.

As conversas informais, com os brasileiros, eram registradas em um gravador digital e, em seguida, armazenadas em um computador para serem transcritas. Ocorriam esporadicamente, principalmente, quando os participantes possuíam dúvidas, inseguranças ou sucessos a compartilhar.

Os relatos dos participantes, brasileiros e estrangeiros, eram enviados à pesquisadora por *e-mail* ou pelo *Orkut*, como recados de forma privada. Este era um procedimento bastante natural e, apesar dos relatos serem esporadicamente solicitados pela pesquisadora, os participantes os faziam quando desejavam.

O período de coleta de dados teve a duração de quarenta e três meses, no período de outubro de 2005 a abril de 2009. É importante salientar que a coleta de dados, assim como as parcerias, não ocorreram de forma linear e ininterrupta. Alguns participantes de pesquisa fazem parte de mais de uma parceria, em momentos distintos. Tais fatos podem justificar o longo período de coleta de dados – 43 meses – sendo que a parceria mais longa foi de 15 meses.

Para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados coletados, foi utilizada a metodologia qualitativa, sob a perspectiva interpretativista da hermenêutica (DILTHEY, 1994; VAN MANEN, 1990). O paradigma socio-construtivista e interpretativista é importante para a construção do quadro de significados deste estudo. Para Schwandt (1998):

O mundo da realidade vivida e os significados específicos das situações que constituem o objeto de investigação são construídos por atores sociais. Estes estão situados em lugares e tempos específicos

e constituem significados dos acontecimentos e fenômenos através de complexos processos de interação social, envolvendo história, linguagem e ações. O construtivista ou interpretativista acredita que, para se compreender este mundo de significados, deve-se interpretá-lo (SCHWANDT, 1998, p. 221-222).

Com base no cenário da pesquisa exposto, passamos à análise dos dados.

ANÁLISE DE DADOS

O emparelhamento dos aprendizes brasileiros e estrangeiros é feito por meio de um *e-mail* enviado pela Equipe do Projeto Teletandem Brasil. Assim, a partir deste momento, já se pode perceber um espaço diferenciado, pois cabe aos aprendizes o exercício de autonomia para dar o primeiro passo, contatar seu parceiro e agendar uma sessão de interação em teletandem pelo aplicativo de mensagens instantâneas gratuito (Skype, Windows Live Messenger ou oVoo) com recursos de áudio e vídeo. Não abordaremos essa etapa aqui, mas é interessante ressaltar que, em um segundo momento, passados os ajustes iniciais, os aprendizes continuam (ou deveriam continuar) praticando e vivenciando tais conceitos, com maior intimidade e propriedade, para avaliar e refletir acerca do processo no qual está engajado.

Vassallo e Telles (2006, p. 88) apontam que “os parceiros de tandem são livres para decidir sobre *o quê, quando, onde e como* estudar, assim como *quanto tempo* farão as sessões”⁴. Os contatos iniciais entre os pares de teletandem se constituem um rico campo de estudos, pois é o primeiro estágio à autonomia.

Assim, os excertos⁵ seguintes reportam situações de primeiras mensagens trocadas entre os pares. No Excerto 1, o estudante brasileiro Jonas mostra-se empolgado com a nova experiência e se alonga na apresentação pessoal. Ele demonstra interesse e agilidade em estabelecer o primeiro contato, buscando uma interação já no próprio *e-mail* para a parceira.

⁴ No original: “Tandem partners are free to decide about *what, when, where* and *how* to study, as well as *how long* they wish to do it...”.

⁵ Salientamos que os dados não sofreram intervenções/correções e foram transcritos da maneira como coletados. E, por uma questão metodológica, para melhor visualização, os excertos em caixa de texto sombreados são os enviados pelos estrangeiros e os não sombreados, pelos brasileiros

EXCERTO 1 - *E-MAIL* INICIAL DA PARCERIA JONAS E SARAH

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

Nos excertos 2 e 3, Taís e Martha enviam a primeira mensagem, apresentando-se aos respectivos pares, de uma forma mais concisa se compararmos com Jonas no Excerto 1. A agilidade, aqui, pode ser observada não somente para estabelecer o contato inicial, mas, também, para o agendamento das interações.

EXCERTO 2 - *E-MAIL* DA PARCERIA TAÍS E STEVE

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

EXCERTO 3 - *E-MAIL* DA PARCERIA PRISCILA E MARTHA

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

Os excertos seguintes reportam o desconhecimento do horário nas parcerias. Maria questiona a parceira Susan e se esforça para descobrir as diferenças e dar início às sessões, como ilustra o Excerto 4.

EXCERTO 4 - *E-MAILS* DA PARCERIA MARIA E SUSAN

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

A mesma situação é apresentada no Excerto 5, no qual Luciana relata à parceira Ellen que descobriu a diferença de horário entre seus países.

EXCERTO 5 - *E-MAIL* DA PARCERIA LUCIANA E ELLEN

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

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

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

No Excerto 6, Luciana relata seu processo inicial de troca de mensagens com a parceira Ellen, buscando conciliar um horário em que ambas estivessem disponíveis para a prática de teletandem.

EXCERTO 6 - RELATO ESCRITO DE LUCIANA DA PARCERIA LUCIANA E ELLEN

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

O Excerto 7 reporta uma situação recorrente em algumas parcerias que é a escritura do *e-mail* tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Trata-se de uma iniciativa que partiu do próprio aprendiz sem que houvesse nenhuma instrução por parte da Equipe Teletandem Brasil ou dos professores e pesquisadores. Jonas explica que a estratégia foi utilizada “para facilitar o entendimento por parte de Sarah” (linhas 3 e 4) e acredita que “verter os textos ajudou muito na comunicação inicial com ela” (linhas 9 e 10).

EXCERTO 7 - CONVERSA INFORMAL COM JONAS DA PARCERIA JONAS E SARAH

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

O Excerto 8 mostra uma das tarefas provenientes da parceria entre Juliana e Juliet, resultante dos acordos entre as aprendizes que optaram por

trocar produções escritas como uma estratégia de aprendizagem. Destacamos, na atividade, dois momentos cruciais, (1) a produção pela parceira menos proficiente e (2) a correção pela parceira mais proficiente.

Essas tarefas constituem um excelente espaço para a aprendizagem quando as parceiras não estão interagindo sincronicamente. Esse é um momento que tem inspirado reflexão sobre a língua materna e língua estrangeira além do uso do conhecimento linguístico e cultural.

EXCERTO 8 - CORREÇÃO DA PRIMEIRA TAREFA DE JULIET, DA PARCERIA COM JULIANA

1	Juliana	Juliet...	
2		Assignment #1, Teletandem	
3		Meu nome é Juliet... Eu nascia (in Portuguese we say	
4		"Eu nasci em")..... México. A minha família não	[U1] Comentário: In Portuguese we say "Eu nasci em"
5		permaneceu em (no) México, quando tinha dois anos de	[U2] Comentário: op
6		ida de nós movemos aos Estados Unidos. Eu acredito	
7		que a família é a coisa a mais importante no mundo. Eu	
8		vivo com minha família, que inclui meus pais e meu	
9		irmão. Atualmente eu tenho 22 anos, Eu sou (m)	
10		estudante que estuda matemáticas, computadoras e	[U3] Comentário: You should use "uma", because you are referring to you, who is a girl. "Estudante", in Portuguese is a word which doesn't have genre, so we must specify it with the article
11		lambem) espanhol e em português. Eu estou interessado	[U4] Comentário: You just forgot the stress: "tambem"
12		em muitas coisas, eu amo aprender sobre culturas. Há	[U5] Comentário: "interessada". feminine word
13		tanto mim quereria eu escrever, mas eu estou mal	
14		começando aprender português.	
15		Correction of the expressions in bold.	
16		Nós movemos aos Estados Unidos => the right way to	
17		say that in Portuguese would be. Nós nos mudamos para	
18		os Estados Unidos	
19		Matemáticas, computadoras => in Portuguese, the	
20		subjects of the school are in the singular form, so you	
21		would say Matemática e computação (it's the word for	
22		the subject which studies the computers)	
23		Há tanto mim quereria eu escrever, mas eu estou	
24		mal começando aprender português => Há tanto que	
25		eu queria escrever, mas acabei de começar a aprender	
26		português. "I've just" in Portuguese we translate like	
27		this expression: "Eu acabei de", that means that you've	
28		just begun to learn the new language.	
29		Well, Juliet, your composition is great! The only thing I	
30		noticed which isn't very clear yet is the notion of	
31		"genre", but you are going to learn it during the classes	
32		and the sessions. It's a new thing, but you will get used	
33		to it, don't worry... ☺	
34		Very good!	
35			

Aqui, dada a limitação de espaço, tratamos dos contatos iniciais feitos entre os pares, mas se faz necessário mencionar que autonomia e reflexão marcam toda a trajetória da parceria. Ao observar os excertos e os dados apresentados, é possível identificar espaços criados para o exercício da autonomia e da reflexão promovidos pela prática telecolaborativa em teletandem. A agilidade no agendamento das sessões, confirmação de horário, envolvimento entre os parceiros, adoção de estratégias de aprendizagem refletem o desenvolvimento de posturas autônomas e reflexivas, que perpassam pelo gerenciamento da própria aprendizagem e a manutenção da parceria.

A partir da autonomia conferida aos aprendizes, observamos que os ajustes e acordos ocorrem em prol do bom andamento das atividades e dos objetivos propostos para a prática em teletandem.

A análise dos dados revela que a autonomia é gradativamente descoberta e vivenciada pelos pares e que irá desencadear a reflexão, pois, diferentemente de situações formais de aprendizagem, os próprios alunos assumem a responsabilidade por sua aprendizagem, ocupando-se da estruturação do conhecimento, estabelecendo seus objetivos e aprendendo a administrar as diferenças.

Autonomia e reflexão passam a ser questões não idênticas, mas que passam a fazer parte da rotina dos aprendizes, nas tomadas de decisões e no gerenciamento e manutenção de sua parceria. Notamos, por exemplo, no caso de Jonas (Excerto 7) o próprio aluno, a partir das experiências vivenciadas, analisa e reflete sobre suas necessidades, adota certas estratégias de aprendizagem, o que nos mostra que o aluno começa a exercer a autonomia e, também, a reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No escopo do teletandem, a responsabilidade pelo aprendizado é bastante nítida e, a partir desta é que se desencadeiam os ajustes e as tentativas de conciliação de agendas, horários, critérios e procedimentos. Os acordos e as negociações entre os pares de teletandem envolvem (co)construções no âmbito interacional, ou seja, é na interação e na dependência do outro que a aprendizagem autônoma se desenvolve, passando o aprendiz de pouco (ou nada) autônomo para mais autônomo e responsável pelo gerenciamento de sua aprendizagem. O professor não é excluído desse processo, mas a ele são atribuídos novos papéis à medida que auxilia o aprendiz nesse caminhar autônomo, como o de facilitador, mediador.

Verificou-se que o teletandem é um contexto que favorece, também, atitudes reflexivas. Os participantes brasileiros desse estudo são professores pré-serviço e a experiência telecolaborativa em teletandem permite que vivenciem situações de ensino e aprendizagem diferentes e significativas. Na parte final de uma sessão de teletandem, ocorre o momento de reflexão compartilhada, como já mencionamos, e, nesse momento, a reflexão envolvendo a língua, os processos, as estratégias, a parceria, a aprendizagem é fomentada junto ao par. Na sessão de mediação⁶, realizada após as interações,

⁶ A sessão de mediação é conduzida por um professor ou pesquisador, com os alunos brasileiros, no Laboratório de Teletandem. Ocorre após a interação em teletandem com o intuito de

processos reflexivos também são fomentados, a partir da fala do professor/pesquisador mediador e dos demais participantes que praticam o teletandem.

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

REFERÊNCIAS

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald Alan. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers. 1992.

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

BELZ, Julie A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, v. 6, n. 1, 2002a, p. 60-81. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol6num1/BELZ/default.html>>. Acesso em: 25/5/2011.

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

_____. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Learning & Technology*, v. 7, n. 2, 2003b, p. 68-117. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol7num1/belz/default.html>>. Acesso em: 25/5/2011.

BRAMMERTS, Helmut. *Language Learning in Tandem. Definition, Tandem principles, Tandem Organizers, Bibliography*. 1995. Disponível em: <<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxeng11.html>>. Acesso em: 1/3/2006.

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

BROCCO, Aline de Souza. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 250f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/BROCODISS.pdf>>. Acesso em: 10/1/2011.

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

CAVALARI, Suzi Marques Spatti. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem via chat*. 259f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SPATI.pdf>>. Acesso em: 22/7/2009.

fomentar a reflexão, criando um espaço para que os aprendizes discorram sobre sua interação, compartilhem experiências e abordem outras questões que considerarem relevantes.

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

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

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

DILTHEY, Wilhelm. The Hermeneutics of the Human Sciences. In: MUELLER-VOLLMER, K. *The Hermeneutics Reader*. New York: Continuum, 1994. p. 148-164.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

FUNO, Ludmila Belotti Andreu. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. 195p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2011. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/FUNO.pdf>>. Acesso em: 25/5/2011.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. *Teletandem: acordos e negociações entre os pares*. 290f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2010. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/GARCIA.pdf>>. Acesso em: 20/3/2011.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes; LUVIZARI, Lidiane Hernandez. Aprendizagem de línguas em tandem como espaço para o desenvolvimento de habilidades de negociação e competência intercultural na formação de professores de línguas. In: TELLES, João Antônio (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 185-197.

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

HARTMAN, Hope. Scaffolding & Cooperative Learning. In: _____. *Human Learning and Instruction*. New York: City College of City University of New York, 2002. p. 23-69.

HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KANEOUYA, Martha Lúcia Cabrera Kfourri. *A formação inicial de professoras de línguas para/ em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 262f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

LEWIS, Timothy; WALKER, Lesley (Eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 163-186.

LITTLE, David. Learner autonomy and second/foreign language learning. *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*, . 2003. Disponível em: <<http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#ref12>> Acesso em: 11/6/2009.

LITTLE, David *et al.* Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project. *CLCS Occasional Paper*, Trinity College Dublin, n. 55, 1999.

LITTLE, David; DAM, Leni. *Learner Autonomy: What and Why?* 1998. Disponível em: <<http://www.jalt-publications.org/ltl/files/98/oct/littledam.html>> Acesso em: 20/8/2008.

LITTLEWOOD, William. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.

LONG, Michael H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: DEBOT, Kees; GINSBERG, Ralph; KRAMSCH, Claire (Eds.). *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.

LUZ, Emeli Borges Pereira. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. 231f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

LUZ, Emeli Borges Pereira; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Teletandem Brasil: uma discussão sobre o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. In: TELLES, João Antônio (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 201-220.

MENDES, Ciro Medeiros. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 203f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

MESQUITA, Alexandre Alves França. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distancia: um estudo de caso*. 251f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 9, n.1, jan/julho, p.77-127, 2006.

ROSSI DOS SANTOS, Gerson. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/DissertacaoGersonRossi.pdf>>. Acesso em: 10, jun. 2009.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 317p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo *et al.* A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, João Antônio (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, p. 75-92, 2009.

SCHÖN, Donald Alan. *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury, 1983.

_____. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWANDT, Thomas A. Constructivist, Interpretativist Approaches to Human Inquiry. In: DENZIN N. K. and LINCOLN, Y. S. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Ca: Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

SCHWIENHORST, Kurt. Matching pedagogy and technology- Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. *Language Teaching On-Line*, 1998. Dis-

ponível em: < <http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien/Publications/ECReportprint.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

SIMÕES, Gisele Maria e LIMA, Solange dos Santos. Autonomia: redefinindo o papel do professor no contexto em tandem. In: TELLES, João Antônio (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, p. 221-241, 2009.

SILVA, Andressa Carvalho. *O desenvolvimento intra-interlingüístico intandem à distância (português e espanhol)*. 2008. 429f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

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

TELLES, João Antônio. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 02, ago. 2007.

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

TELLES, João Antônio; VASSALLO, Maria Luisa. **Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT**. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

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

VAN MANEN, Max. *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: Althouse Press, 1990.

VASSALLO, Maria Luisa. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. 296f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João Antônio. **Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives**. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

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

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

WARE, Paige D.; O'DOWD, Robert. Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 12, n. 1, p. 43-63, 2008. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol12num1/wareodowd/default.html>>. Acesso em: 25/5/2011.

Submetido em: 26/03/2012

Aceito em: 08/10/2012